



**Міністерство освіти і науки України
Мукачівський державний університет
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПНУ Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Національний університет
«Львівська політехніка»
Інститут права, психології та інноваційної освіти,
кафедра педагогіки та інноваційної освіти
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Черкаський національний університет ім.Б.Хмельницького**

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І
ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ
ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНЬОМУ ТА НАУКОВОМУ
ПРОСТОРІ**

**Збірник тез доповідей за матеріалами
V Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції**

4 листопада 2022 року

МУКАЧЕВО

УДК 373.2(063)

А 43

Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі : збірник тез доповідей V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 4 листопада 2022 р., Мукачєво / Ред.кол.: Т.І.Бондар (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : МДУ, 2022. – 319 с.

**Рекомендовано до поширення в мережі Інтернет
науково-технічною радою Мукачівського державного університету
(протокол №9 від «21» листопада 2022 р.)**

Рецензенти:

Фізеші О.Й. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Атрощенко Т.О. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

У збірнику вміщено тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі». Учасники конференції розкривають проблеми педагогічної освіти та розвитку особистості, використання новітніх технологій та інновацій в освіті, виховання особистості в контексті сучасної освітньої парадигми, особливості психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців до реалізації завдань компетентнісного підходу в освітньому процесі, дидактико-методичного супроводу компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі, сучасного стану та перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні, теорії і практики управління освітою, історії педагогіки.

Видання призначено для науковців, викладачів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, працівників системи освіти.

Матеріали друкуються в авторській редакції. Редакційна колегія не несе відповідальності за достовірність статистичної та іншої інформації, що надана в рукописах, та залишає за собою право не розділяти поглядів деяких авторів на ті чи інші питання, розглянуті на конференції.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, статистичних даних, галузевої термінології, інших відомостей.

Редакційна колегія:

Бондар Т.І. – д. пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту.

Добош Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет.

Іванова Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет.

Пинзеник Олена Мафтеївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет.

Фендик Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет.

Швардак Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет.

ЗМІСТ
РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

<i>Михайло Барко</i>	11
РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У ДРУГОМУ КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
<i>Наталія Башавець, Ірина Баранова</i>	14
ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	
<i>Любов Біган, Маріанна Горват</i>	18
АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДИСКУРСІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	
<i>Любомир Брижак</i>	23
ЗМІСТ ТЕРМІНОПОНЯТТЯ «НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ»	
<i>Мирослава Газдик</i>	26
ЗНАЧИМІСТЬ ПРАКТИЧНО-ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА У СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<i>Любов Дольнікова</i>	31
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРАКТУВАННЯ ВІДМІННОСТЕЙ ПРОЦЕСІВ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ТА ОПАНУВАННЯ ВМІНЬ	
<i>Федір Загура, Наталія Мукан</i>	34
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»	
<i>Людмила Керенович, Марія Кузьма-Качур,</i>	37
СПОСТЕРЕЖЕННЯ ТА СПОСТЕРЕЖЛИВІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ	
<i>Мирослава Кохан, Марія Кузьма-Качур,</i>	40
САМОКОНТРОЛЬ ТА ЕТАПИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	
<i>Крістіан Луца</i>	42
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	
<i>Аліна Мотря, Наталія Лалак</i>	45
ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	
<i>Діана Синичка, Маріанна Горват</i>	50
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ	
<i>Іванна Скоблей, Марія Кузьма-Качур</i>	55
ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ: СУТНІСНА	

ХАРАКТЕРИСТИКА

РОЗДІЛ 2 НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

<i>Олена Бобирєва</i>	58
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	
<i>Тімеа Гонак, Марія Кузьма-Качур</i>	62
МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
<i>Наталка Лібак</i>	64
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	
<i>Катерина Мовчан, Ніколетта-Єлізавета Будяненко</i>	67
БІБЛІОТЕЧНО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ОБСЛУГОВУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА	
<i>Діана Олексій, Любов Фенчак</i>	69
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	
<i>Володимир Орбан</i>	72
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВИХ СИСТЕМ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	
<i>Ганна Побірченк, Олександра Побірченко</i>	77
ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З МАТЕМАТИКИ В ОБ'ЄДНАНИХ АРАБСЬКИХ ЕМІРАТАХ	
<i>Марія Фенчак, Любов Фенчак</i>	79
ОНЛАЙН – ПАРТНЕРСТВО З БАТЬКАМИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ	
<i>Артем Чуйков, Тетяна Курінна</i>	83
ВІРТУАЛЬНА ДОШКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	
<i>Юліанна Юхта</i>	88
НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ	
<i>Михайло Яцура</i>	91
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОЦІЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА	

РОЗДІЛ 3
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ
СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

<i>Сергій Пішун</i>	95
АКСЮЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ВЕКТОР У РЕАЛІЗАЦІЇ	
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО
ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

<i>Тетяна Атрощенко, Оксана Попович</i>	97
ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК	
ІНДИКАТОРА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ	
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
<i>Олена Добош</i>	101
ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ	
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ	
ФАХІВЦІВ ЗДО	
<i>Галина Гудачок</i>	104
ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
<i>Наталія Ільканич, Мирослава Томашевська</i>	106
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ	
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
<i>Вікторія Качмар, Надія Брижак</i>	109
ВИЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	
<i>Антоніна Микуліна</i>	112
ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ	
РОБОТОЮ ЗДОБУВАЧІВ	
<i>Андрея Молнар-Чатлош</i>	117
ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	
У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УГОРЩИНИ	
<i>Ілона Фегер, Мирослава Томашевська</i>	120
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИШОЇ ОСВІТИ	
<i>Оксана Фенцик</i>	125
АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	
<i>Оксана Фенцик, Зореслава Станинець</i>	128
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО	
ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ	

У ПОЧАТКОВІ ШКОЛІ: УКРАЇНСЬКА

<i>Сергій Юшин</i>	132
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЙОГО КАР'ЄРНИХ ПРАГНЕНЬ	
РОЗДІЛ 5	
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
<i>Доменіка Кирлик</i>	137
ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	
<i>Катерина Резнікова</i>	139
ЛІТЕРАТУРНА САМООСВІТА: ЧИТАННЯ ЯК ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА БАЗОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ	
<i>Людмила Ющик</i>	142
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ	
РОЗДІЛ 6	
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
<i>Христина Барна</i>	146
ВИКОРИСТАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ У ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ	
<i>Клавдія Джеджер, Оксана Грищенко</i>	149
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ	
<i>Вікторія Іванова, Вікторія Деяк</i>	153
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ТА ТЛУМАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	
<i>Вікторія Іванова, Тетяна Муха</i>	156
ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
<i>Оксана Кас'яненко, Вікторія Данчо, Юлія Ладжун</i>	161
ВИХОВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ	
<i>Оксана Кас'яненко, Єлена Одошевська</i>	165
ФОРМУВАННЯ У СУСПІЛЬСТВА ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ	

ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

<i>Оксана Кас'яненко, Жужанна Товт</i>	168
РОЗВИТОК ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ПОЕТИЧНОГО СЛОВА	
<i>Антоніна Микуліна, Даша Паренко</i>	172
ВПЛИВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА ОБРАЗОТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ	
<i>Антоніна Микуліна, Мар'яна Шуберт</i>	176
МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ВИТИНАНКОЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<i>Катерина Михайлова, Надія Волошин</i>	180
МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTI ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ	
<i>Вікторія Пеняк, Наталія Лалак</i>	184
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<i>Олена Пинзеник</i>	189
ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<i>Надія Русин, Анна Штраус</i>	195
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МОРАЛЬНИХ ВІДНОСИН У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<i>Надія Русин, Наталія Сігеті</i>	201
МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНОГО ДОЗВІЛЛЯ З РОДИНАМИ ДОШКІЛЬНИКІВ	
<i>Надія Русин, Яна Арделан</i>	204
ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ЕКОНОМІЧНИХ УЯВЛЕНЬ	
<i>Черепаня Наталія, Вінер Мирослава</i>	207
ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР У РОЗВИТКУ ДОПИТЛИВОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<i>Наталія Черепаня, Світлана Власюк</i>	211
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗДО	
<i>Наталія Черепаня, Бобрушкко Наталія</i>	216
АПЛІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
РОЗДІЛ 7	
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
<i>Тетяна Гичка, Маріанна Швардак</i>	220
АЛГОРИТМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ	
<i>Яна Далекорій, Маріанна Швардак</i>	222
ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО	

КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

<i>Андрея Йокоб</i>	224
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	
<i>Катерина Клованич, Маріанна Швардак</i>	227
ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ	
<i>Наталія Лалак, Станіслав Пуга</i>	229
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗЗСО	
<i>Тетяна Фоменко, Маріанна Швардак</i>	234
ІННОВАЦІЇ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ	
РОЗДІЛ 8	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
<i>Інна Гафинець</i>	237
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПИТАНЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ПОЧ. ХХІ СТОЛІТТЯ)	
<i>Беата Гейдер</i>	241
СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ О.Я. САВЧЕНКО	
<i>Христина Пушкаш</i>	245
ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ БЛАГОДІЙНИХ ТОВАРИСТВ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ	
<i>Сабіна Шкріба</i>	250
ЗНАЧУЩІСТЬ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРСОНАЛІЙ	
РОЗДІЛ 9	
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	
<i>Тамара Бондар</i>	254
ДОШКІЛЬНА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ	
<i>Кристина Михайлович</i>	259
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ІНТЕГРАЦІЯ» В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ УГОРЩИНИ	
<i>Єлена Одошевська, Оксана Фенцик</i>	262
ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ	

<i>Ірина Садова, Ярослав Богоніс</i>	265
СОФІЯ РУСОВА ПРО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	
<i>Тетяна Савко</i>	268
ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГІРСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ	
<i>Лілія Свальявчик, Фенчак Любов</i>	271
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	
<i>Оксана Чекан, Аліна Медвідь</i>	276
ПРОФІЛАКТИКА МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
<i>Оксана Чекан</i>	279
РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	
<i>Оксана Чекан, Катерина Химинець</i>	281
ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ВІДХИЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ	
РОЗДІЛ 10	
ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА (до 100-річчя Всеукраїнського науково-педагогічного журналу «Рідна школа»).	
<i>Василина Бердар</i>	284
МЕТОДИЧНА РОБОТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКАРПАТТЯ В ХХ СТОЛІТТІ В МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ	
<i>Ірина Дубровіна</i>	289
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ У КОНТЕКСТІ САМООСВІТИ	
<i>Олександр Міхно, Тетяна Полюхович,</i>	293
ДО 100-РІЧЧЯ ЖУРНАЛУ «РІДНА ШКОЛА»: ГОЛОВНІ РЕДАКТОРИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВІРТУАЛЬНОЇ ВИСТАВКИ НА САЙТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ)	
<i>Олена Отич</i>	299
ІНСТИТУЦІЙНІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	
<i>Крістіна Староста</i>	303
ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ	

<i>Октавія Фізеші</i>	309
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ В РОЗВИТКУ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ (1868-1944 рр.)	
<i>Марія Черепаня</i>	313
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ В ЗАКАРПАТТІ (1919-1938 рр.)	

РОЗДІЛ 1
ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.947.3

Михайло Барко
аспірант кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівський національний
педагогічний університет ім. О. Довженка

РОЗВИТОК САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ У ДРУГОМУ КЛАСІ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Успішність дитини у всіх видах діяльності визначається здібностями до прояву самостійності, яка проявляється в навичці керувати своїми діями, умінням відповідати за свої вчинки, домагатися поставлених цілей. Ще К. Д. Ушинський висловив думку, яка і нині є найважливішою для теорії і практики навчання: «Слід постійно пам'ятати, що потрібно передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без вчителя, засвоювати нові знання» [2, с. 500].

Розвиток самостійності у учнів молодших класів є однією з нагальних завдань сучасної освіти, а прищеплення навичок самостійної роботи над навчальним матеріалом стає обов'язковою умовою успішного навчання. Розвиток самостійності як якості особистості що формується, спостерігається у молодшому шкільному віці. При цьому самостійність дитини не розвивається сама по собі, а виховується як у школі, так і в сім'ї.

У молодшому шкільному віці процес розвитку самостійності дітей багато в чому залежить від їхньої психологічної готовності до самостійної діяльності та поведінки. Самостійність являє собою складну якість особистості та виражається у вільному мисленні та діях, на які не впливають примуси та накази. Самостійність – це властивість особистості, яка володіє: сукупністю засобів – знань, умінь, навичок (Л. Аристова, Л. Жарова, Т. Шамова) ставленням до процесу й результатів діяльності, умов здійснення та зв'язками з іншими людьми [1].

В умовах початкової школи розвиток самостійності учня другого класу відбувається в процесі самостійної навчальної діяльності. Самостійна навчальна діяльність є організованою педагогом активною діяльністю учнів, яка спрямована на виконання поставленої мети за певний час. На сьогодні вважається, що пізнавальна самостійність особистості виявляється у потребі та умінні самостійно мислити, у здатності орієнтуватися у нових ситуаціях, самій бачити в останніх задачі та знаходити підхід до їх розв'язання [3]. У процесі самостійної навчальної діяльності у другому класі відбувається пошук нових знань, їх осмислення, закріплення, узагальнення та систематизація.

Домашнє завдання є першим видом самостійної діяльності дитини, оскільки він відповідає за його виконання. У ході виконання домашнього завдання розвивається здатність до самостійної роботи, яка у свою чергу надає позитивний вплив на формування досвіду пошукової діяльності, вміння контролювати час.

Самостійність другокласника протікає в самостійно-пізнавальній діяльності, навчальній діяльності. Тому необхідно правильно організовувати вищезазначені види діяльності. Доцільно вирішувати практичні завдання, накопичувати при цьому досвід самостійної роботи. Другокласник може працювати без перерви 25 хвилин. Потім доцільно робити паузу на 5-10 хвилин. При цьому необхідно пам'ятати, що дитину потрібно зацікавити даними видом діяльності. Для цього при приготуванні домашнього завдання батькам дитини потрібно починати з предмета, який легше сприймається дитиною. Наприклад, не можна відповідати на запитання дитини, доки завдання не буде повністю нею зроблено. Якщо мають місце помилки, то необхідно запропонувати дитині самостійно їх знайти. Наприклад, під час підготовки домашнього завдання з читання необхідно звертати увагу дитини на правильність читання і самостійність переказу.

Підтримка в дитині самоцінності та впевненості в собі дозволить розвинути в неї самостійність. Якщо другокласник навчився самостійно виконувати домашнє завдання та доручення дорослих, не звертається до них за

допомогою – це ознака правильного виховання його самостійності.

Р. Корсіні зазначає, що в сім'ї самостійність розвивається шляхом виконання різних доручень та домашніх обов'язків, покладених на дитину, а також дотримання батьками наступних правил та принципів виховання:

- 1) надання права вибору;
- 2) повага до спроб дитини самостійно справлятися з труднощами;
- 3) не ставити багато питань щодо її життя, спонукати до самостійної розповіді у тому, що цікавить дитину;
- 4) не поспішати відповідати на питання дитини, давати їй можливість самостійно думати та міркувати;
- 5) заохочувати дитину до самостійного знаходження рішення у проблемних ситуаціях;
- 6) побудова спільних планів у реалізації дитячої мрії;
- 7) повага до намірів дитини;
- 8) відмова від надмірної опіки;
- 9) скорочення кількості «ні».

Необхідно постійно включати другокласника в «ситуацію успіху», надавати можливість реалізувати свій потенціал як творчий, так і освітній.

Таким чином, розвиток самостійності особистості учня другого класу початкової школи відбувається лише за умови перетворення готових знань на самостійну пізнавальну діяльність кожного учня з урахуванням його індивідуальних психологічних і вікових особливостей. При цьому однією з головних умов розвитку самостійності є дозвіл дитині приймати власні рішення та відповідати за них, стимулюючи при цьому почуття відповідальності та внутрішньої дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / ред. С. Гончаренко. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Ушинський К. Д. Твори у 6 томах. Київ, 1954. Т. 2.
3. Ніколенко Л. Т. Розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів. *Початкова школа*. 2001. № 8. С. 28.

УДК 373.3:81.411

Наталія Башавець,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри теорії і методики
фізичної культури та спортивних дисциплін
ДЗ ПНПУ ім. К.Д. Ушинського (Одеса)

Ірина Баранова,
спеціальність 014 Середня освіта «Фізична культура»
другий (магістерський) рівень вищої освіти
заочної форми навчання
ДЗ ПНПУ ім. К.Д. Ушинського

ВПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Традиційна система навчання ґрунтується на ієрархічній структурі: автономне керівництво вчителя, підлеглість учня. Вона одноманітна за змістом, переважно неваріативна, планування змісту наповнення навчально-виховного процесу завжди лише централізоване, що потребувало вдосконалення. Сучасна школа, як і суспільство загалом, переживає складний період реформування, коли здійснюється рішучий поворот навчального закладу до особистості школяра. Така школа повинна поважати власну гідність кожного учня, його індивідуальну життєву мету, запити й інтереси, особистісну траєкторію оволодіння навчальним матеріалом, створювати сприятливі умови для самовизначення, самореалізації та саморозвитку особистості школяра. Саме особистісно орієнтовані технології ставлять сьогодні в центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації природних потенціалів. Епіцентром навчально-виховного процесу закладу загальної середньої освіти стає учень, як особистість.

Розв'язання проблеми побудови та запровадження особистісно-орієнтованого підходу не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість,

її розвиток, засоби її стимулювання й штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Фактично ж з огляду на стан дослідження проблеми особистості у сучасній педагогіці та психології майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісно-орієнтованого підходу потребують подальшого сукупного суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті. [2]

У 70-90-ті роки питання необхідності особистісно-орієнтованого підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В. Сухомлинського, І. Кона, В. Петровського, Б. Федоришина, Ш. Амонашвілі, С. Рубінштейна, О. Леонтева, С. Подмазіна та інших, а подальший розвиток отримало у розробках О. Савченко, І. Беха, В. Кременя [2].

У працях класиків української педагогіки К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського розроблені більшість положень, що можуть бути покладені в основу сучасної концепції особистісно орієнтованого навчання і виховання. Не формуючи принципів, методів цього підходу, не називаючи терміну «особистісно орієнтоване навчання і виховання» ці педагоги вже тоді присвячували йому свої праці [1]. Існує лише один спосіб реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні – зробити навчально-виховний процес сферою самоутвердження особистості. Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [2].

Перед сучасною початковою школою стоїть завдання сприяти становленню дитини як неповторної індивідуальності, розвивати її творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. Традиційна ж методика переважно спрямовує учнів на запам'ятовування програмового матеріалу та його відтворення не враховуючи індивідуальну траєкторію оволодіння матеріалом, запити, схильності та потреби особистості. Особистісно-орієнтоване навчання – це цілісна психолого-педагогічна

концепція, що охоплює різні сторони навчально-виховного процесу [3].

О. Савченко [5] зауважує, що головними дійовими особами на уроці мають бути окремі діти та клас у цілому. Учитель стає невидимим диригентом, наставником, коучем, фасилітатором, інноватором, який вчасно вміє почути, помітити, підправити, підтримати кожного вихованця, залучити до співпраці.

В умовах впровадження Нової української школи розглядається «Школа компетентностей», яка буде враховувати індивідуальні здібності та можливості кожної дитини, за основу береться педагогіка партнерства, співпраці між учителем, учнем та батьками, які мають бути рівноправними учасниками освітнього процесу [4]. Тому, однією з головних задач школи є врахування індивідуальних здібностей дитини, збереження здоров'я учнів, партнерство, співпраця між учителем, учнем та батьками, створення психологічно комфортних умов навчання та перебування у навчальному закладі.

У сучасних умовах важливим загальним завданням родини і школи є зміцнення та збереження здоров'я дітей, розвиток в учнів стійкого інтересу до занять фізичними вправами та різновидами рухової активності в школі і вдома. У зв'язку з цим необхідно використовувати усі форми фізичного виховання в навчальному закладі, а також самостійні заняття фізичними вправами вдома з метою підвищення рухової активності, зміцнення здоров'я, поліпшення фізичної підготовленості школярів.

У процесі фізичного виховання школярів вирішуються різноманітні питання: формуються життєвоважливі рухові дії та вміння виконувати їх в різноманітних умовах; розвиваються рухові якості, виховуються морально-вольові якості особистості.

У зв'язку з покращенням інформаційних технологій змінилося і наше життя, воно стало малорухомим, багато часу діти проводять біля комп'ютерів та гаджетів, тим самим знизивши рухову активність. Для усунення цієї проблеми важливу роль грає урок фізичної культури, але в сучасних школах відбувається спад інтересу учнів до традиційних уроків. У зв'язку з цим є актуальною проблемою добір засобів уроків фізичної культури. Сучасні діти, їх

спосіб життя, їх погляди помітно відрізняються від звичного стандарту – це «діти третього тисячоліття». Життя для них – це гармонія між пізнаванням нового, самовдосконаленням, грою та розвагами.

Метою особистісно-орієнтованого підходу у процесі фізичного виховання учнів є формування особистості, спрямоване на забезпечення необхідності рівня розвитку життєвоважливих рухових знань, вмінь та навичок, фізичних якостей, загальнолюдських цінностей: здоров'я, фізичного, соціального та психічного благополуччя; виховання інтересу і звички до самостійних занять фізичною культурою і спортом, набуття навичок здорового способу життя.

На сьогоднішній день для створення сучасного освітнього середовища Нової української школи, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів необхідно дотримуватися особистісно-орієнтованого підходу. Нові підходи до організації уроку фізичної культури створюють сприятливі умови для формування особистості, для розвитку не тільки учнів, а й вчителя. Саме тому, відповідно до вимог сучасного покоління, виникає необхідність особистісно-орієнтованого підходу на уроках фізичної культури.

Саме впровадження особистісно-орієнтованого підходу дозволить здійсненню потреби особистості підтримувати стан свого здоров'я на уроках з фізичної культури, сприятиме позитивній зміні відношення до уроку фізичної культури, забезпечить активне залучення молодших школярів до здоров'язберігаючого навчального процесу, формування в них активної позиції щодо зміцнення і збереження власного здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Кравченко Г.Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти Початкове навчання та виховання. 2005. №25. С. 19
2. Освітні технології / За заг. ред. О.М.Пехоти. К.: А.С.К., 2002. С. 25-45
3. Підмазін С. Технологія особистісно орієнтованого уроку Завуч. 2001. №20-21. С. 29-31.
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 грудня 2016 року <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016>
5. Савченко О.Я. Особистісно орієнтоване спілкування Навчання і виховання учнів 3 класу. К.: Поч. школа. 2004. С. 12-18.

УДК 373

Любов Біган,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Мукачівський державний університет
Маріанна Горват,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ІДЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДИСКУРСІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Вивчення проблеми виховання толерантності як здатності до культурної взаємодії вбачаємо в розкритті ряду понять: *«толерантність»*, *«толерантне виховання»*, *«педагогіка толерантності»*, *«толерантне ставлення»*, *«полікультурна освіта»* з метою конкретизації предмета та об'єкта магістерського дослідження.

Ідеї толерантності у своїх працях неодноразово порушували Кінг П., Уільям Б., Бастида Ж.. Значну вагу проблемам безконфліктності, компромісу, тактовності приділили Валітова Р., Мудрик А., Алексеєнко, Швачко О., Сухомлинська. Педагогічну складову толерантності аналізували Бех І., Шалін В.

Значна кількість дисертаційних досліджень (Колобова Л., Чередник Л., Молчанова А., Ключник І., Тодлорцева Ю., Ананьєва Б., Асмолова О.) присвячується проблемі розвитку толерантних взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Як складову культури толерантність розглядали Асмолов А., Кондаков А. Проблема, що виникають на ґрунті міжетнічного непорозуміння, присвячували свої праці Валітова Р., Євнух Б., Грива О., Головатий Л. та ін. Типологію толерантності та її генезис розкривали Магометова О. та Круглова Н.

Досліджуючи особливості зародження поняття *«толерантність»* слід звернутися до періоду Античності та Середньовіччя. Представники даного періоду (*Арістотель, Геракліт, Аврелій, Конфуцій, Сократ, Сенека* та ін.)

підґрунтя ідей толерантності вбачали в терпимості, смиренності, щирій любові до ближнього, гармонії взаємовідносин.

Наукові розвідки є свідченням того, що початком розвитку основних ідей толерантності слід вважати епоху Відродження (XVI ст.) що «...з особливою гостротою поставила проблему толерантності як моралі та віротерпимості». Філософські мислителі XVII ст. (*Сміт А., Юма Д.*) вважали, що людина може досягти успіху в будь якій справі тільки тоді, коли вмітиме входити в становище оточуючих її людей та буде солідарною з ними.

Видатний філософ, поет, педагог *Григорій Сковорода*, як представник доби козаччини, джерелом людського щастя визначав толерантні ідеї гуманізму «...Любов виникає з любові, коли хочу, що б мене любили, я сам першим люблю»; «Не все те неправильне, що тобі незрозуміле» [5, с.112]. Надзвичайно цінував Г. Сковорода культуру спілкування вчителя з учнем, і акцентував увагу на «міцності» слова «...що може засівати голову дитини добрими знаннями й любов'ю, а може розлити в дитячій душі зміїну отруту й мучити її» [5, с. 206]. Надзвичайно важливо, як зазначав Г.Сковорода, для вчителя розуміти думки дитини, переживання та прагнення. А це можливо, коли сам педагог володіє такими якостями як чуйність, повага, любов, справедливість та чесність.

Педагогіка «Просвітництва» (*Леонтович М., Максимович М., Стеценко К., Ушинський К., Франко І., Шевченко Т. та ін.*) проголошує гармонійний розвиток особистості на засадах моральності, гуманізму, толерантності. Гуманістичною спрямованістю, толерантністю у вихованні відзначається один із елементів принципу народності К.Д. Ушинського. Автор акцентував увагу на особливій моделі вчителя, яка характеризувалась високою моральністю та гуманізмом. Великим прихильником ідей толерантності був Т. Шевченко, про що свідчить його творча спадщина, яка пронизана гуманізмом, любов'ю, відданістю, чесністю. Цінними для нас є висловлювання І.Я. Франка: «...все, що робить людей несхожими, цікавими і цим дає людям основу для їхньої єдності, для братерства і любові» [5, с.66].

Слід відзначити, що сьогодні не існує єдиного підходу у трактуванні поняття «толерантність», адже воно є об'єктом вивчення багатьох наук. Ми виокремили деякі з них, звернувшись до словників.

Отож, у філософському енциклопедичному словнику поняття «*толерантність*» розглядається як: «...термін, яким позначають доброзичливе або принаймні стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних)»; «ознака впевненості в собі й усвідомлення надійності своїх власних позицій, ознака відкритої для всіх ідейної течії, що не боїться порівняння з іншою точкою зору і не запобігає духовній конкуренції» [6, с. 642].

Поняття «*толерантний*» великий тлумачний словник трактує як такий, що «...здатний переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; поблажливий, терпимий до чийось думок, поглядів, вірувань тощо» [1, с. 1459]. «Толерантність, як терпимість до чужих думок і вірувань», – висвітлив С. Гончаренко в українському педагогічному словнику [2, с. 332].

В Декларації «Принципів толерантності», що прийнята Організацією Об'єднаних Націй у 1995 роках, наголошено на мирному співіснуванні; відмові від насильства; сприйнятті іншого з усією його різноманітністю (особистісною, національною, етнічною, релігійною, культурною, расовою та ін.); визнанні прав і свобод людини; утвердженні демократичних принципів уповсякденному житті, культурному плюралізмі. Слід зробити висновок, що толерантність будучи однією з важливих характеристик сьогодення впливає на рівень міжособистісних відносин, розвиток суспільного клімату, і, без сумніву, є актуальним завдання виховання, розвитку, вдосконалення сучасної людини. З цього приводу Юліан Шрейдер писав: «...*Найстрашніша з катастроф, що нам загрожують, це не так атомна, теплова і тому подібні варіанти фізичного знищення людства (а можливо, і всього живого) на Землі, як антропологічна – знищення людського в людині*».

Найбільш ґрунтовне визначення поняття «толерантність» для нашого дослідження, з огляду на його об'єкт і предмет, подає короткий словник

термінів для професійного мовлення вчителя (укл. Л.П. Ходанич, Т.В. Палько). Зокрема, *толерантність на загальному рівні* як «...ослаблення чи відсутність можливості реакції на який-небудь несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його впливу»; *на рівні індивідуальному*, як «...здатність сприймати без агресії, думки, які відрізняються від власних, а також – особливості поведінки та способу життя інших. Терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою стабільності та єдності суспільства, особливо тих, які не є гомогенними ні в релігійному, ні в етнічному, ні в інших соціальних вимірах» [4].

Н. Яшин досліджуючи питання гуманізації освіти розглядає прямий взаємозв'язок між толерантністю та процесом гуманізації. З цього приводу вона стверджує, що «...толерантність – це складова гуманізації. Людність як практичний засіб реалізації гуманізму та основа формування гуманістичного світогляду сприяє становленню людини на шлях толерантності та є запорукою толерантного ставлення та поведінки» [7, с. 123]. Ми поділяємо цю точку зору і вважаємо толерантність як вияв людської гуманності, а толерантне виховання як різновид гуманістичного.

Гуманна педагогіка акцентує на пріоритетності принципів толерантності в освітньому та виховному процесах. Даний напрямок в гуманній педагогіці дістав назву «*педагогіка толерантності*», яка передбачає навчити учня шанобливо ставитися до співрозмовника; поважати власну гідність і не принижувати гідність оточуючих людей; розвинути в учнів здатність цілісно сприймати іншого з усією його неповторністю та індивідуальністю; задля особистісного розвитку вміти критично аналізувати свою поведінку в соціумі.

Проаналізувавши Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 року) слід відзначити, що основами толерантності пронизано ряд ключових компетентностей. Про це свідчить визначення громадянської та соціальної компетентностей через уміння учнів «...працювати з іншим на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціально- культурного різноманіття;

глибоке розуміння власної національної ідентичності, як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» [3].

З огляду на вище сказане, слід зробити висновок, що освітнє середовище сьогодні повинне стати для особистості простором повноцінного життя, механізмом вирішення проблемних ситуацій, інструментарієм особистісного, толерантного, фізичного, морального та соціального зростання.

Отже, категорія толерантності розглядається вченими з різних позицій: як етико-філософське та психолого-педагогічне поняття; метод соціальних, політичних, релігійних рішень і дій; принцип взаєностосунків між послідовниками різноманітних ідеологічних концепцій тощо.

Таким чином, дослідники толерантність трактують як: індивідуальну та суспільну цінність; норму соціального життя; культуру толерантної свідомості; принцип людських взаємовідносин; ставлення до дійсності, що втілюється через реальну поведінку; особистісну якість кожного; і що важливо – виступає інтеграційною моральною категорією, яка припускає пошану, ухвалення і визнання різноманіття культур, форм самовираження і способів вияву людської індивідуальності.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник / уклад та гол.ред. В.Т. Бусол. Ірпінь, 2005 р. 1728 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 366 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
4. Професійне мовлення вчителя: короткий словник термінів [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/na-dopomogu-vчителju/ghjatcsqyt-vjdktyyz-exbntkz>
5. Українська педагогіка в персоналіях: кн.1: Навч. Посібник / За ред. О.В.Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. 624 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
7. Яшин Н. Гуманізація освіти як передумова формування толерантності студентів вищих навчальних закладів України. Освітній простір України. 2016. Вип. 7. С. 119–125.

УДК 37.012:159.955.2:001.89(043.2)

Любомир Брижак
здоувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Мукачівський державний університет

ЗМІСТ ТЕРМІНОПОНЯТТЯ

«НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ»

На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах глобалізації, інформатизації, технологічної освіти та інтеграції науки вимоги до сучасного вчителя значно розширюються. Основною метою сучасного освітнього процесу є перехід від кількісних показників до якісних, тому змінюються вимоги до рівня та якості освіти педагогічних кадрів. Найбільш затребувані не просто висококваліфіковані кадри, а ті, які вміють самостійно орієнтуватися в потоці інформації, яка постійно змінюється і вдосконалюється, вміють порівнювати, аналізувати, узагальнювати і знаходити оптимальні рішення, тобто проводити дослідження в різних сферах галузі знань.

Сьогодні педагог є не просто транслятором наукової інформації, він став дослідником, «генератором» нових знань та ідей. Важливими стали такі особистісні якості, як готовність до безперервного навчання, креативність, бажання здійснювати науково-дослідницьку діяльність, уміння планувати та бачити перспективи.

Різні аспекти науково-дослідницької діяльності, а також вплив її на формування творчої особистості майбутнього фахівця студіювали багато вчених, зокрема В. Алфімова, І. Кравцова, Л. Ковбасенко, О. Микитюк, В. Моляко, Н. Недодатко, В. Паламарчук, О. Савенкова, А. Сологуб, Ю. Тамберга І. Усачов, В. Шейко та інші. Автори аналізують науково-дослідницькі вміння особистості, моделюють педагогічні умови їх формування, модернізують традиційні форми та методи дослідницької роботи, пропонують власні навчальні програми організації дослідницької діяльності. Слід зазначити, у свій час В. Сухомлинський відзначав, що педагогічна діяльність неможлива

без елементів дослідження, оскільки вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [8, с. 471].

Для того, щоб ґрунтовно розкрити сутність поняття «науково-дослідницька діяльність», розглянемо поняття «дослідження» і логічно пов'язане з ним поняття «дослідницька діяльність», «науково-дослідницька діяльність».

Під «дослідженням» розуміють «вид систематичної пізнавальної діяльності, що спрямований на здобуття нових знань, отримання нової інформації тощо, на вивчення визначених проблем на основі спеціальних стандартизованих методів (експеримент, спостереження)» [7, с. 66].

Діяльність – більш широке поняття, оскільки, крім знань, умінь і навичок, передбачає мотиваційний, оцінний та інші аспекти навчання» [3, с. 9]. У психологічній енциклопедії «діяльність» трактується як «активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб» [5, с. 42]. Великий тлумачний словник трактує «діяльність» як «виявлення сили, енергії чого-небудь; застосування своєї праці до чого-небудь» [1].

Дослідницька діяльність є інтегративним компонентом особистості, який характеризується єдністю знань цілісної картини світу, вміннями, навичками наукового пізнання, ціннісного ставлення до його результатів і забезпечує її самовизначення і саморозвиток .

Щодо поняття «дослідницька діяльність» у різних авторів є свої точки зору. Розглянемо позицію І. Зимної. Вона розглядає дослідницьку діяльність як специфічну людську діяльність, що регулюється пізнанням та активністю особистості, спрямовану на задоволення пізнавальних, інтелектуальних потреб, продуктом якої є нове знання, набуте відповідно до поставленої мети, об'єктивних законів та наявних обставин, що визначають реальність в досягненні мети [2, с. 4].

Найбільш повно, на нашу думку, його розкриває П. Мороз. Під «дослідницькою діяльністю», зазначає він, «слід розуміти діяльність здобувачів освіти, що пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання з наперед невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми (або виділення основного питання), вивчення теоретико-історичного матеріалу, пов'язаного з обраною темою, висування гіпотези дослідження, підбір методик дослідження і практичне оволодіння ними, підбір власного матеріалу з теми, його аналіз та узагальнення, власні висновки» [4, с. 12].

Наукове дослідження – це дуже широке поняття, яке охоплює всі процеси незалежно від їх масштабів – від зародження ідеї до її втілення у вигляді нових теоретичних положень, створення нових технологій тощо. Проте, І. Орлов, Ю. Щербаков дають таке тлумачення: «Науково-дослідницька діяльність являє собою творчо-пізнавальну діяльність людини, спрямовану на систематизацію відомих і виявлення нових, вірогідних знань для наступного науково-практичного використання». М. Фіцула характеризує наукове дослідження як особливу форму процесу пізнання; систематичне, цілеспрямоване вивчення об'єктів, для якого використовують засоби й методи науки та яке завершується формуванням знання про досліджуваний об'єкт.

Водночас, М. Соловей наукове дослідження розглядає як форму процесу пізнання, цілеспрямоване систематичне вивчення об'єктів дослідження за допомогою методів і засобів науки, яке завершується формулюванням нових знань про об'єкт дослідження. Доцільним буде конкретизувати цей термін в галузі педагогіки, а саме: він подається як процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання нових знань про закономірності освіти, виховання, структуру цих процесів і механізми їх, принципи, зміст і технології. Воно покликане пояснювати і передбачати педагогічні факти і явища [6, с. 23].

Дослідниця М. Романова, стверджує, що наукове дослідження – це процес вивчення будь-якого об'єкта (ідеального чи матеріального) із метою виявлення закономірностей його виникнення, розвитку, удосконалення на користь людини.

Л. Ковбасенко також доповнює визначення науково-дослідницької діяльності, зауважуючи, що це складна динамічна система, що є сукупністю волі, емоцій та інтелекту особистості, спрямованих на пошук сутності природи речей і їх причинно-наслідкових зв'язків.

Таким чином, науково-дослідницька діяльність – це робота наукового характеру, пов'язана з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів, в цілях розширення та отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, що проявляються в природі і суспільстві, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проектів.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2009. 1736 с.
2. Зимня І. Основні компетентності – нова парадигма результатів освіти. *Вища освіта сьогодні*. 2003. № 5. С. 3–7.
3. Малієнко Ю.Б. Дослідницька діяльність старшокласників на уроках історії. Електронний ресурс. Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2011/2011_1_21.pdf
4. Мороз П.В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 128 с.
5. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
6. Соловей М.І., Спіцин Є.С., Кудіна В.В. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: посібник. Київ, 2009. 192 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.
8. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором : Вибр. тв.: у 5 т. Київ, 1977. С.393-628.

УДК 811.1/.9

Мирослава Газдик,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Мукачівський державний університет

ЗНАЧИМІСТЬ ПРАКТИЧНО-ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА У СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ДО МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Завдання вдосконалення педагогічної освіти визначені в Конституції України, у Законах України «Про освіту» (2017 р.) [2], «Про професійну

(професійно-технічну) освіту (2020 р.), де вказано, що одним із напрямів державної політики щодо розвитку освіти є підготовка висококваліфікованих кадрів, здатних до професійного зростання, оволодіння сучасними інноваційних технологій, і які будуть конкурентоспроможними на ринку праці. На вдосконалення системи підготовки майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності та формуванні їх професійної компетентності у процесі фахової підготовки має значний вплив практично-діяльнісний компонент.

Науковець В. Мельниченко вважає, що практично-діяльнісний компонент слід розглядати, як цілісний процес впровадження інноваційних змін, який розкриває можливості не лише для ґрунтовної теоретичної, а й практичної підготовки здобувачів для вдосконалення їхньої професійної майстерності ще під час навчання у закладі професійної (професійно-технічної) освіти [3, с. 9].

У наукових працях О. Бойцун зазначає, що діяльнісний компонент має значний вплив на формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки із мобілізацією та актуалізацією професійних знань, умінь і навичок, адаптації до вимог професійних ролей та умов діяльності [1, с. 76].

Практично-діяльнісний *компонент* являє систему дій до розв'язання освітніх завдань, набуття готовності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності, які пов'язані з аналітикою, узагальненням, сприйняттям, оцінюванням готовності до діяльності в умовах сучасного середовища. Даний компонент розкриває продуктивність інтелектуалізації діяльності, ефективність та готовність практичного застосування фахових умінь й навичок, які направлені на сформованість готовності їх до професійної діяльності. Вибір цього компонента обумовлений необхідністю сформованості готовності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності, як багатоаспектного та продуктивного компоненту.

Практично-діяльнісний компонент являє собою систему цілісного процесу дієвої та продуктивної діяльності, освітнього й виховного процесів, набуття навичок практичної діяльності, вміння акумулювати та продукувати високу результативності в професійній діяльності, добирати та здійснювати послідовність операцій і дій, направлених на сформованість готовності до професійної діяльності.

Критерій практично-діяльнісного компонента характеризується готовністю діяти в системі професійної (професійно-технічної) освіти на сучасному етапі із вмінням застосовувати теоретичні знання та практичні вміння до розв'язання фахових завдань, оволодінням методами та практичними навичками опрацювання освітнього контенту, умілим впровадженням професійних надбань у фаховій діяльності, умінням використовувати фахові технології в різних сферах діяльності, що надасть можливість кожній організації, підприємству, установі більш широко реалізувати свій потенціал. Показниками цього критерію є сформованість професійних, практичних умінь готовності до професійної роботи, впровадження інновацій в сферу фахової діяльності.

Практично-діяльнісний компонент спрямований на: набуття майбутніми операторами з обробки інформації та програмного забезпечення фахових практичних навичок та компетенцій; оволодіння значущими особистісними характеристиками на досягнення компетентнісних знань, вмінь і навичок до вирішення фахових завдань; досягнення активної фахової позиції щодо вдосконалення професійної майстерності.

Для практично-діяльнісного компоненту виокремлено критерій, який визначається наявністю практичної готовності до виконання фахових обов'язків і завдань, перспективністю постійного удосконалення фахової майстерності з глибокою систематизацією професійних компетентностей, а саме: наявність готовності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до виконання різних видів професійної діяльності у процесі фахової підготовки. Зазначимо, відповідно до предмету нашого

дослідження, показники до кожного рівня готовності (високий, достатній, задовільний, низький).

Високий рівень. Для такого рівня готовності майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності характерними показниками є: підвищення фахової мобільності, самовдосконалення, самоосвіченість, самоорганізація, удосконалення творчих здібностей, зростання рівня фахових знань, формування навичок ефективно виконувати професійні завдання, володіння дієвими науковими методами підвищення власного інтелектуального рівня для особистісного і професійного зростання.

Достатній рівень. Перебуваючи на даному рівні готовності майбутні оператори з обробки інформації та програмного забезпечення мають: володіти знаннями для ефективного вирішення фахових завдань, виявляти власну стратегію поведінки в різних професійних ситуаціях, вміло використовувати навчально-наукову літературу та інтернет-джерела з метою вдосконалення професійної діяльності, самостійно працювати з сучасними інноваційними технологіями й комп'ютерними системами, володіти прикладним програмним забезпеченням та необхідним фаховим інструментарієм, володіти вміннями виявити ініціативу, самостійно обирати ефективний спосіб виконання завдання з достатньо сформованими навичками до професійної діяльності.

Задовільний рівень. Для такого рівня готовності до професійної роботи характерними показниками для майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення є: володіння основними вміннями і навичками для здійснення професійної діяльності з задовільними навичками використання інформаційних систем й прикладного програмного та системного забезпечення, виявлення умінь використовувати навчально-науковою літературу та інтернет-джерела, вміння проводити загальний аналіз та оцінку власної діяльності, володіння навичками добирати та здійснювати послідовність операцій і дій у професійній діяльності.

Низький рівень. Перебуваючи на даному рівні готовності до професійної роботи характерними показниками для майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення є: володіння нестійкими та поверхневими знаннями з професійної діяльності, опосередковані знання задіяння пошукових і довідкових системам із прикладних програмних систем забезпеченням та навчально-науковою літературою, вміння застосовувати деякі вивчені технології із нестійкими навичками переносу на інші завдання, нестійкі навички вирішувати та виконувати завдання, наявність відсутності прагнення до професійного зростання.

Таким чином, значимість практично-діяльнісного компонента у сформованості готовності до майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення до професійної діяльності має принципово нове завдання, яке спрямоване на підготовку професійних фахівців, здатних задовольнити вимоги сучасного ринку праці та високотехнологічних галузей, готових до фахової діяльності в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Бойцун О. Б. Технологія підготовки студентів коледжу технічного профілю до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2009. 168 с.
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi> (дата звернення: 07.10.2019).
3. Мельниченко В. В. Організаційно-педагогічні умови управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2001. 20 с.

УДК 621.38

Любов Дольнікова
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТРАКТУВАННЯ ВІДМІННОСТЕЙ ПРОЦЕСІВ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ ТА ОПАНУВАННЯ ВМІНЬ

Класична педагогіка та нормативна база сучасного освітнього процесу виокремили основні вимоги до результатів навчання у формі знань, умінь і навичок. Разом з тим, сучасні підходи до трактування вимог результатів навчання сформульовані у компетентісному підході, що трактується як необхідність сформувати у здобувача освіти певний комплекс компетентностей через здатність використовувати сформовані програмні результати навчання знання, вміння й навички. Зупинимось на сучасному трактуванні основних результатів навчання в контексті вимог сучасної української школи.

Відомо, що педагогічна діяльність є гуманітарною системою, а найважливішою й невід'ємною складовою гуманітарної системи є освітня діяльність, яка охоплює суб'єкти та об'єкти такої діяльності, утворює соціальний інститут освіти. Метою освітньої діяльності є передавання молодому поколінню низки складових духовної, інформаційної та професійної культури, що формує основу загальної культури особистості, яку суспільство і освіта узагальнено трактують як зміст освіти. В цьому контексті вважаємо за необхідне розглянути засвоєні і присвоєні факти і засвоєні і присвоєні способи діяльності. [1, с.25] Очевидно, що засвоєні факти – це уявлення, а присвоєні – знання; засвоєні способи діяльності – це вміння, а присвоєні – це навички.

Варто зазначити, що якщо основною метою навчання є засвоєння студентом фактичних даних, то основа процесу освіти – знання. Якщо ж основна мета полягає у засвоєнні методів, то тут головним виступають – навички. Відтак навчальні компоненти освітніх програм можуть мати характеристику знаннєвих і вміннєвих, а результати навчання трактуватися як знання і вміння. Сучасна педагогіка активно послуговується тріадою

результатів навчання – знання, уміння, навички (ЗУН). Проаналізуємо дві складові такої тріади ЗУН: знання й уміння.

Зрозуміло, що між поняттями знати та вміти є принципова різниця. По-перше, ці два процеси по-різному тривають у часі. Йдеться про тривалість і повторюваність як тимчасові характеристики. Знання варто засвоювати концентровано в часі, а вміння – регулярно й поступово. Це перша принципова відмінність поміж знаннями і вміннями як складовими змісту освіти, причому відпрацювання умінь базується на знаннях. По-друге, принципова різниця у процесах засвоєння знань і освоєння умінь полягає ще в тому, що тут бере участь низка психічних функцій. Для того щоб засвоїти знання, потрібно побачити (чи почути), захопитися, осмислити й запам'ятати. У засвоєнні знань задіяні сприйняття, мислення й пам'ять. При цьому, якщо знання цілісне, системне, концентроване, емоційне, враховано всі канали сприйняття (зоровий, слуховий, тактильний, моторний), жодного повторення не буде потрібно. Навіть більше, аби представити знання, студентові не завжди необхідний викладач. Знання може бути сформованим саме по собі, представлене без суб'єкт-суб'єктної взаємодії: у методично ефективних підготованих підручниках, навчальній програмі, на яскравих засобах візуального супроводу у віртуальному навчальному середовищі, де окрім тексту лекцій подано відеозапис лекції. Протилежно інша ситуація виникає перед дослідником перебігу освоєння вміннями, адже вміння є людською рисою, здатністю, досвідченістю. Уміння належить підхопити в іншого, а відтак вправами (тренуваннями, репетиціями) напрацювати й довести до стану навички. До того ж, доводити вміння до досвіду необхідно багаторазовим повторенням однієї й тієї самої вправи, оскільки вправа є основою для навички. Потрібне повсякчасне привчання, отримування навички до будь-чого, «набивання руки» і це тривалий та регулярний процес. Отже, засвоювати знання можливо одноразовим баченням, осмисленням і запам'ятовуванням, а освоювати вміння, доводячи його до досвіду – багаторазовим повторенням вправ.

Третя суттєва різниця в тому, що цілісне знання засвоюють від загального

до конкретного, а цілісне вміння – від часткового до загального.[2, с.72]

Перед сучасною педагогікою виникає питання як інтенсифікувати навчальний процес для знаннєвих і вміннєвих дисциплін або для знаннєвих і вміннєвих частин навчальної дисципліни? Сьогодні, коли наші здобувачі освіти мають опанувати все нові обсяги знань і вмінь, які належить засвоювати й присвоювати, треба шукати інтенсивних шляхів організації навчального процесу. Проблему інтенсифікації можливо сформулювати по-різному:

- ✓ як за браку часу навчати більшого?
- ✓ як навчати того самого за коротший час?

Вирішення цієї проблеми для знаннєвих і вміннєвих дисциплін різне. Для дисциплін, у яких переважає знання, шлях інтенсифікації навчального процесу передбачає перехід на блоково-модульні й цільно-блокові методики та технології. А для того, щоб вміння напрацьовувалось через вправи і тренування швидко й ефективно, необхідна зміна установки й ставлення студента до опановуваного вміння. Уміння (зокрема і навичка) – це засіб, який перетворили на мету. Треба намагатися, аби вміння та навички освоювалися легко і усвідомлено, тобто вони мають бути засобами реалізації близьких і доступних для студентів цілей.

Ми виокремили лише деякі дидактичні аспекти щодо відмінностей процесів засвоєння знань і опанування вмінь, прагнучи водночас з'ясувати певні поняття й терміни дидактики. Попри неабияке захоплення темою компетентностей, питання знань і вмінь аж ніяк не вичерпане, тож дидакти мають широке поле для вивчення. Передусім ідеться про тих, хто досліджує формалізацію розглянутої сфери педагогіки. Це саме той випадок, коли краще не розширювати наукову галузь новими винаходами, а по-іншому поглянути на традиційні поняття, з'ясувавши їхнє значення.

Список використаних джерел

1. Козловський Ю., Дольнікова Л. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту навчальних дисциплін у вищій школі: за ред. Юрія Козловського. - Львів: видавництво Львівської політехніки. - 2021. - 162с.
2. Кучер Т.Н., Насонов Л.І., Дейнека В.В. Філософія освіти : навчальний посібник для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю “Педагогіка вищої школи”. - Харків.-

ХНМУ,- 2015. -315с.

УДК 378.14

Федір Загура,

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент
завідувач кафедри атлетичних видів спорту
Львівського державного університету
фізичної культури імені Івана Боберського

Наталія Мукан,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти
Національний університет «Львівська політехніка»

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ «КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКА АКАДЕМІЯ»**

Проблема професійного розвитку науково-педагогічних працівників сучасних класичних та технічних університетів не втрачає своєї актуальності. Як зауважують вітчизняні науковці, «динаміка функціонування сучасного суспільства підпорядковується тенденції підвищення ефективності праці у всіх сферах життя. Постійне оновлення попередньо освоєних знань, умінь і навичок є запорукою майбутнього успіху людини у ХХІ ст. Професійне вдосконалення працівників освітньої сфери є особливо актуальним, оскільки результат їхньої праці слугує підґрунтям для створення міцного фундаменту освіченості майбутніх поколінь» [2, с. 100].

Результати дослідження досвіду багатогалузевих закладів вищої освіти, усі вони пропонують курси підвищення кваліфікації для науково-педагогічних працівників за різноманітними напрямками. Заслуговує на увагу досвід Національного університету «Києво-Могилянська академія», яка у 2020 р. затвердила «Програму професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників НаУКМА» [3]. Власне, поняття «професійний розвиток» є ширшим, ніж поняття «підвищення кваліфікації» і охоплює потенціал формального, неформального та інформального навчання, різних

форм, моделей і методів професійного розвитку, передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку науково-педагогічних працівників з метою освоєння знань, формування вмінь і навичок їх застосування на практиці, професійних цінностей і ставлення, що формують цілісну систему професійної досконалості. Підтвердження цієї тези знаходимо у Методичних рекомендаціях для професійного розвитку науково-педагогічних працівників МОН України, де зазначено, що «професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти передбачає безперервний процес набуття нових та вдосконалення раніше набутих професійних та загальних компетентностей, необхідних для професійної діяльності, передбачає постійну самоосвіту та інші види і форми професійного зростання і може здійснюватися шляхом формальної та неформальної освіти, стажування, здійснення професійної діяльності тощо» [1, с. 2].

Відповідно до затвердженого навчального плану, «Програма професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників НаУКМА» охоплює 4 курси: «Настановочне навчання, Базовий курс, Інноваційний курс, Курс інституційного розвитку» [3]. Усі курси розраховані на різні категорії науково-педагогічних працівників.

Так, курс «Настановочне навчання» (150 год, 5 кредитів ЄКТС) охоплює викладачів-початківців та передбачає їх ознайомлення з «цінностями, місією та стратегією НаУКМА; історією НаУКМА; особливостями навчального процесу НаУКМА; структурою університету, організацією роботи та корпоративною культурою; ресурсами, які можуть допомогти у викладанні; забезпечення якості освітнього процесу в НаУКМА». Настановочне навчання передбачає участь науково-педагогічних працівників у тренінгах і вебінарах, реалізацію програми наставництва, а також «створення інформаційного пакету для нових викладачів» [3, с. 2].

Базовий курс «Програми професійного розвитку науково-педагогічних та педагогічних працівників НаУКМА» охоплює 2 модулі: удосконалення програми навчальної дисципліни, забезпечення виконання вимог НаУКМА до

методичного забезпечення курсів; запровадження студентоцентризованих практик і змішаного навчання, використання DistEdu [3, с. 2].

За допомогою організації семінарів і тренінгів, участі у різноманітних подіях і заходах, а також робочих групах у Національному університеті «Києво-Могилянська академія» реалізується «Інноваційний курс», спрямований на «впровадження змішаного навчання і використання технологій у навчальному процесі; впровадження проблемно-орієнтованого навчання; методики активного навчання; інтернаціоналізація освітнього процесу, впровадження віртуальної і змішаної мобільності; розвиток загальних навичок» [3, с. 2].

Щодо Курсу інституційного розвитку, то він спрямований на «оновлення освітніх програм відповідно до стандартів освіти і кваліфікаційних рівнів; розробку освітніх програм і матриці відповідності програмних результатів навчання, освітніх компонентів, методів навчання і оцінювання; розробку спільних міжнародних програм; системну інтеграцію освітніх компонентів» [3, с. 2].

Вважаємо такий підхід до організації програми професійного розвитку науково-педагогічних працівників виваженим і логічно-структурованим, оскільки він враховує етап професійного розвитку наукового-педагогічного працівника, специфіку академічного середовища закладу вищої освіти, а також передбачає поглиблення знань, формування вмінь і навичок, необхідних для організації навчальної, навчально-методичної, наукової та міжнародної роботи. Проте, як і в інших закладах вищої освіти, Національний університет «Києво-Могилянська академія» не пропонує вузько спеціалізованих курсів чи модулів що стосуються методики викладання конкретного освітнього компоненту.

Поміж переваг цього закладу вищої освіти вважаємо функціонування інституту наставництва, який має формальний характер, на відміну від багатьох інших закладів вищої освіти України. Також, позитивно вважаємо практику Національного університету «Києво-Могилянська академія» щодо колегіального оцінювання, яка широко застосовується у вищій освіті розвинутих країн світу, а в Україні має переважно декларативний характер.

Список використаних джерел

1. МОН України. Наказ № 1504 від 04.12.2020 року «Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників». 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-profesijnogo-rozvitku-naukovo-pedagogichnih-pracivnikiv>
2. Муқан Н., Муқан О., Істоміна К. Детермінування та особливості розвитку неперервної педагогічної освіти на початку ХХІ ст. у сучасному освітньому просторі. Порівняльно-педагогічні студії. 2014. Вип. 1, Т. 19. С. 100-105.
3. Національний університет «Києво-Могилянська академія». Наказ в.о. Президента № 192 від 26.06.2020 року «Про затвердження змін та доповнень до освітньої програми професійного розвитку (підвищення кваліфікації) викладачів НаУКМА та бланків Сертифікатів про підвищення кваліфікації». 2020. URL: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/doc_download/1303-zatverdzhena-prohrama-pidvyshchennia-kvalifikatsii-2020-chynna-versiia-vkliuchno-z-shablonamy-sertyfikativ

УДК 37.012

Людмила Керенович,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет
Марія Кузьма-Качур,
канд.пед.н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

СПОСТЕРЕЖЕННЯ ТА СПОСТЕРЕЖЛИВІСТЬ ЯК ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ

Сучасне суспільство потребує покоління людей, які спроможні самостійно проектувати свою діяльність, вміють аналізувати свої вчинки, адаптуватися в суспільному та природному середовищі. Одне з умінь, яке сильно впливає на формування особистості є спостережливість. Уміння спостерігати сприяє розвитку первинних уявлень і понять, на основі яких формуються більш складні теоретичні уявлення. Від правильності і точності первинних спостережень залежить ефективність подальшого навчання.

Розвиток здатності молодшого школяра до цілеспрямованого спостереження має бути максимально природно організовано як у навчальній

діяльності, так і в повсякденному житті кожного здобувача початкової освіти. У науково-педагогічних джерелах означені категорії представлені з різних позицій. Ми розглядатимемо їх як педагогічні категорії. С. Гончаренко подає таке трактування категорії «спостереження»: це цілеспрямоване, спеціально організоване сприймання предметів і явищ об'єктивної дійсності, метод наукового пізнання [3].

Теоретичні основи педагогіки також неоднозначні в підходах до визначення методу спостереження. Але, і вітчизняні, і зарубіжні педагоги у його суть включають цілеспрямоване сприйняття оточуючої дійсності. Саме таке спрямування бачимо у визначенні сутності спостереження як методу навчання Т. Байбарою. Вона розглядає спостереження як «цілеспрямоване, планомірне сприймання об'єктів навколишньої дійсності, яке підпорядковане конкретно-визначеним цілям й вимагає вольових зусиль» [1, с.196]. З позиції розуміння методу навчання як дидактичної категорії процес спостереження є способом організації взаємопов'язаної діяльності учителя і здобувачів освіти. Зміст цієї діяльності полягає у тому, що вчитель організовує, стимулює, здійснює поточний контроль, аналізує, коригує цілеспрямоване сприймання здобувачами освіти об'єктів природи. Водночас науковець наголошує на тому, що спостереження, як суб'єктна діяльність, призводить до формування спостережливості.

У філософському енциклопедичному словнику категорія «спостережливість» розглядається як «вміння вирізнити характерні, проте ледве помітні особливості предметів і явищ». Тут же вказується на те, що це «важлива якість особистості, тобто вміння помічати у предметах і явищах істотне, часто малопомітне, що не виділяється з навколишнього світу» [4, с.325].

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «спостережливість» трактується як «складна якість особистості, що виявляється в умінні швидко встановлювати істотні та характерні ознаки об'єктів спостереження» [2].

Спостережливість, як психолого-педагогічну категорію Т. Байбара трактує з позиції вивчення об'єктів і явищ природи: «це прагнення і вміння найповніше помічати особливості предметів і явищ, у тому числі і такі деталі, які здаються зовні недостатньо помітні і на перший погляд малоістотні, вміння помічати незначні відмінності, зміни в предметах і явищах» [1, с.196]. Науковець доводить, що спостережливість спливає на структуру і зміст інших психічних процесів, оскільки спостережлива дитина більше сприймає, глибше мислить.

Спостережливість формується у різних видах діяльності і залежно від особливостей цієї діяльності проявляється своєрідно. Для підтримки розвитку спостережливості необхідно супроводжувати спостереження порадами, спрямовувати увагу на певні істотні і неістотні ознаки об'єктів природи, виявляти спільні та відмінні ознаки тощо, відповідно до поставлених цілей.

Таким чином, спостереження як важливе джерело знань про навколишній світ створює основу, на якій будуються розумові операції спрямовані на розвиток спостережливості.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навч. пос. – К.: Веселка, 1998. – 334с.
2. Великий тлумачний словник української мови. Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. URL: <https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/goncharenko-s-u-ukrayinskiy-pedagogichniy-slovník-onlayn>
4. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис. 2002. 742 с.

УДК 373.3.091.2:373.3.041

Мирослава Кохан

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта

Мукачівський державний університет

Марія Кузьма-Качур

канд.пед.н., доцент

доцент кафедри теорії та методики початкової освіти

Мукачівський державний університет

САМОКОНТРОЛЬ ТА ЕТАПИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Система природничо-наукової освіти у початковій школі в останнє десятиліття зазнала низки змін. Освітній процес, замість домінуючого формування природничо-наукових знань і предметних дій, спрямований на цілісний розвиток особистості здобувача освіти, його індивідуальності і самостійності, здатності до самонавчання.

Природничо-наукова освіта має багатий потенціал у вирішенні означеної проблеми. Це відбивається в цілях і змісті навчального матеріалу, діяльності, якою займаються учні на уроці (опис і зіставлення предметів і явищ природи, спостереження, експеримент, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), класних і позакласних формах організації освітнього процесу. Саме вивчення природознавства, на відміну від інших шкільних предметів, засноване на близькому, знайомому з повсякденного досвіду матеріалі, впливає на почуття здобувача освіти і викликає інтерес, що є сприятливою умовою формування навчальних дій самоконтролю і самооцінки. Контрольно-оціночні заходи, організовані на уроці, концентрують увагу учнів, допомагають їм краще зрозуміти досліджуваний об'єкт, дозволяють активізувати пізнавальний інтерес до навчання, створюють ситуацію успіху.

Науковці О. Васько, А. Колишкіна, В. Бутенко розглядають самоконтроль «як структурний компонент будь-якої навчальної діяльності, який включає в себе вміння людини перевіряти правильність і не правильність виконання кожного кроку власної діяльності: прогнозувати її мету; ускладнення які можуть виникнути при її досягненні; планувати шляхи досягнення мети;

діагностувати правильність виконання кожного її етапу; оцінювати досягнуте» [1].

Самоконтроль є складовим компонентом усіх видів освітньої діяльності молодших школярів і здійснюється на різних етапах її виконання. Важливо зазначити, що самоконтроль сприяє концентрації уваги за власними діями, результатами цих дій та їх регуляцією.

Науковець В. Глазова у своїх дослідженнях обґрунтовує такі етапи формування контрольної-оцінної діяльності учнів початкової школи [2]:

– 1-й, – пов'язаний з переходом від дошкільної до шкільної освіти (1-й клас). Здобувачі початкової освіти виконують дії за зразком, тому здійснюється поопераційний контроль. На цьому етапі в оцінній діяльності закладають основи двох видів оцінки: ретроспективної та рефлексивної;

– 2-й етап, – основний, на якому вдосконалюються форми і способи контролю й оцінки в умовах формування класного співтовариства (2-й клас – перше півріччя 4-го класу): вдосконалення роботи над поопераційним контролем освоєння способів діяльності і починається робота над формуванням другого виду контролю – рефлексивного, починається робота над прогностичною оцінкою;

– 3-й етап, – рефлексивний, що забезпечує перехід від початкової школи до основної (друге півріччя 4-го – 5-й клас). На цьому етапі здобувачі початкової освіти засвоюють повний цикл контролю й оцінки, на сформованість самоконтролю і самооцінки як індивідуальних здатностей, на сформованість основ навчальної самостійності для основної школи.

На думку В. Глазової повний цикл контрольної-оцінної діяльності учнів за підсумками початкового етапу освіти повинен включати: визначення того, що буде перевірятися (типологія завдань), складання завдань перевірки (у тому числі, з «пастками»), виділення складності завдань, створення зразка для перевірки завдання; характеристика помилок і висування гіпотез про їхні причини.

Таким чином, процес формування самоконтролю у здобувачів початкової

освіти відбувається поетапно і передбачає використання спеціальних прийомів самоконтролю.

Список використаних джерел

1. Васько О. та ін. Проблема формування умінь самоконтролю молодших школярів в теорії і сучасній освітній практиці. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/9491/1/Vasko_ta_in_Statya.pdf
2. Глазова В. В. До питання про формування контрольних-оцінних умінь у молодших школярів у процесі навчальної діяльності. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/5805/1/Glazova.pdf>

УДК 378.015.31:159.942-043.86

Крістіан Луца

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наукові дослідження емоційного інтелекту почалися наприкінці ХХ ст. Перші праці по емоційному інтелекту починають з'являтися на початку 1990-х рр. Головною складовою для визначення терміну «емоційний інтелект» у психолого-педагогічній літературі стає розуміння неоднорідності поняття «інтелект», а саме здійснення інтелектуальних процесів за участю емоцій. Саме тому емоційний інтелект, як комплексне багатогранне утворення психіки, має власну структуру й функції. Насамперед, це здатність відмежовувати позитивні і негативні переживання, а також є знанням того, як змінювати свій емоційний стан з негативного на позитивний.

Для більш ширшого розуміння «емоційного інтелекту» варто звернути увагу на ключові, але базові поняття, як «емоції» та «інтелект». Емоції – це психічні стани й процеси людини, що відображають певне ситуативне переживання життєвих явищ, які обумовлені потребами суб'єкта. [6, с.120].

Тоді як «інтелект» – це комплексна система пізнавальних здібностей індивіда, що виявляє себе у здатності в швидкому і легкому темпі набувати нові

знання, навички, чи вміння. Усе це дає змогу людині долати різні види несподіваних проблем у житті, знаходити вихід із нестандартних ситуацій, глибоко розуміти те, що відбувається навколо, тобто розвиває вміння адаптувати себе до складного та мінливого середовища. [6, с.156].

Представники американської психології та педагогіки: П.Саловей та Дж.Майєр [7], вперше застосовують термін «емоційний інтелект» у 1990 р. даючи йому характеристику – як здатність сприймати, оцінювати, розуміти емоції та оптимізовано на них реагувати. Потрібно відзначити те, що дослідниками було запропоновано методологію для його виміру.

Згідно їх трактуванню «емоційний інтелект» ніщо інше як ментальні здібності, які допомагають усвідомити та розуміти власні емоції та емоції оточуючих. На підставі цього теоретичного аналізу науковці висловили припущення, як високий рівень емоційної компетентності сприяє вирішенню емоційних проблем і формує когнітивні процеси, що дозволяють людині мислити більш чітко і неоднозначно. [4, с.79].

В.Москалець розглядає емоційний інтелект, як пізнавальну спроможність, яка передбачає – «здатність виявляти ті особливості, співвідношення та способи використання об'єктів, їх властивостей, застосування яких забезпечує розв'язання задач, вирішення проблем» [5, с.116].

На думку Г.Гарської, емоції є відображенням ставлення людини до різних сфер життєдіяльності і, перш за все, до самої себе, а інтелект відображає розуміння цих відношень. Таким чином, емоційний інтелект за Г.Гарською є вміння розуміти ставлення особистості, представлене в емоціях, управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу. [1, с.26].

Розвиток емоційного інтелекту трактується вченими в двох поняттях:

1. Як дослідження онтогенетичних змін у вміннях керувати емоціями;
2. Як розумінням емоцій в контексті впливу на розвиток емоційного інтелекту.

Вагомого значення у професійній компетентності майбутніх фахівців набуває формування емоційного компоненту під час навчання у ЗВО.

Важливим аспектом під час підготовки здобувачів вищої освіти виступає процес формування емоційного інтелекту, як комплекс знань, умінь, та навичок, які дозволяють людині керувати власними емоціями, аналізувати спілкування, творити сприятливу емоційну атмосферу під час комунікації. Варто зазначити, що як зарубіжні так і вітчизняні вчені з питань, що стосуються можливостей розвитку EQ протягом всього життя мають єдину позицію. С.Дерев'янко і М.Манойлова в своїх наукових роботах відзначили ефективність щодо розвитку різних компонентів емоційного інтелекту у студентів шляхом спеціально організованого навчання.[2, с. 3-19].

На нашу думку, вплив емоційного інтелекту на підготовку до професійної діяльності показово проявляє себе у когнітивній, емоційній, поведінковій сферах студентського середовища.

У своїх дослідженнях В.Зарицька розглядає когнітивну сферу як рівень емоційного інтелекту, що впливає на ступінь узгодженості уявлень самого себе та інших. За її словами студенти, які мають високий рівень емоційного інтелекту характеризуються більше конгруентною системою уявлень, ніж ті студенти емоційний інтелект котрих середній або низький.[3, с. 13-23].

Емоційний інтелект виконує регулятивну функцію у стресових періодах. Здобувачі, які мають високий рівень EQ зазвичай більш виражено демонструють комфортність у своїх емоційних станах. Якщо ж мова про комунікативну сферу поведінки, то тут вплив емоційного інтелекту є доволі суперечливим. Доведено, що високий рівень здатності до розуміння власних емоцій пов'язаний перш за все зі зниженням популярності студента в його групі. Інші ж дані вказують на те, як підвищення загального рівня емоційного інтелекту сприяє стабільності позицій особистості в групі.

Отже, рівень якості під час підготовки майбутніх фахівців визначається: рівнем професіоналізму, рівнем емоційного інтелекту, емоційною готовністю до професійної діяльності, яка забезпечить ефективне входження їх у активну діяльність. На нашу думку, необхідність в розвитку емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти обумовлено тим, що кожен спеціаліст повинен мати

розвинену здатність до розуміння власних та чужих емоцій, так як це дає можливість для об'єктивної оцінки себе та оточуючих в процесі професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гарскова Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию / Г. Г. Гарскова // Ананьевские чтения: тез. науч. практ. конф.; редкол.: А. А. Крылов [и др.]. – СПб.: Изд-во Санкт-Петерб. унта, 1999. – С. 25 – 26.
2. Дерев'яно С. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / С. П. Дерев'яно. – К., 2009. – 20 с.
3. Зарицька В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності / В. В. Зарицька // Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія. – 2010. – Т. 15. – Вип. 16. – С. 13–24
4. Любарт Т. Психология креативности / Т. Т. Любарт, К. Муширу, С. Орджман, Ф. Зенасни. – М.: Когито-Центр, 2009. – 215 с.
5. Москалець В. Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей / В. П. Москалець // Психологія і суспільство. – 2014. – № 4. – С. 114 – 131.
6. Психологічна енциклопедія [автор-упорядник О. М. Степанов] – К.: Академвидав, 2006. – 423 с.
7. Mayer J. D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence // Intelligence. – 1993. – Vol. 17, № 4. – P. 433 – 442.

УДК 373.3.015.31:316.42:172

Аліна Мотря

здобувачка другого(магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет

Наталія Лалак

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В Концепції «Нова українська школа» зазначено, що громадянська і соціальна компетентності здобувачів освіти є ключовими, вони мають міждисциплінарний характер, інтегруються за допомогою всіх освітніх галузей та спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок

співжиття і співпраці в суспільстві, дотримання соціальних норм [2].

Формування громадянської та соціальної компетентностей особистості – складний і довготривалий процес. Ці компетентності дитина набуває передусім у сімейному колі: від батьків та інших членів родини. Проте особливе місце належить початковій школі, адже саме тут молодші школярі соціалізуються, отримують перші громадянські знання і громадянський досвід, у них формуються основні моральні цінності і норми поведінки. На цьому ступені розвиваються комунікативні уміння дітей, що дозволяють їм інтегруватися в оточення, в класний і шкільний колектив,

сім'ю, а через нього в суспільство, у здобувачів освіти закладаються й основи ціннісних орієнтацій свідомого громадянина. До формування громадянської та соціальної компетентностей мають залучатися всі інститути як держави, так і громадянського суспільства. Адже усім нам вже зараз варто усвідомити суть ідеї, яку обґрунтовували ще давньогрецькі мислителі: держава має виховувати громадян в дусі своєї філософії.

Проблему формування громадянської компетентності особистості досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці: Р. Арцишевський, Т. Бакка, П. Вербицька, О. Кучер, Т. Ладиченко, А. Нікітін, В. Оржеховський, О. Охредько, О. Пометун, С. Позняк, С. Рябов, К. Чорна та інші (становлення й розвиток громадянської освіти як спеціалізованої галузі освіти щодо формування громадянської компетентності); Т. Ладиченко, О. Пометун, Т. Смагіна, Т. Ремех та інші (сутність та структура громадянської компетентності, шляхи її формування в учнів). Теоретичні аспекти становлення соціальної компетентності особистості розкрито в наукових доробках І. Беха, Н. Бібік, Н. Гавриш, С. Данилейко, М. Докторович, А. Мудрика, О. Пометун, В. Шахрай, А. Хуторського та ін. Вікові особливості формування соціальної компетентності молодших школярів досліджували: Н. Беккер, І. Зимня, Н. Калініна, І. Ніколаєску, О. Онопрієнко, О. Проценко, О. Савченко.

Н. Бібік визначає громадянську компетентність як здатність бути громадянином, який володіє демократичною громадянською культурою,

усвідомлює цінності свободи, прав людини, відповідальності, готовності до компетентної участі в громадянському житті. О.Овчарук окреслює громадянську компетентність як єдність знань, навичок і вмінь, обумовлених станом розвитку громадянського суспільства та характером його взаємодії з державою. Науковець зауважує, що компетентність людини в громадянській сфері кореспондує її громадянську відповідальність, вміння спільно з іншими виробляти рішення й реалізовувати його, виявляти толерантність, гармонійно поєднувати особисті інтереси з потребами суспільства, брати участь у функціонуванні демократичних інститутів, виявляти потребу в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу [1].

На нашу думку, варто наголосити, що громадянська компетентність ґрунтується на громадянських цінностях і характеризується здатністю людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності. У науковій літературі з означеної проблеми поширеною є думка про те, що громадянська компетентність особистості є сукупністю готовності й здатностей, що уможливають активну, відповідальну й ефективну реалізацію нею комплексу прав і свобод та застосування знань громадянознавчого змісту на практиці. Зазначимо, що готовність уналежнює знання, вміння, мотиви, цінності й здатності особистості, її активний стан, установки на певну поведінкову модель та змобілізованість на виконання тих чи інших завдань. А от здатність розглядаємо, з одного боку, як природну соціальну обдарованість людини, а з іншого – як її соціальну продуктивність [4].

В сучасному освітньому середовищі початкової школи важливо створити умови для формування у дітей елементарних знань про державу, закони, права і відповідальність людини та громадянина, основні моральні цінності і норми поведінки. Молодші школярі повинні усвідомити свої права і обов'язки, використовувати у повсякденному житті моделі поведінки, які відповідають нормам моралі і права, критично мислити, приймати рішення, виявляти громадянську позицію у ставленні до природи, до людей, до самого себе. На цьому ступені у молодших школярів розвиваються комунікативні уміння, що дозволяють

їм інтегруватися в соціум.

Поділяємо думку І. Ніколаєску, що сутнісна характеристика соціальної компетентності особистості полягає в усвідомленому, адекватному, позитивному ставленні до себе та інших, заснованому на визнанні суб'єктивності інших та власної суб'єктивності [3]. Нам імponує визначення соціальної компетентності особистості В. Шахрая, який зазначає, що це – «якісний ступінь її соціалізованості, цілісне інтегративне утворення, сукупність конкретних здібностей, знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство через продуктивне виконання нею різних соціальних ролей і успішну самореалізацію» [5].

Соціальна компетентність трактується також як здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі. За твердженням Н. Бібік, соціальна компетентність передбачає здатність жити в соціумі (враховувати інтереси та потреби соціальних груп; дотримуватися соціальних норм і правил; співпрацювати з партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати питання на перетині системи соціальних відносин суспільства людини [1].

Таким чином, соціальна компетентність молодшого школяра – це здатність дитини на основі набутих знань та особистісного досвіду ефективно взаємодіяти з іншими і вирішувати соціальні проблеми, які зустрічаються у повсякденному житті. Соціальна компетентність визначає здатність учнів початкової школи до повноцінного життя в соціумі, вмінні адаптуватися до змінних умов середовища. Цінною для нашого дослідження є творча спадщина В. Сухомлинського. Педагог переконував, що джерелом радості та переживань кожної дитини має стати спілкування з іншими, а кожен учень повинен внести в колектив щось своє. Такі проєкти, як «Куточок казки», «Острів чудес», «Куточок краси», «Сад троянд», «Сад матері» спрямовані на розвиток гуманних почуттів дітей, потреб спілкування, уміння творити добро, красу близьким людям. Учні докладали чимало зусиль на їх створення, а потім ці місця стали втіленням їх найбажаніших задумів та мрій. В. Сухомлинський наголошував, що у дітей необхідно формувати громадянську позицію, готувати їх до моральних відносин, які будуються на дружбі та повазі.

Отже, формування у молодших школярів громадянської та соціальної компетентностей є актуальними завданнями, які реалізуються комплексно: як при вивченні навчальних предметів початкової школи, так і програмою позакласної роботи. Здатність самостійно приймати рішення, мати незалежну думку, вміти правильно її висловлювати, якщо необхідно і відстояти – важливі складові цілісної особистості здобувача освіти, громадянина України. Сучасна педагогіка має достатній арсенал інноваційних технологій для формування у здобувачів початкової освіти основ громадянської та соціальної компетентностей, а зміст навчальних дисциплін – достатню кількість знань, які необхідні їм для життя у ХХІ столітті. Тож педагоги повинні використати весь освітній потенціал, власні педагогічні й життєві надбання, а успішна соціально-педагогічна робота допоможе молодшим школярам увійти в сферу соціального життя, сприятиме створенню ціннісних орієнтацій, власного соціального досвіду.

Список використаних джерел

1. Бібік, Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік. – К.: Плетяда, 2010. – 120 с.
2. Концепція «Нова українська школа» 27.10.2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітньої школи відповідно до вимог нових державних стандартів: науково-методичний посібник / І. О. Ніколаєску. – Черкаси: ОІПОПП, 2014. – 76 с.
4. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: К.І.С., 2018. – С. 68–75.
5. Шахрай В.М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі / В.М. Шахрай // Соціальні виміри суспільства: збірник наукових праць. – Вип. 11. – К.: Інститут соціології НАНУ, 2008. – С.352–362

УДК 373

Діана Синичка,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Мукачівський державний університет
Маріанна Горват,
кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Проблема наступності в дошкільному і початковому освіті загалом є актуальною нині, оскільки вона забезпечує успішну соціалізацію дитини. Соціалізація передбачає набуття власного соціального досвіду, ціннісних орієнтацій, культурних цінностей. Придбання такого досвіду можливе, на нашу думку, лише за чіткого дотримання принципу наступності у вихованні та освіті дитини.

Дошкільна і початкова освіта – єдиний світ, що розвивається. У зв'язку з цим набуває особливої значущості проблема реалізації принципу наступності в безперервній освіті дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Останніми роками у розвитку дошкільних закладів і початкової школи у зв'язку з актуалізацією нашої країні інноваційної концепції освіти з'являються нові тенденції як структурного, а й змістовного характеру. У практику входять нові програми та технології з дошкільного виховання та навчання дітей. Інноваційний розвиток освіти передбачає на кожному з вікових ступенів мати свій зміст і адекватні йому методи навчання, форми організації навчальної діяльності дітей, в якій можливе реальне здійснення наступності завдань, змісту та методики педагогічної діяльності з дошкільнятами та дітьми молодшого шкільного віку. У зв'язку з цим актуалізується проблема пошуку педагогічно доцільних умов і технологій, що забезпечують поступальний розвиток дитини, її готовність до переходу до школи – прийняття на себе ролі активного суб'єкта

власної навчальної діяльності. Освітній процес, яким би важливим він нам не представлявся, для дитини є лише однією зі складових її життєдіяльності. Її успіх визначається не так інформованістю дитини, скільки тим, чи вдалося сформувати на поведінковому рівні готовність до отримання знань, яка у свою чергу постає як психологічна мотивація і здатність отримати знання.

Зі здобуттям Україною незалежності та переходу її до громадянського суспільства починається реформування і освітньої сфери. Змінюються основні методики навчання та парадигми, що має наслідком змін у системі загальної освіти. Особливу роль у реформуванні приділяється дошкільній освіті, адже вона є фундаментом, першою ланкою у всій системі. Дошкільне дитинство є самостійним етапом, на якому дитина отримує всі необхідні знання та навички, які допоможуть їй краще, швидше, безпроблемно пристосуватись до шкільного навчання, розвинути основні риси, які допоможуть малюку в майбутньому розвиватись та реалізовуватись [1].

Дошкільна освіта в Україні опирається на такі нормативно-правові акти, як: положеннях Міжнародної конвенції ООН про права дитини, Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», інші нормативно-правові акти. У вище наведених актах задекларовано провідні принципи початкової освіти. Держава взяла курс на розвиток здібностей дітей, розширенні кругозору, активну фізичну діяльність малюка, закладення змалечкуосновних цінностей, здійснення виховання у патріотичному дусі.

Дошкільний навчальний заклад створює передумови для успішного навчання дитини, дає потрібну їй базу навичок та кругозору, тому, враховуючи вимоги поставлені сучасним суспільством, розуміємо, що без належного виховання дитини у дитячому виховному закладі, ставиться під сумнів уся система належного освітньо-виховного процесу, бо без такого чинника як дошкільний навчальний заклад забезпечення належного функціонування всієї системи неможливе.

Особливістю розвитку дошкільника є можливість накопичувати зміни, робити «надбудови нового над старим», опиратися на минулий досвід. Всі

вміння та навички, які дитина здобуде у дошкільному віці слугуватимуть для неї в майбутньому фундаментом, на якому будуть надбудовуватися всі наступні вміння, навички та ін.

Дошкільна освіта ставить собі передусім за мету забезпечення належних умов для достатнього всебічного розвитку дитини, який буде відповідати нормам розвитку притаманних для відповідного віку. Метою дошкільної освіти є не навчання та виховання дитини, а адаптація та соціалізація, розвиток тих вмінь та навичок, які знадобляться дитині в практичному сенсі у реальних життєвих умовах, розвиток особистості малюка шляхом накопичення знань та вмінь, та знаходження внутрішнього поштовху дитини до того чи іншого виду діяльності.

Дошкільний навчальний заклад згідно з нормами законодавства України покликаний забезпечити значній кількості дітей безоплатну та доступну дошкільну освіту. Програма дошкільного навчального закладу спрямована на достатній культурний, фізичний, інтелектуальний, психічний розвиток дитини з дотриманням всіх санітарно-гігієнічних норм.

З реформуванням початкової освіти, виникла проблема формування у дітей готовності до навчання у школі. Основними напрямками роботи з малюками у дошкільному закладі є комунікативний, емоційно-вольовий, фізичний розвиток, прищеплення елементарних навичок самообслуговування. Дошкільнята повинні іти у перший клас маючи уже здобуті, накопичені та систематизовані певні навички та вміння, без яких неможливий перехід дитини на новий життєвий етап. Тому основним завданням початкової ланки освіти є соціально-культурне, психологічне, фізичне і духовне становлення кожної дитини як особистості, що є першою і найголовнішою передумовою її успіху в майбутньому.

Початкова освіта – перший ступінь загальної середньої освіти, метою якої у більшості країн світу є одержання дітьми базових умінь і навичок загальнокультурного, загально розвивального характеру [3].

Зміст та основні засади початкової освіти в Україні базуються на Законі України «Про освіту», «Про загальну середню освіту». Її зміст та основні засади функціонування забезпечують Державний стандарт початкової загальної освіти; Концепція загальної середньої освіти; Укази Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», «Про Національну доктрину розвитку освіти» та ін.

З розбудовою української незалежності розпочався етап побудови початкової освіти з новим змістом, якому характерна демократизація, гуманізація, раціональні підходи в процесі організації початкової освіти. Це мало зовнішній прояв, адже послабилась монополія держави на початкову освіту, активно почала залучатися громадськість, відбулась децентралізація та становлення самоврядування в навчальних закладах, почала розвиватися мережа навчальних закладів [4].

Романова І.А. виділяє такі типи шкіл:

- Традиційний. Така школа відтворює емпіричний тип мислення. Кожному предмету – певна кількість навчальних годин. Цей тип школи орієнтований на передачу знань.

- Спеціалізована. Школа з поглибленим вивченням якогось предмету. Це досягається зі збільшенням кількості годин відведених на вивчення предмету, відповідно, більшої кількості завдань.

- Інноваційний тип. Заснований на нових тенденціях у педагогіці і психології. Базується на індивідуальних планах, нових методах проведення занять та ін. [5].

На сучасному етапі освіта в Україні, завдяки її реформуванню, переходить до інноваційного типу.

Мета початкової освіти – гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості [2].

Мета початкової школи:

- всебічний розвиток та виховання особистості засобом формування в учнів бажання і вміння вчитися;
- формування в дитини нормальних умінь читання, письма, мовлення, обчислення, а також навичок гігієни та здорового способу життя, достатнього для її віку досвіду культури спілкування та співпраці з дорослими та однолітками; спроможність реалізовувати свій потенціал, творчість, досягнення оставленої мети.

Зміст початкової освіти ґрунтується на комплексному підході, що спрямований на забезпечення знань та умінь для подальшого їх застосування з метою успішної інтеграції в суспільство (успішно навчатися, працювати в команді, бути невід’ємним членом громади).

Основною психологічною метою початкової школи є допомогти дитині у подоланні кризи переходу дитини з молодшої школи у старші класи після закінчення чотирьох років навчання, розвинути теоретичне мислення та уяву.

При неналежному рівні освіти наданої на первинному етапі постраждають наступні. Тому так важливо забезпечити якісну, належну, ефективну, цікаву, мотивуючу початкову освіту, що буде крокувати пліч-о-пліч з сьогоденням, та зрощувати свідому, думаючу, аналізуючу, креативну дитину. Початкова освіта дає дитині той життєвий базис знань та умінь, які будуть потрібні не лише для пізнання нових явищ та предметі, а знадобляться на протязі життя, а саме: уміння лічити та оперувати числами, критичне мислення, уява, навички фізичної культури та здорового способу життя, вміння читати, писати, будувати речення, грамотній комунікації, культурі спілкування та розмови, базовим правилам етикету, ініціативність.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти *Дошкільне виховання*. 2001.– №. 11. С. 11.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. <http://www.mon.gov.ua>.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України, головний ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Ключко Н. Вступ до школи як загальнопедагогічна проблема в історії розвитку

початкового навчання в Україні (XX століття): автореф. дис.канд.пед. наук : 13.00.01
Вінниця, 2011. 20 с.

5. Романова І. А. Сучасні тенденції розвитку початкової освіти в Україні Режим
доступу: <http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vuda>

УДК 37.091.279.7

Іванна Скоблей,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет
Марія Кузьма-Качур,
канд.пед.н., доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У сучасній педагогічній літературі широко використовуються поняття підсумкового і формувального оцінювання. Під підсумковим розуміється оцінювання, що проводиться з метою визначення відповідності знань учнів нормам і вимогам стандартів навчання. Формувальне оцінювання передбачає оцінювання в процесі навчання, коли аналізуються знання, вміння, ціннісні установки і оцінки, а також поведінка учня, встановлюється зворотний зв'язок за результатами роботи учня; коли здобувач освіти орієнтується і надихається на подальше навчання, а також планує цілі і шляхи їх досягнення.

Державний стандарт визначає компетентнісну парадигму освіти, орієнтований на системно-діяльнісний підхід у навчанні, що передбачає встановлення певних вимог до результатів засвоєння програм, опису передбачуваних освітніх результатів школярів і встановлення основних напрямків оцінювання результатів діяльності здобувачів початкової освіти. У ньому вказується на необхідність внесення відповідних змін в оцінюванні навчальних досягнень: забезпечити комплексний підхід до оцінювання результатів та створити умови для оцінювання динаміки індивідуальних досягнень учнів у процесі засвоєння базової загальноосвітньої програми [2].

Формувальне оцінювання – це оцінювання під час навчання і «для

навчання» (англ. – «*assessment for learning*»). «Формувальне» (англ. – «*formative*») – тому що, на відміну від підсумкового, має на меті формування (або форматування) навчального процесу з урахуванням навчальних потреб кожного учня задля більш ефективного формування необхідних знань, умінь та ставлень [4]. Формувальне оцінювання, на відміну від традиційного оцінювання, в якому результати тестів і контрольних робіт є основним джерелом інформації про рівень знань, умінь і навичок учнів, здійснюється з урахуванням того, як насправді проходив процес навчання.

Аналіз наукових досліджень з проблеми формувального оцінювання дозволяє зробити висновок, що оцінка буде формувальною при наявності наступних компонентів:

- цілепокладання – планування кінцевого результату оцінки;
- зворотний зв'язок – надання учням інформації для правильного здійснення наступних етапів навчання;
- розробка критеріїв – сприяє організації більш «прозорого» процесу оцінювання, так як учні розуміють, чому отримують ту чи іншу оцінку, вчаться оцінювати свою роботу, знаходити прогалини і планувати подальшу освітню діяльність;
- самооцінювання і взаємне оцінювання – дозволяє учням самостійно виявити проблеми і шляхи їх вирішення, відзначити слабкі і сильні сторони роботи своїх однокласників, зрозуміти роль і необхідність оцінювання.

Ключова місія формувального оцінювання – допомога здобувачу початкової освіти у навчанні. Як зазначають науковці Н. Богер та В. Чорна, воно «пов'язане з такими важливими завданнями: сприяти впевненості учня у власних силах, надавати орієнтири, корисні поради на певних етапах навчання, сигналізувати про складнощі, забезпечувати діалог «учитель-учень», формувати стратегію успішного навчання. Усе це зміщує процес відслідковування навчальних досягнень на індивідуальний рівень, переміщуючи учня до центру навчання» [1].

Використання формувального оцінювання на уроках у початковій школі буде ефективним за умови дотримання вчителем алгоритму діяльності, який закріплений у методичних рекомендаціях щодо оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти першого класу (наказ МОН України від 20.08.2018р., № 924) [3]:

1. Формування зрозумілих для учнів навчальних цілей.
2. Ознайомлення учнів з критеріями оцінювання.
3. Забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання.
4. Створення ефективного зворотнього зв'язку.
5. Забезпечення можливості й уміння учнів аналізувати власну діяльність (рефлексія).
6. Коригування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання.

Таким чином, формувальне оцінювання спрямоване на учня і сприяє активізації пізнавальної діяльності та його розвитку так, як у молодшому шкільному віці закладаються основи самостійності, відповідальності, самоконтролю.

Список використаних джерел

1. Богер Н., Чорна В. Особливості формувального оцінювання в початковій школі. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/248701/248122>
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>
3. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі: Наказ МОН України від 20.08.2018 №924. URL: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/61761/
4. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. URL: <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/>

РОЗДІЛ 2
НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

УДК 378:373.2.011.3-051]:005.336.2:004

Олена Бобирєва

аспірантка спеціальності 015 Професійна освіта
(за спеціалізаціями)
Мукачівський державний університет

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У
ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ**

У час військової агресії росії саме фахова компетентність розглядається як основна характеристика професіонала. Ця теза у час нинішніх великих випробувань є актуальною не лише для військових, але й для педагогічних працівників. Беручи до уваги те, що вихователь для дошкільника є вагомою постаттю, адже від нього залежить процес соціалізації та освіта. Виходимо з тих міркувань, що «вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями розвитку, виховання та навчання дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній» [1, с. 241]. У нашому розумінні ще під час навчання у ЗВО студенти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» повинні не лише оволодіти ґрунтовними знаннями і продуктивними виховними технологіями, мати сформовані практичні уміння для якісної реалізації своїх посадових обов'язків, але й мати високий рівень фахової компетентності.

Організоване нами моніторингове дослідження засвідчило, що традиційні підходи до формування фахової компетентності майбутніх вихователів носять екстенсивний характер і не мають високої результативності. Отримані результати констатувального етапу експериментального дослідження підтвердили потребу впровадження педагогічних інновацій в освітній процес. З

огляду на це організований нами науковий пошук носить теоретико-методологічний характер та безпосередньо стосується використання потенціалу педагогічного моделювання під час формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зокрема, у психолого-педагогічному контексті педагогічне моделювання опирається на еквівалентність одного об'єкта щодо другого та дозволяє здійснити перенесення інформації з аналогії від моделі на реальний прототип.

Педагогічне моделювання розглядаємо як спосіб відображення форми існування, будови, складу і структури функціонування конкретного педагогічного об'єкта на основі чіткого визначення складу і внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісної динаміки. Тоді як з практичної точки зору на основі використання педагогічного моделювання ми отримуємо можливість створити ефективну систему «знаково-символічних еталонів» для організації якісного освітнього процесу щодо формування фахової компетентності. У нашому конкретному випадку за допомогою використання педагогічного моделювання ми отримали реальну змогу провести дослідження ефективних шляхів формування фахової компетентності студентів, що здобувають освіту за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Виходимо з того, що педагогічне моделювання передбачає розробку моделі, яка є узагальненою схемою, яка уособлює чітке узагальнення теоретичних знань та співставлення їх з практичним досвідом. Використовуючи моделювання, ми врахували поради М. Рогачко-Островської [2] про те, що модель має містити мету, етапи формування досліджуваного конструкта, конкретні педагогічні умови, критерії та рівні підготовленості майбутніх вихователів, а також цілісно та системно відображати весь досліджуваний процес. У методичній площині, розробляючи модель, були враховані такі аспекти, як-от:

- поєднання «теперішнього» і «майбутнього» під час проектування фахової компетентності майбутніх вихователів;
- узгодження мети з практичним наповнення змісту фахової підготовки;

– чітке погоджування й зіставлення усіх складових моделі та їх об'єднання в єдине ціле;

– розробка та узгодження функціонального спектру авторської моделі.

Чільне місце під час використання педагогічного моделювання для формування у майбутніх вихователів належного рівня фахової компетентності відводимо психолого-педагогічним принципам, до яких відносимо такі, як: гуманізації професійної підготовки, індивідуалізації навчання, інноваційності й дитино центризму, діалогізації. Зупинимось на короткій характеристиці виокремленого спектру принципів:

– гуманізації професійної підготовки (цей принцип орієнтований на формування у здобувачів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» уміння розуміти реальну професійну ситуацію; формування фахової компетентності передбачає толерантність й тактовність у взаєминах та високий рівень комунікативної культури та критичності до себе; впровадження цього принципу дозволило якісно наповнити освітній процес інтерактивними технологіями, сформувані гуманістичні цінності та цілеспрямовано розвивати конкретний спектр практичних умінь й здійснювати гуманізацію освіти);

– індивідуалізації навчання (цей принцип передбачає максимальне врахування індивідуальних особливостей, інтересів й здібностей майбутніх вихователів та створення належних умов для прояву творчості; базується на налагодженні ефективного педагогічного спілкування; впровадження цього принципу дало можливість студентам цілеспрямовано працювати над розширенням власного практичного досвіду);

– інноваційності й дитиноцентризму (цей принцип декларує, що найвищою цінністю для майбутніх вихователів має бути дошкільник; він спрямований на формування у студентів уміння проводити психолого-педагогічний супровід розвитку дітей; впровадження цього принципу дозволило студентам опанувати навичками створення ефективного розвивально-сенсорного середовища та цілеспрямовано його використовувати для розвитку творчих здібностей у дітей дошкільного віку);

– діалогізації (цей принцип дозволяє налагодити ефективну спільну творчу діяльність викладача та студентів, організувати рівноправне міжособистісне спілкування на засадах партнерства й довіри; діалог розглядається як демократична форма для досягнення ефективного зворотнього зв'язку під час організації освітнього процесу; його впровадження забезпечить налагодження рівноправного суб'єкт-суб'єктного спілкування на співпраці між студентами та викладачем на основі емпатії й рефлексії).

Вважаємо, що виокремлені принципи є методологічною основою у педагогічному моделюванні, бо вони забезпечують мотиваційну, знаннєву, діяльнісну та рефлексивну готовність, сприяють формуванню креативної особистості та спонукають майбутніх вихователів до саморозвитку й рефлексії. Як засвідчують результати експериментального дослідження, практичне впровадження зазначених принципів суттєво підсилило практичну орієнтованість освітнього процесу у Мукачівському державному університеті. Впровадження структурно-функціональної моделі дозволила майбутнім вихователям реалізувати особистісні та професійні прагнення та розширила їх соціальний досвід. У методичні площині на основі використання педагогічного моделювання ми отримали реальну можливість поставити кожному студенту індивідуальні практичні завдання для цілеспрямованої роботи в контексті формування фахової компетентності, а також дозволила перевірити готовність майбутнього фахівця до самостійної діяльності в дошкільній установі.

Отже, ми переконані, що для формування належного рівня фахової компетентності позитивну роль відіграє педагогічне моделювання та розробка структурно-функціональної моделі. Використання педагогічного моделювання дає можливість уникнути випадкових (не суттєвих) елементів в освітньому процесі, оптимізує процес формування фахової компетентності майбутніх вихователів на основі активного застосування інтерактивних технологій.

Список використаних джерел

1. Гагаріна Н. П. В.О. Сухомлинський про організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 8. С. 240–246.
2. Рогачко-Островська М. Модель підготовки майбутніх вихователів ЗДО до розвитку креативного мовлення дітей передшкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського*

УДК 373.3.091.313

Тімеа Гонак,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта
Мукачівський державний університет
Марія Кузьма-Качур
канд.пед.н., доцент
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

МІЖПРЕДМЕТНА ІНТЕГРАЦІЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Інтеграційний процес об'єднує у єдине ціле різні об'єкти навчання. Саме за допомогою впровадження в освітній процес інтеграції уможливорюється створення у здобувачів початкової освіти цілісного та комплексного уявлення про об'єкт, який вивчається, а також формується міжпредметна компетентність. Реформування, які відбуваються в сучасній освіті мають на меті: уникнути викладання навчальних дисциплін окремо одна від одної; створити такі навчальні програми, в яких освітній процес буде орієнтовуватись на інтегративний підхід, що продуктивно вплине на розвиток здобувачів освіти.

В останні роки система інтегративно-предметного навчання запроваджується завдяки спільним зусиллям педагогів-практиків, науковців згідно Концепції нової української школи. Принципи інтегративно-предметного навчання сприяє:

- орієнтації процесу навчання на сучасні вимоги суспільного розвитку;
- формуванню наукового світогляду особистості;
- поєднанню диференційованого та інтегративного підходів до навчання;
- дотримання системності освіти.

Орієнтує на інтеграцію змісту Державний стандарт початкової освіти, нормативний документ у якому основні положення викладені стосовно освітніх галузей, а не окремих предметів [2].

Освоєння ідеї міжпредметної інтеграції знань дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем мислення, динамічністю застосування у нових ситуаціях, підвищення їх дієвості й систематичності.

Науковець І. Большакова зазначає, що «міжпредметна інтеграція – структурно-логічні зв'язки між розрізненими навчальними дисциплінами, які об'єднують їх в цілісну систему визначеного профілю» [1]. Міжпредметна інтеграція проясняє комплексний підхід до навчання та виховання, а також дає змогу виокремити як окремі елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між предметами. У сучасній освіті закріпилася міжпредметна інтеграція, втілена двома шляхами:

1) розробка та впровадження інтегрованих курсів у педагогічну діяльність, побудованих на органічних взаємозв'язках між окремими навчальними дисциплінами, націлених на усунення фрагментарності та порізненості отриманої учнями інформації (наприклад: інтегровані курси «Я досліджую світ», «Мистецтво»);

2) залучення на уроці навчального матеріалу з інших галузей людських знань на етапі пояснення, що є необхідним для кращого засвоєння нового матеріалу, отриманню цілісних різносторонніх знань із теми.

Інтеграція в навчанні дає змогу здобувачам освіти:

- полегшити процес засвоєння знань;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- моделювати різні соціальні ситуації і збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві випадки;
- слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- вчитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє

місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати, шукати компроміси;

– знаходити спільне розв'язання проблем, розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [3].

Таким чином, можемо зробити висновок, що у сучасних умовах для всебічного розвитку школяра доцільним є використання нестандартних, оригінальних, творчих, міжпредметних інтегративних підходів у викладанні навчального матеріалу, оскільки знання в їх традиційному розумінні вже не актуальні і не можуть виступати як основна мета освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Большакова І.О. Особливості реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках у початковій школі. URL: <https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%88%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%86.%D0%9E..pdf>
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>
3. Інтегровані уроки. URL: <https://sites.google.com/site/pocatkovaskolano2/integrovanii-uroki?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

УДК 378.091.3

Наталка Лібак

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
Мукачівський державний університет

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Поширення інноваційних методів і технологій навчання в освітній галузі стало об'єктивною закономірністю, зумовленою новою філософією освіти. Інновації варто розглядати як ефективні та результативні нововведення у змісті, методах, засобах і формах навчання та виховання особистості, в управлінні системою освіти, в організації освітнього процесу, у структурі закладів освіти. Особливої актуальності набули інновації з початком широкомасштабної війни, розв'язаної російською федерацією на території України, коли стало життєво

необхідним приймати швидкі, нестандартні, по суті – інноваційні рішення.

Функціонування системи освіти в умовах воєнного стану характеризується інтенсивним пошуком нових підходів до навчання, інноваційних форм організації освітнього процесу, ефективних педагогічних та інформаційних технологій. Саме тому підтримка активного упровадження інновацій в освітню галузь під час війни стала одним із ключових напрямів роботи Міністерства освіти і науки України та його підрозділів.

Сьогодні найбільш популярними інноваційними методами навчання, які дозволяють використовувати нові технології підготовки майбутніх вчителів української мови та літератури є:

1. Контекстне навчання, що ґрунтоване на інтеграції різних видів діяльності здобувачів: навчальної, наукової, практичної.

2. Імітаційне навчання, основою якого є імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі.

3. Проблемне навчання здійснюють на основі ініціювання самостійного пошуку здобувачем знань через проблематизацію навчального матеріалу.

4. Модульне навчання становить різновид програмованого навчання, сутність якого полягає в тому, що зміст навчального матеріалу жорстко структуровано з метою його максимально повного засвоєння і супроводжується обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом.

5. Повне засвоєння знань потребує зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання залежно від здібностей здобувачів.

6. Дистанційне навчання як різновид (досить самостійний) навчання, з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і засобів [1]. У таблиці 1 подано порівняльну характеристику інноваційних методів навчання (авторське розроблення на основі матеріалу [1]).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика інноваційних методів навчання

Інноваційні моделі навчання	Ключові особливості	Характеристика традиційної моделі, що розвивається
Контекстне навчання	Інтеграція різних видів діяльності здобувачів: навчальної, наукової, практичної. Створення умов, максимально наближених до реальних	Збільшення частки практичної роботи здобувача (з акцентом на прикладну)
Імітаційне навчання	Використання ігрових та імітаційних форм навчання	Збільшення частки активних методів навчання (імітації й імітаційні ігри)
Проблемне навчання	Ініціювання самостійного пошуку (студентом) знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу	Зміна характеру навчального завдання і навчальної праці (з репродуктивного на продуктивний, творчий)
Модульне навчання	Зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом	Специфічна організація навчального матеріалу в найбільш стислому і зрозумілому для здобувача вигляді
Повне засвоєння знань	Розроблення варіантів досягнення навчальних результатів (на основі зміни параметрів умов навчання) для здобувачів з різними здібностями	Увага на фіксації результатів навчання
Дистанційне навчання	Широкий доступ до освітніх ресурсів, гранично опосередкована роль викладача та самостійна й автономна роль здобувача	Використання новітніх інформаційно-комунікаційних засобів і технологій

Кожна модель навчання розвиває певний елемент освітнього процесу, акцентуючи увагу практичній його частині, методичному інструментарію, характері діяльності здобувача та викладача, способі організації навчального матеріалу, досягненні максимального результату або використанні специфічних навчальних засобів і технологій.

Отже, підготовка майбутніх вчителів української мови та літератури в умовах воєнного стану базована на використанні різних інноваційних методів навчання. Як свідчить практика, в період війни актуалізоване дистанційне навчання, яке характеризується широким доступом до освітніх ресурсів, граничною опосередкованою роллю викладача та самостійною й автономною роллю здобувача. Основною перевагою такої підготовки є забезпечення доступу до навчання, незважаючи на географічну віддаленість.

Список використаних джерел

1. Шестопалюк О.В. Інноваційні моделі навчання в діяльності вищих навчальних закладів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. №3. С. 118–124.

УДК 027.7:004:021.4:316.7(045)

Катерина Мовчан,
директор НБ МДУ,
старший викладач кафедри філологічних
дисциплін та соціальних комунікацій,
Мукачівський державний університет
Ніколетта-Єлізавета Будяненко,
здобувач вищої освіти спеціальності
«Інформаційна, бібліотечна, архівна справа»,
Мукачівський державний університет

БІБЛІОТЕЧНО-ІНФОРМАЦІЙНЕ ОБСЛУГОВУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Вагомою інформаційною складовою бібліотек ХХІ ст. стали електронні сервіси, популяризація ідей відкритого доступу, підвищення вебметричного рейтингу університету, завдяки таким нововведенням бібліотека має можливість зовсім по-іншому забезпечувати науковий та навчальний процес в університеті[1].

В цих умовах безумовних змін зазнає також система інформаційно-бібліотечного обслуговування, побудована на принципах оперативності і доступності інформації: підтримка віддаленого доступу до електронних ресурсів і баз даних електронних книг, електронних журналів, електронних бібліотек, дистанційного обслуговування користувачів.

Серед першочергових завдань сучасної університетської бібліотеки є впровадження інноваційних технологій, застосування в роботі новітніх програмних продуктів, створення електронної бібліотеки, заснованої на власних ресурсах і на доступі до якісної світової наукової інформації(віддалених ресурсів), дистанційне обслуговування здобувачів.

Важливим інформаційним ресурсом є веб-сайт бібліотеки, який є інструментом для просування бібліотечної діяльності, представляє й оперативно рекламує всі її аспекти та різноманіття інформаційних ресурсів, підвищує престиж бібліотеки, змінює підход до обслуговування здобувачів,

дозволяє впроваджувати інноваційні форми обслуговування. Сайт є віртуальним входом у бібліотеку, яка надає доступ до дистанційних послуг таких як: «Електронний каталог», «Віртуальні виставки», «Дистанційне замовлення електронних документів», «Віртуальна довідка». Актуальність існування віртуальних довідкових служб очевидна: вони забезпечують оперативність отримання інформації для здобувачів та науково-педагогічних працівників та доповнюють традиційні засоби їх обслуговування.

Розміщений на сайті бібліотеки «Електронний каталог», який використовується на основі експорту даних з програми «УФД/Бібліотека», містить класифікатор, який має тематичні картотеки, персоналії, репозитарії та інші дані для швидкого пошуку видання. Для більш повного забезпечення дисциплін повнотекстовими електронними виданнями бібліотеки університетів використовують ресурси провідних вітчизняних, зарубіжних бібліотек, баз даних. Доступ до таких ресурсів можна отримати на сайті бібліотеки в «Електронному читальному залі». «Читальний зал» постійно поповнюється, працівники бібліотеки для зручного користування систематизують ресурси, укладають угоди з іншими електронними бібліотеками для надання безкоштовного доступу до повнотекстових видань[2].

Проблеми впровадження сучасних інформаційних технологій у роботу бібліотек потребують освоєння нових знань та вмінь. З метою вдосконалення роботи бібліотечних працівників, інформаційної грамотності здобувачів, проінформованості науковців, Наукова бібліотека МДУ приймає участь у вебінарах, проводить семінари для здобувачів освіти, науковців, співробітників, приймає активну участь у конференціях. Для віддалених користувачів на сайті створено сторінки: «Академічна доброчесність», «Медіаграмотність: корисні матеріали», «Науковцю»[2].

Отже, впровадження новітніх технологій у роботу бібліотеки університету дозволить розширити діапазон обслуговування, покращить підготовку здобувачів до написання наукових робіт, підготовки до занять. Онлайн-послуги розширюють коло користувачів та надають вільний доступ до

фонду бібліотеки.

Список використаних джерел

1. Матвієнко І. Електронні сервіси бібліотеки ждя забезпечення наукового та навчального процесу. *Бібліотечний форум: історія, теорія і практика*, №3(21), 2020. С.12
2. Мовчан, К. М. Роль онлайн-сервісів бібліотеки в забезпеченні навчального процесу/ *Міжнародний науковий журнал "Освіта і наука"* / голов. ред.: Щербан Т. Д.; заст. голов. ред.: Jerzy Piwowarski; Гоблик В. В. Мукачево-Ченстохова : РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, 2021. 2(31). С.91-94.
3. Наукова бібліотека Мукачівського державного університету.-Режим доступу: <https://msu.edu.ua/library/biblioteka-sohodni/>

УДК 373.3.015.31:004(043.2)

Діана Олексій,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
групи ПО-1 м, спеціальності 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет
Любов Фенчак,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Основним завданням сучасного вчителя початкових класів є створення умов для розвитку здібностей, творчого сприйняття знань у здобувача освіти, виробити вміння самостійно мислити, сформувати мотивацію до вивчення всіх навчальних предметів. Проблеми розвивального навчання і формування інтелектуальних та здібностей досліджені у працях В.Сухомлинського, К.Ушинського, Н.Бібік, В.Бондаря, С.Гончаренка, В. Давидова, А.Занкова, Г.С.Костюка, О.Я.Савченко та інших педагогів.

Видатний педагог В.Сухомлинський висуває низку ідей стосовно творчої педагогічної діяльності. Зокрема, він вважає, що творча особистість учителя може і повинна виховати творця; педагогічна праця неможлива без елемента дослідження; вивчення й аналіз фактів дають змогу вчителю бачити у звичайному нове; педагогічна культура вчителя - це творча педагогіка

повсякденної праці; індивідуальне читання - джерело інтелектуального багатства вчителя; вчитель має здійснювати керівництво когнітивними процесами на уроці, яке планувалося ще в процесі підготовки до нього [3, с.543]. Як стверджує В.Бондар, навчання має будуватися на ідеях його розвивальної функції. Розвиток дитини, її пам'яті, мислення, здібностей, волі та інших психічних процесів залежить від того, якою є дидактична мета уроку, які дібрано навчальні завдання, як методи навчання забезпечують активність, самостійність та творчий пошук учня в навчальному процесі.[1, с.63]

Висвітлення проблем, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи, розкрито в роботах дослідників М. Левшина, М. Жалдака, Н. Макарової, В. Варченко та інших. Використання інформаційних технологій відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, надають абсолютно нові можливості для творчості, дозволяють реалізовувати принципово нові форми і методи організації освітнього процесу [2].

Сьогодні інформаційні технології розглядаються як важливий компонент загальної освіти, що сприяє розв'язанню пріоритетних завдань навчання та виховання, тобто формування творчої особистості. Аналіз педагогічних досліджень показує, що під час організації і проведення уроків учителі використовують такі освітні технології, які можна умовно поділити на великі групи:

1. Ігрові технології дають змогу здобувачам освіти досягти нового самовираження, активності і свободи дій, розвитку творчості, розвивати найкращі людські якості. У процесі поєднання гри і праці формуються всі сторони особистості дитини.

2. Інтерактивні технології. Сьогодні вчителі використовують такі інтерактивні методи як: мікрофон, мозковий штурм, акваріум та інші. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за

умови постійної активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню певних умінь та навичок; створенню атмосфери співробітництва, творчої взаємодії, розвитку комунікативних якостей.

3. Мультимедійні технології та комп'ютерні програми. Мультимедійні технології дозволяють учням не виходячи із класу, потрапити у віртуальний інформаційний світ. Інформаційно-комп'ютерні технології здійснюють вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів [2].

Сьогодні у своїй практичній діяльності учитель початкової школи під час проведення уроків може використовувати: технічні засоби (аудіо - і відеоапаратуру, комп'ютер, мультимедійні дошки); мультимедійні засоби (фільми, презентації); електронні та цифрові навчальні матеріали (програмові педагогічні засоби, комп'ютерні ігри, електронні підручники). Різноманітність та велика кількість сучасних інноваційних педагогічних технологій вимагає від учителів пильної уваги та відповідної підготовки до їх вибору та впровадження в освітній процес з молодшими школярами. Це дає такі можливості: підвищення пізнавального інтересу учнів; забезпечення диференційованого підходу до вивчення предмету; підтримка групових та індивідуальних форм навчання.

Таким чином, навчання здобувачів початкової освіти стає більш цікавим і ефективним, а упровадження інформаційних технологій сприяє розвитку їх творчих здібностей.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. К.: Школяр, 2000. – 191с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5-ти т. Т.5. Статті. – К.: Радянська школа, 1975

УДК 378-057.4:004(410)(043.2)

Володимир Орбан,
здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти
спеціальність 015 Професійна освіта
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЦИФРОВИХ СИСТЕМ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Сучасні реалії суспільного життя, що відбуваються в умовах глобалізації економіки, активізація процесів інформаційно-технологічної революції зумовлюють неупинну модернізацію та технізацію виробництва, вимагають докорінних змін у вищій професійній технічній освіті.

Широке упровадження інновацій в освіті здійснює вплив і на необхідність модернізації змісту як вищої освіти в Україні в цілому, так і професійної підготовки майбутніх фахівців цифрових систем. Серед розвинених країн світу, досвід яких використовується у цьому напрямку, є Велика Британія, яка є провідною серед інших економічно розвинених країн Європи завдяки високому рівню організації виробництва, розвитку науки, досконалій структурі освітньої діяльності.

Необхідність ґрунтовного аналізу досвіду Великої Британії зумовлена й потребою у визначенні тенденцій розвитку вищої освіти взагалі та особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців цифрових систем у закладах професійної освіти цієї країни, зокрема, а також сприятиме упровадженню позитивних ідей в систему вищої освіти в Україні.

Національна освіта України потребує оновлення, приведення у відповідність світовим стандартам для успішної інтеграції до європейського простору. Саме всебічний аналіз та вивчення зарубіжного досвіду сприятиме упровадженню світових норм і стандартів у систему професійної освіти в Україні.

Численні міжнародні організації, зокрема, ООН, ЮНЕСКО, Світова федерація інженерних організацій (WFEO), Європейське товариство інженерної

освіти (SEFI) та інші активно вивчають шляхи спільного розв'язання нових завдань інженерної освіти, можливості активізації інтеграційних процесів у сфері вищої технічної освіти, забезпечення високої якості інженерної підготовки, створення гнучкої системи доступу до неперервної інженерної освіти, специфіку організації міжнародних наукових досліджень в галузі інженерії, формування єдиного європейського простору в інженерній освіті тощо [1].

Аналіз джерел з теми дослідження показав, що окремі аспекти проблеми підготовки інженерів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій в Україні та світі вивчали такі вітчизняні науковці, як О. Дубініна, К. Лаврищева, В. Осадчий, З. Сейдаметова, С. Семериков та інші. Питанням професійної підготовки фахівців за кордоном присвячені праці таких дослідників, як Н. Бідюк, В. Коваленко, В. Круглик, Т. Кошманова, К. Корсак, Н. Пацевко та інші. Проте науковці не вивчали детально досвід провідних країн світу у сфері організації професійної підготовки фахівців цифрових систем.

Професійна підготовка майбутніх фахівців цифрових систем у світі відбувається в традиційних закладах освіти: коледжах, інститутах, вищих школах та університетах, центрах професійної освіти, на професійних курсах, а також шляхом самоосвіти та дистанційного навчання.

Програми підготовки фахівців цифрових систем у світі є достатньо різноманітними. Так, світові заклади вищої освіти пропонують програми підготовки бакалаврів, магістрів і докторів філософії з програмної інженерії. Зміст і наповнення програм підготовки, організація самої підготовки фахівців також різняться. Так, програми професійної підготовки магістрів з програмної інженерії можуть бути орієнтованими на управлінську діяльність або технічно орієнтованими. Крім того, змістове наповнення програм підготовки магістрів може бути академічним, після засвоєння яких фахівець здобуває ступінь доктора філософії, або професійним – фахівця готують до професійної діяльності у сфері програмної інженерії з високим рівнем технічної або управлінської відповідальності [2].

Як свідчать сучасні дослідження, Велика Британія є провідною серед інших економічно розвинених країн Європи у сфері розвитку цифрових технологій, має високий рівень організації виробництва, розвитку науки, зокрема завдяки науково обґрунтованій, гнучкій і варіативній структурі освітньої діяльності.

Сучасна вища технічна школа Великої Британії має глибокі історичні корені. Аналіз спеціальних економічних та соціологічних джерел, статистичних даних доводить, що в цій країні з 70-х років почався новий етап розвитку вищої технічної школи, зумовлений впливом інформаційно-технологічної революції. Зміни у змісті та характері інженерної праці висунули нові вимоги до змісту та якості інженерної підготовки, особливо у новітніх інженерних галузях. Найраціональнішою формою здобуття інженерної освіти високої якості є ступенева система, перша ланка якої – ступінь бакалавра інженерії як базового для подальшого професійного зростання [3].

Саме Велика Британія є першою країною у світі, що почала запроваджувати професійну підготовку фахівців з програмної інженерії, оскільки саме в цій країні були запропоновані перші навчальні плани з програмної інженерії в Імперському коледжі Лондона (Imperial College London) та в Шеффілдському університеті (University of Sheffield) в 1988 та 1989 роках відповідно.

Проблема підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії спрямована на виявлення і творче використання раціональних ідей досвіду фахової підготовки в розвитку вищої технічної освіти, що сприятиме теоретико-методологічному обґрунтуванню шляхів реформування вищої технічної школи в Україні.

На основі вивчення статистичних даних про досягнення науки і техніки у Великій Британії ми дійшли висновку, що головним чинником докорінної трансформації британської економіки є інформаційно-технологічна революція. Визначено, що високий рівень розвитку в державі науки і техніки, який задовольняє економічним потребам британського суспільства, вимагає

створення системи вищої технічної освіти, яка б відповідала сучасним вимогам і забезпечувала економіку кваліфікованими фахівцями нового типу.

Саме в цій країні були створені перші курси з програмної інженерії в університетах, а загальна кількість університетів і коледжів, які входять до їх складу й здійснюють професійну підготовку фахівців цифрових систем, становить шістдесят два. Діапазон ступенів, які можуть здобути бакалаври з програмної інженерії в університетах Великої Британії, є досить розгалуженим. Так, університети пропонують підготовку бакалаврів наук з програмної інженерії (Bachelor of Science in Software Engineering, Kingston University, Nottingham Trent University), бакалаврів інженерії.

Основними напрямками діяльності науково-дослідних центрів нового типу – наукових парків, ділових інкубаторів є розробка нових ідей та технологій для підготовки кваліфікованих кадрів. Наукові парки охоплюють понад 1260 компаній, які забезпечують працевлаштування 23500 кваліфікованих інженерів та молодих учених. Встановлено, що такі наукові центри виникли внаслідок інтеграції науки, освіти і виробництва, яка є провідною тенденцією розвитку вищої технічної освіти в умовах інформаційно-технологічної революції [4].

На основі здійсненого аналізу заходів уряду Великої Британії щодо фінансування діяльності науково-дослідного сектора встановлено, що наукові дослідження фінансуються за рахунок державних і приватних асигнувань, та асигнувань військового комплексу. Інтенсифікації науково-дослідної роботи сприяє активна розробка та запровадження рейтингової системи оцінки наукових досліджень.

Результати сучасних досліджень щодо впливу інформаційно-технологічної революції на інженерну освіту у вищій технічній школі Великої Британії дало змогу дійти висновку, що пріоритетними напрямками в інженерній підготовці є: фундаментальна підготовка, теоретична і практична підготовка з профільюючих дисциплін, професійно-творча підготовка, підготовка до науково-дослідної роботи.

Встановлено, що при підготовці майбутніх фахівців за цими напрямками надається перевага оволодінню базовими знаннями; інтеграції загальнонаукових, професійних та вузькоспеціалізованих знань; формуванню прагнення до постійного оновлення здобутих знань. Залучення досвідчених інженерних кадрів до підготовки майбутніх інженерів стимулює їх професійний розвиток та сприяє зростанню професіоналізму. Здійснений аналіз кваліфікаційних напрямів підготовки бакалаврів інженерії свідчить, що зміст освіти кожного з них зумовлений факторами, пов'язаними із розвитком економіки, науково-технологічними здобутками, а також соціальним розвитком британського суспільства.

Поряд з цим професійна підготовка студентів до певних видів практичної діяльності тісно пов'язана із формуванням навичок розв'язання суспільних та екологічних проблем, які безумовно виникають на робочих місцях; навичок роботи у споріднених галузях виробництва, науки тощо; а також із формуванням здатності до постійного вдосконалення професійної майстерності.

Таким чином, як свідчать дослідження, характерною особливістю професійної підготовки фахівців цифрових систем у Великій Британії є широкопрофільна підготовка (можливість «переключатися» з однієї професійної функції на іншу, з одного рівня професійної діяльності на інший), яка ґрунтується на фундаментальності та міждисциплінарності з урахуванням сучасних інформаційних технологій.

Список використаних джерел

1. Бідюк, Н. М. (1999) Можливості використання зарубіжного досвіду у реформуванні вищої технічної школи в Україні. Соціалізація особистості: Зб. наук. пр. Вип. 3. С.164.
2. Rezaei S. (2005) Software Engineering Education in Canada. WCCCE'05: Proceedings of the Western Canadian Conference on Computing Education. 2005. URL: https://www.researchgate.net/publication/269465855_Software_Engineering_Education_in_Canada
3. Світлана Симоненко. (2018) Особливості професійної підготовки бакалаврів з програмної інженерії в університетах Великої Британії, США та Канади. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Випуск XIX. С. 212.
4. Бідюк, Н. М. (2001) Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К. 2001. С. 163-192

37.091.313:51(536.2)(063)

Ганна Побірченко

Аспірантка 1 курсу спеціальність 014 Середня освіта «Математика»
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Олександра Побірченко

Магістр 2 курс спеціальність 111 Математика «Математика»
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З МАТЕМАТИКИ В ОБ'ЄДНАНИХ АРАБСЬКИХ ЕМІРАТАХ

Розвиток української системи математичної підготовки школярів відбувається із урахуванням світових освітніх трендів. Тому вивчення передового зарубіжного освітнього досвіду є важливим у контексті розуміння перспективних напрямів і шляхів для вдосконалення системи математичної підготовки українських школярів. Незважаючи на те, що державу Об'єднані Арабські Емірати (ОАЕ) було проголошено лише у 1971 році і система освіти в ОАЕ відносно нова, однак, бурхливий суспільний і економічний розвиток цієї країни привертає увагу до її освітніх здобутків і тенденцій розвитку. За останні кілька десятиліть в освіті ОАЕ відбулися кардинальні зміни, зумовлені переходом від традиційного навчання, орієнтованого на вчителя, до навчання, орієнтованого на учня. Одним із напрямів реформування є запровадження навчання на основі залучення учнів до виконання навчальних проєктів.

Мета статті – окреслити дидактичні передумови для ефективного застосування методу проєктів у навчанні математики учнів базової школи в ОАЕ, як підходу, зосередженому на підвищенні якості математичної підготовки школярів через стимулювання мотивації та пізнавального інтересу учнів, забезпечення розуміння учнями не лише теоретичних аспектів навчального змісту, а й його практичної, суспільної значущості, прикладних аспектів. Навчання на основі використання проєктів (project-based learning, Bell, 2010) дозволяє учням вчитися на практиці, створюючи суб'єктивно нові знання у

спільній навчальній практичній діяльності [1]. Ravitz та ін. (2010) [4] зазначали, що такі навички, як спілкування, співпраця, критичне мислення, розв'язання проблем і самоспрямування, є навичками XXI століття, що якнайкраще розвиваються за допомогою проєктного навчання. Загальний принцип, на якому базується навчання на основі проєктів, полягає у встановленні зв'язку навчального матеріалу із життєвим досвідом учнів, організації учнівської активної пізнавальної та творчої колективної діяльності задля розв'язання однієї спільної проблеми (Dewey) [2]. Наш досвід у використанні навчання математики учнів базової школи в ОАЕ на основі проєктів свідчить про необхідність дотримання певних дидактичних умов, що забезпечують якість навчання. По-перше, має бути чітко визначена мета проєкту та рольова модель для його учасників. Наприклад, для учнів 6-го класу, які працювали над проєктом з теми «Відношення. Пропорції», буда запропонована роль співробітників відділу контролю якості фабрики цукерок M&M's. Метою проєкту було виявлення недоліків в роботі фасувальної машини, а також дослідження того, чи рівномірно машина фасує драже кожного кольору в упаковку. По-друге, має бути чітко окреслено коло стейкхолдерів, тобто, тих, для кого саме учні виконують проєкт. Наприклад, вигодо здобувачами проєкту «Додавання та віднімання десяткових дробів» (5-й клас) були члени родини школярів, оскільки його метою було формування продуктового кошику родини у такий спосіб, щоб в ньому були присутні корисні та улюблені фрукти та овочі, і при цьому родина не збільшила свої тижневі витрати на харчування. По-третє, до виконання проєкту має бути залучене сучасне освітнє середовище та технології. Наприклад, учням 7-го класу у рамках проєкту з теми «Масштаб» було запропоновано відтворити точну зменшену копію класу, кабінету директора, актової зали. Спочатку школярі мали зробити ескіз приміщень з урахуванням масштабу на папері, а потім надрукувати їхню мініатюрну модель на 3D принтері. Ці моделі прикрашають приміщення школи. Застосування сучасних технологій виявилось доцільним, корисним і ефективним. Ще однією із необхідних передумов є розуміння учнями практичної (суспільної)

значущості результату виконання проєкту. Наприклад, учням 7-го класу було запропоновано розробити авторську сторінку для підручника з математики з теми «Розв’язування рівнянь зі змінними». Цією сторінкою скористалися учні інших 7-х класів як навчальним посібником.

Отже, навчання математики учнів базової школи на основі виконання ними проєктів є перспективним напрямом розбудови системи математичної підготовки школярів в ОАЕ. Узагальнення й адаптація цього досвіду до вітчизняних умов є важливою й актуальною проблемою теорії та методики навчання математики.

Список використаних джерел

1. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *Clearing House*, 83(2), 39–43.
2. Dewey, J. (2008). Experience and nature. In J. Boydston, & S. Hook (Eds.), *The later works of John Dewey, 1925–1953* (Vol. 1, pp. 1–437). Southern Illinois University Press.
3. Makhmasi, S., Zaki, R., Barada, H., & Al-Hammadi, Y. (2012, April). Students’ interest in STEM education: A survey from the U.A.E. In *Proc. 3rd Annu. Int. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Marrakesh, Morocco, 17–20 April 2012. (Best Paper Award).
4. Ravitz, J. (2010). Beyond changing culture in small high schools: Reform models and changing instruction with project-based learning. *Peabody Journal of Education*, 85(3), 290–312.
5. UAE Government, (n.d.). Federal Competitiveness and Statistics Authority. Retrieved from <http://fcsa.gov.ae/en-us>

УДК 373.3.09:373.3.064.1(043.2)

Марія Фенчак

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
групи ПО-1 м, спеціальності 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет

Любов Фенчак,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти,
Мукачівський державний університет

ОНЛАЙН – ПАРТНЕРСТВО З БАТЬКАМИ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

В умовах освітніх реформ НУШ навчальні заклади активно залучають батьків до співпраці, визнаючи їх рівноцінними партнерами у формуванні компетентностей здобувачів освіти. Організувати спілкування з батьками

допоможуть сучасні засоби зв'язку, які є ефективним джерелом отримання інформації. Перевагами такої комунікації є конфіденційність та адресність інформації, миттєва її доставка, постійний зворотний зв'язок з батьками здобувачів освіти.

Особливості використання веб-технологій у освітньому процесі школи – це одна із актуальних проблем сучасних педагогічних досліджень. Інформаційні технології є невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу та значно підвищують його ефективність. Педагогу необхідно постійно підтримувати зв'язок із батьками учнів свого класу. Це повинно бути двостороннє спілкування, з метою ознайомлення з усією важливою інформацією, що стосується шкільного життя дітей і найактуальніших проблем, які виникають у здобувачів початкової освіти або їх батьків [2].

Коротко охарактеризуємо види сучасних способів зв'язку з батьками здобувачів освіти. Одним з офіційних способів підтримування зв'язку з батьками є передача інформації шляхом розміщення її на сторінках сайту школи. У наш час кожний освітній заклад має свою веб-сторінку. Це відкриває школу для дітей, батьків і в цілому для громадськості. Цей інформаційний ресурс призначений для надання здобувачам освіти, їх батькам, педагогам різноманітної інформації про всі події, що відбуваються у школі. Тут можна дізнатися про результати інноваційної діяльності школи, про зміцнення її матеріально-технічної бази. Окрім цього сайт школи або інших освітніх установ може стати для батьків джерелом інформації навчального, методичного або виховного характеру. На цих сторінках батьки можуть отримати інформацію про методи зміцнення здоров'я дітей, їх безпеку, правила поведінки дитини в сім'ї та в суспільстві, корисні поради з навчання і виховання учнів [1].

Для організації класного співтовариства у соціальних мережах (на базі «Facebook» і т.д.) необхідно створити групу з обмеженим доступом та запропонувати всім батькам зареєструватися у цій спільноті й подати заявку на вступ до групи. Це багатосторонній спосіб зв'язку, оскільки батьки не тільки зможуть бачити повідомлення, які розміщуються учителем, а й коментувати їх,

ділитися думкою один з одним. Схожими характеристиками володіють співтовариства, створені за допомогою мобільних додатків типу Viber, WhatsApp, Telegram і т.п. Для організації такого зв'язку з батьками необхідно запропонувати їм встановити на своїх смартфонах відповідне програмне забезпечення та зареєструвати їх в групі.

Можна підтримувати зв'язок із батьками за допомогою мобільного телефону. Як правило, класний керівник має список номерів батьків кожного здобувача освіти і у будь-який момент може зв'язатися з ними. Однак такий спосіб підходить тільки для вирішення найбільш нагальних питань або обговорення дуже особистої інформації. За допомогою мобільного телефону можна також організувати смс-розсилку повідомлень. При цьому способі доступний тільки двосторонній зв'язок. Також до недоліків такого способу зв'язку слід віднести дуже обмежений обсяг інформації, що передається [2].

Для організації батьківського форуму буде потрібна наявність спеціального веб-ресурсу. Це може бути і шкільний сайт, і будь-який інший сайт, що має схожу тематичну спрямованість. Зазвичай такі форуми є загальнодоступними і підходять скоріше для обговорення будь-яких невеликих питань, ніж для оперативного обміну інформацією.

В умовах дистанційного навчання налагоджується система спілкування через Skype, Zoom, Google Meet - одних з найбільш універсальних засобів зв'язку на даний момент. Ці програми забезпечують: миттєвий обмін інформацією; груповий відеозв'язок; демонстрацію екрану вашого монітора з необхідною інформацією. Під час використання презентацій уроки стають емоційно забарвленими, привабливими, викликають у дітей живий інтерес, є прекрасним наочним посібником і демонстраційним матеріалом, що сприяє хорошій результативності уроків [2].

Створена і працює мережа зв'язку школи з батьками засобами електронної пошти, що дозволяє оперативно передавати і приймати інформацію. Для цього батькам необхідно мати особисті поштові скриньки у будь-якій електронній поштовій системі. Класному керівникові досить один раз

ввести в рядок розсилки адреси всіх батьків і надалі листи будуть відправлятися одночасно на всі ящики. При цьому обсяг інформації, яку можна пересилати, дуже великий. Це не лише швидкий і зручний спосіб спілкування з батьками, а й дуже ефективний. Незважаючи на свою зайнятість, перевірити електронну пошту завжди знайдеться час. Дуже важливо, щоб була сформована звичка батьків, як більшості сучасних молодих людей, щоранку розпочинати свій день з перегляду пошти. Це дає змогу завжди оперативно доносити до них потрібну інформацію і так само оперативно отримувати зворотний зв'язок [3].

В електронних журналах є можливість залишати особисті повідомлення батькам. Окремі системи інформують батьків за допомогою смс. До підвищення якості освіти школа рухається, використовуючи загальнодоступні комунікативні можливості та нові технології, усілякі програми для адміністрування, автоматизовані робочі місця директора й заступників, інтерактивні дошки та системи оповіщення батьків. Особливе місце займає «Електронний щоденник» – одна з технологій, за допомогою якої надається оперативний доступ батькам до успішності та відвідуваності школи дитиною. Необхідна інформація приходить батькам SMS-повідомленнями. За свідченням учителів, особливо ефективно впливає таке інтерактивне спілкування школи та родини на відвідуваність, скорочуючи кількість прогулів учнів більш ніж у два з половиною рази. Техніку дітям обдурити набагато складніше [2].

Таким чином, вибираючи відповідний спосіб зв'язку з батьками, можна зупинитися на 2-3 варіантах, які забезпечать різні форми спілкування: офіційне й неформальне; наживо і на відстані; колективне та індивідуальне і т.д. Не рекомендується створювати кілька схожих за своїм потенціалом груп, які дублюватимуть одна одну. Це призведе до плутанини та зниження ефективності від їх використання. Також в даному питанні слід враховувати індивідуальні бажання і можливості батьків, інакше вони просто будуть ігнорувати всі ваші спроби зв'язатися з ними.

Список рекомендованих джерел

1. Бобик Н.І. , Фенчак Л.М. Роль педагогіки партнерства у формуванні соціальної компетентності у здобувачів початкової освіти. Збірник матеріалів міжвузівської науково-

практичної конференції «Педагогіка партнерства в освіті та соціальній роботі: сучасні виклики та перспективи».(м. Хмельницьк , 22 лютого 2022р.). Хмельницький: ПП «А.В.Царук», 2022. С. 14-17.

2. Педагогіка партнерства в умовах Нової української школи: методичні рекомендації / укладач С. В. Шайнюк. – ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ – Ковель, 2022. – 74 с.

3. Стандарти громадсько-активної школи: залучення батьків: навчально-методичний посібник /Товкало М.Я. Під заг. ред. Даниленко Л.І.,– К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 66 с.

УДК 372.851

Артем Чуйков,
кандидат фізико-математичних наук,
Тетяна Курінна,
викладач, ВСП «Київський фаховий
коледж комп'ютерних технологій та економіки НАУ»

ВІРТУАЛЬНА ДОШКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні умови роботи викладача вимагають здійснювати постійний пошук нових методів та форм викладання з метою зацікавлення здобувачів освіти процесом навчання та покращення якості засвоєного матеріалу. Використання на дистанційних заняттях з математики віртуальних дошок у поєднанні з графічними планшетами дозволяє не лише успішно реалізовувати поставлені перед викладачем задачі, але і значно розширити можливості наочності, науковості і доступності викладу навчального матеріалу.

До інформаційних технологій дистанційного навчання відносять технології створення, зберігання і передачі навчальних матеріалів, організації процесу дистанційного навчання за допомогою інтернет-зв'язку [3, с. 9]. Проблемами впровадження ІКТ у навчальний процес (зокрема, і у дистанційній формі навчання) займались зарубіжні вчені Дж. Мюллер, Ф. Вілсон, Д. Парріш, Н. Хара, Р. Філіпс та українські вчені М. І. Жалдак, В. П. Андрущенко [2], В. В. Шовкун [7], Є. Ф. Вінниченко, Ю. В. Горошко, С. І. Ганжела, О. М. Самойленко, М. М. Москалюк та Н. В. Москалюк [5], С. А. Раков та інші.

Різні аспекти використання інтерактивних дошок у школі на уроках математики вивчали О. В. Копитко та Н. М. Лосєва. Натомість, аналіз наукових публікацій показує недостатнє освітлення можливостей віртуальних дошок у поєднанні із графічними планшетами для викладання математичних предметів та дисциплін у закладах фахової передвищої освіти.

З використанням віртуальних дошок заняття з математики стають більш цікавими та інформативними. З їх допомогою реалізуються такі важливі принципи навчання, як наочність та активізація розумової діяльності студентів. Пояснення викладача у поєднанні з візуальною інформацією, елементами анімації та інтерактивними завданнями забезпечують умови для розширення та поглиблення знань, умінь і практичних навичок здобувачів освіти, а також підвищують їх інтерес до навчання [4, с. 160].

Наразі існує вже чимало сервісів, які працюють як онлайн дошки для викладання: IDroo, Draw Chat, Google Jamboard, Miro, Vitpaper тощо. Використовуючи онлайн дошки на заняттях математики, викладач змушений робити записи за допомогою мишки, що є не дуже зручним, потрібно багато часу, щоб навчитись писати та креслити мишкою більш-менш акуратно. Тому, з використанням онлайн дошок на заняттях, доцільним є використання графічних планшетів, підключивши які до ПК, можна писати так, як ми звикли, – ручкою.

Наведемо переваги використання віртуальних дошок на заняттях з математики.

1. *Мобільність.* Для викладання не потрібна об'ємна класична дошка з крейдою або маркерна дошка. Для використання віртуальної дошки можна використовувати ноутбук і графічний планшет, що дозволяє здійснювати процес навчання із довільного зручного місця.

2. *Мультимедійність.* Є можливість розміщувати на робоче поле дошки довільні електронні об'єкти: графіки, формули, рисунки, гіперпосилання, примітки, відеофайли, результати розрахунків у системах комп'ютерної математики тощо.

3. *Сучасність*. Здобувачі освіти виявляють жвавий інтерес до нових способів подачі навчального матеріалу.

4. *Інтерактивність*. Можливість спільного використання для інтерактивної роботи. Активність учасників миттєво відображується на стіні.

5. *Інтегрованість*. Дошку можна помістити у блог, сайт. Записи можна зберігати у форматі pdf та розсилати тим студентам, які не відвідали заняття.

6. *Економність*. Не потребує постійного використання витратних матеріалів (крейди, маркерів, ганчірки, паперу тощо).

7. *Ефективне використання часу*. Нова робоча область створюється одним кліком.

Віртуальні дошки не позбавлені недоліків, серед яких:

1. потреба нових знань та навичок роботи;
2. залежність від якісного інтернету: при нестабільному чи повільному інтернеті працює повільніше, із затримкою.

Padlet – це віртуальна дошка, на якій можна розміщувати текстову інформацію, фото, відео, файли різних форматів, аудіозаписи, гіперпосилання, зображення, які зручно та легко створити за допомогою графічного планшета [6, с. 25].

Padlet є чудовим інструментом для проведення ефективних занять, де:

- можна швидко розмістити різнохарактерні навчальні матеріали будь-яких форматів;
- провести опитування;
- організувати дискусію;
- створити вікторину з включенням відео, аудіо та фотоматеріалів;
- зробити дошку оголошень;
- створити сховище документів з обраної теми;
- організувати ефективне дистанційне навчання;

- створити власну фотогалерею або колекцію відео студентів за обраною темою;
- підготувати карту пам'яті, опорний конспект, інтерактивний плакат або інтерактивну презентацію [1].

Крім того, віртуальна дошка Padlet надає широкі можливості для впровадження проєктів у навчальну діяльність. Наприклад, можна разом із здобувачами освіти створити спільний проєкт «Математика навколо нас», в якому на стіні віртуальної дошки Padlet кожен із здобувачів освіти за допомогою фото, відео чи просто тексту опише якусь буденну річ, з якою вони зустрічаються повсякдень, при цьому «заховавши» в ній певні математичні терміни та поняття. За допомогою коментарів, які можна ввімкнути в налаштуваннях дошки, інші студенти мають здогадатись, про які математичні поняття йде мова (рис.1).

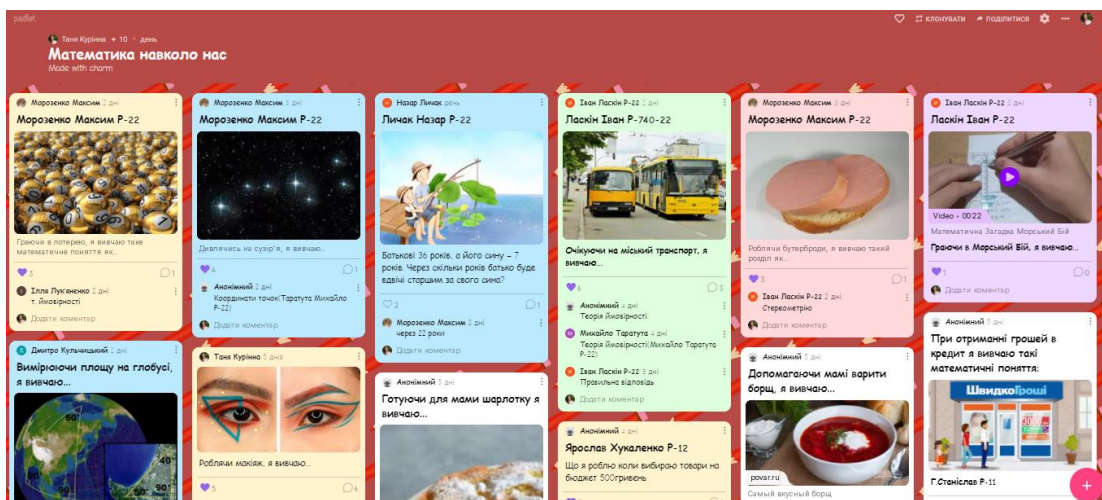


Рис. 1. Використання віртуальної дошки Padlet для організації проєктної діяльності студентів

Іншим *груповим* проєктом може бути проєкт зі стереометрії. Клас розбивається на три групи, кожній із яких дається завдання виконати дослідження на такі теми: «Циліндр», «Конус», «Куля». У кожній групі розподіляються ролі між учасниками: голова групи, спікери, дослідники, дизайнери тощо. Кожен такий проєкт повинен включати інформацію про досліджуваний об'єкт та його властивості, основні задачі, пов'язані з ним,

застосування у практичній діяльності людини тощо. Результати виконання проєкту оформлюються на віртуальній дошці. Захист проєкту сприяє кращому засвоєнню матеріалу, розвитку навичок групової діяльності та творчих і комунікаційних здібностей.

Висновки

1. Дистанційна освіта породжує необхідність пошуку нових форм та методів подачі навчального матеріалу, які б викликали зацікавленість у здобувачів освіти та забезпечували ефективний процес навчання в умовах карантинних обмежень та воєнного стану.

2. Віртуальна дошка є сучасним інструментом для проведення занять із математики. Вона дозволяє привабливо подати навчальні матеріали та забезпечити здобувачам освіти легкий доступ до неї.

3. Віртуальні дошки володіють потужними можливостями для інтерактивної взаємодії як типу здобувач-викладач, так і здобувач-здобувач. Вони дозволяють створювати спільні навчальні проєкти, спонукають розвитку творчих здібностей здобувачів освіти.

4. Використання віртуальних дошок дозволяє урізноманітнити форми і види робіт, забезпечити можливості для інтерактивної взаємодії між здобувачами освіти, підвищити наочність – оптимізувати навчальний процес.

5. Мобільність віртуальних дошок відповідає запитам сучасного суспільства – здобувачі освіти і викладачі можуть користуватись ними із будь-якого зручного місця і з різних гаджетів, підключених до інтернету.

Список використаних джерел

1. Padlet. Корисні функції і нові умови. URL: http://valyakodola.ucoz.ru/publ/metodichna_palitra/interaktivni_tekhnologiji/padlet_korisni_funkciji_i_novi_umovi/40-1-0-283 (дата звернення: 06.10.2022).
2. Андрущенко В.П. Засоби дистанційного електронного навчання і педагогічні технології. *Вісник академії дистанційної освіти*, 2004. №2. С. 2-5.
3. Кадемія М. Ю., Шахіна І. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник. Вінниця, ТОВ «Планер». 2011. 220 с.
4. Копитко О. В., Лосєва Н. М. Різні аспекти використання інтерактивної дошки на уроках математики у загальноосвітній школі. *Актуальні питання природничо-математичної освіти*. 2017. № 9. С. 160-165.

5. Москалюк М.М., Москалюк Н.В. Використання технологій дистанційного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів. *Фізико-математична освіта*. 2020. Випуск 4 (26). С. 79-84.
6. Хміль Н., Дяченко С. Соціальний сервіс Padlet як елемент педагогічної діяльності. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2014. № 2. С. 24–30.
7. Шовкун В.В. Використання дистанційних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*, 2016. № 2. С. 262-272.

УДК 159.964.1

Юліанна Юхта,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність 013 Початкова освіта
Мукачівський державний університет
Науковий керівник: д.пед. н., професор **Ірина Розман**
Мукачівський державний університет

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Інновації в освіті відображені у державному стандарті початкової освіти, постанова Кабінету Міністрів України від 21.01.2018 № 87. Відповідно до частини першої статті 31-ої Закону України, застосовується з 01.09.2018 року.

Державний стандарт передбачає організацію освітнього процесу із зіставленням діяльнісного підходу на інтегрованій основі [1].

Сьогодні висуває новий запит суспільству на творчий розвиток особистості дитини. Багато в чому результати освітнього процесу залежатимуть від вміння активної та пізнавальної діяльності співпраці вчителя та здобувача освіти. Практика доводить, що на початковому етапі засвоєння знань, формується вміння учнів швидко приймати правильне рішення в нешаблонних ситуаціях та креативно мислити. У молодших класах відбувається розвиток творчих здібностей учнів, що вимагає від вчителя використання новітніх технологій та інновацій в освіті.

Суспільство потребує здобувачів, які мають на меті швидко адаптуватися до нових умов та потреб життя, управляти та оперувати інформацією, спроможні активно застосовувати соціально-комунікативні навички, опираючись на soft skills.

Інновації в сучасній освіті вже не є нововведенням. Це – невід’ємна частина в організації освітнього процесу для розв’язання проблем, які досі вирішувалися по-іншому. Вони стали результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Інноваційні технології сьогодні – це системний набір прийомів та засобів організації навчальної діяльності, починаючи від мети, закінчуючи результатами, сукупність операційних дій педагога зі здобувачем освіти, направлена на суттєве покращення навчального процесу [2].

Поділ інноваційних технологій на технології кооперативного навчання, технології колективно – групового навчання, технології ситуативного навчання та технології опрацювання дискусійних питань, свідчить, що інновації являють собою важливу складову розбудови сучасних освітніх технологій.

За допомогою запровадження інноваційних технологій в освітній процес здобувачі засвоюють та відточують практичні навички, які неодмінно знадобляться для успішного навчання та кар’єрного зростання. [5, с. 148].

Технології кооперативного навчання, які найчастіше використовуються у початковій школі, представляє собою робота в парах, робота в малих групах, акваріум, карусель, 2-4- всі разом, змінні ротаційні групи [2, с. 30].

Для усної лічби на уроках математики використовують технологію карусель. Перевага зазначеної технології полягає у тому, що кожен учень задіяний у процесі, та за короткий проміжок часу обчислює велику кількість виразів. Вирішити проблемну ситуацію, висловити власну думку можна при допомозі методу 2-4 всі разом. Така робота не потребує особливої підготовки щодо розміщення парт, проводиться швидко і ефективно.

Технології ситуативного навчання потребують більш ґрунтовної підготовки дидактичного та ігрового матеріалу для успішного моделювання явищ що вивчаються. Наприклад в тематичний тиждень «Ми-дослідники, ми-винахідники» доступним є створення «лимонного вулкану» або «шторму у склянці». Створення «мініатюрної» версії реальності пробуджує допитливість, розвиває дослідницькі навички, спонукає до вивчення навколишнього світу.

Проведення спрощеного судового засідання «Шкідливі звички», сприяє зміцненню здоров'язбережувальної та соціальної позиції учня як громадянина.

Особлива роль для початкових класів відводиться вчителю-асистенту. Він, як і вчитель молодших класів, доцільно використовує інноваційні технології у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Здійснювати цілеспрямовану, різнобічну, інтенсивну роботу для окремо взятого здобувача – одна із задач, яка вимагає використовувати інноваційні технології вже одразу.

Вдосконалені сучасні технології істотно поліпшують умови навчання: відкриває можливості розвитку комунікативних навичок; допомагають розвивати комунікативні функції з вчителем та іншими учнями; позитивно впливають на інтеграцію учнів із особливими освітніми потребами в суспільство. В інклюзивній освіті інноваційні технології виконують компенсаторні, дидактичні та комунікаційні функції[4, с. 148].

Систематичне застосування інноваційних технологій сприяє залученню всіх дітей до активної навчальної діяльності, розвиває уяву та навички критичного мислення, уміння доводити та аргументувати власну думку, вчить на практиці вирішувати проблеми. Сучасні вчителі, які прагнуть бути агентами змін в новій українській школі, систематично надихають, розуміють та поважають учнів, вміють розкривати їх потенціал, зацікавлюють навчанням, вчать вирішувати конфлікти за допомогою комунікації та відкритості до спілкування [3, с. 16].

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової освіти. Київ. 2018.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців. НАПН України. Львів. 2018. 30 с.
3. Нова українська школа. [Електронний варіант].
URL: [https:// nus.org.ua/view/navchannya-bazovane-na-spivpratsi-32-strategiyi-kooperatsiyi-u-klasi](https://nus.org.ua/view/navchannya-bazovane-na-spivpratsi-32-strategiyi-kooperatsiyi-u-klasi)
4. Химинець В.В., Сивохоп Я.М., Петрус В.В. Психолого-педагогічні аспекти інноваційних технологій. Ужгород, 2006. 148 с.
5. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. Київ, 2010. 158 с.

УДК 378:373.2.011.3-051]:005.336.2:004

Михайло Яцура

аспірант спеціальності 015 Професійна освіта

(за спеціалізаціями)

Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ДОЦІЛЬНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Реформування українського суспільства, що спричинене активною інтеграцією у Європейський Союз супроводжується нагальною потребою інноваційного оновлення всіх соціальних інститутів. Причому система професійної підготовки фахівців спеціальності 073 «Менеджмент» потребує оновлення найбільше. Це зумовлено тим, що Україні вкрай потрібні кваліфіковані фахівці-менеджери, які здатні самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору. Як задекларовано в освітньо-професійній програмі «Менеджмент» першого (бакалаврського) рівня освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» Мукачівського державного університету цілі навчання: «підготовка фахівців, здатних вирішувати практичні проблеми та складні спеціалізовані задачі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, у сфері управління організаціями та їх підрозділами» [2, с. 4]. Для реалізації означеної цілі необхідно кардинально оновити зміст і технології освіти, що дозволить підготувати майбутніх фахівців спеціальності 073 «Менеджмент», які матимуть розвинене почуття відповідальності за долю країни та будуть мобільними, динамічними в управлінських рішеннях.

У контексті сучасних викликів майбутні фахівці, які опановують освітньо-професійну програму першого бакалаврського рівня у галузі знань 07 «Управління та адміністрування» за спеціальністю 073 «Менеджмент» повинні ще під час навчання у ЗВО оволодіти належним рівнем професійної культури. Поділяємо думку О. Музальова [2] у тому, що ефективно вирішення проблем психолого-педагогічного забезпечення формування професійної культури

майбутнього фахівця повинно йти шляхом соціалізації, професіоналізації, самореалізації та самоутвердження.

Як засвідчують реалії сьогодення, менеджер з високим рівнем професійної культури здатний ефективно та якісно вирішувати складні професійні завдання та виступати при цьому ключовою фігурою, що визначає стан економіки в управлінському контексті. Відзначимо як незаперечний факт те, що в умовах зростання в українському суспільстві ролі загальнолюдських цінностей посилюється роль керівника-менеджера як носія культурних традицій. Нині українським організаціям в усіх сферах потрібні такі менеджери, які володіють професійною творчістю та якісно реалізують управлінські функції.

У нашому переконанні для відбудови економіки після перемоги у російсько-українській війні в Україні буде гостра потреба у кваліфікованих менеджерах нового типу з високим рівнем професійної культури, які будуть високо освіченими, високоморальними, а також матимуть гуманістичне спрямування. З огляду на наведені факти, стає очевидним той факт, що від рівня сформованості професійної культури майбутнього менеджера залежатиме не лише широта його фахових інтересів та громадянська позиція, а й безпосередньо соціально-економічний розвиток усього українського суспільства у післявоєнний період.

Проте вивчення результатів соціально-педагогічних досліджень та аналіз реальної практики підготовки майбутніх фахівців у галузі управління різними сферами діяльності суб'єктів господарювання різних розмірів та організаційно-правових форм засвідчує той факт, що випускники не готові до ефективного та самостійного вирішення професійних завдань, бо їх професійна культура не відповідає сучасним вимогам модернізації освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент». З'ясовано, що до найбільш вагомих причин, які перешкоджають формуванню належного рівня професійної культури доцільно віднести: по-перше, невизначеність професійного статусу майбутніх бакалаврів менеджменту; по-друге, збільшення функціонального спектру професійних

обов'язків, до яких не готують у ЗВО.

Наголосимо на тому, що вагомі соціально-економічні зміни, які спричинені агресією РФ, різке збільшення обсягу наукової інформації викликали необхідність суттєвого оновлення цілей, завдань та змісту професійної освіти фахівців у галузі знань 07 «Управління та адміністрування», що, у свою чергу, спричиняє активізацію розробки нової освітньої парадигми, яка б максимально відповідала запитам сучасного українського суспільства. Причому процес формування професійної культури майбутнього менеджера має здійснюватися на основі максимально виваженої реалізації методологічного положення про студента як активного і самостійного суб'єкта діяльності. У цій ситуації доцільно активізувати пошук інноваційних моделей професійної освіти, що передбачає впровадження прогресивних підходів.

У нашому баченні нині необхідно провести комплекс методологічних та практичних змін в освітньому процесі, що передбачає впровадження інноваційних форм і методів у професійну підготовку майбутніх менеджерів. Усе це забезпечить майбутньому керівнику розвиток творчої індивідуальності та зніціює високий рівень професіоналізму. Особливо роль відводимо в даному аспекті педагогічній науці на яку покладено відповідальність у розробці практичних шляхів під час формування професійної культури майбутніх фахівців спеціальності 073 «Менеджмент».

Актуальність та практична доцільність розробки теоретичних, методичних та практичних аспектів формування професійної культури майбутніх менеджерів додатково зумовлена недостатньою увагою до зазначеної проблеми в результаті чого цей процес проходить стихійно, головним чином, за екстенсивним зразком. Окрім того, доведено, що традиційні технології, які використовують пояснювально-ілюстративний підхід є малоефективні та не сприяють становленню у студентів спеціальності 073 «Менеджмент» інноваційного світогляду, не достатньо ініціюють формування ціннісних орієнтацій та інтересів, не розвивають культурно-освітній потенціал, а також не мають суттєвого значення для оволодіння професійною галуззю знань, що

необхідна менеджеру для якісної фахової діяльності з управління організаціями та їх підрозділами.

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до формування професійної культури, а також дослідження методики та практики професійної підготовки майбутніх менеджерів у ЗВО засвідчив наявність низки суперечностей, що потребують ефективного розв'язання, між: доцільністю наближення української освітньої підготовки фахівців з управління персоналом до світових стандартів та нерозробленими методичними засадами організації освітнього процесу з урахуванням зарубіжного досвіду; соціальним замовленням українського суспільства на якісну професійну підготовку компетентних майбутніх фахівців-менеджерів із високим рівнем професійної культури та недостатньо ефективними підходами до впровадження акмеологічного підходу під час вивчення навчальних дисциплін професійної підготовки; потребою формування належного рівня професійної культури майбутніх менеджерів та відсутністю практичних напрацювань для здійснення такої підготовки на основі забезпечення ефективних умов для досягнення «акме» у процесі здобуття першого (бакалаврського) рівня; вимогою щодо опанування майбутніми менеджерами усіма складовими професійної культури ще під час навчання за освітньо-професійною програмою «Менеджмент» та епізодичним використанням акмеологічного підходу в професійній підготовці.

Розв'язання означених суперечностей дозволить ефективно організувати освітній процес підготовки студентів спеціальності 073 «Менеджмент» щоб він позитивно вплинув на формування професійної культури, що у свою чергу спричинить розвиток творчої індивідуальності здобувачів освіти.

Список використаних джерел

1. Музальов О. Теоретико-методичні засади формування професійної культури у процесі навчально-виховної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2013. № 3. С. 141–151.
2. Освітньо-професійна програма «Менеджмент» першого (бакалаврського) рівня освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» Мукачівського державного університету. <https://tourism.msu.edu.ua/faculty-of-tourism>

РОЗДІЛ 3
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ
ПАРАДИГМИ

УДК 378.11

Сергій Пішун,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і
психології початкової освіти
Глухівського національного
педагогічного університету ім. О. Довженка

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ВЕКТОР У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ

Освітня парадигма детермінує траєкторію функціонування системи, метою якої є вирішення актуальних завдань відповідно до кожного етапу розвитку суспільства. З позицій технологічного аспекту парадигмальний підхід виступає як концептуальна модель у побудові гіпотез і вирішенні проблемних питань у різних галузях діяльності, у тому числі й у професійній освіті. Аксиологічний вектор у дослідженнях сучасної освітньої парадигми означає вивчення педагогічних явищ і предметів з позиції їх цінності для навчання, виховання й розвитку особистості. У педагогіці категорія цінності має особливе значення, що визначає і зміст процесу, і характеристику результату освітньої діяльності. Філософія розглядає аксіологію як науку про цінності, у яких представлено систему значень, принципів, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в певній сфері й формують компонент відносин у структурі особистості [3].

Значення аксіологічного підходу в професійній освіті полягає у визначенні генезису природи цінностей, векторів залучення до них особистості відповідно до норм культури. Відповідно до цього зазначимо, що найважливішою, на наш погляд, особливістю застосування аксіологічного підходу є здатність його використання в сукупності з культурологічним підходом. Такий контекст визначає змістовне підґрунтя та шлях науково-педагогічного пошуку та вирішення завдань здобувачів професійної освіти.

Наслідком цього повинно стати ефективне використання аксіологічного підходу, який у професійній освіті необхідно проводити разом з аналізом культурних цінностей, визначенням їх актуального й важливого значення, ресурсів формування на сучасному етапі розвитку культури.

Проблема реалізації аксіологічного підходу з позиції педагогічного аспекту в умовах університетської освіти полягає в тому, щоб об'єктивні цінності стали для суб'єкта значущими, фундаментальними життєвими та професійними орієнтирами особистості.

Вибудовуючи дорожню карту здобувача професійної освіти, її стратегію, необхідно враховувати базові цінності, що будуть забезпечуватися університетською освітою в контексті входження в європейський освітній простір. До них нами віднесено:

– академічні цінності: інституціональну автономію, фундаментальність, інтелектуальний розвиток, академічну доброчесність та свободу, академічну колегіальність, сприяння упровадженню інновацій, професійну компетентність, нові принципи викладання та траєкторії дослідження, відповідальність, синкретизм освітнього й дослідницького процесу, академічну мобільність, критичне мислення, модель співпраці викладача та студентів, їх інкорпорацію до наукових досліджень;

– цінності саморозвитку та добробуту, серед яких можна виокремити цінності самореалізації, індивідуальності, міжособистісних відносин, неперервності освіти, адекватність поведінки особистості відповідно до середовища та ситуації, професійної етичності, здоров'я, корпоративності, конкурентоспроможності на ринку праці випускника;

– цінності громадянського суспільства: демократія, свобода, прозорість, соціальна справедливість, толерантне ставлення до особистості, культурне багатство, соціальна відповідальність;

– організаційні цінності: прийняття тих чи інших рішень, в основі яких координація, узгодженість думок та інтересів, свобода вибору при здійсненні наукових досліджень, статусна ієрархія, підґрунтям якої є принцип наукового

авторитету, технологічна складова освітньої діяльності, стандартизація якості освіти. Саме аксіологічний підхід як «філософсько-педагогічна стратегія», що показує шляхи розвитку професійного мистецтва, використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості і проектує перспективи вдосконалення системи освіти [1, с.213].

Отже, аксіологічні орієнтири професійної освіти спрямовують на вивчення явищ і предметного світу з позиції їх цінності як базової категорії у професійному вихованні та розвитку особистості учнівської молоді. Категорія цінності в педагогіці має виняткове значення, оскільки визначає як зміст процесу, так і атрибутивність результату професійної педагогічної діяльності. Аксіологічний підхід у реалізації професійної освіти молодого покоління базується на усвідомленні сутності та соціокультурної природи цінностей, передбачає рефлексію життєво важливих питань з позицій творчих позитивних цінностей, визначає їх якісний вибір у процесі формування орієнтирів особистості, впливає на розвиток її професійного, значущого, динамічного, творчого досвіду, результати в усіх сферах життєдіяльності.

Безперервним повинен бути розвиток майбутніх фахівців, що включає професійне навчання й саморозвиток. Одним з основних напрямів розвитку є організація взаємопов'язаних процесів розвитку конкурентоспроможних і особистісних здібностей. Тому вкрай необхідно приділяти увагу саме цим здібностям, які відобразатимуться в різних видах діяльності [2].

Список використаних джерел:

1. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навч. посіб. Київ : Освіта України, 2005. 440 с.
2. Николаева С. Ю. Сучасні тенденції формування іншомовної комунікативної компетенції в учнів початкової школи. *Іноземні мови*. 2012. № 1. С. 42–51.
3. Пелех Ю. В. Теоретико-методичні засади ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти НАПН України. Київ, 2010. 36 с.

РОЗДІЛ 4
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО
РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ

УДК 005.336.2:378:373.2.091.12.011.3-051

Тетяна Атрощенко,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет
Оксана Попович,
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан педагогічного факультету
Мукачівський державний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК
ІНДИКАТОРА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реформування вітчизняної освіти актуалізує проблему професійного становлення висококваліфікованих, конкурентоздатних фахівців дошкільної освіти, оскільки саме вони забезпечують якісну освіту, виховання і розвиток найменших громадян. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» вказано, що «мова повинна йти про професійне становлення і професійне зростання особистості студента як спеціаліста, професіонала, про формування творчої, духовно багаті особистості з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей» [4].

Професійне становлення майбутнього фахівця, на думку М. Козирєва та Ю. Козловської, залежить від певних характеристик людини, які визначально детермінують кінцевий успіх формування здобувача як професіонала, його професійну готовність та у сукупності зумовлюють її рівень. Професійне становлення особистості здобувача автори трактують як засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціально-професійних функцій. Основними

напрямами професіоналізації у навчальній життєдіяльності визначено: професійне навчання, професійне самовизначення, самоствердження та зростання, розвиток інтелектуального потенціалу щодо відповідної сфери професійної діяльності, духовне збагачення, моральне, фізичне самовдосконалення [1, с.306-307].

Цілком погоджуємося з науковцями, що процес професійного становлення особистості під час навчання у закладі вищої освіти – складний, етапний, динамічний. Велику роль відіграють якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються у процесі здобуття професійної освіти, самоосвіти і виховання. Професійне становлення майбутнього фахівця є поетапним моментом індивідуально-професійного розвитку, формування професійної компетенції, розкриття його творчого потенціалу, професійної готовності до самостійної трудової діяльності. Зазначеному сприяє професійно-орієнтований освітній процес, залучення здобувачів до проведення науково-дослідних заходів, самостійної роботи та педагогічної (виробничої) практики тощо [1, с.312].

Важливим наслідком професійного зростання особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є, на думку О. Кокуна, фахова компетентність, яку набуває здобувач вищої освіти. Вона характеризується: ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін; уміннями і професійною технологією (технікою); здатністю мобілізувати у професійній діяльності знання і вміння, готовністю застосовувати узагальнені засоби виконання дій під час вирішення професійних завдань. Професійне становлення молодшої людини під час навчання у ЗВО є важливим етапом у її соціалізації, де провідним видом діяльності стає навчально-професійна. Професійна підготовка у ЗВО майбутніх спеціалістів охоплює надбання фундаментальних основ їх професійного простору, тобто тієї системи цінностей, світогляду, практичного досвіду, які необхідні для ефективної професійної діяльності. Освітній процес у ЗВО – це певна система соціально-психологічної взаємодії, яка забезпечує передачу знань, формування

професійних умінь і навичок, розвиток професійного світосприйняття, засвоєння професійних знань здобувачами [2].

Фахова компетентність, згідно із визначенням С. Мартиненко, це – цілісна систему інтелектуальних, практичних, соціально-психологічних знань, умінь і навичок, що створюють підґрунтя для внутрішньої мотивації до саморозвитку і самовдосконалення, філософського розуміння сенсу і значення праці за фахом та її результатів, стимулюють творчий підхід до професійної діяльності. Фахова компетентність спеціаліста відображає якість проходження його професійного становлення, розкриває особливості внутрішнього ставлення до обраної професії і характеризує оновлення і збагачення «Я-концепції» працівника щодо усвідомлення себе як кваліфікованого фахівця. Дослідниця переконана, що фахова компетентність є невід’ємною складовою становлення особистості професіонала, оскільки, по-перше, надає зазначеному процесу змістовного забарвлення; по-друге, забезпечує конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці. Завершенням процесу професійного становлення особистості є набуття нею професіоналізму. Категорію «фахова компетентність» авторка визначає як насамперед дієвий чинник професійного розвитку працівника та, водночас, індикатор особливостей процесу становлення фахівця [3].

Фахову компетентність вихователів визначаємо як здатність успішно здійснювати професійну діяльність на основі наявних теоретичних знань та практичного досвіду, використовуючи інноваційні знання і уміння при вирішенні завдань навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку. Акцентуємо увагу на тому, що фахова компетентність майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, як системне явище, включає в себе сукупність компетентностей:

– інтелектуально-педагогічну компетентність – уміння застосовувати отримані знання, досвід у професійній діяльності для ефективного навчання та виховання дітей дошкільного віку;

– інноваційну – здатність педагога до інноваційної діяльності, оскільки

динамічність змін в освіті в умовах її інтегрування у світовий освітній простір висуває перед педагогами нові виклики – бути готовими до ефективного виконання своїх професійних функцій з урахуванням інноваційності;

– акмеологічну – динамічна єдність професійно-педагогічної спрямованості особистості, знань, цінностей, способів педагогічного мислення і діяльності, що дозволяють здійснити професійно-особистісний розвиток в освітній практиці;

– комунікативну компетентність – включає мовні навички, уміння слухати, екстраверсію (інтерес до зовнішнього світу), емпатію (співпереживання, розуміння іншого);

– регулятивну компетентність – уміння педагога керувати своєю поведінкою, контролювати свої емоції, здатність до рефлексії, стресостійкість;

– ІКТ-компетентність – особиста якість фахівця, що виявляється в його готовності і здатності самостійно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в своїй предметній діяльності;

– дослідницьку – здатність вирішувати професійні проблеми за допомогою засобів дослідницької діяльності;

– полікультурну компетентність педагога, яка входить у структуру його професійної компетентності, адже цього вимагають умови (робота в багатокультурному середовищі), в яких вона здійснюється.

Отже, фахова компетентність є справжнім індикатором професійного становлення майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки є метою і результатом професійної підготовки у закладі вищої освіти та уможлиблює здійснення ефективної професійної діяльності у ЗДО.

Список використаних джерел

1. Козирев М.П., Козловська Ю.Р. професійне становлення фахівця в умовах вищого навчального закладу. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 2013. Вип.1. С. 305-313.
2. Кокун О. М. Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця: збірник наукових праць КППНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України 15.05.2009. Режим доступу: http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=4&us_publication=837

3. Мартиненко С. А. Фахова компетентність: психолого-педагогічний аспект. Народна освіта: електронне фахове видання, 2013. Вип. 2(20). Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=527
4. Про вищу освіту: Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

УДК 37.016

Олена Добош,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДИЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ» В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗДО

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») зазначено, що забезпечення розвитку освіти здійснюється на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень [3].

Закон України «Про освіту» кожному закладу освіти надає організаційну, кадрову, академічну автономію. Педагогічний колектив, а особливо директор та вихователь-методист, повністю відповідальні за процес та результат освітнього процесу закладу дошкільної освіти та методичної роботи зокрема [2].

Методичну роботу в закладі дошкільної освіти здійснює вихователь-методист. У закладах дошкільної освіти, де посада вихователя-методиста не передбачена, методичною роботою опікується директор закладу. Методична робота є важливим показником успішності роботи закладу дошкільної освіти та одним з основних шляхів реформування освіти, визначеним Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти та ін.

Реформування освіти України, переосмислення теорії управління, поява нових управлінських функцій зумовлює нові вимоги до підготовки і

професійного вдосконалення майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Спеціальність 012 «Дошкільна освіта» посідає вагоме місце в професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти, яка здійснюється на основі освітньо-професійної програми для другого (магістерського) рівня вищої освіти, ступінь «магістр», галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 012 Дошкільна освіта. Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності [1].

Відповідно до ОПП «Дошкільна освіта» в Мукачівському державному університеті з 2022 року на магістерському рівні підготовки було започатковано вивчення навчальної дисципліни «Методична робота в закладах дошкільної освіти» з циклу вибіркових дисциплін, яка спрямований на забезпечення теоретичної і практичної підготовки до організації методичної роботи в ЗДО.

Метою курсу є розкриття сучасних завдань, підходів, методів організації та забезпечення умов ефективної методичної роботи в закладах дошкільної освіти; розвиток ключових компетентностей педагогічних працівників для реалізації стратегічних завдань реформування освіти відповідно до основних напрямів державної політики в галузі освіти, запитів суспільства, установ і закладів освіти, освітніх потреб споживачів освітніх послуг, сприянні безперервному професійному розвитку в умовах соціальних трансформацій.

Курс розрахований на 120 годин (4 кредити ЕКТС) з них 40 год. аудиторних (22 год. - лекційних, 18 год. – семінарсько-практичних) і решта годин - самостійна робота студента. Підсумковою формою контролю всього курсу є залік.

Відповідно до програми, студенти вивчають наступні теми:

Тема 1. Нормативно-правове регулювання методичної роботи в ЗДО. Тема 2. Методичний кабінет ЗДО. Тема 3. Зміст і форми методичної роботи з педагогами. Індивідуальні форми методичної роботи. Тема 4. Організаційні та методичні підходи до відбору, вивчення, узагальнення і впровадження в практику перспективного педагогічного досвіду. Тема 5. Атестація як стимул безперервного зростання професіоналізму педагогічних працівників. Тема 6. Групові та масові форми методичної роботи в ЗДО. Тема 7. Педагогічна рада у дошкільному навчальному закладі: технологія розробки, підготовки та проведення. Тема 8. Методичні засади запровадження інноваційних, ігрових та інтернет- технологій у навчанні педагогів. Тема 9. Діагностування педагогічних кадрів – основна засада організації методичної роботи. Тема 10. Проблема контролю за якістю освітньо-виховної роботи в ЗДО. Тема 11. Державний нагляд (контроль) в дошкільній освіті: відповідальність вихователя-методиста

Основні форми навчальної роботи зі студентами: лекційні та практичні заняття, індивідуальна та самостійна робота.

На практичних заняттях організуються дискусії, ділові ігри, підготовка до яких вимагає самостійного вивчення методичної літератури, нормативно-правових документів, знаходження ефективних форм організації методичної роботи тощо.

В ході самостійної роботи студенти знайомляться з нормативно-правовими та інформаційними документами з питань організації методичної служби; розробляють плани-конспекти та плани проведення різних форм методичної роботи в закладах дошкільної освіти тощо.

Таким чином, вивчення курсу «Методична робота в закладах дошкільної освіти» сприятиме готовності майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти до виконання ними професійних функцій вихователя-методиста.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37-38. ст. 2004. – Режим доступу:<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page2>
2. Закон України «Про освіту» / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 14.03.2020)

3.Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 11.04.2020).

УДК 378.147:373.3.011.3-051(043.2)

Галина Гудачок

здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) Мукачівський державний університет, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Аналізуючи швидкий розвиток суспільства можна зазначити, що важливим показником готовності сучасної людини до життєдіяльності в нових обставинах є її здатність до прогнозування наслідків своїх вчинків і дій.

Ключовим генеруючим механізмом суспільства є освіта, а ядром освіти – постає вчитель та учні. У нинішній час наше суспільство потребує багатогранну особистість педагога, який буде розвиватись разом із суспільством, буде компетентним та професіоналом своєї справи. Безперечно для ефективної реалізації освітнього процесу педагог повинен прогнозувати процес засвоєння знань, діяльність та результат, до якого він прагне. Значної ролі тут вимагає формування у педагога прогностичної компетентності, яка є важливим фактором в освітній діяльності.

Визнання за вчителем провідної ролі в організації та реалізації освітнього процесу обумовило увагу вчених до проблем підготовки майбутнього педагога, якості його готовності до професійно-педагогічної діяльності та формування професійної компетентності.

Про важливість уміння педагога прогнозувати наслідки своїх дій, передбачати результати, вживаючи ті чи інші заходи, висловлювалося чимало педагогів: Я.Коменський, Я.Корчак, А.Макаренко, В.Сластьонін, К.Ушинський та ін. Можна виділити науковців, які займались вивченням питань: прогностична компетентність як соціально значуща властивість особистості, формування прогностичної компетентності особистості в умовах освітнього

процесу (А.Бунас); процес формування зазначеної компетентності в соціальних педагогів (Т.Веретенко); функціонально-змістова модель формування прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти, використання інформаційних технологій у цьому процесі (А.Кінешева).

Формування прогностичної компетентності, як основи професійної компетентності вчителя початкових класів, є досить новітньою та значущою в умовах сьогодення, тому потребує детального вивчення, зіставлення фактів, аналізу, систематизації, проведення дослідження та педагогічних експериментів з метою розкриття сутності прогностичної компетентності та її ключових характеристик.

Основу професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, як зазначається у Професійному стандарті вчителя початкових класів ЗЗСО, складає прогностична компетентність – здатність планувати освітній процес та прогнозувати його результати.

Ми розглядаємо прогностичну компетентність як здатність особистості передбачити можливий вплив, майбутні та теперішні дії, результат, усвідомлення життєвого шляху та життєвих завдань індивіда.

Можемо зазначити, що безперечними компонентами прогностичної компетентності є:

- планування комфортного соціального оточення особистості;
- процес соціалізації особистості учня;
- прогнозування результативності застосування в освітньому процесі педагогічних технологій, форм, методів та засобів навчання;
- планування освітнього процесу та всі види планування і контролю, які забезпечують його ефективність;
- прогнозування результативності освітнього процесу та якості засвоєння учнями знань, умінь і навичок.

Формування у майбутніх учителів початкових класів прогностичної компетентності та прогностичної майстерності є важливим та ключовим фактором у професійній діяльності педагога. Адже, формування прогностичної

компетентності у майбутнього педагога є процесом засвоєння стійких, інтегрованих знань із суміжних дисциплін, які педагог майстерно використовуватиме у процесі своєї педагогічної діяльності.

Отже, виходячи із вищевказаного, зазначаємо, що прогностична компетентність є важливою професійною компетентністю сучасного вчителя початкових класів, сформованість якої дає йому можливість передбачати кінцевий результат своєї діяльності, що в подальшому безпосередньо впливає на ефективність освітнього процесу. Невід’ємним показником ефективної сформованість прогностичної компетентності у майбутнього педагога є бажання вчитись, розвиватись, ставати кращим та робити процес засвоєння знань багатограним та цікавим.

Список використаних джерел

1. Кінешева А.Ю. Інформаційні технології як складова функціонально-змістовної моделі формування прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. Вип. 25. С. 115-124.
2. ПостоянТ.Г., Кінешева. А.Ю. Педагогічні умови формування прогностичної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 124-129.

УДК [379:27.011]:37.064

Наталія Ільканич,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет
Мирослава Томашевська,
доктор філософії,
асистент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

В контексті глобалізаційних тенденцій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти особливої актуальності набувають проблеми нового змісту професійної підготовки фахівців закладів дошкільної освіти.

Головним завданням таких освітніх новацій повинно стати підготовка конкурентоздатного на ринку праці, висококваліфікованого, професійно компетентного, креативного фахівця, який досконало володіє набутими вміннями і навичками, прагне до професійного зростання, соціальної і фахової мобільності. Напрями оновлення освіти, зорієнтовані на особистісне зростання майбутнього педагога-професіонала, знайшли відображення в законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти.

Здійснений аналіз наукової літератури з проблематики дослідження свідчить про багатоаспектність її наукового осмислення. Теоретичні та методичні засади професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти розкрито у працях Л. Артемової, Є.Белкіної, А.Богущ, Н. Гавриш, Н.Кічук, Л. Коваль, О. Кононенко, К. Крутій, В. Кьона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко, В.Пабат, Т. Поніманської, Л. Покроєвої, О.Поліщук, Т. Танько, Х. Шапаренко, Р.Кондратенко та інших. Шляхи та методи підвищення професійної підготовки обґрунтовували О. Колесник, Г.Беленька, Н.Левінець, Т. Кротова, О. Бурдяєва, І. Слепцова, Т.Танько та інших.

Роблячи акцент на проблемі формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах акмеологічного підходу, Х.Шапаренко стверджує, що професійна компетентність як багатоаспектне утворення забезпечується синтезом тісно взаємопов'язаних структурних компонентів: особистісного, змістово-процесуального, рефлексивно-оцінювального, креативного, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність і професійне акмеологічне зростання майбутнього педагога.

На нашу думку, авторці доречно було б розглянути у контексті акмеологічного підходу й зростання майстерності вихователів, бо саме - це вершина професійного зростання майстерності особистості [1]. Важливим показником професійної майстерності фахівця, як свідчать наукові джерела, є вміння користуватися педагогічною технікою. Саме тому ми звернулись до

висновків дослідження Л.Загородньої, яка стверджує, що структура педагогічної техніки вихователя дитячого садка налічує три основні групи вмінь:

1) уміння самопрезентації педагога: уміння створювати естетично виразний і привабливий зовнішній вигляд - постава, одяг, взуття, зачіска, макіяж, парфуми; уміння невербальної взаємодії - міміка, пантоміміка, візуальний контакт; уміння психотехніки - аналіз і керівництво психофізичним станом свого організму завдяки рефлексії; розуміння психічного стану вихованців завдяки соціальній перцепції та емпатійності; вміння адекватно виявляти свої почуття; логічна послідовність виконання дій та вибір темпу своєї діяльності; вміння вербальної взаємодії - техніка мовлення: дихання, дикція, голос, темпоритм; володіння комунікативними якостями мовлення - правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність, пестливість;

2) уміння взаємодіяти з вихованцями: психолого-педагогічні-аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні; фахово-методичні вміння - навчати малюванню, ліпленню, конструюванню, організовувати різні види діяльності в ЗДО;

3) вміння самовдосконалювати педагогічну техніку: аналітичні - аналізувати та оцінювати рівень сформованості своєї педагогічної техніки, встановлювати причини недостатньої сформованості тих чи інших умінь; проєктивно-конструктивні - вміння поставити мету, розробити план або програму вдосконалення педагогічних умінь, дібрати ефективні методи та засоби, адаптувати їх до індивідуальних можливостей і потреб; гностичні - здійснювати цілеспрямований пошук необхідної інформації щодо поновлення знань про певне вміння та ефективні способи його вдосконалення; спонукально-організаційні - організувати реалізацію створеної програми чи плану вдосконалення своїх умінь, мобілізуючи при цьому свою волю, увагу [2].

Ми погоджуємось з авторкою, що доцільне поєднання різноманітних методів, зокрема інтерактивних - рольова гра, обговорення в малих групах,

робота парами, презентація студентських ідей та творчих вправ і завдань - написання казок, сценаріїв для лялькових вистав, складання загадок кросвордів, розробка конспектів занять тощо сприяє кращому засвоєнню педагогічних знань, виробленню на їх основі професійних умінь, формуванню установки на самостійне і творче застосування в практичній діяльності.

Проаналізувавши теоретичні аспекти підготовки майбутніх вихователів ЗДО, можна зазначити, що означена проблема є актуальною в сучасних умовах розвитку системи освіти. Науковці звертаються до різних компонентів підготовки майбутніх вихователів ЗДО, однак проблеми формування професійної майстерності майбутніх фахівців як комплексного утворення особистості вони не торкаються, а відтак вона ще не стала предметом окремого дослідження для майбутніх вихователів ЗДО.

Список використаних джерел

1. Швець Т.А. Особливості становлення поняття «професійна майстерність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогічний альманах: Збірник наукових праць*. Вип.13. Херсон:РІПО, 2012. С.210-204.
2. Загородня Л.П., Титаренко С.А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посібник. Суми. Університетська книга, 2010.- 319 с.

УДК 378:373.3.011.3-051:004

Вікторія Качмар,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
Надія Брижак,
к.пед.наук., доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ВИЗНАЧЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сьогодні пріоритетом реформування вищої освіти є спрямованість на формування у майбутніх учителів системи інтегральних, загальних, фахових компетентностей, які дадуть змогу якісно виконувати свої професійні обов'язки.

Виходячи з того, що у Державному стандарті початкової освіти (2018) зазначена об'єктивна необхідність формування в учнів початкової школи 11 ключових компетентностей, то суспільство висуває нові вимоги до підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Нормативними документами (Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту, Концепція «Нова українська школа», Професійні стандарти «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти») передбачено забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес новітніх педагогічних технологій, формування необхідних компетенцій у закладі вищої освіти.

Теоретичні положення щодо вдосконалення в освіті компетентнісного підходу активно досліджували вчені: І. Зязюн, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко та інші. Питанням формування професійних компетенцій, умінь і якостей, необхідних майбутньому вчителю у своїх дослідженнях приділяють увагу Є. Барбіна, О. Дубасенюк, Н. Кічук, А. Маркова, О. Семенов. До проблеми формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів звертались І. Андрійко, Є. Борисенко, Л. Босова, Г. Жданов, М. Кларін, О. Макаренко, Л. Панова, О. Пометун, М. Радишевська, Г. Харитонова, Дж. Річардз та ін.

Важливим етапом у проведенні дослідження є аналіз базових понять «інтерація», «компетенція», «інтерактивна компетентність».

З довідково-енциклопедичних джерел відомо, що слово «інтерація» («взаємодія») походить від латинського, французького та англійського «interaction», складовими елементами якого є префікс «inter», що означає «між», «посеред» та корінь «action» – дія, діяльність. Тобто, активізація роботи майбутніх учителів початкових класів в парній, груповій діяльності, це вміння

встановлювати міжособистісний контакт, приймати спільні рішення, вміння рівноправної участі у спільній діяльності, накопичення досвіду толерантного, поважного ставлення до різних поглядів і думок у ході

виконання поставлених навчальних завдань.

Згідно Концепції «Нова українська школа» сучасний вчитель має бездоганно знати свій предмет, любити дітей і свою професію, виступати не лише в ролі вихователя, наставника та викладача, а й коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини [2]. У своїй діяльності педагог Нової української школи має спиратися на компетентнісний, особистісний, діяльнісний підходи.

Термін компетенція (від лат. «competentia» – належати за правом) трактується як «коло питань, в яких людина володіє знаннями, необхідними для здійснення своєї діяльності» [3, с. 166].

Дефініція «інтерактивна компетентність» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується як добра обізнаність про взаємодію; коло повноважень якої-небудь установи або особи під час взаємодії [1, с. 24].

Дж. Річардз у своїй науковій роботі дає визначення інтерактивної компетентності, що становить собою здатність відповідати правилам та вимогам спілкування на занятті та в реальному житті; здатність взаємодіяти з ровесниками та дорослими під час виконання будь-якого завдання. Для того, щоб мати інтерактивну компетентність, слід спиратися на три основні функції: 1) розуміти та розшифрувати очікуваний результат після виконання завдання та отримання нової інформації; 2) брати активну участь у виконанні одного або кількох завдань; 3) отримувати відповідний відгук згідно з якістю виконаного завдання [5].

Дослідниця Г. Харитоновна визначає інтерактивну компетентність як особистісну здатність педагога, що дозволяє йому в різних, мінливих умовах, ефективно організовувати спільну діяльність, успішне спілкування з учнями, в результаті яких відбуваються позитивні зміни взаємодіючих суб'єктів, пов'язані з їх внутрішнім ростом і розвитком, приводять до найбільш повної самореалізації особистості в ситуаціях взаємодії [4, с. 46].

Безперечно, інтерактивна компетентність характеризується як опанування

системою знань у межах професійної діяльності, усвідомленням необхідності побудови освітнього процесу на основі взаємодії його основних суб'єктів, наявністю позитивного досвіду такої взаємодії й навчання завдяки методам і прийомам взаємодії в навчальному і виховному процесах.

Специфіка формування інтерактивної компетентності майбутніх учителів початкової освіти полягає у здобутті знань про: індивідуальні психічні і психологічні особливості спілкування, морально-етичні, духовні і культурні цінності взаємодії, про рівень актуального розвитку і зону найближчого розвитку, організацію і здійснення взаємодії на занятті; інтерактивні стилі викладання і навчання; про інтерактивні режими спільної діяльності учасників освітнього процесу; у розширенні вмінь: встановлювати контакт для спілкування і взаємодії; адаптувати теоретичний матеріал для викладання на засадах інтеракції; відбирати і застосовувати завдання для подальшого розвитку вмінь інтерактивної діяльності; ставлення до думок і реакцій учасників взаємодії із повагою і толерантністю; творчого розв'язання задач інтерактивного характеру під час вивчення фахових предметів; у накопиченні здібностей: спільної діяльності; виконання інтерактивних завдань у колективі і самостійно; збагачення індивідуального досвіду навчання; рефлексії щодо досягнутих результатів; отримання і надання зворотного зв'язку про якість виконання завдань під час вивчення фахових предметів.

Отже, завдяки професійному володінню інтерактивною компетентністю майбутній вчитель початкових класів зможе правильно поводитися у будь-якій ситуації взаємодії, що виникає в процесі навчальної, позанавчальної іншої діяльності. До того ж інтерактивна компетентність дозволяє йому бути гнучким у разі зміни ситуації.

Список використаних джерел

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ: Перун, 2004. – С. 24
2. Концепція «Нова українська школа» / упор. : Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник та ін.; за ред. М. Грищенка. [Електронний ресурс]. Режим доступу :<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничук. – К.: Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.

4. Харитоновна А.Г. Развитие интерактивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: дис. ...канд. пед. наук.: 13.00.01 / Иркутский государственный педагогический университет. Иркутск, 2005. 220 с.

5. Richards, J. C., Farrell, T. S. C. Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning. CUP. UK, 2005. – 180 p. – p. 151-155.

УДК 378.018:378.041(043.2)

Антоніна Микуліна
старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ ЗДОБУВАЧІВ

Сучасний соціальний і економічний розвиток України потребує перебудови вищої школи і визначає такі її напрямки: розвиток активності, самостійності і творчих здібностей майбутніх фахівців; які зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професією, формування у молодих фахівців прагнення до безперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати здобуті наукові знання, вміння швидко адаптуватися до змін та коригувати професійну діяльність.

З позиції підвищення якості підготовки фахівців активізуються процеси отримання і засвоєння знань здобувачами при їх самостійній роботі. Мотивоване самостійне навчання сприяє розвитку у здобувачів навичок самостійного аналізу, творчих здібностей, аналітичного мислення.

Самостійна робота як специфічна форма навчальної діяльності спонукається мотивами: власного самовдосконалення, особистого росту, поглиблення знань, розширення світогляду. Організація викладачем самостійної роботи повинна мати керований характер і стимулювати здобувача. При цьому необхідно враховувати не тільки специфіку предмету, складність навчальної дисципліни, цілі її вивчення, але й рівень знань, умінь, навичок здобувачів в межах оволодіння предметом, сформованості умінь і навичок самостійної роботи.

Завдання для самостійного опрацювання, мають бути побудовані так, щоб особистість здобувача аналізувалася. Мета викладача – дати настанову та визначити напрямки самостійної діяльності. Треба вчити так, щоб навчити діяти! Самостійна робота здобувача – це засіб підвищення якості підготовки спеціаліста за допомогою кращого засвоєння певної сили знань і формування вміння самостійно поповнювати ці знання. Самостійна робота здобувача пов'язана з великою кількістю видів навчальної діяльності [1].

Основний рівень організації і керівництва самостійної роботи – це керування в межах конкретної навчальної дисципліни, у ході якого передбачається формування у здобувачів інтелектуальних умінь й особистісних якостей, елементів розумової культури.

На сучасному етапі самостійна робота – це цілеспрямована діяльність викладачів і здобувачів для системного засвоєння особистістю професійно важливих знань, вмінь і навичок. При цьому самостійна робота здобувачів повинна бути ретельно організованою і проконтрольована викладачем, а її організація включати ряд етапів: визначення цілей роботи; відбір змісту; визначення завдань; контроль. Вона повинна обов'язково закінчуватися аналізом не тільки з сформованих знань, але й самою здійсненою діяльністю[2].

Під самостійною роботою слід розуміти процес самостійного набуття знань, оволодіння навичками та вміннями, керованою викладачем опосередковано (через методичні вказівки, посібники, інструкції, алгоритми); або самим студентом (через визначення цілей роботи, вибір ефективних шляхів їх досягнення та самооцінки). Тому однією з найважливіших задач викладачів є допомога здобувачем в оволодінні ними. При цьому необхідно ретельно планувати не тільки аудиторну але й позааудиторну навчальну роботу здобувачів.

Необхідно керувати самостійною роботою здобувачів на основі методичних інструкцій і дидактичних матеріалів. Навчальні, методичні матеріали, з яких працює студент, умовно можна поділити на дві частини:

1. Навчальні тексти, дидактичні матеріали (підручники, посібники збірника задач тощо).

2. Методичні інструкції для навчальної роботи над матеріалом. [3].

Ці матеріали, особливо методичні інструкції, виступають у реальному навчанні як засіб без посереднього керівництва роботою здобувачів (тобто керування за відсутності викладача). В них у загальному вигляді викладено рекомендації, вказівки, завдання, що ставляться і які йому передається. Такі інструкції розробляють для кожної навчальної одиниці (поділ матеріалу, що вивчається на невеликих частини – порції).

Дидактичні матеріали є другим каналом керування пізнавальною діяльністю здобувачів. У їхньому змісті, структурі мають бути відображені всі дидактичні принципи, зокрема науковість, доступність, послідовність.

Дидактичні матеріали забезпечують турботливе ставлення викладача до часу здобувачів і враховують професійну спрямованість їх навчання, стимулюють їх самостійну роботу, скеровують їх домашню підготовку до наступної лекції, допомагають більш глибокому осмисленню матеріалу лекції, сприяють виробленню навичок роботи з книгою. Все це створює умови для самоорганізації пізнавальної діяльності самого здобувача, яка набуває цілеспрямованого характеру.

Складовою роботи викладача при плануванні самостійної роботи повинно бути знайомство здобувачів з елементарними навичками організації розумової діяльності при вивченні літератури, в роботі в Інтернеті, при підготовці до екзаменів, заліків, модульного контролю.

Якість планування, організації та контролю самостійної роботи визначає ефективність процесу навчання [3]. Відповідальність за цю роботу покладається на викладачів кафедр. При цьому необхідно забезпечити здобувачів необхідними матеріалами.

Останнім часом в організації самостійної роботи широко використовуються інформаційні технології. Це, перш за все, робота з періодичними виданнями в Інтернеті, електронні підручники, віртуальні

лабораторні роботи, телекомунікаційні проекти, а також вказівки до інтерпретації навчального матеріалу для самостійного вивчення при проведенні занять з різних предметів.

Активно впроваджується в освітній процес ЗВО кейс-метод, який передбачає формування комплекту літератури, методичних посібників і вказівок, навчальних планів, збірників завдань.

Ефективність самостійної роботи, прагнення до пізнання залежить від глибини процесу мислення і від зацікавленості здобувача в результатах своєї праці. Цю зацікавленість необхідно стимулювати, вказувати конкретні напрямки самостійної роботи безпосередньо в процесі аудиторних занять, що в значній мірі досягається методами проблемного та інтегрованого навчання. Плануючи проведення аудиторних занять викладач повинен передбачати засоби формування у здобувачів плану засвоєння знань в позааудиторний час.

Необхідно показати які знання і навички набуті при вивченні дисципліни будуть необхідні здобувачу в його подальшій трудовій діяльності або при вивченні наступних дисциплін. З урахуванням цього повинні формуватися завдання для виконання домашніх контрольних, курсових та інших робіт.

Важливою умовою формування цілей самостійної роботи є усвідомлення здобувачем тих проблем які він повинен вирішити і чітке уявлення про очікуваний результат. Це забезпечує конкретність цілі, як її найважливішого критерію, так як за абстрактними цілями завжди ховається відсутність змістовного бачення очікуваних результатів [2].

Список використаних джерел

1. Буряк В. Керування самостійною роботою студентів // Вища школа – 2001, №4-5. – С.48-52.
2. Герман Н., Тягунова Н. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання // Вища школа – 2001, № 4-5. – С. 53-61.
3. Стеченко Д. Інновація та якість підготовки фахівців вищій школі // Вища школа – 2002, № 1. – С. 42-48.

УДК 378.22.011.3.015.31

*Андрея Молнар-Чатлош,
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Мукачівський державний університет*

ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УГОРЩИНИ

Для сучасної епохи характерна глибока й усеосяжна модернізація систем освіти, що орієнтована на забезпечення потреб суспільства. Угорщина як держава Центральної Європи та член Європейського Союзу проводить систематичну роботу з розвитку й зміцнення системи освіти.

Підготовку вихователів запропоновано в таких закладах освіти Угорщини: Католицький інститут Вільяма Апора («Apor Vilmos Katolikus Főiskola»), Дебреценський університет факультету дитячої освіти та спеціальної освіти («Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar»), Коледж Йозефа Етвеша Eötvös József College («Eötvös József Főiskola»), Eötvös Loránd інститут («Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvőkészítő Kar»), Католицький університет Каролі Естерхазі («Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Pedagógiai Kar»), Університет Ференца Гала («Gál Ferenc Egyetem Pedagógiai Kar»), Реформатський університет Гаспара Каролі («Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Kar»), Угорський університет сільського господарства та центру наук про життя для підготовки вчителів і гуманітарних наук («Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Pedagógus és Bölcsészettudományi Képzések Központ»), Університет Ніредьгази («Nyíregyházi Egyetem»), Університет Паннона («Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar»), Католицький університет Петера Пазмані («Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar»), Університет Печ («Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar»), Університет Сопрона Бенедикта Елека («Soproni Egyetem

Benedek Elek Pedagógiai Kar»), Університет Сегеди Гюли Юхаша («Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar»), Університет Токай-Хег'яля («Tokaj-Hegyalja Egyetem») [1].

На підставі аналізу особливостей підготовки вихователів у закладах освіти Угорщини виокремлено основні освітньо-професійні програми. У Католицькому інституті Вільяма Апора запропоновано освітньо-професійну програму першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Підготовка майбутніх вихователів в інституті організована за спеціальностями: «Вихователь немовлят та дітей раннього віку»; «Вихователь дитячого садка»; «Соціальний педагог»; «Вихователь національних меншин».

У Дебреценському університеті на факультеті дитячої освіти та спеціальної освіти розроблено освітньо-професійну програму першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Програми підготовки майбутніх вихователів в університеті передбачені за спеціальностями: «Освіта дітей раннього віку»; «Педагогіка дитячого садка для етнічних меншин»; «Догляд немовлят та дітей раннього віку».

У Коледжі Йозефа Етвеша є освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Підготовку майбутніх вихователів у коледжі реалізують за спеціальностями: «Вихователь дитячого садка»; «Вихователь національної меншини»; «Вихователь немовлят та дітей раннього віку».

У Католицькому університеті Каролі Естерхазі на факультеті педагогіки запропоновано освітньо-професійну програму першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Фахівців готують за спеціальностями: «Вихователь немовлят та дітей раннього віку», «Спеціальна педагогіка».

В університеті Ніредьгази здобувають освіту за освітньо-професійною програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Програма підготовки

майбутніх вихователів сфокусована за такою спеціальністю, як «Вихователь дитячого садка».

У Католицькому університеті Петера Пазмані на факультеті гуманітарних та соціальних наук є освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Програма підготовки майбутніх вихователів розроблена за спеціальністю «Вихователь дитячого садочка».

В університеті Печ на факультеті культури, підготовки вчителів та сільського розвитку функціює освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Програма підготовки майбутніх вихователів орієнтована на спеціальність «Дошкільне виховання».

В університеті Токай-Хег'яля представлено освітньо-професійну програму першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Програма підготовки майбутніх вихователів охоплює спеціальності: «Вихователь із питань догляду немовлят та дітей раннього віку»; «Спеціальна педагогіка»; «Вихователь дитячого садка, учитель».

Отже, заклади вищої освіти Угорщини пропонують підготовку за такими спеціальностями: вихователь із питань догляду немовлят і дітей раннього віку; спеціальна педагогіка; вихователь дитячого садка, учитель; освіта дітей раннього віку; педагогіка дитячого садка для етнічних меншин; вихователь дошкільного закладу освіти; дошкільне виховання.

Список використаних джерел

1. Список вищих навчальних закладів освіти Угорщини. URL: <https://bit.ly/3O4Gi3H> (дата звернення: 01.11.2022).

УДК [979:17.411]:347.764.2

Ілона Фегер,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет
Мирослава Томашевська,
доктор філософії,
асистент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні відкриває нові перспективи в педагогічній професії. Нове змістове наповнення освітньої галузі, сучасними вимогами до підготовки педагогічних кадрів підвищує цінність професійної освіти, потребує її якісних змін. Нагально висувається зміна підходу до організації освітнього процесу в межах закладів вищої освіти, освітньо-професійної програми, навчальної дисципліни, навчального заняття. Підготовка вихователів дошкільної освіти в враховує унікальність періоду дошкільного віку і завдання, що стоять як перед дошкільною освітою, так і всією системою освіти України на сучасному етапі.

У результаті професійна діяльність педагога дошкільної освіти, поряд із загальними для педагогічної діяльності рисами, має особливе значення, а підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти вимагають додаткового вивчення.

Проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, їхнього професійного становлення, формування педагогічної майстерності зосереджено наукових працях Л. Артемової, Н. Гавриш, О. Дубасенюк, І. Зязюна, К. Крутій, Н. Ничкало, І. Шоробури та інших. Так, застосування інтерактивних методів у навчанні здобувачів висвітлені у наукових доробках Л. Артемової, Г. Беленької, Л. Онофрійчук; умови формування педагогічної майстерності майбутніх вихователів зокрема досліджували І. Зязюн, Ю. Косенко, Т. Швець та інші; форми, методи, засоби, умови підготовки

майбутніх педагогів стали предметом досліджень Н. Богданець-Білоskalенко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Л. Зданевич, Н. Казакової, Т. Пушкар та інших.

Тому доцільним вважаємо виділити сучасні підходи до підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, які знайшли відображення в науково-педагогічних дослідженнях анонсованої проблеми.

Так, процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти, спрямовані на її подальший ефективний розвиток, задоволення потреби суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у підходах до професійно-педагогічної підготовки фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку [1, с. 31]. Сучасні підходи орієнтують на спеціальну підготовку фахівця галузі дошкільної освіти як гуманістично-зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, умов власної професійної діяльності, розробляти і впроваджувати нові технології у процес навчання і виховання.

Тому аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виокремити найбільш поширені підходи до підготовки майбутніх вихователів: компетентнісний, інтерактивний, інтегративний, діяльнісний.

Актуальним завданням вищої освіти є реалізація компетентнісного підходу в підготовці, який передбачає спрямування освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості.

Дослідниця О. Пометун розглядає компетентність як спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, які дають можливість майбутньому фахівцю визначити та вирішувати незалежно від контексту проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [2].

Слушним для нашого дослідження розгляд структури професійної компетентності вихователя, яка розглядається через сукупність наступних компетенцій:

- загальнопедагогічної – володіння базовими інваріантними психолого-

педагогічними знаннями й уміннями, обумовленими успішністю вирішення широкого кола виховних і освітніх завдань; це відповідність певним професійно-педагогічним вимогам незалежно від спеціалізації майбутнього вихователя; це володіння сукупністю загальнолюдських якостей особистості, необхідних для успішної професійно-педагогічної діяльності

- спеціальної - володіння специфічними для даної професії знаннями й уміннями

- технологічної (діяльнісної);

- володіння професійно-педагогічними вміннями, під якими розуміється засвоєний спосіб виконання професійно-педагогічних дій, що забезпечуються сукупністю набутих знань у галузі професійно-педагогічної діяльності; креативність;

- комунікативної – встановлення правильних взаємовідносин з вихованцями, які сприяли б найбільш ефективному вирішенню освітніх завдань; прояв шанобливого, зацікавленого відношення до тих цінностей, які складають зміст позиції дитини, яким би воно простим і нецікавим не здалося; володіння прийомами професійного спілкування;

- рефлексивної – регулятор особистісних досягнень педагога, збудник професійного зростання, вдосконалення педагогічної майстерності. Дана компетенція проявляється в здатності до самопізнання (самопостереження, самоаналізу, критичної самооцінки), самовираження (самокритики, самостимулювання, самозмушування тощо.), самореалізації (самоорганізації, контролю та обліку діяльності з само утворення) [3, с. 15].

Відтак, процес компетентнісної освіти допомагає узгоджувати основні цілі навчання, які поставлені викладачами, з власними цілями здобувачів, розвантажити здобувачів шляхом підвищення частки індивідуальної самоосвіти; на практиці забезпечити єдність освітнього процесу.

Науковці О. Вознюк, О. Дубесенюк визначають, що інтеграція є обов'язковою умовою модернізації змісту освіти, допомагає у формуванні цілісної системи знань, умінь і навичок вихованців, розвитку їхнього мислення,

творчих можливостей. Відтак, інтегративний підхід в освіті зумовлює над результат на основі інтеграції окремих розвивальних аспектів – нові системні властивості цілого – цілісну особистість [4].

В умовах інтеграції змісту фахової підготовки майбутніх вихователів базового значення набуває процес інтегрування можливостей фахових дисциплін у поєднанні із практично-орієнтованим навчальним матеріалом, а також набутим досвідом здобувачів. Зокрема, провідним у такій підготовці є здійснення міжпредметних зв'язків, що лежать в основі інтегративного підходу, у процесі викладання дисциплін педагогічного циклу. Тому інтегративний підхід у підготовці фахівців в умовах сучасного ЗДО має здійснюватися з урахуванням наступних тенденцій [5]:

1. Поєднання дисциплін щодо здійснення наступності за такими напрямками: когнітивним, методичним і практичним.

2. Впровадження в освітній процес індивідуальні, колективні та нетрадиційні форми освітньої роботи, підвищення рівня компетентності майбутніх вихователів під час вирішення проблеми наступності при реалізації ігрових форм навчальної діяльності дошкільників.

3. Створення освітнього середовища, що зумовлює концептуальну основу інтегративно-фахової підготовки здобувачів закладів вищої освіти.

4. Реалізація принципів адаптивності та інтегративності, яка зосереджено на спільне використання форм, методів, прийомів та засобів навчання та організацію освітньої діяльності задля фахового інтегративно-фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

5. Активізація мотиваційної основи здійснення готовності майбутніх фахівців інтегративного фахового профілю розв'язувати проблему спадкоємності в освітньому процесі дітей дошкільного віку.

Важливим підходом у підготовці майбутніх вихователів освіти виступає інтерактивний. Він розглядається в умовах проведення інтерактивного навчання. Інтерактивне навчання трактується як специфічна форма організації освітньої діяльності, завдання якої – створити особливі умови навчання, за яких

кожен суб'єкт освітнього процесу відчуває успішність та інтелектуальну спроможність. Ознаками інтерактивної підготовки майбутніх вихователів є: спільна мета діяльності; спланований очікуваний результат навчання; співпраця в навчанні; досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу в умовах успішності кожного здобувача; активність усіх студентів в освітньому процесі; надання майбутнім фахівцям відчуття інтелектуальної спроможності; наявність проблемного завдання, обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо, формування та аргументація власної позиції; поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи.

Діяльнісний підхід у підготовці майбутніх вихователів передбачає відбір змісту навчальних дисциплін з урахуванням специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти й системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності. Тому в навчанні потрібно виокремлювати предметно-процесуальний зміст, такий, за засвоєнням якого можна було б спостерігати й керувати ним, і предметно-діяльнісний, що за джерелами знань поділяється на три рівні: наочно-матеріалізований, предметно-матеріальний, словесно-знаковий [5].

Отже, результативність професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної галузі в умовах закладу вищої освіти забезпечується використанням компетентнісного, інтегративного, інтерактивного та діяльнісного підходів та ін. Застосування анонсованих підходів зумовить стимулювання потреб майбутніх вихователів у прояві кращих особистісних і професійних якостей, в саморозвитку молодого, кваліфікованого фахівця, і сприятиме формуванню позитивної думки про професію вихователя.

Список використаних джерел

1. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Випуск 44. С. 28-34.
2. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посібн.; за ред. О.І.Пометун. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.

3. Беленька Г. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 “Дошкільна педагогіка”. Київ, 2012. 40 с, с. 15

4. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

5. Полякова І.В. Упровадження інтеграційного підходу у процесі фахової підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти під час викладання дисциплін філологічного циклу URL: <file:///C:/Users/WishMasterOk/Downloads/1129-2260-1-SM.pdf> (дата звернення 05.10.2019).

УДК 373

Оксана Фенцик,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Одним із напрямів реформування освіти в Україні є підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів. Актуальною є проблема готовності майбутнього вчителя до комунікативно-дослідницької діяльності. Сучасний педагог повинен уміти проєктувати освітній процес на основі результатів досліджень особистості учня, процес пізнання на уроках здійснювати через пошуково-дослідницьку діяльність, чітко й логічно висловлювати свої ідеї, представляти результати своєї професійно-дослідницької роботи. Отже, орієнтація на дослідницько-інноваційну діяльність майбутнього педагога актуалізує проблему формування академічної грамотності, основним компонентом якої є академічне письмо.

Проблему академічного письма в структурі професійної підготовки та академічної грамотності порушують здебільшого зарубіжні дослідники, а саме: Трейсі Бретаг, Бейлі Стівен; Дороті Е. Земах, Ліза А. Румісек та ін. У вітчизняній педагогіці означена проблема не є достатньо дослідженою, здебільшого тільки в контексті формування навичок іншомовного академічного письма (Н.Духаніна, Г. Дзіман, Є. Костик, І. Малиновська, І. Панченко),

питання вивчення основ академічного письма вивчали А. Вихрущ, М. Козолуп, Р. Комар, С. Ревуцька, О. Семеног, І. Серебрянська.

Не викликає сумнівів те, що академічна грамотність є складним багатокомпонентним особистісним утворенням, що інтегрує знання і світогляд, інтелектуальні та комунікативні уміння особистості здобувача. Для успішного оволодіння навичками академічного письма необхідно у здобувачів освіти сформувати читацьку, лінгвістичну та комунікативну грамотність (вони повинні оволодіти різними видами читання та прийомами компресії наукового тексту; уміти змістовно, логічно, точно висловлювати свої ідеї, твердження в усній і писемній формах, брати участь у дискусії з досліджуваної проблеми тощо); інформаційну грамотність (уміти критично оцінювати інформаційні ресурси, відбирати джерела інформації для власних дослідницьких завдань, осмислювати інформацію для створення власних інтелектуальних продуктів).

Поняття «академічне письмо» у зарубіжних англomовних працях окреслюють як письмові роботи (есе, тези, доповіді, курсові роботи тощо), які виконують студенти/учні у процесі навчання та дослідження [3]. О. Семеног означену дефініцію тлумачить як методологію і процес написання наукових текстів (кваліфікаційних робіт, наукової статті, наукового есе та ін.), так і практичну підготовку – формування здатності генерувати ідеї, думки, створювати науковий текст, здійснювати його компресію, редагувати, доносити до цільової аудиторії [2, с.4]. Ми в свою чергу поняття «академічне письмо» розглядаємо як процес написання академічних текстів та формування здатності вибудовувати ієрархію думок дослідницької ідеї у структурно і мовно довершеному академічному тексті.

У контексті проблеми дослідження слушною є наукова позиція І. Панченко та І. Малиновської, які вказують на розрізненні двох підходів до навчання академічного письма: концентрація на його процесі чи на продукті (результаті) письмової діяльності. Продуктом (результатом) письма є академічний текст. Погоджуємось з дослідниками, що в процесі формування навичок академічного письма необхідно чітко усвідомити, на чому

акцентується увага: на навчанні процесу письма чи на продукті цього процесу [1].

Письмо як засіб фіксації думки та результатів науково-дослідницької діяльності є складним процесом, який у здобувачів освіти здебільшого викликає труднощі. З огляду на це, у процесі опанування основами академічного письма у закладах вищої освіти необхідно надати перевагу спочатку саме процесуальному підходу, зацентувати увагу майбутніх педагогів-дослідників на письмі як на процесі, який містить етапи планування та проектування тексту, написання та перевірки, редагування та удосконалення. Такий підхід дозволить здобувачам засвоїти не тільки етапи написання наукових текстів, але й зосередити увагу на мовних засобах, композиції академічного тексту, оволодіти засобами аргументації та логічної організації тексту.

Навчання основам академічного письма повинно бути спрямовано на відпрацювання практичних навичок створення академічних текстів: від критичної оцінки інформаційних джерел до генерації ідей проектування та написання, читання та обговорення академічного тексту в групах, його редагування та удосконалення. Такий процес створення окремого жанру академічного тексту (есе чи тез) може бути тривалий, доки в результаті не буде створено довершений змістом і формою академічний текст.

Таким чином, проблема академічного письма у професійній підготовці майбутніх педагогів ще потребує наукових дискусій. Адже ні в кого не викликає сумніву щодо необхідності забезпечення ефективної комунікації у професійній діяльності педагога як і усній, так і писемній формах: від електронного листування до написання статті чи доповіді. Навчання академічного письма дозволить майбутнім педагогам критично оцінювати і відбирати інформацію, створювати власний інтелектуальний продукт, презентувати результати дослідницької діяльності в умовах професійної комунікації.

Список використаних джерел

1. Панченко І. М., Малиновська І.В. Академічне письмо як необхідна складова

підготовки докторів філософії з англійської мови фахового спрямування лінгводидактичний аспект. *Лінгвістика* XXI століття. 2017. С.147-153.

[URL:nbuv.gov.ua/UJRN/linds_2017_2017_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/linds_2017_2017_19).

2. Семенов О., Фаст О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід: навч/ посіб. Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 221 с.

3. Academic Writing Skills: Student's book/ Chin P., Koisumi Y., Reid S., Wray S., Yamasaki Y.– Cambridge University Press, 2012. 122 pp.

УДК 373

Оксана Фенцик,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти

та освітнього менеджменту,

Мукачівський державний університет

Зореслава Станинець,

здобувачка спеціальності 013 Початкова освіта

Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ У ПОЧАТКОВІ ШКОЛІ: УКРАЇНСЬКА МОВА

Реформування змісту освіти та належне забезпечення її якості висуває нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців початкової освіти, які б органічно поєднували професійні якості із готовністю до реалізації завдань різних освітніх галузей, всебічного розвитку здобувачів молодшого шкільного віку, формування в них морально-духовних цінностей, ключових і предметних компетентностей, що забезпечують їх готовність до життя у суспільстві.

Різні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи розглядали у своїх дослідженнях І. Бех, Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, М. Вашуленко, І. Зязюн, Л. Коваль, Я. Кодлюк, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Савченко, Л. Хомич та ін.

Початкова освіта є фундаментом формування ключових і предметних компетентностей особистості дитини, і здійснюється це, насамперед, на уроках мовно-літературної освітньої галузі, адже від сформованості читацьких

навичок, мовно-мовленнєвих умінь залежить успішність реалізації завдань інших освітніх галузей. Саме тому у структурі професійної підготовки вчителя початкової школи важливою є якісна методична підготовка, оскільки йдеться про формування професійної компетентності до навчання дев'яти освітніх галузей [4, с.186]. Це особливо важливо, коли йдеться про методичну підготовку майбутнього вчителя початкових класів до проведення уроків мовно-літературної освітньої галузі, оскільки саме на цих уроках учитель розпочинає формувати «вміння читати і розуміти прочитане, вміння висловлювати власну думку усно і письмово, здатність логічно обґрунтовувати позицію» [3] – які, відповідно до Концепції Нової української школи, визначено як наскрізні, що створюють основу для успішної самореалізації учня як особистості і громадянина.

У контексті порушеної проблеми передусім розглянемо дефініцію «готовність». Означене поняття є предметом дослідження як психологів, так і педагогів та методистів. Психологи розглядають готовність до діяльності як інтегральну якість особистості та передумову цілеспрямованої діяльності (Д. Леонт'єв); психологічну умову успішного виконання діяльності (І. Шевченко); сукупність особистісних якостей (С. Максименко), стан та інтегративну якість особистості (М.Дяченко, Л. Кандилович) тощо.

Науковець А. Линенко, досліджуючи сутність готовності вказує, що це «особлива якість особистості, яка характеризує вибіркочу, прогнозуючу активність особистості на стадії її підготовки і включення до діяльності певного спрямування» [2, с. 31]. Визначає основні показники готовності, серед яких – позитивне ставлення майбутніх педагогів до діяльності, навички й вміння практичного втілення набутих теоретичних знань.

Критично осмисливши міркування, представлені дослідниками, переконуємося у складності й багатогранності цього поняття.

Погоджуємось з В. Вітюк, що «готовність – це все ж таки психологічний стан особистості, що забезпечує вміння мобілізувати необхідні ресурси для реалізації освітньої діяльності, здатність свідомо реагувати на поставлені

завдання, вимоги, настанови з метою їх успішного виконання на основі здобутих знань, сформованих умінь, навичок, досвіду» [1, с. 123].

У контексті нашого дослідження готовність майбутніх учителів до проведення уроків мовно-літературної галузі (українська мова) у початковій школі розглядаємо як особистісну *психологічну готовність*, яка включає інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, професійно-моральні переконання й потреби, а *також професійну готовність*, яка охоплює професійні знання, уміння, навички, початковий досвід, що дозволить якісно здійснювати процес розвитку особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формувати комунікативну та читацьку компетентності, розвивати мовленнєво-творчі здібності учнів початкових класів.

Безперечно, готовність майбутніх учителів до проведення уроків мовно-літературної галузі (українська мова) у початковій школі є результатом системної якісної психолого-педагогічної, мовно-комунікативної та лінгводидактичної підготовки.

Розв'язання проблеми якісної професійно-методичної підготовки вчителя початкових класів до реалізації завдань мовно-літературної галузі вимагає глибокого усвідомлення переваг особистісно орієнтованої парадигми освіти, компетентнісного інноваційного підходу до формування комунікативної та читацької грамотності дитини. Тому формування успішного майбутнього вчителя передбачає єдність теоретичної та практичної підготовки, її цілісність, в основі якої готовність врахувати закономірності, сучасні підходи до проектування та проведення уроків української мови, обирати ефективні інноваційні методи та прийоми, використовувати мультимедійні засоби.

Підсумовуючи, варто наголосити, що готовність майбутніх учителів до проведення уроків мовно-літературної галузі (українська мова) у початковій школі виявляється в позитивному ставленні та особистісній відповідальності майбутніх педагогів до діяльності, наявності системи знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, початкового досвіду планувати, проектувати та моделювати технологічний освітній процес відповідно до сучасних вимог на засадах

особистісно зорієнтованого, діяльнісного та інтегрованого підходів, а також здійснювати саморефлексію професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Вітюк В. В. Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. *Мовна особистість в освітньому просторі: монографія / за заг. ред. І. Д. Пасічника; Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2021. С. 118-127.*
2. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.– URL:<http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 14.10.2022)
4. Фенцик О. Тенденції методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи: мовно-літературна освітня галузь. *Освітні обрії: науково-педагогічний журнал*. Івано-Франківськ, 2020. №1(50). С.185-189.

УДК 159.9 ; 37.01 ; 35 ; 65

Сергій Юшин

доктор екон. наук, професор, головн. наук. співробітник
ННЦ «Інститут аграрної економіки» НААНУ, Україна, Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЙОГО КАР'ЄРНИХ ПРАГНЕНЬ

Досить відомими є латинські афоризми: «Videre majus quiddam» (прагнути до чогось більшого) та «Per aspera ad astra» (через терни до зірок). Аристотель визначає «прагнення: «бажання, пристрасть, воля», де «прагнення то правильні, то неправильні» через те, що вони позбавлені «можливості міркувати», а також тому, що «всі прагнуть до того, що їм здається благом, але не владні в тому, що саме їм такою здається, і якою кожна людина є сама по собі, такою буде й її мета» [1, с. 399, 443, 445; 2, с. 107]. Платон наводить приклад «чвари за право керувати кораблем: кожний вважає, що саме йому місце за стерном, хоча він ніколи не вивчав мистецтва мореплавства, не може вказати ні свого вчителя, ні часу, коли він ту справу опановував», стверджуючи, що «цього навчатися не треба, а того, хто каже, що треба, готові роздерти на шматки» [9, с. 182]. Отже, прагнення до чогось «більшого» та до

«зірок» лише тоді благо, коли суб'єкти, які претендують на владні функції, «здатні розуміти, у чому їхнє власне благо і в чому благо людини» [2, с. 177]. На це вказував і Л. Мізес: «маси ... рухаються не прагненням ... знати події такими, як вони відбувалися насправді; пристрасть, що їх переповнює, – предмет досліджень психоаналізу, а не епістемології» [8, с. 258]. Якщо згадати такий психологічний феномен як ефект Даннінга-Крюгера (згідно з яким менш компетентні особи схильні видавати себе за професіоналів, тоді як більш компетентні особи часто «хворіють на комплекс меншовартості») [4], то стає доказовим те, що керівник має бути, по-перше, психологічно стійким, по-друге, компетентним у питаннях психології. На думку Г. Саймона, «словник понять» теорії управління має відображати психологію людського вибору., а прийняття рішень треба зарахувати і до «соціології» і до «психології» [11, с. 24].

Сучасна цивілізована людина живе у світі «кар'єрних драбин» (далі – КД). Коли ми відкриваємо ДК 003-95 Класифікатор професій (його основа: ISCO-88: International Standard Classification of Occupations/ILO, Geneva), одразу перед нами відкривається гігантська КД з численними щаблями: від найнижчого рівня (9. Найпростіші професії) до рівня найвищого (1. Законодавці, вищі державні службовці, керівники). «Ефективне функціонування сучасного суспільства – як стверджує класик теорії управління П. Друкер – та й навіть його шанси на виживання – дедалі більше залежить від ефективності людей, які ним керують і обіймають керівні посади, тому ефективність на керівному посту стає нагальною потребою будь-якої людини, націленої на успіх, самореалізацію та досягнення – як молодій, так і тієї, яка вже пройшла певний шлях на вершину КД» [3, с. 6].

Кожен солдат, як казав Наполеон, носить у своєму ранці маршальський жезл. Але ж чи уявляє солдат ті ситуації і ризики, які чекають на нього у процесі сходження по щаблях КД? На думку К. Клаузевіца, «чим вище ми піднімаємося сходами командних посад, тим більше переважатимуть у діяльності вождів думка, розум і проникливість; відповідно відсувається другого плану сміливість, що є властивістю темпераменту; тому ми так рідко

знаходимо її на вищих командних постах, зате тим більше гідною захоплення є вона тоді, ... бо без сміливості видатний полководець немислимий; її ми тому вважаємо першою умовою полководницької кар'єри. Інше питання — скільки залишиться в людині цієї природної сили, розвиненої та видозміненої вихованням та подальшим життям, коли вона досягне свого високого посту. Чим більше збережеться в ньому цієї сили, тим могутнішими будуть помаху крил генія, тим вище попрямує його політ; ризик все зростає, але й цілі стають дедалі більшими» [5, с. 124-125].

Отже, кожна особистість, яка планує своє просування до вершин КД, має усвідомлювати об'єктивну потребу досягнення певних рівнів компетенції. Згідно із ст. 1 Закону України (далі – ЗУ) «Про вищу освіту» (№ 1556) «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, а також морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти». Згідно ж із ст. 2 ЗУ «Про державну службу» (№ 889) професійна компетентність – здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку; професійний розвиток – безперервний, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання на базі інтеграції знань, вмінь і компетентностей». При ст. 63 ЗУ № 889 зобов'язує керівника державної служби створювати умови для виконання державними службовцями своїх посадових обов'язків і підвищення ними професійної компетентності (тобто виконувати певні педагогічні функції). Усе це інтегрується у ЗУ «Про освіту» (№ 2145) де ст. 1 орієнтує на психолого-педагогічні послуги та супровід, а ст. 58 – на те, що Педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології.

Розпорядження Кабінету Міністрів України № 154-р (2022 р.) визначає Вимоги до компетентності претендента на зайняття високої державної посади:

1. Лідерство (вміння та досвід у визначенні стратегії, напрямів діяльності і розвитку організації та встановлення її чітких цілей і завдань; вміння розвивати професійні компетентності співробітників; здатність надихати команду та мотивувати людей на самовіддану роботу, досягнення індивідуального та командного результату; вміння ефективно делегувати задачі та управляти результативністю команди; створення культури відкритості та відповідальності);

2. Комунікація та взаємодія (вміння правильно визначати заінтересовані та впливові сторони, розбудовувати партнерські відносини; здатність ефективно взаємодіяти - дослухатися, сприймати та викладати думку; вміння публічно виступати, презентувати матеріал на аудиторію; здатність впливати на думку інших, використовуючи переконливі аргументи та послідовну комунікацію).

Ще Аристотель наголошував на тому, що усе існуюче не хоче бути погано керованим [1, с. 319]. «Успіх лідера, вважає В. Менегетті, полягає у досягненні найвищого результату його діяльності, який також приносить користь усім тим, хто на нього працює і кого він веде за собою; все у світі функціонує завдяки лідерам, вони провидіння в дії, що змушує працювати навіть людей, не наділених особливими здібностями» [7, с. 39]. «Лідерами, на думку А. Маслоу, повинні бути здатні взяти під контроль стрімке та неминуче старіння щойно впровадженого у виробництво продукту, щойно освоєного способу виробництва; це повинні бути досить тямущі люди, щоб у них вистачило розуму не боротися зі змінами, а передбачати їх, і досить зухвалі, щоб радіти їм; ми маємо виростити нову породу людей-імпровізаторів, людей, здатних приймати блискавичні, творчі рішення; проблема вибору хорошого лідера: будь-яке хороше суспільство, що прагне до розвитку, повинно навчитися вибирати собі таких вождів, які б вели їх до розвитку, тих, чії реальні досягнення, таланти та можливості переконливо свідчать про

готовність до цієї важкої місії» [6, с. 111, 236]. Одночасно, вважає Г. Почепцов, лідер має забезпечити такий формат групової психотерапії, який забезпечить комунікативну збагаченість усіх залучених до цього членів групи [10, с. 95]. Усе це стає пріоритетом у світі, де основні державні функції, соціальна комунікація та особиста інформація мігрують на цифрові платформи [12, с. 90].

Висновок: психолого-педагогічна компетентність керівника в сучасному інформаційному суспільстві – дієвий фактор реалізації його кар’єрних прагнень.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Соч. в 4-х т. Т.1. Пер. с древнегреч. М.: Мысль, 1976.
2. Аристотель. Соч. в 4-х т. Т.4. Пер. с древнегреч. – М.: Мысль, 1983.
3. Друкер П. Эффективный управляющий. / Пер. с англ. М.: МИФ, 2012. 127 с.
4. Ефект Даннінга-Крюгера, або Чому профани не розуміють своєї некомпетентності [Електронний ресурс]: <http://www.management.com.ua/blog/2676>.
5. Клаузевиц К. О войне / Пер. с нем. М.: Эксмо, СПб: Мидгард, 2007. – 727 с.
6. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. СПб., 1999. 432 с.
7. Менегетти А. Психология лидера / Пер. с итал. М: Онтотпсихология, 2004 256 с.
8. Мизес Л. Фон. Теория и история: Интерпретация социально-экономической эволюции / пер. с англ. Челябинск: Социум, 2007. 374 с.
9. Платон. Держава / Пер. з давньогр. Д. Коваль. — К.: Основи, 2000.
10. Почепцов Г. Теория коммуникации / М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001. 656 с.
11. Саймон Г.А. Адміністративна поведінка: Дослідження процесів прийняття рішень в організаціях, що виконують адміністративні функції. / Пер. з англ. К.: АртЕк, 2001. 392 с.
12. Шваб Клаус. Четвертая промышленная революция / К. Шваб ; Пер. с англ. М.: Форм, 2016. 208 с.

РОЗДІЛ 5
ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

УДК 37.091.3:159.952.13:378:373.3.011.3-057.87

Доменіка Кирлик,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта
Мукачівський державний університет

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Якість освіти залежить від здатності здобувачів освіти здобувати знання й формувати уміння самостійно. Таким чином постає необхідність змотивувати дитину до пізнання, розмірковування, аналізу, узагальнення, тобто підвищити пізнавальну активність. Як загальне явище інтересу, пізнавальна активність або пізнавальний інтерес має складну структуру, ґрунтований на психічних процесах (інтелектуальних, емоційних, регулятивних). Проблеми пізнавальної діяльності учнів студіювали такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як: Л. Виготський, О. Жоржик, О. Савченко, Л. Шамова та Л. Шушора.

Пізнавальний інтерес – це глибокий внутрішній мотив, заснований на вроджених когнітивних потребах людини. Інтерес підтримується інтелектуальним розвитком, вихованням сильних волевих якостей та перетворенням знань у духовний багаж особистості [1, с. 21].

Найдієвішим способом розвитку пізнавального інтересу учнів є проблемне навчання, що інтегрує всі можливі прийоми і способи активізації пізнавальної діяльності. Створення проблемних ситуацій, їх аналіз, активна участь учнів у пошуку шляхів вирішення поставленої навчальної проблеми активізує мислення учнів, підтримує глибокий пізнавальний інтерес.

Технологія проблемного навчання в початковій школі – це системна сукупність методів і засобів навчання та певний порядок їх застосування. Технологія проблемного навчання поєднує систематичну, самостійну пошукову діяльність учнів із засвоєнням готових висновків науки, а систему методів

будує з урахуванням цілепокладання та принципу проблемності. При проблемному навчанні вчитель або не дає готових знань, або дає їх лише за спеціальним предметним змістом – нові знання, уміння та навички учні здобувають самостійно при розв’язуванні особливого роду завдань і питань, які називаються проблемними.

У проблемному навчанні провідними мотивами пізнавальної діяльності стають інтелектуальні мотиви – учні самостійно шукають знання, відчуваючи задоволення від процесу розумової праці, від подолання труднощів і знайдених рішень, здогадів, прозрінь. Продуктивність, ефективність проблемного навчання незаперечно доведена. Також накопичено значний досвід використання його елементів у педагогічній практиці.

Існують різні підходи до організації проблемного навчання. Активізація учнів може досягатися через: постановку та вирішення проблемних питань, завдань, наочність. Як правило, використовується їхнє поєднання. Проблемне навчання може використовуватися на різних етапах освітнього процесу. Найчастіше його використовують при вивченні нового матеріалу. Учень самостійно засвоює нове поняття, назву якого вчитель вводить після засвоєння його суті.

Отже, проблемне навчання інтегрує всі можливі прийоми і способи активізації. Створення проблемних ситуацій, їх аналіз, активна участь учнів у пошуку шляхів вирішення поставленої навчальної проблеми активізує мислення учнів, підтримує глибокий пізнавальний інтерес.

Список використаних джерел

1. Гордієнко О. А., Козій Д. З. Пріоритети розвитку початкової освіти в контексті становлення Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (24 березня 2021 року) / за заг. ред. Т.І. Шанскова. Житомир: ФО-П «Н.М.Левковець», 2021. С. 19–23.

УДК 373.5.041:82:37.017:17(043.2)

Катерина Резнікова
аспірантка МДУ,
викладачка української мови та літератури
ВСП «ГПФК МДУ»

ЛІТЕРАТУРНА САМООСВІТА: ЧИТАННЯ ЯК ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА БАЗОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

В умовах сучасного освітнього європейського простору пріоритетним завданням шкільної літературної освіти є розроблення її нового змісту та інноваційного навчально-методичного забезпечення для реалізації концептів нового Державного стандарту базової середньої освіти.

Поняття «літературна освіта» трактується як безперервний навчальний процес, яким передбачається оволодіння мистецтвом слова, формування естетичних і художніх смаків людини. Основною метою літературної освіти є виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням та розумінням дидактичних матеріалів, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості. Основою літературної освіти є читання та осмислення художніх творів.

Літературна освіта не обмежується тільки читанням, оскільки передбачає активну роботу на основі прочитаного: осмислення, інтерпретацію, висловлювання власних оцінок, аналіз на рівні сюжету, героя, автора тощо [3, с. 284]. Йдеться не тільки про читацькі, а й про вміння і навички літературознавчого характеру, які в свою чергу спонукають до формування критичного мислення, мовленнєвого розвитку дитини, творчих здібностей, комунікативності, естетичної вихованості, духовного збагачення.

Літературна освіта, що реалізується в закладах України різних типів, має структуру, що відзначається послідовністю, наступністю й поступовим збагаченням знань, розвитком умінь і навичок дітей: пропедевтичний етап (дитячий садок) – початкова школа (1 – 4 класи) – основна школа (5 – 9 класи) – старша школа (10 – 11 класи). Відповідно до вікових особливостей учнів курс

літератури в 5 – 11 класах загальноосвітньої школи має три етапи:

- 5 – 7 класи – формування потреби до читання (1-й етап);
- 8 – 9 класи – системне читання (2-й етап);
- 10 – 11 класи – творчокритичне читання (3-й етап) [4, с. 23].

Завдання базової літературної освіти: формування уміння декодувати твір мистецтва; розширення культурного контексту сприймання твору; розкриття мотивації спілкування з художнім текстом; створення індивідуальної траєкторії літературної освіти. Шкільна літературна освіта пов'язана із класним, позакласним та домашнім читанням, читанням у бібліотеці [1]. Більшу частину творів, що входять в коло читання дітей шкільного віку, складають програмові твори.

Література живе в духовному світі сучасної людини в складних органічних взаємозв'язках і взаємодії з іншими видами художньої й загальної культури, враженнями й асоціаціями, з іншими потоками естетичного буття сучасності.

Дитина пізнає світ через мистецтво. І своєрідність цього пізнання в тому, що слово не лише відображає життя, яке можна реально побачити, сприйняти, а й переживання, почуття і прагнення. Через слово людина може досягнути багатогранності іншої особистості, її почуття й переживання [2]. Тому у викладанні літератури особлива увага має бути приділена сприйманню художнього твору.

В. Сухомлинський підкреслював, що викладати літературу треба так, щоб учень «сприйняв художній твір, як дивну, чудову музику» [4, с. 41]. Сучасна шкільна практика свідчить, що культурний досвід учнів має чимало складників, серед яких переважає видовищний синтез мистецтв.

Більшість школярів полюбляють візуальний образ, аніж літературний. А тому робота вчителя-словесника має бути особливою, бо він організовує інтелектуальну діяльність школярів, яка супроводжується емоційним напруженням та допомагає у самоосвіті. Все це учитель здійснює через поглиблену роботу над словом як виражальним засобом художньої літератури.

Емоційно і чуттєво сприймати світ допомагають художні твори, кращі з яких увійшли у золотий фонд літературної класики. Але література не існує без читача, реципієнта іманентної естетики тексту [5, с. 301].

Для формування світогляду читача науковцями було розроблено правила самоосвіти, обов'язковою умовою яких є інтерес до певних тем:

1. Починати самоосвіту слід не з книги, а з життя. Спостереження, вдумливість запалюють вогник пошуків, тоді слід звертатися до книг, щоб черпати з них матеріал для власних роздумів.

2. Будь-яке явище життя слід обговорювати неодмінно й постійно не з одного погляду, а з багатьох – з якомога більшої кількості сторін. Багатоаспектний розгляд об'єкта уваги розширює кругозір. Вимоги до книги – точність, достовірність фактів, які слід засвоювати не лише теоретично, а й практично.

3. Книга розвиває вміння мислити, якщо співставляти власні думки й думки автора з фактами життя, ставити перед собою питання й шукати на них відповіді в тому числі в інших книжках.

4. Формування чуйності є результатом співпереживання стражданням людей, бо від життя, науки та її витворів слід вимагати не лише істини, а й справедливості.

5. Будь-яке накопичене знання має бути передане іншим. Розповсюдження знань має велике суспільне значення

Літературна освіта (національна літературна освіта) має базуватися саме на вивченні класики, яка, за промовистим твердженням Г. Клочека, «постане перед суспільством як виклик, змушуючи його відкрито продемонструвати свою здатність піднятися до класики, чи, навпаки, заявити про себе як про безнадійного споживача продуктів ерзац-культури, якими сповнений сучасний інформаційний простір» [5, с. 304].

Чи прийме такий виклик сучасне суспільство – покаже час, але попри все питання літературної самоосвіти й досі спонукають до різноманітних інтердисциплінарних дискурсів.

Список використаних джерел:

1. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkolacompressed.pdf>
3. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю.І.Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 608 с.
4. Бандура О. М. Здійснення міжпредметних зв'язків на уроках української літератури : метод. лист / О. М. Бандура. — Київ : Рад. шк., 1981. — 48 с.
5. Мацевко- Бекерська Л. Концепт читання як умова організації наративу в дитячій літературі / Лідія мацевко-Бекерська // Актуальні проблеми слов'янської філології: Міжвуз. зб. наук. ст./ Відп. Ред. В. А. Зарва. – Донецьк: ТОВ "ЮгоВосток, Лтд", 2009. – Вип.. XX: Лінгвістика і літературознавство. – С. 298 – 307.

УДК 373

Людмила Ющик,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 013 Початкова освіта
Мукачівський державний університет

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

В умовах агресії російської федерації проти України, що зумовила повномасштабну війну проти нашої країни, національно-патріотичне виховання молоді в закладах освіти потребує переосмислення. З огляду на загрози й ті виклики, що ставить перед нами сьогодні, країна потребує системних заходів, що уможливають формування українця нового покоління, який здатний забезпечити суверенність й територіальну цілісність України, захистити древню і величну культуру, історію і досвід державницького життя нашої країни. Суспільні процеси вимагають переосмислення виховного процесу дітей і молоді на тлі пробудження громадянської і громадської ініціативи, розповсюдження волонтерської діяльності, міграційних змін, ідентифікаційних і реідентифікаційних процесів в особистісному розвитку кожного українця, сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу.

Вважаємо наказ Міністерства освіти і науки України від 06 червня 2022 р. №527 «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України та визнання таким, що втратив чинність, наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641» своєчасним й актуальним. Цьому наказові передують низка наказів, розпоряджень і законів, які становлять законодавчу основу для розвитку національно-патріотичного виховання: розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 жовтня 2020 р. № 1233-р «Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року», Стратегія національно-патріотичного виховання, що затверджена Указом Президента України від 18 травня 2019 р. № 286, Закони України «Про правовий статус та вшанування пам'яті борців за незалежність України у ХХ столітті», «Про засудження комуністичного та націонал-соціалістичного (нацистського) тоталітарних режимів в Україні та заборону пропаганди їхньої символіки», «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», постанова Верховної Ради України від 12 травня 2015 р. N 373-VIII «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді».

Уже в 2020 р. в «Концепції Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року», зазначено нагальні проблеми національно-патріотичного виховання, що потребують розв'язання. Серед них виокремлено несистемний характер формування активної громадянської позиції для утвердження національної ідентичності громадян на основі духовних цінностей Українського народу, національної самобутності; низький розвиток громадсько-патріотичного, військово-патріотичного та духовно-морального виховання; наявність у суспільній свідомості розбіжностей про історичне минуле нації, що створює підґрунтя для просування несумісних із незалежністю держави місцевих ідентичностей та мовних конфліктів; недостатня поінформованість населення України про історичні факти героїчної боротьби та визволення від поневолення

Українського народу і здобуття незалежності України; наявні наслідки деструктивного впливу на українське суспільство імперського, колоніального і комуністичного тоталітарного режимів; відсутність цілісного національного мовно-культурного простору, стійкості його до зовнішнього втручання та сталої роботи з розвитку української мови; наявний вплив держави-агресора в інформаційній, освітній, культурній сфері України; відсутність єдиної державної інформаційно-просвітницької політики щодо національно-патріотичного виховання; необхідність гармонізації законодавства та управлінських практик у сфері формування громадянської позиції із законодавством та кращими практиками держав Європейського Союзу та держав-членів НАТО, зберігаючи в основі національні цінності і традиції; слабка взаємодія населення України із закордонними українцями; мала частка осіб, які готові до захисту територіальної цілісності та незалежності України; недостатній рівень охоплення населення України, зокрема дітей та молоді, проектами та заходами із національно-патріотичного виховання; низький рівень співпраці органів державної влади та органів місцевого самоврядування з інститутами громадянського суспільства та впровадження вже існуючого механізму розвитку національно-патріотичного виховання; недостатня кількість інститутів громадянського суспільства у сфері національно-патріотичного виховання [1].

У «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України» зазначено, що процес патріотичного виховання дітей і молоді повинен мати випереджувальний характер, відповідати віковим і сенситивним періодам розвитку дитини та особистісним характеристикам, ґрунтуватися на духовно-моральних засадах. Відтак, ухвалення концепції актуалізовано необхідністю окреслення нової стратегії цілеспрямованого і ефективного процесу виховання суб'єкта громадянського суспільства, громадянина-патріота України [2]. У результаті впровадження системи національно-патріотичного виховання очікується досягнення низки важливих для відновлення нашої країни результатів.

Список використаних джерел

1. Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 жовтня 2020 р. N 1233-р. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/kr201233?an=1>. (дата звернення 01.11.2022 р.).

2. «Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України»: наказ Міністерства освіти і науки України від 6 червня 2022 р. № 527. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-deyaki-pitannya-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-v-zakladah-osviti-ukrayini-ta-viznannya-takim-sho-vtrativ-chinnist-nakazu-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-vid-16062015-641> .(дата звернення 01.11.2022 р.).

РОЗДІЛ 6
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

УДК 376.016:81'342.2:613.71-056.264(043.2)

Христина Барна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
педагогічного факультету
Мукачівський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ГІМНАСТИКИ У
ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ

Правильне мовлення - найважливіша умова всебічного повноцінного розвитку дітей. Чим багатше і правильніше у дитини мовлення, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширше її можливості в пізнанні навколишньої дійсності, набагато змістовніші і повноцінніші стосунки з однолітками і дорослими, тим активніше здійснюється її психічний розвиток. Будь-яке порушення мовлення в тій чи іншій мірі може відбитися на діяльності і поведінці дитини. Діти, погано говорять, починаючи усвідомлювати свій недолік, стають мовчазними, сором'язливими, нерішучими. Особливо важливе значення має правильна, чітка вимова дітьми звуків і слів в період навчання грамоті, так як письмове мовлення формується на основі усного, і недоліки усного мовлення можуть привести до неуспішності [1].

Робота з розвитку основних рухів органів артикуляційного апарату, на початковому етапі, проводиться в формі артикуляційної гімнастики для розвитку, уточнення та вдосконалення основних рухів органів мовлення. Артикуляційна гімнастика включає вправи як для тренування рухливості і переключення органів, відпрацювання певних положень губ, язика, правильної вимови всіх звуків, так і для кожного звуку тієї чи іншої групи. При підборі вправ для артикуляційної гімнастики слід передбачати ті рухи і положення органів артикуляційного апарату, в результаті яких утворюються звуки.

Всю систему артикуляційної гімнастики поділяють на два види вправ: статичні і динамічні. Статичні вправи («Лопатка», «Пташенята», «Чашечка»,

«Голочка», «Трубочка») спрямовані на утримання артикуляційної пози протягом 6 - 10 секунд. Динамічні вправи («Конячка», «Грибок», «Гойдалки», «Смачне варення», «Змійка», «Годинник», «Маятник», «Котушка», «Маляр») вимагають ритмічного повторення 6-8 разів, координації, переключення.

Самим рухомим органом є язик. Найбільш рухливі його частини це - передня частина та кінчик язика, бокові краї передньої і середньої частин язика, від їх роботи залежить якість звуків. Тому в артикуляційну гімнастику входять вправи, у процесі яких виробляються такі положення кінчика язика:

а) опущений за нижні зуби - «почистимо зуби»,

б) піднятий вгору - «маляр», «грибок», «гармошка». Після того як кожне положення буде відпрацьовано, дається вправа на переключення з одного положення на інше - «гойдалка». Середня частина язика найбільш обмежена в своїх рухах. Для вироблення підйому середньої частини спинки язика виконують вправу «кицька сердиться». Відпрацювання рухів для задньої частини язика служать вправи «пароплав гуде», «хованки». Бічні краї язика можуть притискатися до внутрішньої поверхні корінних зубів і не пропускати з боків струмінь повітря (і, е, с, з, ж, ч, щ); можуть опускатися і пропускати струмінь повітря убік (л); язик може звужуватися (о, у).

В світі звуків так само відіграє роль рухливість губ, вони можуть витягатися в трубочку (у), заокруглюватись (о), оголювати передні зуби (і, с, з, ц, та ін), злегка висуватись вперед (ш, ж). Але найбільшу рухливість має нижня губа, утворюючи щілину, наближаючись до верхніх передніх зубів (ф, в), змикається з верхньою губою (п, б, м). Нижня щелепа може опускатися, утворюючи носові звуки і підніматися, утворюючи ротові звуки [3].

Цілеспрямовані вправи допомагають підготувати артикуляційний апарат дитини до правильного промовляння потрібних звуків. Ці вправи підбираються, виходячи з правильної артикуляції звуку, тому їх краще об'єднувати в комплекси. Кожен комплекс готує певні рухи і положення губ, язика, виробляє правильний повітряний струмінь, тобто все те, що необхідно для правильного утворення звуку.

Артикуляційну гімнастику слід завжди починати з відпрацювання основних рухів і положень губ, язика, необхідних для чіткої, правильної вимови всіх звуків.

Проводиться артикуляційна гімнастика щодня, щоб вироблені у дітей рухові навички закріплювалися, ставали міцнішими. Не слід пропонувати дітям більше 2-3 вправ [2].

При відборі матеріалу для артикуляційної гімнастики, необхідно дотримуватися певної послідовності, треба йти від простих вправ до більш складних. Проводяться вправи емоційно, в ігровій формі. Вправи виконуються сидячи перед дзеркалом, діти повинні бачити обличчя педагога і своє обличчя. З виконуваних вправ, новою може бути тільки одна, інші даються для повторення і закріплення. Якщо дитина виконує вправу недостатньо добре, нові вправи не вводяться, а відпрацьовується пройдений матеріал. Для закріплення придумуються нові ігрові прийоми.

Не можна проводити артикуляційну гімнастику, не бачачи, як виконує вправи кожна дитина. Формування артикуляційних рухів здійснюється довільно й усвідомлено: дитина вчиться проводити їх і контролювати правильність виконання. Необхідні рухи формуються по зоровому наслідуванню: педагог розповідає про майбутні вправи; показує їх виконання - правильну артикуляцію звуку; пояснює, які рухи слід зробити, пропонує повторити. У результаті декількох проб, супроводжуваних зоровим контролем, дитина домагається потрібної пози. Якщо дитина потребує допомоги, то педагог допомагає дитині шпателем або зондом. Педагог стежить за якістю виконуваних рухів: точністю і правильністю, плавністю, достатнім обсягом руху, темпом виконання, стійкістю, швидким переключенням з одного руху на інший, симетричністю, наявністю зайвих рухів. Не всі діти одночасно опановують рухові навички, тому необхідний індивідуальний підхід і дається завдання батькам відпрацювати ці рухи вдома. В іншому випадку артикуляційна гімнастика не досягає своєї мети. Артикуляція вважається засвоєною, якщо вона виконується безпомилково і не потребує зорового

контролю.

Отже, при утворенні різних звуків кожен орган займає певне положення. У мовленні звуки вимовляються не ізольовано, а один за іншим, тому органи артикуляційного апарату повинні швидко змінювати своє положення. Чіткої вимови звуків, слів, фраз можна домогтися, якщо органи артикуляційного апарату будуть досить рухливі, а робота їх скоординована.

Список використаних джерел:

1. Барищук Г.С. Мова наших дітей. Виправлення порушень звуковимови у дітей: Навчальний посібник.- Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004.-64с.
2. Логопедія. Підручник / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
3. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей.- 3-є видання, доповнене. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 160 с.
- 4.Український дефектологічний словник . / За ред. В. І. Бондаря . – К.: Милосердя України, 2001. – 210 с.

УДК 373.2

Клавдія Джеджера,

кандидат педагогічних наук, доцент

Оксана Грищенко,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

спеціальності 012 Дошкільна освіта,

Рівненський державний гуманітарний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Здоров'я є однією з її найвагоміших цінностей людства. Водночас здоров'я є тим важливим засобом, який дає людині змогу виконувати будь-яку діяльність, бути успішною, щасливою і конкурентоспроможною у багатоаспектній взаємодії з навколишнім світом. Відтак збереження і зміцнення здоров'я громадян є пріоритетним завданням суспільства та його інститутів, серед яких особлива роль належить освіті. Виконуючи це завдання, освітні заклади покликані здійснювати підготовку підростаючого покоління до здорового способу життя, шукати ефективні шляхи для підвищення

здоров'язбережувальної компетентності дітей та молоді.

Актуальність зазначеної проблеми особливо зростає у наш час, коли до числа багатьох природних і соціальних чинників руйнації фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я особистості доєднався нищівний фактор війни, яка привнесла у мирний плин життя українців біль, страх, руйнації, травми і рани, позбавила спокою і нормальних умов, забрала життя багатьох людей.

Відповідальність за її вирішення покладається на всі заклади освіти, починаючи з дошкільних. Формування здоров'язбережувальної компетентності в дошкільному віці (зокрема в середньому дошкільному віці) є доцільним принаймні з двох причин. По-перше, дитина досягає того рівня розвитку, який дає їй змогу засвоїти основи здоров'язбережувального досвіду (елементарні знання, цінності, життєві навички); по-друге, саме в цей віковий період і закладаються підвалини життєвого досвіду особистості, які утворюють підґрунтя для вироблення подальшого стилю життя, надають здоров'язбережувальної спрямованості її життєвим цінностям, мотивам, діяльності і поведінці.

Ефективності розвитку досліджуваної якості сприяють створені закладом дошкільної освіти адекватні педагогічні умови – «сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність і результативність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку», зокрема «рівень мотивації, сформованість інтересу, потреб, ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих» (внутрішні чинники) та «комплекс форм, методів, прийомів, засобів, а також зміст навчання» [1, с. 214].

Аналіз наукових праць з проблеми забезпечення таких умов (Т. Андрющенко, Л. Лавріненко, Н. Левінець, С. Половецька, М. Савченко) утворює підстави для висновку про те, що у контексті роботи з дітьми середнього дошкільного віку доцільно: 1) організувати у закладі дошкільної освіти предметно-ігрове середовище, орієнтоване на формування

здоров'язбережувальної компетентності вихованців; 2) формувати у дошкільників мотивацію щодо здорового способу життя; 3) формувати елементарні знання вихованців про здоровий спосіб життя; 4) наповнити діяльність дітей здоров'язбережувальним змістом.

Перша педагогічна умова є актуальною у світлі висновків науковців (І. Євтушенко, Н. Ковалевська, Л. Лохвицька, О. Мусієнко, І. Новик, С. Новосьолова, Л. Олійник, Т. Онянова, А. Пасічниченко, Т. Піроженко, Л. Сєдова) стосовно впливу предметно-ігрового середовища, що є «... полем соціально-культурної діяльності, сферою передачі й закріплення соціального досвіду, культури й субкультури, розвитку творчості дитини» [3, с. 264], на розвиток особистості дитини. Доцільність другої педагогічної умови підтверджується положеннями теорії мотивації (С. Занюк, О. Леонт'єв), згідно з якою мотив є основним спонукальним чинником будь-якої активності особистості.

Необхідність третьої і четвертої педагогічних умов доводиться висновками вчених (С. Бондар, А. Василюк, М. Головань, Ю. Штокало) про значення знання і діяльності як базової основи формування компетентностей особистості [2].

Очевидно, що ефективність педагогічних умов залежить значною мірою від способів їх реалізації. На наш погляд, їх упровадження має здійснюватись поетапно.

На першому (організаційному) етапі важливо приділити увагу виконанню першої педагогічної умови, тобто облаштуванню предметно-ігрового середовища: підготовці посібників відповідного змісту, удосконаленню обладнання ігрового майданчика, добору необхідного іграшкового матеріалу, аудіовізуальних та інформаційних засобів, дидактичних ігор з урахуванням принципів вільного доступу, емоційного комфорту, естетичності, урахування вікових особливостей вихованців.

Другий (мотиваційний) етап має бути націленим на забезпечення другої педагогічної умови, що передбачає посилення спрямованості дитини на

здоровий спосіб життя, передусім – позитивного ставлення (інтересу, бажання) дитини до здоров'язбережувальної діяльності. Реалізація цієї умови пов'язана з проведенням валеохвилинок, дидактичних та рухливих ігор, ігрових вправ, спостережень, бесід; переглядом мультфільмів.

На третьому (освітньо-змістовому) етапі забезпечується реалізація третьої педагогічної умови, що здійснюється шляхом систематичного і послідовного надання дітям інформації про здоровий спосіб життя: вивчення мирилок, прислів'їв, віршів, читання оповідань і казок, проведення занять, виконання дидактичних вправ тощо.

Четвертий (операційно-процесуальний) етап призначений для впровадження четвертої педагогічної умови і передбачає залучення вихованців до діяльності, насиченої здоров'язбережувальним змістом. На цьому етапі відбувається закріплення досвіду дотримання здорового способу життя – передусім тих життєвих навичок, які сприяють збереженню і зміцненню фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я. На цьому етапі бачиться необхідним проведення рухливих ігор, вправ з психогімнастики, сюжетно-рольових ігор, інсценівок, дослідів, організація фізкультурно-оздоровчих заходів тощо. Беручи участь у різноманітних видах діяльності, діти отримують можливість вправлятися у здоров'язбережувальній діяльності, конструювати відповідну поведінку, самостійно приймати рішення, контролювати свої емоції, нести відповідальність за свої вчинки.

Таким чином, освітня діяльність у групі дітей середнього дошкільного віку може стати насиченою здоров'язбережувальним змістом, що сприяє засвоєнню необхідних знань про основи здоров'я, посиленню мотивації щодо здорового способу життя, закріпленню життєвих навичок, необхідних для збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я у створеному здоров'язбережувальному предметно-ігровому середовищі закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Андрющенко Т. К. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку. *Освіта регіону*. Київ : Університет «Україна».

2013. № 2 (32). С. 211–215. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1065> (дата звернення: 09.10.2022).

2. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/324272272.pdf> (дата звернення: 12.10.2022).

3. Новик О. М. Особливості формування предметно-ігрового середовища ДНЗ / О. М. Новик, Т. В. Онянова // Молодий вчений. 2017. № 6 (46). С. 264–267.

УДК 001.82:378:373.2.011.3-051

Вікторія Іванова

доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Вікторія Деяк

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО РОЗУМІННЯ ТА ТЛУМАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Необхідною умовою успішного початку, виконання та завершення будь-якої діяльності є готовність до її здійснення. Проблема готовності актуальна в будь-якій сфері професійної діяльності. Перш за все, важливим є чітке розуміння сутності понять «готовність», «професійна готовність педагога», «готовність майбутніх вихователів». З цією метою ми здійснили теоретичний аналіз наукових підходів до їх розуміння та тлумачення.

Вихідним у складі категоріального комплексу, застосовуваного у нашому дослідженні, є поняття «готовність». Різні словники визначають готовність як «стан готового», «психічна налаштованість на що-небудь, бажання зробити що-небудь», «згода зробити що-небудь, бажання сприяти чомусь» [3]. В енциклопедичному словнику «готовий» трактується як «виготовлений, доведений до повної закінченості, досконалості».

У сучасній психолого-педагогічній літературі можна виділити два основні теоретичні підходи до розуміння готовності. Одні дослідники розглядають її на

функціональному рівні та називають готовністю, інші – на особистісному рівні та називають підготовленістю. Різні види готовності ми вбачаємо у наукових дослідженнях таких вчених, як М. Василенко, О.Ліба, І. Мозуль, Н. Поліщук, Е. Фризюк та ін. Вчені доводять, що готовність до різних видів діяльності є, насамперед, результатом підготовки (у тому числі фахової).

Перша група дослідників (Г. Гагаєва, Є. Ільїн, Н. Левітов, Б. Ломов, К.Платонов та ін.) готовність розглядають у зв'язку з безпосередньо майбутньою діяльністю і характеризують як оцінку певного функціонального стану, близького до понять «установки», «предстартового стану» (В.Алаторцев, А.Ганюшкін), «мобілізації сил» (Д.Белухін, Ф.Генов), «стану пильності» (Л.Нерсесян).

Другий підхід дозволяє вивчати проблему готовності на більш високому – особистісному рівні, як підготовленість. При цьому вона розуміється як сукупність особистісних якостей фахівця в складі мотиваційного, інтелектуального, емоційного компонентів, що забезпечують виконання ним функцій, адекватних вимогам змісту та умов діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Крутецький, В. Соколов та ін.).

Незважаючи на різницю теоретичних підходів до проблеми психологічної готовності (підготовленості) принципового протиріччя між ними немає. Обидва види готовності існують і виявляються в цілісній єдності: з одного боку, тимчасова готовність, як стан, виникає в залежності від довгострокової готовності, з іншого – тимчасова готовність визначає продуктивність тривалої готовності в даній конкретній обстановці.

Готовність людини до діяльності стала об'єктом спеціальних досліджень наприкінці ХІХ століття. У загальнотеоретичному плані дана проблема досліджена у наукових студіях О. Абдуліної, І. Бежа, А. Богуш, С. Гончаренка, І. Зязюна, Г. Костюка, В. Краєвського, Н. Кузьміної, А. Маркова, І. Москальової, Н. Ничкало, О. Пономарьова, В. Свистун, Н. Середи та ін. Поняття «готовність до професійної діяльності» дослідники розглядають як мету підготовки фахівця (К.Дурай-Новакова, Х.Лійметс); як результат навчання

у професійній школі, узагальнений у системі показників підготовки (професіограмі) (В. Сластьонін, Л. Спирін); як інтегративна якість особистості педагога або комплекс професійно-значимих якостей спеціаліста (А. Канапацький, К. Мукашева, Т. Таранов); як складну цілісну систему, що поєднує комплекс особистісних якостей (довготривала готовність) та активно-дієвий стан особистості (ситуативна готовність) (С. Ніколаєнко).

К. Дурай-Новакова визначає професійну готовність студента як складну структурну освіту, основу якого складають позитивне ставлення студента до професії вчителя, досить стійкі та далекі мотиви педагогічної діяльності, професійно значущі якості особистості, певна сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, а також певний досвід їх застосування на практиці. Автор визначає готовність студентів до професійної діяльності, а саме до розвитку творчих здібностей учнів, як складне цілісне уявлення, ядром якого є: розуміння значущості та необхідності розвитку творчих здібностей учнів; знання психолого-педагогічних механізмів, що стимулюють розвиток творчих здібностей учнів; знання конкретних методик розвитку творчих здібностей учнів, випробування ефективності деяких із них; вміння проаналізувати отримані результати, намітити корекцію подальших дій [1].

В. Сластьонін під професійно-педагогічною готовністю розуміє здатність до впевнено виконуваної та ефективної професійної діяльності, що включає три взаємопов'язані компоненти: психологічний, науково-теоретичний і практичний [4].

Аналіз досліджень дозволяє визначити готовність як інтегральну, професійно-значущу якість особистості педагога, що являє собою систему взаємопов'язаних структурних компонентів, що включають особистісні (професійні мотиви та інтереси) та процесуальні (професійні знання та вміння) аспекти.

Список використаних джерел

1. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. – М., 1983. – 32с.

2. Литвиненко, С. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня доктора. пед. наук / НПУ імені М. П. Драгоманова / С А. Литвиненко. – К., 2005. – 40 с.

3. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренкота ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. - К.: Вища школа, 2000. – 390 с.

4. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш.пед.учеб.завед./ В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Слостенина.-М.:Изд. центр "Академия", 2002.-576 с.

УДК 373.2.013.78:613.954

Вікторія Іванова,

доктор педагогічних наук,
професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Тетяна Муха,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Для повноцінної готовності дитини до шкільного навчання найважливішою умовою є сформованість у неї міцних навичок здорового способу життя. Здоровий спосіб життя передбачає виховання у дітей активної життєвої позиції щодо власного здоров'я, що досягається медико-гігієнічним вихованням та навчанням. Гігієнічне виховання (крім навичок особистої гігієни) передбачає формування у дітей знань і уявлень профілактичної спрямованості, про те, як попередити те чи інше захворювання, які його причини, про основні фактори здоров'я, про те, як виробити у себе здатність керувати своїми емоціями, поведінкою, регулювати свою рухову активність.

В останні роки однією з провідних тенденцій освіти стала ідея її валеологізації, згідно з якою здоров'я дітей розглядається як пріоритетна цінність, необхідна умова та результат успішного освітнього процесу. На

сучасному етапі збільшилася кількість наукових розробок стосовно організації валеологічного виховання дітей 6-7 років [1, 2, 3, 4]. Основні підходи до формування здоров'язберезувальних компетентностей у старших дошкільників висвітлено у працях Т. Андрющенко, Т. Бабюк, Т. Бойченко, О.Ващенко, Л. Геращенко, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Лохвицької, О. Савченко, Н. Семенової, І. Шульга та ін.

Поняття «валеологія» та «валеологічне виховання» активно вводяться в науковий обіг та практику, але мають абсолютно різні за змістом та ознаками характеристики. Розуміючи, що будь-яке поняття, саме його визначення, має відповідати основному змісту і призначенню, тобто функціонально має бути коректним і зрозумілим у вживанні, ми розглядаємо поняття «педагогічна валеологія» в широкому сенсі, а його основною характеристикою, що визначає зміст виховання, вважаємо, перш за все, валеологічну культуру.

Зроблений нами аналіз дозволив виділити основні компоненти змісту валеологічної культури: когнітивний (валеологічні знання); аксіологічний (валеологічні цінності, відносини, переживання, емоції); нормативний (етичні норми, правила); поведінковий (вчинки, особиста безпека); стиль мислення. Така структуризація дозволяє розглядати валеологічну культуру як цілісну систему, що включає валеологічні знання, уміння, культуру почуттів, діяльності, культуру поведінки.

Осягнення сутності валеологічної культури сприяють її методологічні функції:

- ціннісно-орієнтована пов'язана зі спрямованістю розвитку валеологічної культури на самозбереження, само зміцнення здоров'я, на благоговіння перед життям;
- гуманістична – забезпечує збереження тілесного та духовного здоров'я людини;
- регуляторна – забезпечує виховання норм, правил поведінки у навколишньому світі;
- пізнавальна – у змістовному полі валеологічної культури орієнтує на

систему валеологічних знань та умінь.

Таким чином, вимальовується певна модель виховання валеологічної культури.

Вивчаючи проблему формування валеологічної культури дітей старшого дошкільного віку нами визначено критерії та показники сформованості уявлень старших дошкільнят про здоровий спосіб життя та валеологічну культуру:

- наявність знань про вплив гігієни на здоров'я людини, які відповідають справжнім медичним знанням;

- ставлення до свого здоров'я, що виражається у бажанні вести здоровий спосіб життя, займатися фізкультурою, спортом; допомагати товаришам, близьким та іншим людям у вигляді вираження уваги, співчуття, морального вчинку;

- застосування отриманих знань про здоров'я, культуру спорту, моральні вчинки в житті;

- дотримання правил поведінки, що сприяють збереженню та зміцненню здоров'я.

Визначено рівні сформованості валеологічної культури старших дошкільнят:

- високий – дитина швидко, чітко, по суті відповідає на задані питання, називає важливі процедури, заходи, що сприяють здоров'ю людини;
- середній – відповідь не повна, є обмеженість уявлень про необхідність гігієни в житті кожної людини, про моральні вчинки;
- низький – дитина практично не розуміє для чого необхідно вести здоровий спосіб життя, фантазує, вигадує;
- нульовий, відсутність уявлень – мовчання, обумовлене незнанням. Ця ситуація може бути пояснена тим, що дітей цьому спеціально ніде не вчили. Все, що діти знають про здоровий спосіб життя, валеологію, накопичено чисто емпіричним шляхом (про щось запитав, десь почув).

Проведений в ЗДО констатуючий експеримент дозволив виявити, що тільки третина досліджуваних дошкільнят, має уявлення про процеси

підтримки здоров'я за допомогою гігієнічних процедур, але і вони не мають достатніх навичок догляду за своїм тілом і зовнішністю в цілому. Знання та практика їх використання не узгоджуються між собою, відірвані. Уявлення дітей про зміцнення здоров'я, формуванні валеологічної культури, про психічне здоров'я недостатні для створення повної картини здорового способу життя (ЗСЖ). Вони засновані на уривках інформації, що йде від дорослих, з екрану телевізора, від спілкування з однолітками, зі спостережень. Діти отримують інформацію не з наукової точки зору, а з позиції дорослих, спрямованої на прикладну сторону у спілкуванні з дитиною (одягтися тепліше, з'їсти суп, лягти відпочивати). При цьому часто використовується метод залякування. Це народжує порожнечі у знаннях дітей, що формуються, порушують цілісне формування валеологічної культури.

У ході констатуючого експерименту було встановлено також, що рівень наявних знань у дітей спрямований на споживче ставлення до свого здоров'я і не може сприяти формуванню зачатків самосвідомості в ЗСЖ. Для створення цілісних, систематичних уявлень про способи, методи формування культури здоров'я необхідна спеціально організована робота.

Аналіз програм для закладів дошкільної освіти показав, що прямого відношення до валеологічної освіти вони не мають, бо стосуються не менш важливих, але інших проблем виховання та освіти дітей. До того ж, більшість існуючих програм характеризується надмірною насиченістю занять спеціальною (надлишковою для дошкільнят) інформацією, формалізованими вправами (поза контекстом конкретних дитячих інтересів), що викликає у дітей нудьгу.

Зміст валеологічних знань має нести високу інформативність, орієнтовану на застосування в особистому досвіді дитини, стимулювати прояв стійкого інтересу і бути емоційно забарвленим.

Проведений у ЗДО констатуючий експеримент, дозволив також виявити, яким формам, методам та прийомам віддають перевагу педагоги при формуванні валеологічної культури дітей. Серед них: гра, заняття, розмова як

найефективніші форми навчання. Більшість вихователів вважають, що заняття повинні включати як пізнавальний, так і морально-емоційний компоненти.

У дослідженні також встановлено, що рівень знань у галузі формування валеологічної культури у більшості батьків, що брали участь в опитуванні, невисокий, а інтерес до цієї проблеми виникає лише тоді, коли їх дитині потрібна медична або психологічна допомога. Останнє зумовлено тим, що багато батьків не розуміють сутності поняття «здоров'я», розглядаючи його тільки як відсутність захворювань, а засоби оздоровлення бачать лише в лікувальних і загартовувальних заходах, зовсім не враховуючи, що поняття «здоров'я» складається з трьох частин – фізичне, психічне, соціальне.

В основному батьки розуміють важливість системних, наукових знань для створення у дітей дошкільного віку цілісних уявлень про збереження та зміцнення здоров'я людини, що відсутність у дітей інформації про здоровий спосіб життя призведе до уривчастих, безсистемних уявлень, які викликатимуть труднощі в усвідомленні поняття валеологічна культура, валеологічна поведінка.

Проведена робота дозволила зробити висновок про те, що і батьки, і вихователі розуміють необхідність та важливість формування валеологічної культури дітей дошкільного віку. Усе це дозволяє встановити, що формування валеологічної культури старших дошкільників – важлива соціально-педагогічна проблема.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Наукова думка, 2006. – 220 с.
2. Гаращенко Л. В. Цінність здоров'я дітей дошкільного віку як чинник гуманістичного виховання // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 2. – С. 29-37.
3. Ушакова Н. І. Валеопедагогіка – педагогіка здоров'я / Н. І. Ушакова // Вісник харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Валеологія: сучасність і історія. – 2013. – С. 16-21.
4. Шульга І. М. Формування валеологічної культури у старших дошкільників і молодших школярів на засадах гендерного підходу. автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07: «Теорія і методика виховання» ; Інститут проблем виховання НАПН України. – К, 2016. – 23 с.

УДК 808.5:373.2.016:81'232:81'27

Оксана Кас'яненко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
Мукачівський державний університет

Вікторія Данчо

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

Юлія Ладжун

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

ВИХОВАННЯ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Звукова культура мовлення – складова загальної мовленнєвої культури людини. Становлення звукової культури мовлення відбувається в період раннього і дошкільного віку. Поняття «звукова культура мовлення» здебільшого використовується у професійному обігу дошкільної лінгводидактики.

Під звуковою культурою мовлення ми розуміємо правильну і чітку артикуляцію та вимову звуків, слів і фраз рідної мови; володіння мовним диханням, певний рівень розвитку фонематичного слуху та інтонаційної виразності мовлення. Чинниками звукової культури мовлення виступають: чітка артикуляція звуків рідної мови, фонематична (правильна звуковимова) та орфоепічна правильність мовлення, мовне дихання, дикція, сила голосу [4].

Вирішальну роль у процесі засвоєння дитиною чинників звукової культури мовлення відіграє фонематичний слух. У науковому обігу вживається різна термінологія, як от: фонематичний слух, фонематичне сприймання і фонематичне уявлення. Фонематичний слух визначається вченими як: здатність чути і виділяти кожний окремий звук серед інших звуків слова, вміння здійснювати аналіз звукової форми слів за допомогою внутрішнього їх промовляння, сприймання членороздільної мови, здатність

розрізнявати і відтворювати всі звуки рідної мови, співвідносно з фонетичною системою мови [4].

Фонематичне сприймання – це здатність сприймати на слух і точно диференціювати всі звуки мови (фонеми), особливо звуки, подібні за звучанням. Недостатність розвитку фонематичного сприймання гальмує процес звуковідтворення дітьми, тому звуки формуються із затримкою і здебільшого спотворено. Вченими доведено, що фонематичне сприймання, для якого основою є фонематичний слух, можна сформувати в дітей лише в спеціально організованих умовах навчання, але для цього потрібно насамперед розвинути фонематичний слух [2].

У навчальних посібниках звукова культура мовлення визначається як фонетично правильна і чиста вимова звуків рідної мови; орфоепічне правильна вимова слів і фраз за допомогою наголосу, інтонації, паузи і відповідного темпу, що відповідають нормам літературної вимови; чітка дикція, розвинений фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, вміння контролювати силу голосу; інтонаційна виразність мовлення [3, с.62-66].

Теоретичними засадами виховання звукової культури мовлення є вивчення мовознавства, зокрема «Фонетики» як наукової галузі лінгвістики про звуки мовлення і фонеми. Фонетика – розділ мовознавства, що вивчає звукову систему мови. Об'єктом фонетики є вчення про звуки, їх артикуляційну, акустичну і функціональну характеристики: звукова будова складів і слів; наголос, інтонація. Фонетика вивчає мовні одиниці, що є матеріальною основою мовлення. Самі по собі звуки не мають значення, але набувають його, якщо стають одиницями граматики і лексики, тобто фонетичні одиниці слугують засобом розрізнення лексичних та граматичних одиниць [1].

Фонетика має практичне значення, зокрема, знання теоретичних засад фонетики потрібні для розроблення адекватної методики виховання звукової культури мовлення у дітей, оволодіння звуковимовою, законами сполучуваності і чергування звукових одиниць. Знання законів і правил фонетики допоможе вихователю правильно і водночас ефективно будувати

роботу в дошкільному закладі з метою засвоєння дітьми звукової культури мовлення.

Звуки мовлення – це вимовно-слухові елементи, що відокремлюються у слові в процесі його послідовного членування як мінімальні одиниці (далі неподільні) і займають мінімальний відрізок часу.

На основі аналізу мовленнєвого потоку можна переконатися, що людина вимовляє величезну кількість звуків, однак реально усвідомлюються лише ті одиниці, які слугують для побудови й розрізнення слів. У живому мовленні вимовляється значно більша, ніж думаємо, кількість різноманітних звуків, які в кожній мові об'єднуються в невелику кількість звукових типів, здатних диференціювати слова та їх форми, тобто слугувати меті людського спілкування. Ці звукові типи й мають на увазі, коли йдеться про окремі звуки мовлення. Назвемо їх «фонемами». Фонема виконує смислорозрізнявальну функцію. Це мінімальна неподільна звукова одиниця мови, яка слугує для поєднання і розрізнення складових одиниць мови (морфем, слів); вносить диференціацію у значення слів і вирізняє слова подібні за звучанням. Фонема – це найменша мовна одиниця, що потенційно пов'язана зі значенням. Фонема значною мірою абстрагована від конкретних звукових реалізацій, тобто вона не може слугувати безпосереднім засобом спілкування, проте сутність її полягає в тому, щоб брати участь у спілкуванні. Кожна фонема – абстрактне поняття фонетики, що існує у свідомості носіїв мови.

Водночас фонетичний і фонологічний аспекти мовлення тісно пов'язані: фонологічний спирається на фонетичний, користується його поняттями. Фонетична характеристика – це один із засобів виявлення функціональних характеристик звукових одиниць. У фонетичній системі сучасної української літературної мови функціонують 50 звуків (6 голосних і 44 приголосних). Щоб досконало звука (артикуляцію звуків описано в посібниках з логопедії). Якщо вихователь добре знає класифікацію звуків, специфіку артикуляції кожного з них, це дасть йому можливість своєчасно допомогти дитині виправити неправильну звуковимову, показати правильну артикуляцію.

Фонетична правильність мовлення певною мірою залежить і від дикції.

Дикція – це жвавість і диференційованість рухів органів артикуляційного апарату, які забезпечують чітку, виразну вимову кожного звука окремо, а також слів і фраз у цілому. Дикція забезпечує чіткість вимови, сприяє доступному та правильному сприйманню мовлення слухачами, тому має бути середньоголосною, достатньо енергійною, не млявою. Дикцію потрібно розвивати у дітей, адже від її сформованості залежить розуміння мовлення.

Вихователю слід пам'ятати, що чітка дикція досягається автоматизованою координацією психофізіологічних мовленнєвих центрів з органами мовлення, які забезпечують утворення звуків. Вона відпрацьовується тільки шляхом розвитку моторики мовленнєво-рухового апарату, правильної артикуляції та вимови звуків.

У процесі розвитку мовлення важливу роль відіграють зовнішні (фізичні рухи органів мовлення) і внутрішні дії (інтелектуально-емоційні зусилля). Серед багатьох дій, які дитина виконує під час мовленнєвого спілкування, виокремлюються ті, без яких орфоепічні навички сформувати неможливо, наприклад:

- вимова і слухання звукових одиниць (робота органів мовлення - фізичні рухи м'язів мовленнєвого апарату, напруження органів слуху);
- запам'ятовування (робота пам'яті).

Передумови виховання звукової культури мовлення у дітей такі: розвиток на різних етапах дитинства слухового й мовленнєво-рухового аналізаторів; розвиток фонематичного слуху; гігієна нервової системи, охорона органів слуху, мовлення, носоглотки; правильне мовлення оточуючих; змістовність життя дітей у дошкільному навчальному закладі; наявність дидактичного матеріалу, активна мовленнєва практика дітей; спільна робота дошкільного закладу і сім'ї у вихованні звукової культури мовлення [2].

Отже, поняття «звукова культура мовлення» – вельми складне і багатоаспектне. Воно охоплює фонетичну правильність мовлення (сприймання

і розрізнення фонем на слух, артикуляцію звуків; звуковимову) і загальні мовленнєві навички (дикцію, темп і ритм мовлення, тембр, силу голосу, наголос, дихання, орфоепічну правильність мовлення).

Список використаних джерел

1. Близнюк Л. М. Лінгвістичні аспекти у вивченні звуків. Голосні та приголосні: Конспект лекції. Харків: Укр ДУЗТ, 2020, 42с.
2. Богуш А. М. Мовленнєва компетенція дошкільника як лінгводидактична проблема. *Розвиток творчих здібностей дітей засобами мовлення*: Зб. наук. пр. / Ред. колегія: А. М. Богуш, П. І. Білоусенко, Г. І. Григоренко та ін. К., Запоріжжя, 1998, С. 5-15.
3. М.А. Федорова Дошкільна лінгводидактика . Житомир, ФОП Левковець, 2022. 313 с.
4. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1989. 239 с.

УДК 376.091.21:316.647.5-043.83:373.2-056.24/.36

Оксана Кас'яненко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
Мукачівський державний університет

Єлена Одошевська

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти,
спеціальність 016 Спеціальна освіта,
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ У СУСПІЛЬСТВА ТОЛЕРАНТНОГО

СТАВЛЕННЯ ДО ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі однією із найважливіших рис освіченої та свідомої особистості є толерантність, яка передбачає прийняття, повагу та розуміння інших, незалежно від їхнього походження, статусу, поглядів, особливостей тощо. У контексті освіти це питання набуло актуальності, зокрема, внаслідок поширення та розвитку такого явища як інклюзивна освіта – розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, в освітньому процесі, забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі [2, с.28]. Свій внесок у вивчення проблематики толерантності в інклюзії зробили такі вчені як: Т. Єжова, О. Літовченко, А. Колупаєва, І. Мартиненко, та ін.

У ході історії в суспільстві постійно змінювалося ставлення до осіб з відхиленнями в розвитку. Наприклад, за часів античності вони не вважалися повноцінними громадянами, а їхній статус був на рівні рабів і домашніх тварин. З часом під впливом соціально-політичних змін у розвинутих країнах відбувся різкий перелом у ціннісних орієнтаціях держави: стали переосмислюватися права людини, дитини та осіб з інвалідністю [2, с.41-42], тож суспільство поступово почало усвідомлювати можливість залучати їх до навчання. Цей процес був досить тривалим, адже лише у XVIII ст. у Франції відбувалося відкриття перших спеціальних шкіл, в яких могли навчатися тільки глухонімі і сліпі [3, с. 10]. У цих школах вони були відокремлені від суспільства, навчалися за своїми програмами та, відповідно, серед оточення мали лише подібних собі. Сьогодні ж ситуація докорінно змінилася, адже тепер особи з особливими освітніми потребами мають право здобувати освіту в закладах загальної освіти на основі таких міжнародних документів як: «Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти», «Загальна декларація прав людини», «Всесвітня декларація про освіту для всіх», «Конвенції про права дитини», «Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю» та ін.

Попри документальне закріплення рівних прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами в нашому суспільстві все одно можна натрапити на дискримінаційні прояви. Це підтверджує, наприклад, те, що у багатьох батьків нормотипових дітей впровадження інклюзивної освіти викликає справжнє обурення та супротив, адже вони вважають, що своєю поведінкою діти з відхиленнями у розвитку можуть негативно впливати на розвиток їхніх дітей. Звичайно, що ця реакція є наслідком історично зумовленого упередженого ставлення до таких людей та виховання в душі «нормальності» і «ненормальності». Сьогодні ж завдяки таким освітнім реформам у нас є можливість вплинути на переконання нового покоління, змалку формуючи у нього толерантне ставлення до осіб з обмеженими можливостями.

У межах закладу дошкільної освіти ця місія лежить на вихователях. Їхня

задача полягає, зокрема, у створенні належного психологічного клімату в колективі, що дасть дитині змогу, вступати в контакт з оточенням, не відчуючи дискомфорт та неповноцінність через свої особливості. Таким чином, відбувається їхня соціалізація, яка є найбільшою перевагою навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної освіти разом з нормотиповими однолітками, адже людина – істота соціальна, і з перших днів свого життя вона включається у соціальну взаємодію і в такий спосіб накопичує досвід спілкування, який з роками збагачує, осмислює і переосмислює [1, с.7]. У процесі спільної діяльності з особливою дитиною однолітки вчаться взаємодіяти з нею, знаходити спільну мову, домовлятися. У них формується відчуття турботи за слабших, вони вчаться допомогти, підтримати й турботі. Також не менш важливою є робота з батьками нормотипових дітей, зокрема, підвищення їхньої обізнаності щодо осіб із вадами психофізичного розвитку. Це надзвичайно важливо, адже з точки зору вікової психології у дошкільному віці відносини між батьками та дітьми набувають пізнавально-наслідувального змісту: малюк копіює їхню діяльність, як значимих дорослих, та ставить їм велику кількість запитань [4, с.27]. Тож батьки мають враховувати те, який вплив вони чинять на своїх дітей та використовувати його у правильному руслі, морально виховуючи свою дитину відповідно до сучасних вимог та норм.

Отже, впровадження інклюзивної практики в закладі дошкільної освіти дає дітям змогу змалку побачити на власні очі те, наскільки різними можуть бути люди навколо і те, що ця різність не є вироком, з нею можна повноцінно спілкуватися, вчитися й загалом жити. Тож закладання у дитячій свідомості почуття поважного ставлення до інших стане основою для подальшого адекватного та свідомого сприйняття світу й людей в ньому.

Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. Науково-методичний посібник, 2007. 152 с.
2. Колишкін О. В Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми, 2013. 392 с.

3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

4. Розвиток старшого дошкільника в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти : методичні рекомендації / Рейпольська О. Д., Гудим І. М., Луценко І. В., Луценко В. О., Цветкова Г. Г. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 178 с.

УДК 808.5:37.016-043.86:82-1

Оксана Кас'яненко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
Мукачівський державний університет

Жужанна Товт

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ПОЕТИЧНОГО СЛОВА

Своєчасне і якісне засвоєння правильної звуковимови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дитини. Оскільки мова стає предметом вивчення з початку шкільного навчання, то в дошкільному віці необхідно формувати в дітей усвідомлене ставлення до усного мовлення як мовної дійсності. Важливе місце в системі засобів мовленнєвого розвитку, навчання і виховання дошкільників посідає поетичне слово.

Змістова лінія розділу «Дитина у світі культури» Освітньої програми «Дитина: для дітей від 2 до 7 років» передбачає ознайомлення дітей з усіма фольклорними жанрами, з творчістю письменників – класиків і сучасних, розрізнення їхніх творів, художніх жанрів, здійснення аналізу засобів художньої виразності твору, залучення дітей до театралізованої та ігрової діяльності за змістом художніх творів тощо.

Художня література відіграє велику роль у навчанні дітей. Вона є і предметом вивчення, і засобом навчання і могутньою силою морально-етичного та естетичного виховання. У методичній літературі постійно ставиться питання про необхідність використання великих виховних

можливостей художньої літератури, навчання дітей сприймати твори.

Щоб прищепити дітям любов до книжки, треба навчити їх сприймати твори художньої літератури ще в дошкільному віці. Як показують спостереження, бесіди з учителями початкових класів, діти, які приходять до першого класу з певним рівнем знань з літератури, з перших днів навчання виявляють інтерес до читання, до книжки. У них як правило добре розвинута мова. У таких дітей підвищений інтерес до навчання. Вони краще засвоюють матеріал, вміють читати й писати, вільно складають і придумують оповідання, користуючись мовними зворотами з літературних творів.

Звідси одне з найважливіших завдань виховання дітей дошкільного віку і підготовки їх до навчання в школі – забезпечити належний розвиток знань з літератури відповідно до можливостей дітей цього віку.

Активність дошкільника у сприйманні художнього твору проявляється в тому, що він легко приймає позицію героя, подумки діє разом з ним, імітує жестами деякі його дії, бореться з його ворогами. Дитина чорною фарбою замальовує на картинці негативного героя, вириває ілюстрацію з його зображенням, випускає під час переказу неприємні для неї події. Образи художніх творів викликають у дітей почуття співпереживання, співчуття [4, с. 45].

Казці як засобу навчання і виховання надавали особливого значення класики педагогіки. Так, зокрема В. Сухомлинський акцентував увагу педагогів на використанні казки як засобу розвитку творчого мовлення. За його словами, казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення і мови [1, с.23-25].

Реалістичні розповіді, казки, є для дітей однією із форм пізнання світу. Вони допомагають дитині уточнити уявлення про світ. Дитина довіряє художньому слову. Слухаючи розповіді або казки, вона живе життям героя, ніби сама стає учасником подій, співчуває добру, засуджує зло. Народна казка

захоплює дитину не тільки сюжетом, поетичною формою, але й своєю ідейною сутністю. Характерне для казки торжество справедливості, перемога добра над злом викликають співчуття дитини. Позитивний герой казки завжди працьовитий, він захищає слабших, долає перешкоди, досягає поставленої мети. У казках діють типові персонажі, взяті з життя і діяльності народу, тому казкові сюжети допомагають дитині краще орієнтуватися в навколишньому житті, уявляти предмети в різному співвідношенні, глибше розуміти і наслідувати поведінку героя.

«Щоб пізнати, усвідомити ідейно-естетичний зміст твору, а водночас і суть зображених у ньому життєвих явищ, недостатньо лише чуттєвого сприймання образів, картин твору, потрібне їх осмислення, певна літературна обізнаність із найпоширенішими жанрами дитячої художньої літератури та фольклору» [2].

Сприймання художніх творів – це складна пізнавальна діяльність дітей, що передбачає слухання, уявлення, усвідомлення прослуханого, розуміння. Розуміння викликає в дитини емоційні переживання, співчуття героям літературних творів, стає регулятором поведінки дитини. Навчити дитину сприймати і розуміти художній твір у єдності думки і почуття – це означає виховати в майбутньому талановитого читача. Чим більше глибоким буде сприймання дітьми змісту художнього твору, тим більшим буде його виховний вплив на дитину.

У закладі дошкільної освіти використовуються різноманітні види поетичних творів. Н. Гавриш рекомендує активно використовувати в дошкільному закладі заняття з використанням жартівливих віршів, що «сприяють розвитку здатності дошкільників розуміти гумор». Н. Гавриш також зазначає, що «особливості розуміння дітьми смішного та прояву почуття гумору не можливі без участі мовлення. Отже, завдання виховання почуття гумору в дошкільному віці обов'язково включає мовленнєвий компонент». Учена вказує, що важливо застосовувати в роботі з дошкільниками різноманітні твори сміхової літератури – жарти, анекдоти, дотепні казки, жартівливі казки, вірші-жарти, образні

прислів'я та приказки [3].

При ознайомленні дітей з творами художньої літератури дуже важливо, як діти сприйняли їх. З одного боку, треба викликати в дітей емоційну настроєність, очікування чогось прекрасного, з другого, забезпечити роботу відтворюючої уваги – адекватність описуваних картин дитячому життєвому досвіду, уточнити зміст деяких слів і виразів. Так, відомо, що пейзажна лірика глибше сприймається тоді, коли картини, описані в творі, діти можуть спостерігати в навколишній природі. У міру того, як діти набувають досвіду образного сприймання явищ природи, дають завдання на спостереження. Наприклад, що є гарного в природі взимку, навесні, влітку.

У процесі бесіди, що проводиться за сюжетним твором, необхідно поглибити сприймання дітьми змісту та ідей твору, розуміння ними групування образів, поетичних описів, виховувати моральні й естетичні почуття. Бесіда за змістом поетичного твору – один з основних методів навчання дітей художнього сприймання твору. Саме в процесі бесіди вихователь вдало сформульованими запитаннями навчає дітей глибше вникати в особливості змісту і форми твору, прищеплювати любов до краси поетичного слова.

Поглиблена робота по ознайомленню з художніми творами помітно впливає на розвиток мови дітей, на самостійну їх творчість. У власних розповідях вони широко користуються яскравими мовними зворотами, запозичених з літературних творів і створених самостійно. Розповіді їх характеризуються багатством змісту і композиційною будовою.

Отже, аналіз наукового фонду засвідчив, що сприймання дітьми дошкільного віку художніх творів, у тому числі й поетичних, є активним процесом. Протягом дошкільного віку таке сприймання поглиблюється і вдосконалюється в напрямку розвитку естетичного сприймання літературного твору в єдності його змісту і форми. Образність мовлення як ознака культури мовлення розвивається, поряд з іншими факторами, під впливом художньої мови прозових і поетичних творів, зокрема гумористичного характеру.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція), наказ Міністерства освіти і науки. України від 12.01.2021. № 33. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>
2. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти /А.Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2006. 304 с.
3. Гавриш Н. Художньому слову – гідне місце в освітньому просторі. *Дошкільне виховання*. 2006. № 3. С. 15.
4. Трифонова О.С. Виховання звукової культури мовлення в дітей дошкільного віку. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського. Одеса.: Вість, 2007. Вип.1. С.45-49.

УДК 745/749-043.2:373.2.016:74(043.2)

Антоніна Микуліна,
старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет
Даша Паренко,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

ВПЛИВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА ОБРАЗОТВОРЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сьогодні назріла потреба для вихователів і батьків глибоко вивчати українську етнопедагогіку, відновити народне виховання дітей з метою збереження нації, забезпечення духовної єдності поколінь. Саме в дитинстві формуються уявлення про довкілля, накопичуються знання та закладаються основи духовності, моралі. Провідними засобами впливу на дитину повинні стати засоби народної педагогіки: декоративно-вжиткове мистецтво, звичаї, традиції, народна іграшка.

Декоративно-прикладне мистецтво – то наша дорогоцінна культурна спадщина, дійовий освітньо-виховний засіб. Необхідно зберегти традиції цього виду мистецтва, відродити унікальні промисли, віддати належну шану умільцям, якомога повніше вивчити секрети їх майстерності, відвести

народному мистецтву належне місце в педагогічному процесі ЗДО, привернути увагу громадськості до обговорення проблеми [1].

Закладене на глибоких художніх традиціях, народне мистецтво ввійшло в життя і культуру нашого народу. Художні твори виготовлені народними умільцями завжди відображають любов до рідного краю, вміння бачити і розуміти навколишній світ. Народне мистецтво доступне дитячому сприйняттю, так як несе в собі зрозумілий дітям зміст, який конкретно в простих, лаконічних формах розкриває дитині красу оточуючого світу.

Народне декоративно-прикладне мистецтво широко застосовується в роботі з дітьми і займає особливе місце у їх вихованні. Воно виражає самобутність, художній геній народу: його поетичність, фантазію, мудру простоту поглядів і почуттів, оспівує кращі риси характеру: гуманність, відданість громадському обов'язку, чесність, оптимізм, любов до рідного краю. Декоративно-прикладне мистецтво розкриває перед дітьми багатство культури народу, допомагає засвоїти традиції, які передаються з покоління в покоління, вчить розуміти і любити прекрасне, прилучає до творчої діяльності за законами краси [2].

Народне мистецтво допомагає художньому розвитку дітей, так як в його основі закладені всі специфічні закономірності декоративного мистецтва – симетрія і ритм. Прилучення дітей до декоративно-прикладного мистецтва здійснюється через гарний інтер'єр дошкільного закладу, групової кімнати, в оформлення яких включають твори народного мистецтва.

Емоціональність, поетична образність цього мистецтва близькі і дорогі нашим дітям. Як всяке велике мистецтво, воно виховує дбайливе відношення до прекрасного, допомагає сформувати гармонійно-розвинуту особистість.

Естетичне виховання засобами декоративно-прикладного мистецтва у дошкільному закладі створює передумови для повноцінного художнього розвитку кожної дитини, в тому числі для формування художньої творчості. Твори народного декоративно-прикладного мистецтва досить широко використовуються педагогами дошкільних закладів у роботі з дітьми як на

спеціально організованих заняттях з образотворчої діяльності [2].

У своїх творчих роботах діти дошкільного віку під впливом творів народного декоративно-прикладного мистецтва передають свої враження про навколишнє і своє ставлення до нього. Використовуючи народну декоративну творчість як засіб навчання, педагоги вчать дітей елементам художньої діяльності, виразному зображенню предметів, а не лише передачі їх загального образу. Вихователь пропонує дітям такий зміст для малюнка, ліплення, аплікації, який викликає у дитини необхідність згадувати, придумувати, уявляти. Дуже важливо, щоб тематика робіт була цікавою для дитини, хвилювала її, щоб дитина прагнула виконати свою роботу якомога краще. Розвиток дитячої образотворчої діяльності залежить також від підбору творів декоративно-прикладного мистецтва, з якими ознайомлюються діти різного віку. Це повинні бути вироби народних майстрів, які представляють різні жанри декоративної творчості і промислів України (різьба по дереву, вишиванки, вибійки, вироби зі шкіри, металу, кераміки, килимарство, ткацтво, лозоплетіння, писанкарство). Вироби одного виду творчості мають представляти широке регіональне розмаїття: Закарпаття, Буковину, Гуцульщину, Галичину, Полісся, Полтавщину, Київщину та ін.

Предмети, які пропонуються дітям для зображення, повинні бути добре знайомими дітям, викликати у них позитивні емоції, радість, подив, захоплення. Важливо також, щоб вихователь зумів пояснити завдання, розглянути з дітьми твір, викликати бажання його зобразити. Для цього перш за все потрібно звернути увагу на красу твору, елементи його декору, орнаменту, кольорового виконання. Завдання вихователя – підібрати такі влучні образні слова, порівняння, епітети, щоб підсилити і закріпити естетичне враження дітей від розглянутого твору [2].

Зображення дітьми творів декоративного мистецтва та виробів народних умільців є разом з тим і відображенням їх ставлення до цих творів. Адже за кожним виробом стоїть праця людей, їхні переживання, прагнення прикрасити своє житло, одяг, знаряддя праці, створити корисні і водночас красиві речі для

інших людей. Для дітей це поєднання естетичного і морального є найбільш зрозумілим саме в творах декоративно-прикладного мистецтва, в яких зовнішня краса співпадає з практичним корисним призначенням.

При знайомстві дітей з творами народної декоративної творчості вихователь звертає увагу дошкільнят на доступну їм розумінню красу і значимість цих творів. Вихователь ставить своїм завданням через переживання красивого підвести дітей до доступної їм оцінки навколишнього світу, виробів народних майстрів, розвинути в них почуття гуманізму, поваги до людей праці, народних традицій, любові до рідного краю.

Формування досвіду образотворчої діяльності у дошкільників засобами декоративно-прикладного мистецтва пов'язане з виконанням з боку дорослих низки завдань. Вихователь організовує свою роботу таким чином, щоб поетапно розвивати у дітей вміння бачити і розуміти красу творів декоративного мистецтва, помічати розмаїття форм і кольорів виробів народних промислів та ремесел, милуватися красою, простотою та вишуканістю народних орнаментів, цінити красу кожної речі, яка створена народними умільцями [1].

Формування знань, умінь і навичок образотворчої діяльності відбувається не лише в процесі практичної діяльності дитини, але і на підготовчому етапі, який пов'язаний з сприйманням творів декоративно-прикладного мистецтва, при обговоренні дитячих робіт, а також у процесі сприймання способів роботи різними художніми матеріалами, які демонструє вихователь під час заняття.

Велике значення для формування емоційно-оцінного ставлення, естетичного смаку мають обговорення дитячих робіт дітей, виставки їх творів, сприймання творів народних майстрів, відвідування творчих майстерень, експозицій музеїв народного мистецтва, демонстрація репродукцій.

Отже, твори декоративно-прикладного мистецтва впливають на естетичний розвиток дітей, формування у них образотворчих здібностей та творчості.

Список використаних джерел.

1. Богуш А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. - К.: Вища шк., 2002. - С. 281-317.

2. Луцан Н. І. Декоративно-прикладне мистецтво та основи дизайну. Навчальний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 172 с.

УДК 373.2.016:745.54-047.23(043.2)

Антоніна Микуліна,
старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет
Мар'яна Шуберт,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

МЕТОДИКА ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ВИТИНАНКОЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Витинанка – це старовинний вид народного мистецтва. Нині цей вид декоративно-прикладного мистецтва, на жаль, значною мірою забутий. Його потрібно відродити, а для цього необхідна всіляка його популяризація серед дітей, молоді [1].

Витинанки як вид народного мистецтва України за своїм змістом і формою є близьким щодо розуміння й творчого відтворення в зображувальній діяльності дошкільників. Це дає можливість педагогам використовувати їх як засіб розвитку основ естетичної свідомості, зображувальної творчості.

Дітей зацікавить розповідь про витинанки, їх минуле й сучасність. Країна, де виникло й досі успішно розвивається це мистецтво – Китай, там, як відомо, започатковано виготовлення паперу.

Дітям можна показати чарівні сніжинки, вирізані з білого паперу й наклеєні на віконні шибки, що нагадують про наближення зимових свят – Різдва та Нового року, запропонувати кожному взяти участь в оформленні групової кімнати в ЗДО, залу або власної оселі.

Вирізування з паперу витинанок розвиває у дошкільників координацію

рухів рук, дає змогу навчити їх виконувати спочатку прості, надалі складніші візерунки.

Дітям подобається яскравий барвистий папір. Вони охоче виконують витинанки-листівки, серветки та закладки до книг. В цій роботі дошкільнята набувають знань з композиції, симетрії, ознайомлюються з багатогою палітрою кольорів та кольорових співвідношень.

Оскільки у витинанці переважає симетричне рішення, то перед тим, як вирізати потрібний візерунок, папір складають навпіл, а на зворотній стороні роблять контурний малюнок – половину зображення. Його вирізують, розгортають і наклеюють на відповідне місце в композиції.

Дітей дошкільного віку зацікавлюють тематичні витинанки, які відображають природу, свята та обряди нашого народу. Виконати дітям такі витинанки без попереднього схематичного малюнка дуже важко. Зображення дерев, квітів, постаті козаків, дівчат; силуети коників, півників, зозуль, павичів слід вчити вирізувати за контуром на основі симетричного, силуетного вирізування та в поєднанні цих видів з вирізуванням з паперу, складеного гармошкою [3].

Ознайомлюючи дітей з різними варіантами витинанок, ми тим самим вводимо їх у світ дизайну, поглиблюємо поняття про ритм, чергування елементів у декоративних композиціях, взаємозалежність між декором, формою і функцією предмета.

Витинанки умовно можна поділити на дві групи. До першої групи входять витинанки, призначені для навчання прийомам витинання дітей старшого дошкільного віку. В другу – ті, що за складністю орнаменту, техніки, силуету не можуть бути використані в безпосередній діяльності дітей. Але прикрашаючи собою приміщення, інтер'єр, побічно впливають на формування основ естетичного смаку [2].

Перші витинанки по типу сніжинок діти можуть виготовити за допомогою трафарету чи шаблону. Паперові заготовки квадратної, круглої, прямокутної форми перегинаються кілька разів. На площину верхнього шару

діти за допомогою трафарету або шаблону наносять частини візерунка, потім по накреслених лініях вирізують. Доцільно їм показати, що в разі зміни лише однієї, навіть незначної деталі нова витинанка дуже відрізняється від попередньої [1].

Складніше вирізати витинанки, самостійно виконавши попередній візерунок олівцем. Роботу слід починати з композиційних пошуків. Наступний крок – чітке зображення кожного декоративного елемента. При цьому важливо навчити дітей стилізувати їх.

Опанувавши роботу ножицями і зрозумівши принцип виготовлення витинанок, діти зможуть вирізувати їх без попереднього нанесення на папір візерунка.

Аби показати, як виконується симетричне вирізування, слід аркушем паперу закрити по горизонталі чи вертикалі половину зображення витинанки і пояснити, що робота виконана з паперу, складеного навпіл.

Тематичні витинанки можна поєднати з петриківським розписом, якщо його опанували діти. Отримані декоративні панно, святкові листівки – бажаний подарунок близьким та рідним дитини.

Важливою складовою навчально-виховної роботи, спрямованої на поглиблене художнє сприймання витинанок, має стати навчання дітей «читанню» їх змісту за кольором і вишуканою формою зображень. «Прочитати» зміст витинанки – значить зрозуміти головну думку, ідею виражену автором. Спочатку можна запропонувати дітям придумати свої назви, вислухати їх аргументи, а потім дати авторську назву. Тут дітям стануть у пригоді знання про символічне значення кольорів та образів птахів, звірів, квітів, дерев в українському народному декоративно-прикладному мистецтві [2].

Розглядання тонких і вишуканих ілюстрацій-витинанок, напевно, викличе у дітей бажання спробувати самим вирізувати щось подібне. Спочатку можна визначити, які технічні прийоми лежать в основі їх вирізування. Аби показати, як це робиться, слід аркушем паперу закрити по горизонталі чи вертикалі

половину зображення витинанки і пояснити, що робота виконана з паперу, складеного навпіл. Дітям здебільшого знайомі такі способи вирізування з паперу, але вирізували вони прості речі. Зокрема, вміють вирізувати метеликів. Отже спробувати, скласти папір навпіл, спочатку олівцем промалювати різні візерунки на крильцях метелика, а потім їх вирізати маленькими ножицями.

Цікавим художньо-навчальним завданням у роботі з дітьми 6-го року життя може стати виготовлення витинанок-писанок – аплікаційне декорування площинних форм яйця. Розглянувши зразки, варто пояснити, що подібне можна вирізувати з аркуша паперу овальної форми, складеного навпіл, або в чотири-вісім разів (за зразком сніжинок). Головне тут, щоб не розрізати верхніх закруглених країв трикутника і не порушити цілісності зовнішнього краю овальної форми яйця. Аплікаційні візерунки на писанках вийдуть у дітей різноманітними, і виконання цього завдання принесе їм неабияку радість. Для писанок-витинанок діти можуть підібрати гарне за кольоровим контрастом тло, і вирізані візерунки засяють особливою красою [3].

Перевівши відповідні зображення з аркушів паперу через копіювальний папір, діти зможуть вирізати по помічених лініях більш складні витинанки. Ця робота вимагає уваги, старанності.

Виготовлення витинанок – цікава й корисна робота, яка розвиває дитячу фантазію, смак, відчуття кольорових співвідношень.

Список використаних джерел

1. Вербицька З.В., Калачник М.М. Витинанки. Уроки і заняття гуртка. – Тернопіль: Підручники і посібники. – 2007. – С.26-30.
2. Мельник В.М., Трач С.К. Витинанки на уроках образотворчого мистецтва. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – С. 17-21.
3. Тягур В.М. У світі витинанки: Навчальний посібник для викладачів та студентів вищих навчальних закладів. – Мукачево, 2002. – 72с.

УДК 373.2.091.2-047.36:373.2.016:502/504(043.2)

Катерина Михайлова,
старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет
Надія Волошин,
старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

МОНІТОРИНГ СФОРМОВАНOSTI ПРИРОДНИЧО- ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

На сучасному етапі пріоритетом є спрямування освітнього процесу ЗДО на реалізацію БКДО та освітніх програм, актуальними є питання, пов'язані з організацією системи моніторингу якості дошкільної освіти, зокрема - розвитку життєвої компетентності дітей дошкільного віку.

Вивчення сформованості природничо-екологічної компетентності у дітей дошкільного віку - одне з важливих завдань сучасного ЗДО, адже у БКДО велика увага приділяється ознайомленню дошкільників з природним довкіллям.

Природничо-екологічна компетентність - це здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності [1.с.12].

Дитина дошкільного віку повинна бути обізнана з природним середовищем планети Земля та Всесвітом як цілісним організмом, у якому взаємодіють повітря, вода, Груню, рослини, тварин, люди, Сонце, Місяць тощо; усвідомлювати їх значення для діяльності людини, для себе, сприймати природу як цінність, виокремлювати позитивний і негативний вплив людської діяльності на стан природи, довільно регулювати власну поведінку в природі. Вона повинна усвідомлювати себе частиною великого світу природи; знати про залежність власного здоров'я, настрою, активності

від стану природи, її розмаїття і краси; виявляти інтерес, бажання та посильні уміння щодо природоохоронних дій; знати про необхідність дотримання людиною правил доцільного природокористування, чистоти природного довкілля, заощадливого використання природних багатств, використання води, електричної та теплової енергії в побуті; прикладати зусилля зі збереження, догляду та захисту природного довкілля.

Для виявлення засвоєння дітьми знань, умінь та навичок застосовують моніторингове дослідження, важливість використання якого підкреслюється видатними сучасними українськими науковцями Катериною Крутій, Аллою Богуш та практичними працівниками ЗДО.

Моніторинг - це засіб контролю за освітнім процесом, форма організації збору, зберігання, оброблення та розповсюдження інформації про діяльність педагогічного колективу ЗДО, що забезпечує безперервне стеження за станом освітньої роботи і прогнозування розвитку дошкільної освіти [2, с.8].

Основним документом, який регламентує проведення моніторингу у дошкільній галузі є наказ Міністерства освіти і науки України, завдяки якому педагог може з'ясувати, чи у правильному напрямі здійснює освітній процес, і вчасно внести потрібні корективи.

Головною **метою** моніторингу є вивчення стану реалізації завдань БКДО, стану організації освітнього процесу в ЗДО, отримати оперативну інформацію про реальний стан та тенденції змін об'єкта діагностування для корекції педагогічного процесу.

Завдання моніторингового дослідження:

- виявити якість практичної реалізації завдань БКДО;
- дослідити рівень засвоєння програмового матеріалу згідно вимог БКДО ;
- провести порівняльний аналіз відповідності результатів освітньої діяльності вимогам Державних стандартів дошкільної освіти;
- використання методик спеціально адаптованих до конкретних

ситуацій і умов [2. с.10].

Суб'єктами освітнього процесу є діти.

Об'єктами моніторингу є:

- інформація про учасників освітнього процесу;
- навчально-методичне, матеріально-технічне, нормативно-правове забезпечення освітнього процесу;
- результати освітнього процесу (навчально-пізнавальної, творчої, ігрової діяльності тощо) [2.с. 12].

Для проведення моніторингу підбираються відповідні методики дослідження, проводиться робота протягом певного періоду і визначаються результати у кожній віковій групі за всіма освітніми напрямками.

Нами разом з працівниками ЗДО № 2 міста Мукачево було проведено невелике дослідження. За допомогою моніторингу ми визначали по кожній віковій групі рівень сформованості у дітей природничо-екологічної компетентності. Так, за підсумками контрольних зрізів, у середньому по ЗДО високий рівень складає 16,8%, достатній - 36,2%, середній - 35,2%, низький - 11,8%. Слід відмітити, що у даному ЗДО створено всі умови для ознайомлення дітей з природою згідно програмових вимог: кімната природи, дендрарій, великий акваріум, куточок, де живуть представники тваринного світу, квітники, куточок лісу, саду, луку, ділянка для вирощування культурних рослин тощо.

Використання моніторингу допомогло з усієї кількості обстежених дітей визначити кількість їх з високим, достатнім, середнім рівнем та кількість дітей на шляху до успіху. Одержані результати допомогли вихователям накреслити подальшу роботу з дітьми. Для проведення такого моніторингу нами було використано різні методики, зокрема дидактичні ігри: «Назви предмети», «Коли це буває», «Оціни вчинок» та інші. Так наприклад, дитині показували картинки, на яких зображено, як хлопчик з рогатки стріляє у пташок, дівчинка поливає квіти, хлопчик тягне за хвіст kota, дівчинка вивішує шпаківню та інші. Дитина повинна була

охарактеризувати вчинки дітей, обґрунтувати свою відповідь. Таким чином ми визначали наявність у дітей бережливого ставлення до природи, рослинного, тваринного світу, розуміння взаємозв'язку між рослинним та тваринним світом, живою та неживою природою тощо.

На основі аналізу знань дітей певної вікової групи вихователі планували подальшу роботу, використовуючи різні форми, методи та прийоми роботи з дошкільнятами, враховуючи їх вікові та індивідуальні можливості, наявність знань, умінь та навичок. Так, наприклад у старшій групі для поглиблення знань про Всесвіт було проведено заняття «Політ у космос», проводили бесіди, показували дітям ілюстрації, вивчати вірші, давали можливість самостійно зобразити на малюнку про власне бачення Всесвіту тощо. З метою поглиблення знань про весняні квіти провели заняття «Весняний квітковий ярмарок», прочитати поетичні та художні твори про весняні квіти, провели спостереження на клумбах, побували на екскурсії у парку, на лісовій галявині, послушали музичні твори тощо. Проводили заняття на тему «Свійські тварини», під час якого поглибити знання дітей про свійські тварини, їх спосіб життя, користь, яку вони приносять людям, як доглядати за ними тощо.

На основі проведеного моніторингу вихователі дізнавалися про рівень сформованості природничо-екологічної компетентності кожної дитини зокрема, що допомогло їм спланувати індивідуальну роботу з дітьми, поговорити з батьками, провести з ними консультації, надати рекомендації як поглибити знання дітей про природу у повсякденному житті, як формувати у дошкільнят екологічну культуру, залучати їх до збереження природних багатств, створення прекрасного в природі власними руками тощо.

Як бачимо, проведення моніторингу у ЗДО має важливе значення для подальшого формування природничо-екологічної компетентності. Педагогічна діагностика дозволяє вихователям надавати кожній дитині індивідуальну допомогу, визначити доречні методи роботи, своєчасно

вносити корективи в освітній процес та показати позитивну динаміку розвитку кожної дитини зокрема.

Отже, моніторинг у системі дошкільної освіти - це спеціально організоване, цільове, системне спостереження за якістю дошкільної освіти, що дозволяє відстежувати відхилення від державних освітніх стандартів, так і рівень задоволення освітніх потреб населення.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. — К., 2021. - 37с.
2. Швайка Л.А. Педагогічний моніторинг у ДНЗ - Х. ВГ «Основа», 2017.- 192с. - (Серія «ДНЗ. Вихователю»).

УДК 373.2.015.31:615.85.7

Вікторія Пеняк,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Мукачівський державний університет
Наталія Лалак,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Початок ХХІ століття характеризується небувалим прогресом науки і техніки, розвитком новітніх інформаційних технологій, а разом з тим і суспільними труднощами в адаптації до них, збільшенням тривоги та невпевненості у завтрашньому дні через провадження воєнного стану в Україні. Як наслідок цих незворотних змін в житті людей - стреси, дискомфорт, вигорання, емоційні переживання, невпевненість у власних силах, страх за своє майбутнє та майбутнє підростаючого покоління. Водночас значний негативний вплив опромінює саме дитячу психіку. Тому для збереження морально-духовного світу дитини актуальним постає питання формування емоційної стійкості дошкільників, що потребує пошуку, розробки та

впровадження психотерапевтичних та педагогічних засобів коригування емоційних станів. Вважаємо, що провідне місце у вирішенні завдання збереження психічного здоров'я дошкільників та формування їх емоційної стійкості має займати арт-терапія – терапія мистецтвом.

Питання становлення, розвитку та застосування методів арт-терапії досліджувалися різними науковцями. До прикладу, О. Вознесенська, А. Захаров, О. Копитін, Е. Крамер, О. Лурія, К. Роджерс, К. Теплов, З. Фройд, К. Юнг розглядали даний термін з погляду психології; Л. Аметова, Н. Ветлугіна, А. Грішина, В. Езікеєва, І. Євтушенко, Т. Комарова, Л. Лебедева, С. Міловська, Н. Сакуліна, І. Щуркова тлумачили цю дефініцію з педагогічної точки зору тощо [1; 4]. Крім того, значний внесок у дослідженні ефективності ролі мистецтва та застосування арт-технологій як засобів психокорекції в роботі з дітьми зробили вітчизняні та зарубіжні вчені (Л. Аксьонова, О. Боровик, Л. Виготський, О. Гаврілушкіна, А. Граборов, Т. Головіна, Ж. Демор, О. Декролі, В. Кащенко, А. Колупасєва, І. Нагорна, Л. Руденко, Е. Сеген, Т. Скрипник, М. Федоренко, О. Чеботарьова, М. Шеремет та ін.) [2; 4].

Варто зазначити, що уперше термін «арт-терапія» був використаний лікарем А. Хілом у 1938 році при описі роботи з хворими туберкульозом і незабаром отримав широке розповсюдження в різних галузях наук. У науково-педагогічному розумінні арт-терапія сьогодні розглядається як метод розвитку та корекції емоційного стану особистості, групи чи колективу за допомогою різних видів і форм мистецтва та творчості. Головним завданням арт-терапії є не розвиток творчих здібностей, а досягнення терапевтичної мети [6, с. 15].

Як показує практика, арт-терапія або «лікування мистецтвом» - досить популярний засіб у роботі з дітьми дошкільного віку. Мистецтво – це чудова можливість для дошкільнят «відкритися», поділитися своїми емоціями та страхами. Арт-терапія застосовується для формування творчої та цілісної особистості за допомогою залучення дитини до мистецтва. При цьому вона навчається спілкуватися з навколишнім світом, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби [5, с.28]. Крім того, арт-терапія дає змогу дитині

самостійно висловлювати почуття, потреби, прагнення, виявити справжню мотивацію своєї поведінки та спілкування, які є необхідними для її повноцінного розвитку та гармонійної взаємодії з соціумом. За допомогою малюнка, казки, гри з ляльками, дитина зможе виразити свої власні почуття та емоції, свої страхи та переживання, які часто важко передати словами. Арт-терапія створює атмосферу довіри і поваги до внутрішнього світу дитини та сприяє повноцінному розвитку, розкриттю та реалізації її творчих здібностей [3, с.10]. Однак, варто наголосити, що арт-терапія є і методом психологічної роботи, який використовується з метою терапевтичного впливу, зокрема при вирішенні психодіагностичних, психокорекційних та психопрофілактичних завдань.

Мета арт-терапевтичних занять з дошкільнятами полягає не в тому, щоб навчити їх красиво малювати або писати вірші, а «розбудити емоції» [1; 6]. Діти на заняттях захоплюються творчістю, виявляють експресію, виражають свої почуття, знаходять нестандартні рішення. В ході роботи більшість педагогів помічали, як змінюються малюки: їх внутрішній світ стає більш наповненим і яскравим, поліпшуються взаємини з дорослими і однолітками, частіше в процесі спілкування проявляються співчуття і співпереживання, бажання допомогти, підтримати. Дитина отримує задоволення від самого творчого процесу, ось чому цей процес є таким корисним.

Перш, ніж розглянути особливості застосування арт-терапії в роботі з дітьми, вважаємо за необхідне звернути увагу на неповторність та унікальність дитячої психології, дитячого світосприймання та світовідчуття. Психічний розвиток дитини вражає своєю інтенсивністю. Саме на дошкільний вік припадає значна кількість так званих сензитивних періодів, коли певна психічна функція розвивається особливо інтенсивно [5; с.29]. Отже, саме у дошкільному дитинстві закладається фундамент розвитку як психічних процесів, так і особистості в цілому.

Цей напрямок терапії поєднує використання в терапевтичній практиці візуальних мистецтв: малюнка, живопису, монотипії, мозаїк, колажів, гриму,

боді-арту, масок, ліплення, ляльок, маріонеток, інсталяцій, фотографій тощо. Аналіз літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що серед різноманіття напрямків арт-терапії з дітьми широко застосовують:

- ізотерапію (вираження емоцій за допомогою імпровізованого творчого малюнка, який допомагає відчутти, зрозуміти себе; використання образотворчого мистецтва, зокрема малювання);

- казкотерапію (використання казки в терапевтичних цілях; розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з оточуючим світом);

- лялькотерапію (використання ляльки в роботі з дітьми – дає можливість визначити мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки; позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень.);

- пісочну терапію (використання піску для гармонізації внутрішнього стану дитини);

- фототерапію (процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зміцненню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення);

- музикотерапію (використовується для стимуляції психічного розвитку (підвищення соціальної активності, набуття нових форм емоційної експресії, полегшення засвоєння позитивних установок, регулювання психовегетативних процесів, корекції темпу діяльності;

- кольоротерапію (заснована на дії кольору на нервову систему людини) тощо [1;2;3].

Використання методів арт-терапії у роботі з дітьми дошкільного віку є надзвичайно корисним і актуальним, оскільки методика дозволяє: створити у дитини позитивний емоційний настрій; безпосередньо звернутися до вже існуючих фантазій або проблем, які з тих чи інших причин дитині складно

обговорити вербальним способом; дати можливість проводити на символічному рівні експерименти з найрізноманітнішими почуттями, досліджувати їх і висловлювати в прийнятній для соціуму формі; творчо самовиражатися, розвивати уяву, набиратися естетичного досвіду, а також практичних навичок в образотворчій діяльності; підвищити адаптивні здібності малюка до повсякденного життя, знизивши стомлення, а також негативні емоційні стани, пов'язані з процесом навчання; ефективно коригувати наявні порушення та відхилення в особистісному розвитку, спираючись на внутрішні механізми зцілення та саморегуляції[1;2;4;6].

Таким чином, використання засобів арт-терапії у освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти має вагоме значення для збереження і зміцнення психічного здоров'я дітей, зокрема для формування їхньої емоційної стійкості. Це сприяє подоланню різноманітних труднощів: навчальних, комунікативних, емоційних та інших, перед якими дитина відчуває себе слабкою і незахищеною, звільнення від страхів, стресів, тривожності, сором'язливості, замкнутості, гіперактивності, нестриманості. Крім того, застосування методів терапії мистецтвом забезпечує розвиток творчого потенціалу дітей, збагачення їх емоційної сфери, поглиблення світогляду, активізації уяви та мислення. Арт-терапевтичні техніки допомагають дітям знайти та зрозуміти себе, успішно адаптуватися у новому середовищі, налаштовувати стосунки з однолітками, педагогами, батьками.

Список використаних джерел:

1. Бойко А. Е. Використання арт-педагогічних технологій як засобу творчого самовираження молодших школярів у навчальних закладах. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» [Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя] / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2016. №5. С. 68 - 73.
2. Булах М. В. Образотерапія: зняття психологічного напруження та стресових станів у дітей. Психолог. 2018. № 13 (14). С. 55 - 60.
3. Власюк М. Арт-терапія: зцілення мистецтвом / М. Власюк // Психолог. – 2005. – № 39. – С. 9–23.
4. Грінцова О.М. Особливості використання музикотерапії в роботі з дошкільниками / О.М. Грінцова // Практичний психолог: Дитячий садок. – 2015. – №10. – С. 25–31
5. Лебедева Л. Д. Арт-терапія в педагогіці. Педагогіка. 2015. No 9. С. 27–34. 008. № 7 (8). С. 90–95.

6. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навч. пос. / Л. Г. Терлецька. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. – 128 с.

УДК 378.147:504+371.132

Олена Пинзеник,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема формування природничо-екологічної компетентності є однією з актуальних у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. З цією проблемою пов'язані завдання реалізації компетентнісного підходу в освіті та формування реального образу світу.

Інтенсивна реалізація компетентнісного підходу зумовлена реформуванням дошкільної освіти на нових концептуальних засадах у зв'язку з новими цілями, поставленими суспільством перед загальною освітою на сучасному етапі його розвитку.

Узагальнюючи результати дискусії українських педагогів навколо питань впровадження компетентнісного підходу в українській освіті, О. І. Пометун констатує: «Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі виховання та навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності і поведінкові моделі особистості» [1].

За Базовим компонентом дошкільної освіти природничо-екологічна компетентність – це здатність дитини до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи,

знання її законів та формується у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності [2].

Таким чином, основним завданням закладу освіти є формування системи знань про природу, що зумовлює розв'язання задач реалізації цілісності змісту освітньої галузі та методичної системи його втілення в освітній процес, що має не тільки педагогічне, а й соціальне значення.

Проблеми цілісності знань торкаються дослідження вітчизняних педагогів, які присвячені формуванню природничо-наукової картини світу в (С. Гончаренко, В. Ільченко), методологічним та теоретичним основам формування цілісності знань про живу природу (А. Степанюк), теоретико- методологічним основам інтеграції знань (І. Козловська). Найвні дослідження, пов'язані з досягненням цілісності знань школярів, завдяки їх систематизації, інтеграції стосуються природознавчих курсів для 5-6 класів (О. Мащенко) та початкової школи (О. Ільченко).

Поняття «цілісність знань про природу» – результат неперервної інтеграції на основі найбільш загальних закономірностей природи трьох потоків інформації, які отримує людина: від вивчення реальних об'єктів довкілля, встановлення найбільш загальних взаємозв'язків між ними; засвоєння соціального досвіду стосовно пізнання природи, формування у навчально-виховному процесі природничо-наукової картини світу; в процесі створення образу природи під час практичного застосування знань про природу, формування цілісності різних рівнів природничих знань.

Синергетичний підхід у формуванні системності та цілісності знань про природу – шлях до вирішення одного з основних завдань оновлення освіти, який спрямовує суспільство на вихід з екологічної кризи.

Проблема системності та цілісності знань є однією з актуальних у вітчизняній і зарубіжній педагогіці. З цією проблемою пов'язані завдання реалізації особистісно зорієнтованої освіти та продуктивного навчання, формування адекватного дійсності образу світу.

Будь-яка форма життя на Землі – ланка єдиного ланцюга живлення, і його розрив призводить, як правило, до небезпечних наслідків. Тому кожен об'єкт живої природи необхідно розглядати у зв'язку з його довкіллям, що формує уявлення про цілісність живої природи, на основі яких формуються системні знання.

Світоглядна спрямованість природничо-екологічної компетентності вимагає:

- цілісного введення системи знань про природу на кожному етапі освітнього процесу з поглибленням картини біологічної реальності від етапу до етапу;
- концентрації утримування на провідних концепціях і теоріях, співвіднесених з картиною світу і методологією;
- «співмірності» людині, її потребам, емоційній і інтелектуальній сферам, випереджаючи їх розвиток;
- відображення світоглядних ідей і висновків науки про життя, збагачення процесу навчання матеріалом для вироблення узагальнень і навиків оцінки, орієнтації в ситуаціях альтернативного вибору. [3]

Ознакою цілісності знань про живу природу є розуміння дітьми загальних закономірностей природи як основи пояснення явищ, властивостей об'єктів живої природи, їхньої взаємодії; як фундаменту, на якому базуються уявлення про взаємозв'язок компонентів живої природи. Обґрунтування елементів знань на основі спільних, єдиних для усіх частин, що становлять цілісність, закономірностей природи – необхідна умова розуміння цілісності живої природи. Ніяке розуміння не відбувається інакше, як через введення незрозумілого предмета (нових знань) у цілісність, систему зрозумілих речей.

Процес формування природничо-екологічної компетентності передбачає передусім забезпечення якісного засвоєння дітьми дошкільного віку системи природничих уявлень з метою практичної реалізації цих знань для вирішення пізнавальних та життєвих проблем, для розширення та поглиблення власного пізнавального досвіду. Одним із напрямків підвищення ефективності роботи з

формування цілісних уявлень про природу дітей старшого дошкільного віку є поетапне формування природничих знань (уявлень та понять).

Поетапне формування знань – це тривалий процес, який вимагає спеціального підходу до підбору пізнавального матеріалу, до використання найефективніших методів та прийомів формування системи знань про природу.

Етапність формування у дітей природничо-екологічних знань передбачає:

- мотиваційну підготовку до засвоєння природничого поняття;
- організацію чуттєвого пізнання ознак, властивостей предметів або явищ, формування уявлень про них або актуалізацію раніше сформованих уявлень;
- організацію розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак;
- забезпечення узагальнення, вербалізацію суті об'єкта, позначення його відповідним терміном;
- введення сформованого поняття в систему природничих понять.

Мотиваційна підготовка до засвоєння природничо-екологічних понять передбачає забезпечення сталої мотивації дітей дошкільного віку до діяльності, пов'язаної з пізнанням природи, засвоєння природоохоронних навичок та правил поведінки в природі. Формування позитивного емоційного ставлення до пізнання природи забезпечується використанням в освітньому процесі цікавих фактів, яскравих прикладів, інформації, що відповідає потребам та інтересам дітей. Емоційне переживання дошкільників викликає все нове, яскраве, незвичне, цікаве, насичене живими образами. Зацікавлення дітей змістом природничого матеріалу потребує систематичності в роботі вихователя, адже важливо не тільки викликати спалах позитивних емоцій, а й дбати, щоб він не згас.

З метою формування позитивних мотивів пізнавальної діяльності доцільно систематично використовувати додатковий пізнавальний матеріал, ігри, різноманітну наочність, змагання, незвичні способи постановки й оформлення навчального завдання, художню літературу, засоби мистецтва та

ін. Мотивація діяльності повинна здійснюватися протягом усього процесу формування природничо-екологічної компетентності. Вибір прийомів її здійснення залежить від конкретної ситуації. Тому на кожному етапі процесу формування природничого поняття доцільно цілеспрямовано залучати різні прийоми мотивації. На етапі актуалізації знань важливо забезпечити мотиваційну установку на діяльність. З цією метою варто застосовувати різні спонуки: розкривати мету й спостереження чи досліду, підкреслювати практичну значущість теми. На етапі вивчення нового матеріалу треба залучати всі аналізатори, тобто використовувати різну наочність, співставляти приклади життєвих ситуацій з трактуванням окремих явищ, при вивченні нового використовувати технічні засоби навчання. На етапі узагальнення, систематизації та застосування набутих знань варто використовувати загадки, кросворди, вводити елементи змагання.

У процесі усвідомлення істотних ознак поняття відбувається поняттєве узагальнення, яке призводить до утворення окремих понять. Зміст поняття узагальнюється у визначенні. Для цього доцільно повторити всі істотні ознаки (за запитаннями вихователя чи схематичним планом) та провести словникову роботу.

Введення сформованого поняття у систему природничих знань. Включення поняття в систему природничих знань допомагає глибше розкрити сукупність суттєвих ознак тих предметів і явищ, які охоплюються даним поняттям. Важливо об'єднати засвоєні поняття в систему, розкрити зв'язки й відносини між елементами цієї системи, розташувати їх у певному порядку та послідовності [4].

Опір на набуті знання відбувається і під час сприймання та усвідомлення, і під час закріплення та використання нових знань. Нові знання можуть засвоюватись тільки на фундаменті вже набутих знань і вмінь. Нове дитина завжди пізнає на основі порівняння його з уже відомим їй, пошуків у ньому подібного й відмінного. Невідоме пізнається тільки через відоме в результаті зіставлення, порівняння, узагальнення, абстрагування. Якщо, пояснюючи новий

матеріал, вихователь встановлює взаємозв'язки з уже вивченим матеріалом, тоді нові знання засвоюються дітьми глибше та свідоміше. Застосування вже знайомих знань під час засвоєння нових сприяє не тільки кращому усвідомленню цих нових знань, а й запобігає забуванню вже засвоєного. Поняття є сформованим, якщо дитина може оперувати ним у повсякденній діяльності.

Отже, формування природничо-екологічної компетентності розглядається як результат неперервної системи поєднання трьох потоків інформації, які засвоюються під час безпосереднього вивчення реальних об'єктів довкілля; під час засвоєння соціального досвіду на заняттях, прогулянках, екскурсіях природознавчого змісту; під час узагальнення індивідуального досвіду, набутого в процесі самостійної роботи в умовах закладу дошкільної освіти та вдома.

Список використаних джерел

1. Пометун, О. І. (2004) Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. - К.: К.І.С., С. 66-72.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (2017). К.: В., 2017: – 26 с.
3. Лисенко, Н.В. (2015) Еко-око: дошкільник пізнає світ природи: навчально-методичний посібник. Київ : «Слово». 352 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (2004). Під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С».112 с.

УДК 373.2.015.31:17.022.1

Надія Русин,
старший викладач
кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Анна Штраус,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Мукачівський державний університет

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ МОРАЛЬНИХ ВІДНОСИН У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Моральне виховання дітей дошкільного віку є одним із найскладніших завдань виховання в умовах сучасної дошкільної освітньої організації. Саме моральне виховання є найважливішим завданням практично всіх програм дошкільної освіти. Відбір та раціональне використання різноманітних засобів та методів формування моральних основ особистості є в даний час одним з головних завдань, яке переслідують педагоги дошкільних освітніх організацій. В даний час ефективним способом морального розвитку дошкільнят виступає освітня технологія, оскільки в її основі лежить ідея повної керованості освітнім процесом, його проектування та можливість аналізу шляхом поетапного відтворення.

Коротаєва Є.В. розглядає освітню технологію як «комплекс взаємопов'язаних елементів: цілі та завдання, виражені в методології дослідження; діяльність, що забезпечує її реалізацію; суб'єкти діяльності, що її організують та в ній беруть участь; народжуються у спілкуванні та діяльності відносини; соціальне середовище та управління, що забезпечує та розвиток цієї системи, а також показники, що діагностуються за допомогою різних методик» [1]. Автором зазначено, що освітня технологія – це керована (означає, запланована, спроектована діяльність із можливою координацією зусиль та корекцією методів), методологічно обґрунтована, діагностована, покроково алгоритмізована діяльність суб'єктів у певному соціальному середовищі. На

підставі цього визначення нами було сформульовано таке визначення: освітня технологія формування моральних відносин у дітей старшого дошкільного віку – це сукупність психолого-педагогічних умов, що визначають оновлення змісту освітнього процесу, етапи, форми та методи роботи педагога з формування основ моральних відносин у дітей.

Освітня технологія має відповідати основним методологічним вимогам, і відповідала критеріям технологічності, запропонованими Г.К. Селевко: концептуальності, системності, керованості, діагностичності, ефективності, відтворюваності [2].

Технологія формування моральних відносин у дітей старшого дошкільного віку здійснюється у взаємодії цільового, організаційно-змістовного та результативного блоків.

Цільовий блок містить соціальне замовлення суспільства, яке відображається в меті та завдання технології.

Соціальне замовлення: засвоєння норм та цінностей, прийнятих у суспільстві, включаючи моральні та моральні цінності; розвиток спілкування та взаємодії дитини з однолітками; розвиток емоційної чуйності, співпереживання, формування готовності до спільної діяльності з однолітками, формування шанобливого ставлення та почуття приналежності до спільноти дітей в групі[3].

Основна мета: формування основ моральних взаємин у дітей старшого дошкільного віку.

Основними завданнями виступають:

1. Навчання практичним прийомам поведінки у різних життєвих ситуаціях з урахуванням моральності;

2. Формування моральних мотивів та звичок, ціннісного ставлення до етичних норм життя, культури поведінки, підвищення рівня розвитку моральних відносин у дошкільнят;

3. Виховання моральних якостей шляхом ознайомлення з правилами моральної поведінки, аналізу моральних ситуацій; збагачення емоційного світу виховуваних моральними переживаннями та формування у них моральних

почуттів.

Цільова аудиторія технології: діти старшого дошкільного віку, педагоги ДТЗ, батьки.

Організаційно-змістовний блок включає методологічні підходи, принципи, психолого-педагогічні умови, методи і форми формування моральних відносин у дітей старшого дошкільного віку.

Методологічну основу технології складають: Особистісно-орієнтовані підходи:

- сприяння та співробітництво дітей та дорослих, визнання дитини повноцінним учасником (суб'єктом) освітніх відносин, різнобічний, вільний та творчий розвиток кожної дитини, реалізація її природного потенціалу, забезпечення комфортних, безконфліктних та безпечних умов розвитку вихованців.

- цілісний розвиток дошкільнят та готовність особистості до подальшого розвитку,

- Підтримка ініціативи дітей у різних видах діяльності,

- психологічна захищеність дитини, забезпечення емоційного комфорту, створення умов самореалізації,

- розвиток дитини відповідно до її схильностей, інтересів та можливостей, створення умов для виховання та навчання кожного вихованця з урахуванням індивідуальних особливостей його розвитку (диференціація та індивідуалізація).

2. Системно-діяльні підходи:

- побудова освітньої діяльності на основі індивідуальних особливостей кожної дитини, при якій сама дитина стає активною у виборі змісту своєї освіти, стає суб'єктом освіти,

- формування пізнавальних інтересів та пізнавальних дій дитини у різних видах діяльності, організація дитячої діяльності, в процесі якої вони самостійно роблять «відкриття», дізнаються нове шляхом вирішення проблемних завдань,

- креативність – «вирощування» у вихованців здатності переносити

отримані знання у ситуації самостійної діяльності, ініціювати та заохочувати потребу дітей самостійно знаходити рішення нестандартних завдань та проблемних ситуацій,

- оволодіння культурою – залучення дітей до соціокультурних норм, традицій сім'ї, суспільства, держави, забезпечити здатність дитини орієнтуватися у світі та діяти (або поводитися) відповідно до інтересів та очікувань інших людей, соціальних груп, суспільства та людства в цілому.

3. Гуманістичний підхід передбачає визнання особистісного початку в дитині, орієнтацію на її суб'єктивні потреби та інтереси, визнання її прав і свобод, самоцінності дитинства як основи психічного розвитку, культуротворчої функції дитинства як одного з найважливіших аспектів соціального розвитку, психологічного комфорту та блага дитини пріоритетними критеріями щодо оцінки діяльності соціальних інститутів. При плануванні та організації враховуються такі принципи:

Принцип особистісно-орієнтованого спілкування – індивідуально-особистісне формування та розвиток моральної подобі людини. У процесі навчання діти виступають як активні дослідники навколишнього світу разом із педагогом, а не просто пасивно переймають його досвід. Партнерство, співучасть та взаємодія – пріоритетні форми спілкування педагога з дітьми.

Принцип безперервності і системності виховного на всіх щаблях безперервної освіти. Взаємозв'язок процесів виховання та навчання. Врахування закономірностей психофізіологічного розвитку в кожному віковому періоді, забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей.

Принцип пріоритетності регіональної культурної спадщини означає виховання моральності на місцевому матеріалі з метою формування поваги до свого дому, сім'ї, сусідів, друзів, дбайливого ставлення до природи рідного краю; залучення дитини до національної культурної спадщини, зразків національної.

Принципи організації та самоорганізації – активність дошкільника, його

мотивованість, готовність до співпраці, здатність до творчості та комунікативність.

Принцип розширення зв'язків дитини з навколишнім світом передбачає подолання наявної в ЗДО замкнутість системи виховної роботи, збагачення спілкування дітей з навколишнім соціумом та природою, проникнення у світ інших людей, прилучення до культури рідного краю.

Принцип опори на емоційно-чуттєву сферу дитини вимагає створення умов для виникнення емоційних реакцій та розвитку емоцій, які зосереджують увагу дитини на об'єкті пізнання, власну дію та вчинок, що досягається через співпереживання та прогнозування розвитку ситуації.

Принцип цілісного розвитку, що передбачає відбиток різноманіття впливу сім'ї формування цілісної структури особистості дитини.

Для успішної реалізації технології мають бути забезпечені психолого-педагогічні умови:

- Наявність висококультурного, зі сформованою системою моральних цінностей, творчо працюючого педагога, що має високу психологічну, дидактичну та методичну підготовку;

- Створення моральної атмосфери в групі: доброзичливості, поваги та довіри в освітньому процесі;

- активне включення дітей до різноманітних видів діяльності (комунікативної, ігрової, пізнавальної, мовної, рухової, трудової, образотворчої, конструктивної, музичної, образотворчої, театралізованої, експериментальної);

- активне включення батьків у життя ЗДО;

- Використання методів, що сприяють переживанню моральних життєвих ситуацій;

- під час виборів методів формування моральних відносин облік гендерних особливостей в дітей віком старшого дошкільного віку.

Створення психолого-педагогічних умов щодо формування основ моральних відносин у дошкільнят здійснюється за такими напрямками: «Стежка до успіху»; «Моральний простір ЗДО»; "Ми дружні хлопці"; «Клуб

турботливих батьків»; "Ми всі потрібні один одному"; Перспективний план роботи з дошкільнятами різних видів діяльності з урахуванням гендерних особливостей дошкільнят.

Формування основ моральних відносин у дошкільнят включає використання методів морального розвитку, таких як: метод привчання, показ дії, приклад дорослих або інших дітей, метод організації діяльності, сюжетно-рольова гра, методи заохочення та покарання, доручення, бесіди на етичні теми, метод переконання, методи стимулювання тощо. Технологія здійснюється у взаємодії педагогів та батьків при організації наступних форм роботи: ділові ігри, тренінги, семінари, консультації, спільні дозвільні заходи тощо.

Заключний етап реалізації технології формування моральних взаємин у дітей старшого дошкільного віку має рефлексивний характер. На цьому етапі здійснюється оцінка передового досвіду, яка представлена у вигляді аналізу основних результатів впровадження психолого-педагогічних умов у роботу ЗДО, узагальнення та поширення досвіду, новизни, результативності, стабільності, можливості використання досвіду іншими педагогами, батьками ЗДО.

Для оцінки ефективності використання технології виступають: спостереження та діагностичні бесіди.

Реалізація технології включає діагностичну роботу. Основні напрямки діагностичної роботи спрямовані на:

1. Визначення сформованості уявлень про морально-вольові якості у дітей старшого дошкільного віку; вивчення емоційного ставлення дитини до дотримання тих самих моральних і якостей.
2. Вивчення прагнення дошкільнят прояву гуманних відносин.
3. Визначення рівня розвитку моральних якостей та почуттів у дітей старшого дошкільного віку.

Результати впровадження технології формування моральних відносин у дітей старшого дошкільного віку полягають у реалізації психолого-педагогічних умов:

Діти. Розуміння свого внутрішнього світу, вміння відчувати стан інших людей, формування ціннісного ставлення до моральної сторони вчинків, гуманне ставлення до навколишнього світу, прояв моральної поведінки у життєвих ситуаціях.

Педагоги: розвиток професійно важливих якостей, позитивні настанови стосовно дітей, батьків, колег.

Батьки: активне залучення батьків у спільну діяльність з дитиною в умовах сім'ї та дитячого садка.

Список використаних джерел:

1. Коротаєва, Є.В. Освітні технології у педагогічній взаємодії: навчальний посібник для вузів [Текст]/Є.В. Коротаєва. - 2-ге вид., перероб. та дод. - М.: Видавництво Юрайт, 2019. - 181 с.

2. Селевко, Г.К. Соціально-виховні технології [Текст]/Г.К.Селевко. – М.: НДІ шкільних технологій, 2005. – 176 с, С. 36

УДК373.2.091.217:379.8:613.954

Надія Русин,

старший викладач

кафедри дошкільної та спеціальної освіти

Мукачівський державний університет

Наталія Сігеті,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

спеціальності 012 «Дошкільна освіта»

Мукачівський державний університет

МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНОГО ДОЗВІЛЛЯ З РОДИНАМИ ДОШКІЛЬНИКІВ

Вимоги сьогодення ставлять взаємодію дитячого садка та сім'ї як один з головних напрямів діяльності дошкільної освітньої організації .

Як показав аналіз психолого – педагогічних досліджень Л.І.Божович, Н.Ф. Виноградової, Л.В. Загік, Т.А. Маркової, сім'я практично на всіх етапах дошкільного дитинства потребує допомоги спеціалістів. Адже нині труднощі спілкування з дитиною відчують багато батьків. Тому педагогу в роботі з батьками потрібно знаходити такі форми та методи, як традиційні так і активні, щоб вирішити наступний ряд завдань: формувати у батьків впевненість у

власних педагогічних можливостях та вміння знати та розуміти своїх дітей; збагачувати спільний емоційний досвід членів сім'ї; навчити навичок взаємодії між ними; розвивати інтерес до спільного часу проведення, а також згуртувати батьків та дітей [2,с.34].

Дослідники визнають важливість залучення батьків до активної взаємодії та організовують різні дозвільні заходи у ЗДО. Процесом організації фізкультурного дозвілля займалися такі вчені: Т.І. Осокіна, Д.В. Хухлаєва, Н. А. Ветлугіна, Н. Б. Зацепіна, А.А. Єрмак, Е.Вільчковський. На їхню думку, фізкультурне дозвілля найбільш ефективна форма активної взаємодії та відпочинку дітей, а також їхніх батьків. Фізкультурні дозвілля базуються на знайомих дітям фізичних вправах, іграх, що розучуються на фізкультурних заняттях, прогулянках і на відміну від фізкультурного заняття, їм не потрібно складний технологічний ланцюжок вправ, що підводять до виконання рухів.

На думку В. К. Бальсевича, спільні фізкультурні дозвілля – відмінна активна форма для згуртування сім'ї, зміцнення морального клімату, створення добрих традицій, спільних інтересів [1, с.99].

При організації спільного фізкультурного дозвілля у ЗДО ефективно використовувати різноманітні активні методи.

С.А. Шмаков виділяє в організації дозвілля такі методи співробітництва з дітьми, які можна застосувати і в роботі з батьками при організації фізкультурного дозвілля: ігрові; методи театралізації; змагальні; методи співробітництва; методи виховувальних ситуацій; імпровізації [3, с.13].

Зупинимось на деяких із них докладніше. Ігровий метод - це спосіб оволодіння спеціальними знаннями, вміннями та навичками, розвитку рухових якостей, заснований на включенні в процес навчання компонентів ігрової діяльності (уявної ігрової ситуації, сюжету, ролі, дій з предметами, правил). Він заснований на зацікавленні дітей за допомогою ігрових дій, розвиває пізнавальні здібності, морально-вольові якості, формують поведінку дитини.

Змагальний метод – це спосіб, який розвиває у дітей фізичну активність, спритність, витривалість та здоровий дух суперництва. До них відноситься

метод змагання, що сприяє формуванню якостей конкурентоспроможної особистості; спирається на природні схильності дитини до лідерства, суперництва. У старших групах цей метод дозволяє вдосконалювати рухи, ефективно розвивати творчість.

Метод виховувальних ситуацій – це створені педагогом для дітей спеціальні умови, де ситуація не повинна бути надуманою. Відбивають життя з усіма його протиріччями та складнощами. Педагог спеціально створює умови для виникнення ситуації, а сама ситуація має бути природною. Важливу роль цьому методі грає несподіванка. Вихованець, який чекає певної реакції вихователя, заздалегідь готує себе до опору і, якщо дії для нього несподівані, найчастіше приймає його позицію.

Метод імпровізації – це дії, не усвідомлені та не підготовлені заздалегідь, дії, що відбуваються експромтом. У ньому закладено механізм імітаційної поведінки. Методи імпровізації породжують азарт дитини, розвивають творчість.

Всі перелічені методи, як ми вважаємо, переважно засновані на інтересах дітей. Їх використання їх дає переваги у освоєнні таких навичок, як орієнтування у просторі, спритність, швидкість реакції, покращує емоційне самопочуття, допомагає розвинути почуття колективізму, взаємодопомоги, підвищує активність дітей, що сприяє, зрештою, гармонійному розвитку дитини та взаємодії дітей та їх батьків.

Список використаних джерел:

1. Бальсевич, В. К. Фізичне виховання дитини в сім'ї [Текст]/В.К. Бальсевич// Фізична культура: виховання, освіта, тренування. 2007. - № 7.
2. Загік, Л.В. Вихователю про роботу з сім'єю: посібник для вихователя дитячого садка [Текст]/Л. В. Загік, Т. А. Куликова, Т.А. Маркова // За редакцією Виноградової Н.Ф. - М.: Просвітництво, 2009.
3. Шмаков С.А. Дозвільна діяльність дітей [Електронний ресурс] / Шмаков С.А.. – Режим доступу: <http://goo.gl/541Isu>

УДК37.091.33-027.22:004.031.42:37.016:33-028.31

Надія Русин,
старший викладач
кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Яна Арделан,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Мукачівський державний університет

ІНТЕРАКТИВНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ЕКОНОМІЧНИХ УЯВЛЕНЬ

Формування елементарних економічних уявлень за допомогою інтерактивних ігор здійснюється за допомогою різних форм його реалізації. Застосування різноманітних форм дозволяє педагогу висловити творчість, індивідуальність, здійснити процес пізнання економіки цікавим і доступним. Головне – пояснити дошкільнику про непростий світ економіки зрозумілою йому мовою. У зв'язку з цим перевага надається такого роду формам, які цікаві, ефективні у плані пізнавального та особистісного розвитку, ефективні та значущі для дошкільника, дозволяють саморозвиватися особистості, прояву його «Я».

Гра - є провідною діяльністю дітей, вона має безмежні можливості для багатогранного розвитку дитини.

Інтерактивна гра інтерпретується як метод виховання та навчання, що поєднує в собі функції навчання, розвитку та виховання дошкільнят у якому дослідницька та пізнавальна діяльність дошкільника є головним напрямом. Наочність є основною перевагою інтерактивних ігор, будучи інструментом для освоєння нових концепцій, властивостей та явищ. На додаток до наочності дошкільнята також сприймають нову інформацію на слух, використовуючи рух об'єктів. Також граючи в інтерактивні ігри самостійно, дошкільник має можливість контролювати темп і кількість завдань, така поведінка відповідає принципу індивідуалізації, у відповідність до вимог Базового компоненту дошкільної освіти. [1,с.14] Інтерактивні та мультимедійні інструменти

дозволяють створювати різні ситуації із зовнішнього світу, створювати візуальні головоломки на різні теми, ознайомлювати дошкільнят з порами року, місяцями року, професіями, тваринами, овочами та фруктами тощо. Організована освітня діяльність з використанням інтерактивних технологій створюється у різних формах: під індивідуальною формою розуміється самостійне вирішення дитиною поставлених перед нею завдань; парна форма використовується на вирішення завдань у парах; діти діляться на підгрупи при застосуванні групової форми; у колективній чи фронтальній формі завдання виконується всіма учасниками одночасно. Існує також проектна форма – найскладніша форма інтерактивного навчання, з цією формою діти діляться на підгрупи, працюють над проектами, а згодом озвучують свої дослідження. [3, с.15]

Інтерактивні ігри виконують такі завдання:

- підвищують комунікативні навички дошкільника;
- дають можливість йому краще впізнати себе та оточуючих його дітей; - навчають досягати завдання за допомогою колективної діяльності;
- опанувати основні життєві правила суспільства;
- вивчати краще навчальний матеріал.

Головна мета дитячої інтерактивної гри – це формування навички успішного та ефективного спілкування з однолітками. Адже спілкуючись, дитина не тільки вчиться разом домагатися наміченого завдання, а й набуває зворотного зв'язку, який створює її образ про себе. Роль такого виду діяльності складно переоцінити, і в багатьох дитячих садках та інших освітніх закладах цей метод спілкування є обов'язковою частиною програми.

Існує наступний алгоритм проведення інтерактивних ігор для дошкільнят:

- 1) Спочатку здійснюється вибір інтерактивних ігор для дошкільнят та проводиться попередня робота;
- 2) Проводиться ознайомлення дошкільнят з метою гри, правилами та інструкцією. Інформація викладається дохідливо та чітко;
- 3) Спілкування дітей одне з одним у процесі гри. В скрутних моментах

педагог виправляє дії дошкільнят;

4) Підбиття підсумків гри. Після закінчення інтерактивної гри проводиться аналіз результатів, що включає рефлексію емоційного та змістовного аспектів. [2, с. 25]

Існують такі види інтерактивних ігор для дошкільнят:

– До розвиваючих ігор відносяться ігри, спрямовані на розвиток пізнавальних здібностей, емоційного та морального розвитку, розвитку уяви.

– До навчальних ігор належать ігри, коли дитині пропонується в ігровій формі вирішити те чи інше дидактичне завдання. До таких ігор можна віднести ігри на формування у дітей початкових математичних уявлень, навчання рідної та іноземної мов, з естетичним та моральним вихованням, з розвитком мовлення та ін.

– До логічних ігор належать ігри, спрямовані на розвиток логічного мислення дошкільника.

– До ігор-забав відносяться ігри, які дають можливість дитині в розважальній формі корисно провести час. [4, с. 100]

У поєднання з високою педагогічною майстерністю, інтерактивні ігри, створюють освітній процес дошкільної освіти різноманітним, живим та ненав'язливим для дошкільника. Використовуючи інтерактивні ігри, зростає спонукання дошкільнят до навчання (що особливо важливо у старшій групі), діти навчаються нових форм спільної діяльності, встановлюється рефлексія дитини, оцінка своїх досягнень.

Таким чином, використання інтерактивних ігор для формування елементарних економічних уявлень в освітньому процесі дошкільної освіти є дуже важливим для дітей. Застосування інтерактивних ігор на одному рівні з традиційними методами навчання збільшує продуктивність освіти та виховання дітей, підвищує рівень розуміння інформації, формує творчі здібності дітей.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш. К. :Видавництво, 2020. 26 с.
2. Кисельова Л.С. Проектний метод у діяльності дошкільного закладу [Текст]: Навч. - Метод. посібник / Кисельова Л.С. 2010 -242с.

3. Комарова Т.С. Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті [Текст]: Навчальний метод. посібник/Комарова Т.С. М, 2011 -44с.

4. Новосолова С. Л. Комп'ютерний світ дошкільника [Текст]: навч. для вузів / Новосолова С. Л. М.: Нова школа, 1997-с.39-41

УДК 373.2.091.33-027.22:796.11:51:[373.2.011.3-053.4]

Черепаня Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Вінер Мирослава

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Мукачівський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ІГОР У РОЗВИТКУ

ДОПИТЛИВОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сьогоднішній день у закладах дошкільної освіти освітній процес спрямовано на розвиток особистісних якостей дитини. Серед них виділяється і допитливість, як якість, яка надалі формує та розвиває пізнавальний інтерес. Допитливість спонукає людину до активного інтелектуального пошуку, дозволяє їй робити відкриття як для себе, так і для всього світу. Допитливість породжує геніїв: вчених, педагогів, математиків, інженерів – конструкторів, художників, багато з яких стали лауреатами Нобелівської премії. Дослідники епохи Ренесансу стверджують, що Леонардо да Вінчі говорив про допитливість як один із семи основних принципів, які допомогли йому розвинути в собі геніальність, і що вона може бути розвинена у кожній людині. У науковій літературі відсутня єдність думок про психолого-педагогічну природу цього феномена. Допитливість сприймається як риса характеру, рівень пізнавальної потреби, інтелектуальна якість, розумова активність людини.

Багато дослідників так представляють цю якість: «Допитливий, активно й зацікавлено пізнає світ, тобто, цікавиться новим, невідомим у навколишньому світі (світ предметів і речей, світ відносин і у своєму внутрішньому світі). Задає

питання дорослому, любить експериментувати. Здатний самостійно діяти (у повсякденному житті, у різних видах дитячої діяльності)». Особлива гострота аналізованого питання наголошувалася Л.С. Виготським. Вчений характеризував тип навчання, що з'являється в дошкільному віці, як проміжний, між спонтанним, властивим дитині більш раннього віку, і реактивним, який властивий дітям шкільного віку. У дошкільному віці дитина вже може навчатися за програмою, яка задається дорослим, але тільки через те, як програма дорослих стає його власною програмою, зливається з природним ходом розвитку дитини. Цей тип навчання Л.С. Виготським називався спонтанно-реактивним. На думку Л.С. Виготського, наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, не беруться пам'яттю, а виникають і складаються за допомогою найбільшого напруження всієї активності її власної думки [1,с.39].

При цьому математика може і повинна грати особливу роль у гуманізації освіти, у його орієнтації на процес виховання та розвитку дитячої особистості. Дитина росте, ось вона вже закінчує першу ланку системи освіти - дитячий садок, попереду на нього чекає школа. Якщо вона допитлива у дошкільному віці, її допитливість зростатиме й у шкільні роки[2,с. 29].

Тема дослідження «Використання математичних ігор у розвитку допитливості дітей середнього дошкільного віку» обрано не випадково. В математиці закладено великі можливості загального розвитку дитини: математичні знання сприяють удосконаленню пізнавальних процесів, а також формуванню особистісних якостей: цілеспрямованості, активності, організованості, здатності самостійно думати та приймати рішення. З кожним роком система освіти покращується, а ось методи навчання залишаються незмінними.

У зв'язку з цим загострилася низка протиріч. На соціально-педагогічному рівні актуальність проблеми обумовлена протиріччям між необхідністю розвитку допитливості дітей дошкільного віку і практикою, що не завжди сприяє високому рівню дитячої допитливості. На науково-теоретичному рівні

актуальність проблеми зумовлена протиріччям між необхідністю теоретичного аналізу проблеми розвитку допитливості дошкільнят та недостатньою вивченістю названого феномена у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. На науково-методичному рівні актуальність проблеми обумовлена протиріччям між можливістю розвивати допитливість дітей середнього дошкільного віку в умовах ЗДО та недостатньою компетентністю педагогів у побудові педагогічного процесу за даним напрямом особистісного розвитку.

Гра має найважливіше значення в житті маленької дитини. У дітей потреба у грі зберігається і займає значне місце й у роки їх навчання у школі. В іграх немає реальної обумовленості обставинами, простором, часом. Діти є творцями сьогодення та майбутнього - у цьому полягає чарівність гри. Зазначимо, що для вихованців мета гри – у грі, а для дорослих, які організовують гру, є інша мета - розвиток дітей, засвоєння ними встановленої кількості знань, формування певних навичок і умінь, вироблення тих чи інших якостей особистості.

Розвиток пізнавального інтересу та допитливості у дошкільному віці йде в різних напрямках за педагогічної підтримки з боку дорослого. У процесі математичних ігор відбувається вирішення завдань, які сприяють процесу прискорення формування та розвитку у дошкільнят математичних уявлень. Такі ігри допомагають дошкільникам надалі успішно опанувати основами математики та інформатики. Діти отримують елементарні знання про множини, числа, величину і форму предметів, вчаться орієнтуватися в часі та просторі[3,с. 11].

Дослідження щодо використання математичних ігор у розвитку допитливості в дітей дошкільного віку є у роботах вчених і педагогів-практиків. Вченими Р.А. Березіною, З.А. Михайловою, Р.П. Незабутньою була розроблена методика формування математичних уявлень у дошкільнят через використання розвиваючих ігор. У своїй роботі «Сходинки творчості або розвиваючі ігри» педагог-новатор Б.П. Нікітін говорить про досвід застосування та використання

ігор, які дозволяють успішно розвивати творчі здібності дитини [2,с.72]. На етапі розвитку елементарних математичних уявлень можна застосовувати ігри з елементами теорії рішення винахідницьких завдань (ТРВЗ). Робота з елементами ТРВЗ дає можливість більшою мірою вирішити завдання навчання математичної діяльності[2,с. 59].

Таким чином, процес бурхливого розвитку математичної науки і проникнення її в різні сфери знань обумовлює зростаючу роль математичної підготовки дітей. Новизну нашого дослідження ми бачимо в тому, що існуюча сьогодні система математичних ігор здатна розвинути допитливість до математики у маленької дитини, якщо вихователь створить умови, за яких дитина познайомиться з цікавим матеріалом, спробує свої сили, виявить інтерес, активність.

Список використаних джерел

1. Гришко О., Глушко О. Становлення методики математичної освіти дошкільників в Україні : методичні рекомендації. Полтава : ПДПУ, 2009. 119 с.
2. Конфорович А., Лебедєва З. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Київ : Вища школа, 1976. 232 с.
3. Криворучко Т. Логіко-математичні ігри. Дошкільне виховання. 2007, № 2. С. 10-13.
4. Лазарович Н., Чупахіна С. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку : метод. рекомендації. Івано-Франківськ, 2005. 90 с.

УДК 373.2.09:613.954

Наталія Черепаня

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Світлана Власюк

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 012 Дошкільна освіта
Мукачівський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ УМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ АДАПТАЦІЇ ТА ОЗДОРОВЛЕННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ЗДО

Основною цінністю оновленого стандарту дошкільної освіти стала його орієнтація на психолого-педагогічний супровід дитини у процесі соціалізації та індивідуалізації дошкільнят. Однією з базових цінностей БКДО є підтримання та зміцнення всіх компонентів здоров'я кожного малюка: фізичного, нервово-психічного та соціально-психологічного. Це завдання в умовах сучасного ЗДО є пріоритетним, особливо в адаптаційний період, коли дитина перебуває в стані психічної та емоційної напруги. Базова цінність – здоров'я перетворюється на виховне завдання, яке передбачає створення в стінах дитячого садка для дітей, які вступають до нього, особливої атмосфери, заснованої на створенні комфортних умов для кожного малюка.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив окреслити й проаналізувати організаційно-методичні умови оптимізації адаптації та оздоровлення дитини в умовах закладу дошкільної освіти, а саме:

- ґрунтовна та всебічна підготовка дітей до ЗДО;
- врахування структури організації адаптаційного періоду дітей дошкільного віку;
- використання ігрового дидактичного ресурсу в забезпеченні адаптації дітей дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти.
- оптимізація оздоровчої діяльності для дітей дошкільного віку в період адаптації до ЗДО.

Проаналізуємо їх більш детально.

Грунтова та всебічна підготовка дитини до вступу в освітній заклад як умова її успішної адаптації до ЗДО.

Науковці визначають підготовку дітей до ЗДО, як цілеспрямовану систему заходів, спрямованих на формування показників фізичного, мотиваційного, інтелектуально-пізнавального, особистісного розвитку дитини, що забезпечать її успішну адаптацію до освітнього закладу [4, с. 52]. Така підготовка дитини до закладу освіти – одне з найважливіших завдань навчання і виховання дітей раннього та дошкільного віку, результативність якого залежить у першу чергу від батьків дитини. За визначенням Н. Пихтіної підготовка дитини до вступу в заклад дошкільної освіти включає: позитивне налаштування та поінформованість дитини; забезпечення фізіологічного комфорту дитини; виховання її самостійності; формування комунікативних навичок дитини; розширення її кола спілкування [4, с.45].

Відомо, що результатом підготовки дитини до відвідування закладу дошкільної освіти є готовність дитини раннього віку до ЗДО. За визначенням науковців, *готовність* – це перша фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Більшість вітчизняних психологів трактують готовність як особливий або короткочасний психологічний стан [4, с. 52]..

Психологи виділяють такі основні компоненти стану готовності: інтелектуальний, емоційний, руховий. Базовим є емоційний компонент. Інтелектуальний компонент готовності виражається у мірі усвідомленості наступної діяльності, зосередженості на ній. Руховий компонент стану готовності, проявляється в характері відтворюючих рухів, їх швидкості, чіткості, точності. Достатня розвиненість і вираженість цих компонентів і їх цілісність – це показник високого рівня готовності дитини до діяльності. Недостатня розвиненість і вираженість їх свідчить про неготовність, незавершеність формування готовності, про її середній або низький рівень [2, С. 11.].

Проблемою готовності дошкільників до ЗДО займалися науковці та практики Ж.Маценко, Т.Гурковська, Л.Стреж та інші. Ж.Маценко вважає, що готовність дитини до вступу до ЗДО – це складне особистісне утворення, яке має свою структуру: *фізіологічну, соціальну та психологічну* готовність і є фундаментальною умовою успішного пристосування дитини до закладу дошкільної освіти [3].

Тож, *готовність дитини до вступу до ЗДО* – демонструє рівень досягнення певної стадії її розвитку – фізичного, розумового й соціального та є важливою умовою успішної адаптації дитини до закладу суспільного виховання і є превентивною основою для попередження негативних проявів у поведінці дітей, що активізуються та виникають саме в адаптаційний період.

Врахування структури організації адаптаційного періоду дітей дошкільного віку.

Науковці вважають, що метою організації процесу адаптації дитини до ЗДО є встановлення співпраці освітнього закладу і сім'ї з питань виховання дітей дошкільного віку, забезпечення їх соціалізації в адаптаційний період. Завданнями реалізації адаптаційного періоду визнані: підготовка дітей до відвідування ЗДО; створення сприятливих умов для адаптації дітей; розв'язання проблем адаптаційного періоду; підвищення рівня педагогічних знань батьків; надання психолого-педагогічної допомоги батькам дітей.

Використання ігрового дидактичного ресурсу в забезпеченні адаптації та оздоровлення дітей дошкільного віку.

Л. Виготський вважав гру школою соціального розвитку дитини джерелом її психічного розвитку та зоною найближчого розвитку, оскільки вона є способом активного засвоєння дитиною людської культури, системи соціально вироблених знаків (мова, форми спілкування тощо) [1].

Учені розглядають гру і як засіб самореалізації дитини, що дає їй можливість апробувати себе в різних ролях, ситуаціях та значно полегшує процес прийняття соціальних норм у реальному житті. Тому вибір гри, як

засобу оптимізації процесу адаптації зумовлюється кількома *чинниками*, а саме:

- *по-перше*, вона є провідним видом діяльності в дошкільному дитинстві (О.Леонт'єв);

- *по-друге* – способом включення дитини в соціальні відносини (Л.Виготський, Д. Ельконін);

- *по-третє* – ефективним розвивальним середовищем (С. Рубінштейн, О.Усова).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження гри характеризуються зближенням поглядів на неї як на провідний вид діяльності дошкільників, аналізом її виховних можливостей і засобів їх актуалізації. Цей напрям наближений до сучасних концепцій дошкільного виховання, що розглядають гру як джерело формування особистості. Вітчизняні дослідники виявляють зацікавленість не так феноменом гри, як сутністю, структурою, динамікою стосунків, що в ній складаються (Л. Артемова, А. Богуш, Г. Григоренко, Н. Кудикіна, Т. Поніманська та ін.).

Оптимізація оздоровчої діяльності для дітей дошкільного віку в період адаптації до ЗДО.

Найважливіший вплив на зміцнення здоров'я надає організація умов для фізичної рекреації в групах: наявність спортивно-фізкультурного інвентарю, організація «стежки здоров'я», умов для проведення остеопатичної та адаптаційної гімнастики.

На наш погляд, організація здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих умов (розвиваючого та формуючого середовища) може безпосередньо впливати на формування та зміцнення здоров'я дошкільнят, як елемент оздоровчої діяльності, вирішуючи наступні завдання:

- надання умов, розроблених відповідно до особистісного та індивідуального підходу до розвитку та виховання дитини.

- зменшення рівня недовіри батьків до ЗДО; можливість реалізувати

систему оздоровчої та освітньої діяльності у повному обсязі;

- вплив гігієнічними та екологічними факторами на індивідуальну якість здоров'я.

Побудова розвиваючого середовища в закладі дошкільної освіти повинна бути організована відповідно до наступних принципів:

- відповідність освітнім цілям та реалізації державного стандарту дошкільної освіти;
- варіативність і багатопрофільність;
- принцип дистанції, позиції при взаємодії;
- принцип активності, самостійності, творчості;
- принцип стабільності-динамічності;
- принцип комплексування та гнучкого зонування;
- принцип емоціогенності та індивідуальної комфортності;
- принцип відкритості-закритості;
- принцип обліку статевих та вікових відмінностей.

У комплексі це принципи, що ґрунтуються на базових вікових потребах та можливостях дитини, побудовані з урахуванням можливостей подолання, корекції та подальшого розвитку. Не менш важливим в організації умов можна вважати створення позитивного соціально-психологічного клімату в ЗДО, що сприяє адаптації дітей у нових для них соціальних умовах. Найбільш повно цьому відповідає реалізація у ЗДО особистісно-орієнтованої моделі розвитку та виховання дитини.

Список використаних джерел

1. Выготский. Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С.62-77.
2. Куркіна І. Хочу йду, а не хочу... також іду. Адаптація до дитячого садка, або Мистецтво зустрічі бажаних чи небажаних гостей / І. Куркіна // Дошкілля. – 2007. - №3. – С. 10-13..
3. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок: особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу / Ж. Маценко // Психолог. – 2003. - №17.
4. Пихтіна Н. П. Організаційно-педагогічні умови адаптації дошкільників до ДНЗ : навч. посіб. / Н. П. Пихтіна. – Ніжин : Вид-во НДПІ імені Миколи Гоголя, 2012. – 338 с.

УДК 746.35:[373.2.015.31:159.94-053.4]

Черепаня Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Бобрушко Наталія

здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти
спеціальності 012 «Дошкільна освіта»
Мукачівський державний університет

АПЛІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Важливість розвитку дрібної моторики рук дітей відома ще нашим предкам. З покоління до покоління передаються народні ігри: «Сорока – білобока» та ін., що сприяють розвитку дрібної моторики. Педагог В.А. Сухомлинський писав: «Розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців». Дрібна моторика - сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, часто у поєднанні з зоровою системою при виконанні дрібних та точних рухів кистями та пальцями рук та ніг.

До області дрібної моторики відноситься велика кількість різноманітних рухів: від примітивних жестів, таких як захоплення об'єктами до дуже дрібних рухів, від яких, наприклад, залежить почерк людини. Ручні навички успішно використовувала в роботі з дітьми італійський гуманіст і педагог, автор всесвітньо відомої методики Марія Монтесорі. На її думку, у ранньому дошкільному віці велике значення має сенсорний розвиток. Сенсорний розвиток безпосередньо пов'язаний з дрібною моторикою руки, тому що дотик - одне з п'яти почуттів людини, за допомогою якого діти в ранньому віці отримують величезну кількість інформації про навколишній світ. Пізнання навколишнього світу малюком починається з «живого споглядання», із сенсорних процесів – відчуття, сприйняття, уявлення. Розвиток їх у дитини створює необхідні передумови виникнення складніших пізнавальних процесів (пам'яті, уяви, мислення). Формування багатьох здібностей (наприклад,

музичних, образотворчих) також пов'язані з розвитком відчуттів, сприйняття. Початок розвитку мислення дає рука [3,с.16].

З анатомічної точки зору близько третини всієї площі рухової проекції кори головного мозку займає проекція кисті руки, розташована дуже близько від мовної зони. Тому розвиток мови дитини нерозривно пов'язані з розвитком дрібної моторики. Дослідники дитячої мови вказують на те, що рухи пальців рук історично, під час розвитку людства, виявилися тісно пов'язаними з мовленнєвою функцією. Вчені довели, що рухові імпульси пальців рук впливають на формування «мовних» зон і позитивно діють на кору мозку дитини. Різноманітні дії руками, пальчикові ігри стимулюють процес мовного та розумового розвитку дитини. Рівень розвитку дрібної моторики – один із показників інтелектуальної готовності до шкільного навчання. Зазвичай дитина, що має високий рівень розвитку дрібної моторики, вміє логічно міркувати, у неї досить розвинені пам'ять та увага, зв'язне мовлення.

«Вимоги до результатів освоєння основної освітньої програми дошкільної освіти» відзначено, що розвиток великої та дрібної моторики є цільовим орієнтиром на етапі завершення дошкільної освіти. Рівень розвитку загальної та дрібної моторики у дітей відстає від вимог сучасного суспільства, тому необхідний пошук нових засобів розвитку дрібної моторики. Вивчення нормативних документів, власного досвіду роботи у закладах дошкільної освіти дозволило виявити суперечність між завданнями, поставленими перед дошкільною освітою та традиційними методами їх вирішення, що здійснюються у закладах дошкільної освіти[1,с.59].

Теорія і практика дошкільного виховання накопичила великий досвід з використання аплікації з метою розвитку у дітей почуття краси, вдосконалення знань про форму, забарвлення, просторове розташування предметів на площині паперу, розвиток дрібної моторики. У сучасних закладах дошкільної освіти аплікація вважається різновидом художньої діяльності. В даний час вихователі закладів дошкільної освіти схиляються до традиційної техніки навчання дітей аплікації, а саме:

1. Складати декоративний візерунок із різних паперових геометричних форм і рослинних деталей (листок, квітка), розташовуючи їх у певному ритмі на картонній основі.

2. Складати зображення предмета із кольорового паперу із окремих частин; зображати сюжет.

3. Опанувати різну техніку отримання деталей для аплікації з паперу: вирізування різними прийомами, обривання [4,с.98].

У процесі безпосередньої освітньої діяльності дошкільнята знайомляться з властивостями різних матеріалів (шкіра, папір, солома, тканина і т. д.), вчать розрізняти геометричні фігури, кольори, встановлювати співвідношення частин за величиною і об'єднувати частини в ціле, виділяти будову, положення предмета орієнтуватися на аркуші паперу. Кожна дитина практично засвоює поняття про ритм, симетрію, гармонію. У дітей удосконалюється окомірна функція, вміння оцінювати та виправляти шляхом аналізу допущені помилки; розвивається мова: діти опановують правильні словесні позначення напрямів. Вони навчаються групувати різні постаті.

Велика роль при аплікації належить її кольоровому оформленню, що дуже впливає в розвитку художнього смаку дітей. Колір емоційно впливає на малюка, захоплюючи його барвистістю, яскравістю. Тому важливо цілеспрямовано розвивати почуття кольору як найдоступніше уявлення про красу навколишнього світу та витворів мистецтва. На заняттях дошкільнята опановують цілу низку трудових умінь, пов'язаних з обробкою матеріалу, застосуванням інструментів. У хлопців удосконалюються та координуються рухи рук, формуються такі якості, як точність, швидкість, плавність [4,с.72].

Таким чином, виявлення додаткових можливостей використання аплікації як засобу розвитку дрібної моторики рук дітей дошкільного є актуальною проблемою сучасного педагогічного співтовариства.

Список використаних джерел

1. Аніщук А.М. Дошкільна лінгводидактика: навчальний посібник. Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2015. 317 с.
2. Богуш, А. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку /

А. Богуш, Н. Маліновська. – Київ : Слово, 2019. – 392 с.

3. Грядовкіна Ж., О. Решетняк. Через дію до пізнання : монтессоріпідхід до організації предметно-маніпулятивної діяльності малюків. Дошкільне виховання. 2016. № 1. С. 15–19.

4. Терещенко О. П. Розвиток творчості старшого дошкільника в образотворчій діяльності : навч.-метод. посіб. до базової прогр. розв. дитини дошкільного віку "Я у Світі. Київ : Світич, 2009. 112 с.

РОЗДІЛ 7 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 371.113.4

Тетяна Гичка

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Маріанна Швардак

кандидат педагогічних наук, доцент

Мукачівський державний університет, Україна

АЛГОРИТМ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Управлінням якістю закладу освіти розуміємо як здійснення управлінських впливів на стан якості освіти з метою приведення його до визначених стандартів.

Алгоритм управління якістю закладу освіти включає такі етапи: проєктування якості освіти; моніторинг якості освіти; аналіз зібраної інформації; підготовка й ухвалення управлінського рішення. Розглянемо більш детально сутність кожного з них.

1. Проєктування якості освіти реалізується через визначення освітніх стандартів (зміст освіти, її структура, обсяг навчального навантаження, рівень підготовки здобувачів освіти тощо). Норми і вимоги, встановлені стандартом, при оцінюванні якості освіти, приймаються за еталон. Тому управління якістю освіти – це приведення системи до стандарту [3].

2. Моніторинг якості освіти – це збирання, зберігання, опрацювання й розповсюдження інформації про функціонування освітньої системи, що забезпечує неперервне стеження за її станом і прогнозування її розвитку. Зважаючи на те, що заклад освіти не має у своєму розпорядженні всіх ресурсів, що дають змогу відстежити якість виконання освітніх стандартів, необхідно визначити пріоритетні об'єкти моніторингу. Ними мають стати найбільш важливі, системотвірні компоненти освітнього процесу (освітнє середовище, педагогічна діяльність педагогічних працівників, управлінська

діяльність керівництва). Застосування інформаційно-цифрових технологій підвищить результативність проведення моніторингу [2].

3. Аналіз зібраної інформації проводиться задля формування загальної цілісної картини процесу, виявлення проблем якості освіти, а також причин, які їх зумовлюють [3]. Умови ефективності аналізу: знання специфіки аналізованого компонента освітнього процесу, володіння методами аналізу (анкетування, тестування, інтерв'ювання, фокус-група, контент-аналіз, SWOT-аналіз тощо).

4. Підготовка та ухвалення управлінського рішення спрямовані на подолання причин проблем, які виявлені в результаті аналізу якості освіти. Проблеми якості освіти полягають у ступені розбіжності між реальним станом освітнього процесу, його стандартами та освітніми потребами. Роль управлінського рішення є значущою як для оперативного управління якістю закладу освіти, так і для визначення його цілей стратегічного розвитку [1].

Необхідно акцентувати на тому, що систему управління якістю освіти в закладі не можна ввести побіжно, вона формується цілеспрямовано, планомірно, відповідно до програми її становлення й розвитку.

Список використаних джерел

1. Александров В. Т. Освітня послуга: суть та моделі якості. *Освіта і управління*. 2006. Т. 9, № 1. С. 156–164.
2. Моніторинг якості освіти: конспекти лекцій для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти денної та заочної форм навчання спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (спеціалізація – управління закладами освіти) / укладач М. В. Швардак. Мукачево: МДУ, 2020. 98 с.
3. Одайник С. Ф. Управління якістю загальної середньої освіти на регіональному рівні: теоретичний аспект. *Науковий журнал «ScienceRice : Pedagogical Education»*. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». 2016. № 6 (2). С. 11–15.

УДК 373.3/.5.091

Яна Далекорій

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Маріанна Швардак

кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Цифровізація освіти є об'єктивною закономірністю розвитку сучасного суспільства. Цифрова освіта робить освітній процес ефективним, прозорим та візуалізованим, пропонує нові інструменти для освітнього співробітництва. Передбачає радикальну трансформацію методології надання освітніх послуг за рахунок інтеграції інформаційно-цифрових технологій та використання Інтернет-культури відкритості й обміну знаннями і уміннями, цим самим продукуючи цифрові компетенції [2]. Керівники закладів освіти не можуть стояти осторонь викликів сьогодення, відповідно, задля ефективності освітніх та управлінських процесів застосовують інформаційно-комунікаційні та цифрові технології у своїй професійній діяльності.

Інформаційно-цифрову компетентність керівників закладів освіти розглядаємо як інтегральну особистісно-діяльнісну якість, що виявляється в здібностях, основаних на знаннях, уміннях і досвіді вирішення професійних завдань засобами інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій; цифровій грамотності; готовності до вмотивованого застосування інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в управлінській діяльності з урахуванням специфіки галузі освіти [1].

Керівник закладу освіти має усвідомлювати, що інформаційно-комунікаційні та цифрові технології підтримують комунікацію, співпрацю, творчість та інноваційність; володіти їх функціональними особливостями; розуміти переваги, наслідки, ризики використання; знати основи

функціонування та використання різних цифрових пристроїв, комп'ютерних програм та мереж; сприяти розвитку інформаційної системи закладу освіти.

Вимоги до керівника в умовах цифровізації освіти:

- інформаційна і медіаграмотність (вміння користуватися Інтернетом, програмами пакету MS Office, хмарними сервісами; пошук, опрацювання, зберігання, критичне оцінювання інформації);
- онлайн-комунікація (електронна пошта, чат, форум, блог, сайт, соціальна мережа, скайп, вайбер, вебінар, відео-конференція, інтернет-конференція, спільна робота у хмарних документах тощо);
- професійний розвиток (використання засобів цифрових технологій для професійного розвитку, дистанційного підвищення кваліфікації);
- моніторинг якості освіти (розвиток локальної мережі закладу освіти, сприяння розвитку інформаційних систем, ведення електронного журналу, проведення онлайн-тестування, анкетування, їх аналіз через формування графіків, діаграм, схем);
- управління та організація використання засобів цифрових технологій у викладанні: створення мультимедійних презентацій, електронних посібників, аудіо-, відеолекцій, вміння працювати на освітніх платформах задля забезпечення дистанційної освіти);
- технічні вміння (ефективне і безпечне використання комп'ютера, ноутбука, планшета, смартфона, проєкційної техніки, інтерактивної дошки, принтера, сканера, ксерокса, веб-камери, веб-колонки, диктофона, мікрофона тощо).

Ефективне управління освітніх процесом в умовах цифровізації – виклик для керівника закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Засімович О. Сутність поняття «цифрова компетентність керівника закладу загальної середньої освіти в умовах неформальної освіти». Імідж сучасного педагога. 2022. №4(205). С. 65-69.

2. Швардак М.В. Освітні тренди в умовах Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2022. № 89.

УДК 373.2.091.33-027.22:792.091

Андрея Йокоб

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти
спеціальності 015 «професійна освіта
(за спеціалізаціями)»
Мукачівський державний університет, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Базовий компонент дошкільної освіти однією із ключових для дошкільної освіти компетентностей визначає мистецько-творчу і трактує її як здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів до видів мистецтва, елементарно застосувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях під час освітньої та самостійної діяльності. Результатом набуття мистецько-творчої компетентності є елементарна обізнаність дитини у специфіці видів мистецтва (художньо-продуктивній, музичній, театральній); ціннісне ставлення до мистецтва і мистецької діяльності; прагнення сприймати мистецтво тощо [2].

Мистецтво, як стверджує О. Половіна, є своєрідним індикатором рівня культури суспільства загалом та особистості зокрема. Крім того (і це надзвичайно важливо!), воно здатне надихати, мотивувати й спонукати особистість до самовдосконалення. Тож не випадково назва освітнього напрямку «Дитина у світі мистецтва» набула нового звучання в останній редакції Базового компонента дошкільної освіти, оскільки, на думку науковця, автори прагнули таким чином зробити акцент на ролі мистецтва в розвитку особистості дитини та в дошкільній освіті загалом [1, с.3]. Мета освітнього

напряму «Дитина у світі мистецтва» – допомогти дитині створити власну картину світу, відображаючи свої враження від нього в художніх образах. Залучення дітей до мистецтва забезпечує розвиток їхньої пізнавальної активності, емоційного інтелекту, створює умови для самореалізації та самовираження під час створення образів, що виключає наслідування зразка, шаблонність, стереотипність, нав'язування дорослим певних способів дій [там само, с.8].

Серед безлічі засобів впливу на формування естетичного розвитку дитини дошкільного віку, як стверджує З. Стельмахович, важливе місце посідає театр. Цей особливий синтетичний вид мистецтва органічно поєднує в собі художнє слово, драматичну дію, поетику, літературу, живопис та музику. Завдяки йому в дітей розвиваються емпатії, тобто здатності розпізнавати емоційний стан людини засобами міміки, жестів, інтонації, вміння ставити себе на місце іншої людини в різних ситуаціях, естетичного смаку, артистичних здібностей та співочих навиків [3].

Науковці акцентують увагу на тому, що мистецтво театру спрямоване на розвиток у дитини глядацької культури: здатності переносити естетичні оцінки з конкретного твору на інші види мистецтва; усвідомлено сприймати форму та зміст твору, його мораль, «зерно образу»; інтерпретувати смисли, які автор вклав у твір, режисерську концепцію та акторське виконання; співпереживати дійовим особам; готовність до рефлексії (особистісних оцінок вистави, дій персонажів, власних вражень та емоцій); спроможності використовувати набутий поведінковий досвід та емоційно проявлятися у власному житті [1, с.7].

Отже, театральну діяльність можна визначити як усвідомлено творчу активність особистості, спрямовану на вирішення певних мистецьких завдань засобами театральної мови. Приходимо до висновку, що особливе значення у закладах дошкільної освіти необхідно приділяти театралізованій діяльності, усім видам дитячого театру, які допоможуть сформувати правильну модель поведінки дитини-дошкільника у глобалізованому світі, підвищити загальну культуру, познайомити її з дитячою літературою, музикою, образотворчим

мистецтвом, правилами етикету, обрядами, традиціями та ін. Любов до театру стає не лише яскравим спогадом дитинства, а й відчуттям свята, проведеного разом з однолітками, батьками та вихователями у незвичайному чарівному світі. Відповідно, виділяємо організація театралізованої діяльності у закладі дошкільної освіти повинна відбуватися з урахуванням таких чинників: театралізована діяльність дошкільників повинна базуватися на принципах навчання, методи та організація яких опираються на закономірності розвитку дитини, при цьому першочергово враховується психологічна комфортність; системність проведення театралізованої діяльності; спрямованість не стільки на постановку театру, скільки на сам процес театральної діяльності та розвиток театральних здібностей дітей дошкільного віку; активне застосування методів навчання як театральної педагогіки (театралізація, вправа, етюд, драматизація); використання прийомів психологічного розвитку вихованців закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Половіна О. Дитина у світі мистецтва. *Дошкільне виховання*, 2021. №2. С. 3-8.
2. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція, 2021. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Стельмахович З.П. Наукові засади педагогічного процесу у дошкільних закладах. Київ, 2000. 250 с.

УДК 373.3

Катерина Клованич

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Маріанна Швардак

кандидат педагогічних наук, доцент

Мукачівський державний університет, Україна

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

У процесі аналізу наукової літератури з освітнього менеджменту, нами виявлено, що Є. Шатохін визначає інноваційне управління як управління, яке включає модульні та системні управлінські нововведення, забезпечує стійке інноваційне функціонування і розвиток закладу освіти. Також цінними для нашого дослідження є виокремлені науковцем принципові особливості такого управління. Серед них: системність, гнучкість, оптимальність, випередження, гіпотетичність, мотиваційність, інформативність та регіональність [3, с. 18].

Ми ж визначаємо інноваційне управління як цілеспрямовану, планомірну діяльність взаємодіючих суб'єктів управління (керівника закладу освіти, педагогів, здобувачів освіти та їх батьків), яка здійснюється за допомогою інноваційних принципів, функцій, технологій, методів та засобів управління для забезпечення оптимального функціонування та розвитку закладу освіти в сучасних умовах.

Метою інноваційного управління є забезпечення нормативно-правових (наявність програми інноваційного розвитку закладу освіти; обізнаність суб'єктів із нормативним забезпеченням інноваційного спрямування), інформаційних (наявність інформаційної системи управління закладом освіти, офіційного вебсайту, ведення сторінок у соціальних мережах; наявність консалтингових служб), науково-методичних (високий рейтинг закладу освіти в регіоні; активна участь суб'єктів інноваційного управління в різноманітних конкурсах, олімпіадах; наявність медіатеки; наявність індивідуальних планів

розвитку суб'єктів інноваційного управління), матеріально-фінансових (провадження технологій менеджменту і маркетингу; надання додаткових платних послуг), психолого-педагогічних (наявність системи підготовки суб'єктів до інноваційного управління; демократичний стиль управління; ефективність роботи психологічної служби з усіма суб'єктами інноваційного управління; згуртованість педагогічного колективу; наявність рейтингової системи оцінювання діяльності суб'єктів інноваційного управління), організаційно-педагогічних умов інноваційного управління (постановка загальних цілей та загальної місії школи; використання інноваційних принципів, методів, функцій інноваційного управління; залучення громадськості та батьківського комітету до управління школою), що необхідні для розвитку закладу освіти загалом та інноваційного потенціалу суб'єктів інноваційного управління закладу освіти зокрема [1].

Об'єктом інноваційного управління закладом освіти є інноваційний процес. Будь-який процес, вважає М. Поташник, є складним динамічним утворенням – системою. А система, у свою чергу, є поліструктурною. Відповідно, сам інноваційний процес, як і будь-яка система, є поліструктурним [2, с. 205]. Використовуючи системний підхід, було визначено компоненти інноваційного управління закладом освіти: мотиваційно-цільовий; когнітивно-операційний; креативно-вольовий; рефлексивно-діяльнісний.

Основними характеристиками інноваційного управління є: модернізація мети, об'єкта, стилю управління відповідно до сучасних вимог сьогодення; оптимальне функціонування і розвиток закладу освіти у мінливих умовах; дослідницька та пошукова діяльність усіх суб'єктів інноваційного управління; гнучкий стиль управління; моніторинг на всіх рівнях інноваційної діяльності суб'єктів інноваційного управління; атмосфера партнерства і психологічного комфорту на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; формування єдиної «команди» управління закладом освіти; створення служб підтримки інноваційного управління закладом освіти; прогнозування і визначення перспективних напрямів розвитку школи; гуманістична спрямованість

інноваційних процесів; висока поінформованість про потенційно можливі інновації; створення умов для самовдосконалення і творчої активності суб'єктів управління; реалізація поставленої загальної мети інноваційного управління [1].

Отже, процес інноваційного управління полягає в пошуку, розробці та втіленні новацій в управлінні закладом освіти і є цілеспрямованим, усвідомленим, мотивованим, що має за мету переведення закладу освіти на новий якісний рівень його розвитку.

Список використаних джерел

1. Заворотна Я. В. Структура інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Фундаменталізація змісту освіти як соціально-педагогічна проблема»* : зб. наук. праць. К.: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2012. С. 213–215.
2. Поташник М. М. Управление развитием школы : пособие [для руководителей образовательных учреждений]. М.: Новая школа, 1995. 464 с.
3. Шатохин Е. А. Организационно-педагогические основы инновационного управления развивающимся общеобразовательным учреждением : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики». Брянск, 1999. 25 с.

УДК 37.091.113:005.336.2

Наталія Лалак,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Станіслав Пуга,

здобувач другого(магістерського) рівня
вищої освіти

Мукачівський державний університет, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗЗСО

Інтеграція України у світовий освітній простір, переосмислення ціннісних орієнтацій і стратегій розвитку суспільства, що зумовили модернізацію національної освіти, висувають сучасні вимоги до особистості керівника навчального закладу. Нагальна потреба українського суспільства в новій генерації конкурентоспроможних менеджерів освіти, здатних адекватно реагувати на виклики часу, реалізовувати освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, культуротворчості, інноваційності, актуалізує

пошук ефективних форм і методів формування їхньої методичної компетентності. На сьогодні надзвичайно актуальним є підбір керівників навчальних закладів, які методично грамотно вміють організувати роботу, ефективно здійснюють планування, координацію діяльності освітньої установи, вміють прогнозувати результати, впевнено приймають управлінські рішення та організовують їх виконання, регулюють і координують роботу всіх ланок діяльності ввіреного закладу освіти, створюють сприятливий мікроклімат у педагогічному та дитячому колективах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемі формування професійної компетентності керівника ЗЗСО присвятили свої праці І. Зязюн, Л. Калініна, О. Мармаза, О. Пометун. Питання формування методичної компетентності керівників закладів освіти на даний час залишається недостатньо вивченим. Цінними для нашого дослідження є наукові доробки Т. Волобуєвої, Л. Даниленко, О. Матвієнко, Т. Сорочан, В. Ягупова [1;2;3;4]. У дослідженнях Т. Волобуєвої знаходимо, що методична компетентність передбачає володіння різноманітними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь [1, с. 35]. Вчена зазначає, що в структуру методичної компетентності педагога входить: знання методології та методів науково-педагогічного дослідження, знання і вміння з проектування і конструювання освітнього процесу, усвідомлення, формулювання і творче розв'язання педагогічних завдань, методологічна рефлексія [1, с. 37]. виділяє такі компоненти методичної компетентності педагога: знання і навички в галузі теорії, технології і методики навчання предмета; володіння методичною термінологією; методичні уміння: аналізу, реалізації педагогічної діяльності, планування та ін.; дидактичні і творчі здібності, здібність застосовувати наявні знання в практичній діяльності; досвід розв'язання навчальних методичних задач; досвід квазіпрофесійної та професійної діяльності; критичне методичне мислення та інші [1]. Частина учених вважають, що в структуру методичної компетентності входять

професійні знання, професійні уміння та особисті якості [3;4].

Під методичною компетентністю керівника закладу загальної середньої освіти ми розуміємо таку якість особистості, яка характеризується здатністю оволодівати методичними знаннями в управлінській сфері, уміннями діагностувати та проектувати управлінську діяльність, методично грамотно використовувати інноваційні технології, проводити моніторингові дослідження та приймати управлінське рішення. Результати наукових розвідок вченої О. Матвієнко дозволяють нам виділити та охарактеризувати основні принципи формування методичної компетентності менеджерів освіти, а саме:

– системності – передбачає те, що кожне явище, процес, об'єкт взаємопов'язані з іншими об'єктами та процесами, та утворюють єдине ціле;

. – науковості – передбачає відповідність змісту освіти рівню розвитку сучасної науки, забезпечуючи процес формування методичної компетентності управлінців, спираючись на наукові знання;

– навчально-дослідницької діяльності – передбачає залучення менеджерів освіти до активної пізнавальної діяльності, розвиток творчого потенціалу, виховання культури мислення, оволодіння методологією науки, формування дослідницьких компетенцій та вмінь;

– цілісності освітнього процесу – ґрунтується на єдності та взаємодії наукової та управлінської діяльності;

– інноваційності – передбачає інтеграцію інноваційних педагогічних технологій, що забезпечує вищу якість професійної підготовки менеджерів освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства;

– професійної мобільності – передбачає готовність і спроможність менеджерів освіти швидко реагувати на нововведення, займатися самоосвітою та підвищенням кваліфікації;

– співпраці – передбачає розвиток між учасниками освітнього процесу суб'єкт-суб'єктних відносин, що ґрунтуються на рівноцінності, повазі, довірі, відповідальності, взаємодопомозі, реалізації потреби в самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації;

– неперервності – прагнення керівників навчальних закладів до постійного самовдосконалення, що дозволяє їм розробити та впровадити власну траєкторію особистісного та професійного зростання тощо.

Як показує практика, успішне керівництво ЗЗСО можливе в тому випадку, коли керівники:

– чітко і ясно уявляють зміст, завдання та організаційні засади методичної роботи в освітньому закладі;

– спрямовують діяльність педагогічного колективу на опанування сучасними методами та методиками навчання і виховання, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду;

– сприяють підвищенню теоретичної та психолого-педагогічної підготовки учителів, впровадженню у шкільну практику досягнень педагогічної науки;

– організовують методичну роботу педагогічного колективу для вивчення державних стандартів, нових навчальних планів, навчальних програм, нормативних та інструктивно-методичних матеріалів;

– надають науково-методичну допомогу педагогічним працівникам школи на різних рівнях;

– працюють над підвищенням загальнокультурного рівня та розвитком професійно-педагогічної, методологічної, дослідницької культури, як персональної, так і учителів навчального закладу;

– залучають педагогів до інноваційної діяльності та оволодіння інформаційними технологіями;

– формують педагогічний та учнівський колективи як єдину педагогічну систему, в якій панує дух творчості, пошуку та педагогіки партнерства.

Виходячи із методичних завдань, які зобов'язані виконувати керівники ЗЗСО, можна представити у загальному вигляді структуру їх методичної компетентності такими компонентами: методична освіченість, методичне мислення, методична творчість, методична культура. Проаналізуємо це детальніше: методична освіченість – сукупність методичних знань, умінь,

навичок та особистісних якостей управлінця; методичне мислення – система розумових дій, що виникають на основі пізнання, оцінювання та урегулювання управлінської діяльності; вміння визначати цілі, планувати, вибирати оптимальні методи та засоби діяльності; методична творчість – розвиненість уяви, інтуїції, прояв ініціативи, оригінальності і самостійності, уміння успішно та гнучко вирішувати методичні завдання управлінського характеру відповідно до методичної теорії і практики та прояв інтелектуальної активності при прийнятті рішень; методична культура – рівень досконалості, довершеності оволодіння системою цінностей, способами діяльності, якими оволодів керівник ЗЗСО в процесі активної, цілеспрямованої управлінської діяльності.

Таким чином, методична компетентність є складовою професійної компетентності керівників ЗЗСО і формується в процесі їх безпосередньої фахової підготовки та підвищення кваліфікації (це процес, який триває упродовж всієї управлінської діяльності сучасного менеджера освіти).

Список використаних джерел

1. Волобуєва Т. Структура професійної компетентності сучасного педагога // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2005. – Вип. XXVHL. – С. 33–42.
2. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм та методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : Монографія /Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2008. – 140 с.
3. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : Монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2015. – 384 с.
4. Ягупов В. В. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема / В. В. Ягупов, В. І. Свистун, М. А. Кришталь, В. М. Король // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України // Педагогічні та психологічні науки. 2013. – № 4 (96). – С. 291–301.

УДК 373

*Тетяна Фоменко*здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Маріанна Швардак

кандидат педагогічних наук, доцент

Мукачівський державний університет, Україна

ІННОВАЦІЇ ЯК ШЛЯХ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Одним із шляхів підвищення ефективності управління закладом освіти є впровадження у практику інновацій. Це складний процес, який передбачає поступове оновлення та вдосконалення технологій управління, що в кінцевому рахунку впливає на якість освітнього процесу.

Інновації в управлінні дозволяють підняти на більш високий рівень планування, організацію та інші управлінські функції керівника, вдосконалювати організаційну структуру закладу освіти, що створює сприятливі умови для професійного і творчого зростання педагогів, впливає на якість освітнього процесу, підвищує конкурентоздатність закладу освіти.

Впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність закладу освіти відрізняється від розвитку інноваційних процесів у змісті шкільної освіти, так як вимагає від самого управлінця великих організаційних, психологічних, фізичних зусиль.

Аналіз науково-педагогічної літератури з теми дослідження засвідчив, що вченими схарактеризовано суть та особливості конструювання технологій управління закладом освіти (Л.Даниленко, Ю.Конаржевський, В.Пікельна), розкрито специфіку процесів розробки й реалізації деяких технологій управління (А.Єрмола, О.Любарська, І.Підласий, Т.Сорочан, П.Третьяков).

Вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу освіти потребує пошуку науково-обґрунтованих теоретичних положень,

методологічно вірних шляхів, засобів, педагогічних умов, які сприяють ефективності розвитку інноваційних процесів в управлінні закладом освіти.

Вважаємо, що нова модель управління закладом освіти повинна бути демократичною, відкритою, державно-громадською; базуватися на принципах гуманізму, ініціативи, свободи вибору, відповідальності, поєднанні колегіальності із самоврядуванням та одноосібним управлінням [2].

Базовими критеріями сучасної шкільної освіти стали апроксимація до європейських та світових стандартів, відкритість освітніх систем, нові підходи до розвитку національної освіти, реалізація педагогіки партнерства. Відповідно до цього, зміни в управлінні закладами освіти мають носити системний та цілеспрямований характер. Насамперед, це стосується нових підходів до управління сучасною школою – управлінських технологій [1, с. 45].

Завдання сучасного керівника не лише прийняти оптимальні рішення, але й створити найсприятливіші умови для їх втілення: сформувати команду односторонців, налагодити дієву систему комунікації всіх ланок процесу, забезпечити постійний моніторинг кожного етапу, мотивувати, контролювати, при цьому ще виконувати норми охорони праці та знаходити шляхи альтернативного оновлення матеріально-технічної бази.

До важливих умов ефективного управління належать: визначення і ранжування довгострокових цілей; формування стратегії й плану розвитку; перманентне оцінювання та критичний аналіз можливих шляхів досягнення поставлених цілей; вибір та поступове здійснення управлінських рішень [2].

Серед інновацій в управлінні можемо виокремити: технологію фасилітації, коучинг-технологію, кайдзен-технологію, технологію моніторингу, фінансування, PR-технологію, хмарні технології управління тощо. Кожна технологія управління має своє теоретичне підґрунтя. Але стосовно кожного окремого закладу освіти її практичне втілення має свої особливості і залежить від ряду факторів. Серед них: територіальна приналежність, рівень матеріально-технічного забезпечення, контингент педагогічних працівників та здобувачів освіти тощо.

Результативність процесу управління залежить від уміння керівника визначити проблему та проаналізувати причину, яка зумовлює цю проблему; поставити мету та обрати засоби, за допомогою яких ця мета буде досягнута.

Список використаних джерел

4. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія. К., 2005. 380 с.
5. Швардак М.В. Технології управління сучасним закладом освіти. *Професійна підготовка фахівців у системі дошкільної та початкової освіти в умовах полікультурного середовища: теоретико-практичний аспект*: [кол. моногр.]. Мукачево: РВЦ МДУ, 2021. С. 355–374.

РОЗДІЛ 8 ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37 (091) «2000»

Інна Гафинець

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
група ПО-1м (з),
Мукачівський державний університет

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПИТАНЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ПОЧ. ХХІ СТОЛІТТЯ)

Історико-педагогічні дослідження є важливою складовою розвитку вітчизняної педагогічної науки, адже містять у собі величезний потенціал для подальшої актуалізації позитивного ретродосвіту педагогічної теорії та практики, а також сприяє уникнення ретроградних процесів у освітній сфері. Питання історико-педагогічного дослідження, його цілей і завдань, методології проведення були предметом наукових розвідок Л. Ваховського, Н. Гупана, С. Золотухіної, В. Курила, О. Сухомлинської та ін.

Як зауважує О. Сухомлинська: «Історико-педагогічне дослідження – це (хочеться нам чи ні) сплав історичного дослідження та педагогічного. Це не «сидіння на двох стільцях», а один великий стілець. Як і історик, історик педагогіки – «раб джерела ... того, чого немає в джерелах, – не існує, і ми не маємо право про це говорити». Але коли для істориків джерело і є предметом дослідження, то в істориків педагогіки воно дуже часто є засобом для вичленення, розкриття тієї чи іншої ідеї, факту, системи тощо, тобто метод дослідження співпадає з об'єктом, відіграє іншу функцію залежно від предмета дослідження» [4]. Історіографія та джерельна база відіграють вагому роль в історико-педагогічних дослідженнях, адже вони виступають «неодмінною умовою успішної дослідницької роботи історика на всіх етапах: від пошуку і виявлення джерел, їх систематизації і класифікації до наукової критики,

встановлення вірогідності джерельної інформації, її інтерпретації. ... суттєво позначається на науковому рівні досліджень, сприяє об'єктивному висвітленню подій та явищ» [2, с. 456]. А «українська історіографія, – як вважають вітчизняні науковці І. Войцехівська, Я. Калакура, С. Павленко, – має давню джерелознавчу традицію, основу якої становлять документалізм історичної науки, шанобливе і відповідальне ставлення до джерел та їх інформаційних відомостей» [2, с. 458]. Відтак, важливим «фундаментом наукових історико-педагогічних праць є історіографія конкретної проблеми, що дає змогу визначити мету, завдання, наукову новизну» [3, с. 54-55]. Насамперед, для дослідника історії педагогіки необхідно визначити з-поміж великого масиву джерел саме ті, які найоптимальніше сприятимуть розв'язанню поставлених задач дослідження. Зокрема, в контексті вивчення історико-педагогічних досліджень з питань розвитку педагогіки та методики початкової освіти в Україні звернемося до класифікації джерел історіографічного аналізу, розроблених Н. Гупаном, які він розрізняє за методологією вивчення освітніх явищ і процесів минулого; за змістом і за хронологічними рамками. Зокрема, за змістом історіографію Н. Гупан класифікує як наукові дослідження (монографії, наукові статті, дисертації), популяризаторські праці (публіцистика, науково-популярні видання), навчальні (посібники, підручники), довідникова література (енциклопедії, бібліографічні покажчики, словники тощо), хрестоматійні видання (збірки документів, видання творів тощо) [1, с. 17-18]. Також історико-педагогічні дослідження можуть відображати:

- історію школи та освіти («включає історію становлення і функціонування різних типів навчальних та виховних закладів й установ, систем освіти та виховання в цілому, розвиток практики виховання і освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства, сукупність соціальних інституцій, норм і правил, що її регулюють»),
- історію педагогічних персоналій («творчі біографії та послідовне систематизоване висвітлення сукупності педагогічних поглядів

окремих педагогів або видатних діячів, мислителів, що працювали в галузі освіти та виховання»),

- історію педагогічної думки («сукупність уявлень, теорій та міркувань про освіту та виховання, накопичених та розроблених представниками педагогічної громадськості впродовж століть») [1, с. 5-6].

Підвищення інтересу до історико-педагогічних досліджень серед вітчизняних науковців спостерігається вже з кінця ХХ століття, адже після проголошення в 1991 році Незалежності України почалася розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя України, повернення до витоків народної педагогіки та досягнень власне української педагогічної теорії та практики. Відтак, з'явилася велика кількість історико-педагогічних досліджень з питань розвитку педагогіки та методики початкової освіти в Україні, серед яких:

історико-педагогічні дослідження, присвячені процесу становлення та розвитку початкової освіти:

- в *загальноісторичному* аспекті: Белозьорова Н. «Розвиток початкової освіти в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)» (2011), Березівська Л. «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія» (Київ, 2008), Драч О. «Розвиток початкової освіти в Україні (1861-1917 рр.)» (2002), Кравченко Т. «Розвиток початкової освіти на Харківщині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.» (1996), Пироженко Л. «Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття): монографія» (Київ, 2013), Поліщук М. «Початкова та середня освіта на Правобережній Україні у 60-90-их роках ХІХ ст.» (1974), Черненко Г. «Соціально-педагогічні засади розвитку початкової освіти в Україні (1917-1933 рр.)» (2004) та ін.) та ін.;
- в *історико-регіональному* аспекті: Багрій Т. «Розвиток освіти і педагогічної думки на Переяславщині (початок ХVІІІ – перша чверть ХХ століття)» (2011), Бричок С. «Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти на Волині (друга половина ХІХ – 20-і р.р. ХХ століття)» (2005), Фізеші

О.Й. «Початкова школа Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини ХІХ – початку ХХІ ст.» (2016) та ін.

Низка дисертаційних робіт присвячена *загальним питанням дидактики початкової освіти*: Гавриленко Т. «Проблеми дидактики початкової школи в Україні кінця ХІХ – початку ХХ ст.» (2004), Довженко Т. «Словесні методи навчання у діяльності початкових шкіл України другої половини ХІХ століття» (2002), Колесник І. «Формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів у народній школі кінця ХІХ – початку ХХ століття» (2004), Предик А. «Проблема оцінювання навчальної діяльності учнів початкової школи в Україні (50-ті - 90-ті роки ХХ століття)» (2009), Репко І. «Організація контролю за навчальною діяльністю учнів народних шкіл України у другій половині ХІХ століття» (2008) та ін.

Також в історико-педагогічному контексті досліджувалися *питання методики навчання в початковій школі, зокрема становлення та розвитку предметних методик*, серед яких: Мартинюк В. «Розвиток методики навчання історії у початковій школі України в середині ХІХ – початку ХХ століття» (2011), Рудічева Н. «Теорія і практика навчання співу у початкових школах Слобожанщини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)» (2002), Собченко Т. «Розвиток природничої освіти у початковій школі в історії педагогічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття» (2008) та ін.) та ін.

Питання *формування змісту початкової освіти в історико-педагогічному контексті* досліджували: Кодлюк Я. «Підручник для початкової школи: Теорія і практика» (Тернопіль, 2004); Лемко Г. «Зміст початкової освіти в українських школах на західноукраїнських землях (1919-1939 рр.)» (2006), Г. Розлуцька «Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919 – 1939 рр.)» (2007) та ін.

Як бачимо, вітчизняні історико-педагогічні дослідження початку ХХІ століття з питань розвитку педагогіки та методики початкової освіти в Україні представлені широким спектром тематики наукових розвідок (історія становлення та розвитку початкової освіти, питання педагогічної теорії,

педагогіки та методики початкової освіти, змісту освіти тощо), хронологічних та географічних рамок.

Список використаних джерел

1. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. К.: А.П.Н., 2002. 224 с.
2. Історичне джерелознавство: Підручник/Я.С. Калакура, І.Н. Войцехівська, С.Ф. Павленко та ін. К.: Либідь, 2002. 488 с.
3. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». URL: [file:/// C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/663-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1148-1-10-20190417.pdf](file:///C:/Users/%D0%90%D0%B4%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80/Downloads/663-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-1148-1-10-20190417.pdf) Дата відвідання: 01.11.2022 р.
4. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок ХХІ ст.): монографія. Ужгород, 2015. 528 с.

УДК К 373.3(092) Савченко:005.745(082)

Беата Гейдер

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
група ПО-1м (з),
Мукачівський державний університет

СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНУ ДІЯЛЬНІСТЬ О.Я. САВЧЕНКО

Олександра Яківна Савченко – провідний педагог, науковець, основоположник дидактики сучасної початкової освіти в Україні. Немає жодного напрямку в діяльності сучасної початкової школи, якого б не торкнулася видатна українська педагогиня другої половини ХХ – початку ХХІ ст., власне підтвердженням цьому є її слова, які вже давно стали крилатим виразом: *«Початкова школа – корінь усієї освіти, від якого залежить, яким зеленим і тишим буде все дерево пізнання»* [Цит. за: 3].

Народилася Олександра Яківна 8 травня 1942 року в м. Ізмаїл Одеської області, де й здобула 1963 р. вищу освіту в Ізмаїльському державному педагогічному інституті на факультеті педагогіки і методики початкового навчання. По завершенню навчання в інституті впродовж 1963-1967 рр. Олександра Яківна одночасно працює вчителькою початкових класів у школах

м. Києва та викладачем Київського державного педагогічного інституту імені О.М. Горького (тут: сьогодні НПУ імені М.П. Драгоманова – Б.Г.). У 1967 р. вона вступає до аспірантури Українського науково-дослідного інституту педагогіки Міністерства освіти Української Радянської Соціалістичної республіки. «Відтоді, – як зазначається на сайті Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського, – наукова діяльність стала для неї не просто роботою, а одним із найважливіших і найцікавіших складників життя. ... Сходинок її професійного життя від молодшого, старшого, завідувача відділу початкової освіти до головного наукового співробітника Інституту педагогіки охоплюють державну й активну громадську діяльність» [3]. У 1992 р. О.Я. Савченко стала академіком – засновником Академії педагогічних наук України (далі: АПН України – Б.Г.) та головним ученим секретарем, у 1998-2002 рр. – академіком-секретарем Відділення дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті АПН України та впродовж 2000-2007 рр. була віце-президентом АПН України.

Її науково-педагогічний доробок становить понад 700 наукових праць. Також Олександра Яківна є розробником нормативних документів (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Державні стандарти для початкової і основної школи, Концепція державних стандартів загальної середньої освіти для 11-річної та 12-річної школи, Концепція 12-річної школи, Концепція початкової освіти, Національної доктрини розвитку освіти та ін.); автором цілої низки підручників та книг для початкової школи («Барвистий клубочок», «Розвивай свої здібності», «Умій вчитися», «Читанка» (2, 3, 4 клас) та ін.) та навчальних посібників для вчителів початкових класів («Виховний потенціал початкової освіти», «Дидактика початкової школи», «Сучасний урок у початкових класах», «Урок у початкових класах» та ін.); батьків («Сімейне виховання» та ін.).

6 листопада 2020 р. перестало битися невтомне серце педагога-науковця. Разом з тим, всі ідеї, настанови та заповіді Олександри Яківни живуть і досі, бо, як згадують про неї її ж учні – Н.М. Бібік і М.С. Вашуленко: «Якщо

стиснути до афоризму особистісну характеристику нашого вчителя, то можна сказати: талановита, справжня, вимоглива, доброзичлива, духовна. І коли зустрінеш у житті таку Людину – Особистість, то час переростає у щось невимовно значне, що вивищує тебе над самим собою, зумовлює професійну наснагу і відповідальність» [2, с. 5-6].

Науково-педагогічній діяльності О.Я. Савченко присвячуються сьогодні педагогічні читання, публікації у фахових педагогічних виданнях тощо. Так, 4 листопада 2021 року відділом початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України спільно з Президією НАПН України, Державною науково-педагогічною бібліотекою України імені В.О. Сухомлинського НАПН України, Педагогічним інститутом Київського університету імені Бориса Грінченка, Бердянським державним педагогічним університетом, Ізмаїльським державним гуманітарним університетом було проведено *Перші всеукраїнські педагогічні читання пам'яті О.Я. Савченко «Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування»*, присвячені вшануванню пам'яті Олександри Яківни Савченко. За результатами педагогічних читань світ побачило електронне наукове видання «Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування: збірник матеріалів I Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. Я. Савченко «Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування», Київ, 4 листопада 2021 р.» (рис. 1).



Рис.1. Обложка наукового електронного видання

«Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування» (2021 р.) [4]

Так, у виданні представлено близько сорока наукових повідомлень про життя та діяльність видатного педагога науковця. Промовистими є назви публікацій («Професійні максими Олександри Савченко» Н.М. Бібик, «Олександра Яківна Савченко в моєму житті: про що нагадують світлини» Л.Д. Березівської, «Спогади про Олександрю Савченко» М.С. Вашуленка, «Сучасний класик педагогіки – академік НАПН України Олександра Яківна Савченко» Н.П. Дічек, «Імідж початкової освіти в Україні – ціннісний пріоритет Олександри Савченко» Т.Я. Довгої, «Олександра Савченко як науковий керівник / консультант дисертаційних досліджень» Я.П. Кодлюк, «Науковий доробок О.Я. Савченко у підготовці майбутніх учителів початкової школи» В.О. Собко та ін.), які засвідчують глибоку шану до особистості О.Я. Савченко, значущості її наукового та навчально-методичного доробку для подальшого розвитку та реформування сучасної початкової освіти в Україні.

Також до 80-річчя від дня народження Олександри Яківни Савченко фахівцями Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського підготовлено віртуальну виставку-презентацію *«Олександра Яківна Савченко. Людина, Вчитель, Особистість»*.

Заплановане на 3 листопада 2022 р. проведення Других всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О.Я. Савченко «Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Уміння вчитися як ключова здатність здобувачів початкової освіти в реаліях воєнного стану».

Про науково-педагогічну діяльність О.Я. Савченко йдеться у науковій публікації Н. Матвеевої та Н. П'ятки «Внесок О.Я. Савченко у розвиток початкової освіти». Зокрема, авторами проведено порівняльний аналіз наукових праць О.Я. Савченко за чисельністю та тематичним спрямуванням з 1968-2015 рр., визначено наукову активність дослідниці у різних напрямках та наголошено на практичному значенні ідей та поглядів О. Савченко: «рефреном через усю наукову спадщину О. Савченко проходить ідея про необхідність неперервної освіти учителя, його самовдосконалення та саморозвиток, що

впливають на якість й ефективність формування особистості молодшого школяра» [1, с. 91].

Вважаємо, що попереду ще багато наукових досліджень буде присвячено узагальненню педагогічної спадщини О.Я. Савченко, яка зберігає свою актуальність для майбутніх поколінь науковців, учителів-практиків, батьків і школярів.

Список використаних джерел

1. Матвеева Н., П'ятка Н. Внесок О.Я. Савченко у розвиток початкової освіти. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал*. № 11-12 (197-198) листопад-грудень 2021. С. 90-95.
2. Науковий простір академіка Олександри Савченко / за ред. Я.П. Кодлюк; НАПН України; Державна науково-педагогічна бібліотека України ім. В.О. Сухомлинського. К.: Богданова А.М., 2012. 312 с.
3. Науково-педагогічна спадщина Олександри Савченко. URL: <https://dnpb.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliohrafichni-resursy/vydatni-pedahohy/savchenko-o-ya/biohraftiya/>. Дата відвідання: 02.11.2022 р.
4. Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування : збірник матеріалів I Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. Я. Савченко «Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування», Київ, 4 листопада 2021 р. (наукове електронне видання) / Укладач О. В. Онопрієнко. Київ : Педагогічна думка, 2021. 96 с.

УДК 37(477.87):061.22 «перша пол. ХХ ст.»

Христина Пушкаш

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
група ПО-1м (з),
Мукачівський державний університет

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ БЛАГОДІЙНИХ ТОВАРИСТВ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Після завершення Першої світової війни в Європі наступила глибока політична та соціально-економічна криза, внаслідок якої було проведено територіальний перерозподіл кордонів між державами. Для закарпатських земель це означало перехід зі складу Австро-Угорської імперії до складу новоствореної Чехословацької республіки. За краєм закріпилася адміністративна назва Підкарпатська Русь, яка проіснувала з 1919 р. по 1939 р.

Розвиток суспільно-політичного, соціально-економічного та культурно-освітнього життя краю став предметом наукових досліджень, серед яких: наукові праці: В. Гомонная, Д. Данилюка, А. Ігната, М. Кляп, Г. Розлуцької, В. Старости, О. Фізеші, М. Черепані, Г. Шикітки та ін. (розвиток освіти та шкільництва, науки), М. Вегеша, С. Віднянського, В. Ганчина, І. Ліхтея та ін. (приєднання закарпатських земель до складу Чехословаччини, боротьба підкарпатської Русі за автономію, політичні аспекти розвитку), М. Болдижара, В. Ілька, В. Копчака, А. Олашина, В. Худанича та ін. (соціально-економічний розвиток закарпатоукраїнських земель у першій половині ХХ ст.).

Освітня політика Чехословацької республіки була спрямована на реалізацію права кожного громадянина на освіту: «Учіть всіх дітей, щоб не ганьбилися мови, якій навчила їх рідна мамка. Учіть їх, аби всі любилися, як браття. Учіть їх, аби нікому неправди не казали. Учіть їх, аби були працюючими людьми, бо ледарі дарма живуть на світі. Учіть їх, аби ніколи не напивалися вином, пивом, або горілкою, аби берегли своє здоров'я», - наголошував Президент Чехословацької Республіки, чеський педагог-гуманіст Томаш Масарик [Цит. за: 3, с. 106].

Відтак, знаковою подією в розвитку освіти Підкарпатської Русі стала шкільна реформа, яка була розпочата 1922 р. внаслідок уведення у дію «Малого шкільного закону Чехословацької Республіки». Прийняття закону призвело до «низки системних змін, які в основному відобразилися у підходах щодо розширення мережі навчальних закладів, уведенні обов'язкового восьмирічного шкільного навчання, збільшенні кількості годин на вивчення рідної мови, математики, природознавства, науки про рідний край, визначенні системи штрафів для батьків, діти яких не відвідували школи тощо» [3, с. 109-110].

У перше десятиліття в Підкарпатській Русі суттєво зросла кількість народних початкових шкіл, про що зазначає Й. Пешина в своєму звіті «Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti» (1933), адже початкова освіта стала обов'язковою, а «оскільки Підкарпатська Русь щодо популяційного приросту належить до перших земель не лише в Європі, а й в цілому світі взагалі;

посиленим направленням до школи тих дітей, які раніше туди не ходили; розширенням шкільного відвідування з 6 до 8 навчальних років» [5, с. 8]. Загалом кількість народних початкових шкіл, які діяли в Підкарпатській Русі, зросла з 475 у 1920 році до 803 закладів у 1938 р.

Розбудова шкільництва та освіти в Підкарпатській Русі була важливим напрямом діяльності чехословацького уряду, який спрямовував значні кошти на будівництво шкіл. Так, В. Туряниця зазначає, що в «перше десятиліття на ремонт, модернізацію шкіл, а також на спорудження нових (побудовано 52 навчальні заклади) урядом Чехословаччини виділено більше 41 млн. крон» [2, с. 186]. Проте, цих коштів не завжди вистачало на відкриття нових шкіл у віддалених районах, зміцнення матеріальної бази, виплати заробітної плати, забезпечення підручниками, підтримку дітей з незаможних сімей тощо.

Тому й зросла роль у поширенні освітньої справи та провадженні просвітницької діяльності благодійних та громадських організацій. Зауважимо, що в цей період у Підкарпатській Русі активізувалося суспільно-політичне та громадське життя краю, які тісно перепліталися між собою. Найбільш впливовими були дві громадські організації: Товариство «Просвіта», яка була носієм проукраїнських ідей, та русофільська культурно-просвітня організація «Общество ім. Олександра Духновича». Так, «Просвіта», основна мета діяльності якого полягала в «культурному і економічному піднесенні підкарпатсько-руського народу, передусім виховання його в моральнім і патріотичнім дусі» [1, с. 89]. здійснювала просвітницьку діяльність шляхом активної видавничої діяльності, зокрема особливої популярності серед народу здобули щорічні календарі «Просвіти», часописи «Пчілка», «Просвіта», «Світло» та ін. Також за сприяння товариства в краї діяв «Руський театр товариства «Просвіта», який за неповні 10 років існування дав понад 1200 вистав, переважно української класики.

Основною метою діяльності «Общества ім. Олександра Духновича» був «культурний розвиток «руського народу», його виховання в моральному і патріотичному дусі» [1, с. 92]. До основних напрямів діяльності товариства належали: організаційна, науково-літературна, театральна, музична і хорова,

бібліотечна, санітарно-гігієнічна та спортивна.

Окрім цих організацій у Підкарпатській Русі у вирішенні освітньо-культурних проблем відіграли також й інші: «Пласт», «Товариство учительства горожанських шкіл Подкарпатской Руси», «Общество карпаторуських студентов», «Шкільна матка русинів Чехословацької Республіки», «Учительська громада», «Педагогічне товариство», «Школьная помощь» та ін.

Уплив педагогічних товариств на вирішення мовної проблеми, яка була однією з важливих у шкільній освіті Підкарпатської Русі, проаналізовано О. Фізеші в монографії «Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.)». Так, науковцем зазначається, що основна боротьба за вирішення мовного питання відбувалася між представниками українофільського та русофільського напрямів. Перший був представлений «Педагогічним товариством Підкарпатської Русі», яке заснував А. Волошин у 1924 році. Педагогічне товариство Підкарпатської Русі, до складу якого входило чимало представників з проукраїнської «Просвіти», відстоювало належність русинів до українського народу та необхідності вживання в сфері освіти української літературної мови. Також товариство тісно співпрацювало з Рефератом освіти Підкарпатської Русі, зокрема в питаннях укладання та друку підручників, методичної літератури тощо. В 1929 році в краї було створено нове об'єднання «Учительська громада», представники якої також відстоювали українізацію освіти Підкарпатської Русі. «Учительською громадою» засновано педагогічні часописи «Наша школа» і «Учительський голос», в яких публікувалися праці навчально-методичного характеру.

Другий напрямок – русофільський – у вирішенні мовних питань у сфері освіти та шкільництва представлений «Учительським товариством Подкарпатской Руси», яке було створено в 1921 році і до складу якого входили члени Товариства імені Олександра Духновича, які вважали себе русинами і в буденному мовленні пропонували використовувати місцеві діалекти, але в освіті та культурному житті краю наполягали на використанні російської мови, адже на той час «російська літературна мова була кодифікованою, мала

великий авторитет і високу культурну цінність» [1, с. 657].

Благодійні організації також відіграли вагомий роль у поширенні освіти та шкільництва. Зокрема, завдяки діяльності «благодійних фондів та організацій – Чехословацький Червоний Хрест, Охорона матерів і дітей, Масарикова Ліга проти туберкульозу (тут: благочинна організація, названа на честь першого президента Чехословацької Республіки Томаша Масарика – уточнення М.Ч.), Союз чехословацьких скаутів, єврейський Джойнт та ін. – для сільської учнівської молоді при міських школах були створені гуртожитки у Білках, Великому Березному, Воловці, Мукачеві, Сваляві й Тячеві» [5, с. 137-138]. Також кошти з благодійних фондів надходили на будівництво шкільних інтернатів, харчування учнів тощо, на призначення стипендій учням і студентам з незаможних сімей.

Отже, громадські та благодійні організації періоду Чехословацької Русі здійснювали позитивний вплив на розбудову шкільної справи в краї, поширенні просвітницьких ідей, видавничої справи тощо.

Список використаних джерел

1. Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М.Вегеша, Ч.Фединець; [Редколег.: Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; Відповід. за вип. М. Токар]. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. 720 с.
2. Туряниця А.В. Інвестиції Чехословаччини в освіту та культуру Закарпаття (Підкарпатської Русі) в 20-х роках ХХ століття. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород, 2002. Вип. 6. С. 194-198.
3. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): монографія. Ужгород, 2015. 528 с.
4. Черепаня М. Діяльність інтернатних закладів Закарпаття (перша половина ХХ століття): монографія. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2022. 296 с.
5. Pešina J. Školtvi na Podkarpatské Rusi v pritomnosti. Praha: Statni nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str.

УДК 001.891-021.4:929(043.2)

Сабіна Шкріба

освітньо-науковий рівень вищої освіти
здобувач 2 року навчання,
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки,
Мукачівський державний університет

ЗНАЧУЩІСТЬ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПЕРСОНАЛІЙ

В умовах національного відродження України спостерігається підвищена увага науковців до історико-педагогічних проблем нашої держави. Надзвичайно важливим є вивчення й осмислення життєпису та творчого шляху педагогічних персоналій, які активно формували засади національної освіти й закладали підвалини української державності. Детальний аналіз біографії, світоглядних ідей і педагогічного доробку тієї чи іншої особистості дає змогу не тільки встановити хронологію та причинно-наслідковість подій, а й відтворити певний історичний період крізь призму конкретного життєпису.

Інтерес українського суспільства до свого минулого – історії, культури, традицій і звичаїв – значно посилюється в умовах національно-визвольної війни України проти російської федерації. Крізь призму жахів воєнної агресії в українців підвищується рівень національної свідомості, відбувається утвердження їхньої тожсамості та з'являється усвідомлення себе як невіддільної частини великої й унікальної держави, яка ніколи не буде колонією країни-агресора. Саме тому в цей важкий для України час нам, українцям, надзвичайно важливо вивчати й науково переосмислювати історико-педагогічні надбання минулого, аналізувати спадщину українських педагогів, просвітників та культурних діячів. Не можемо не погодитися з думкою видатного українського педагога й академіка О. Сухомлинської, яка зазначала, що «...життя педагога, його особиста біографія часто є основою наукової реконструкції епохи, висвітлює загально педагогічний досвід того чи іншого періоду, тобто духовна біографія є матеріалізацією історії думки і духу» [2,

с. 43].

Вивчаючи й осмислюючи педагогічно-просвітницьку спадщину видатних педагогів, важливо зосередити увагу на загальних і спеціальних підходах до вивчення педагогічних персоналій. Потрібно використовувати певний методологічний арсенал, який дасть можливість вирішити поставлені завдання. Говорячи про методологію наукового дослідження, потрібно чітко розрізняти поняття «науковий підхід» і «науковий метод». Це не тотожні поняття, хоча трапляються випадки, коли певний підхід називають методом дослідження. Це призводить до певного непорозуміння, тому потрібно чітко усвідомлювати, чим саме ці поняття відрізняються одне від одного.

Роль підходів у науковому дослідженні важко переоцінити. Вони становлять підґрунтя кожного наукового дослідження. Звичайно, в межах одного підходу пошукувач може використовувати й поєднувати певні методи, якими він буде послуговуватися для реалізації того чи іншого підходу на практиці. Науковий напрям орієнтує вченого на постановку певної проблеми. Правильний підбір наукових підходів дає пошукувачеві можливість побачити, в якому напрямі він повинен рухатися, щоб досягнути поставленої мети.

Використовуючи певний методологічний арсенал, науковець чітко визначає напрям своєї діяльності. Саме наукові підходи зумовлюють організацію процесу дослідження. Науковий підхід віддзеркалює певну світоглядну позицію пошукувача й орієнтує його на правильну постановку проблеми та інтерпретацію результатів.

У сучасній науковій літературі можна натрапити на різні трактування поняття «методологія». Зазвичай її розглядають у трьох аспектах. У посібнику «Основи наукових досліджень у таблицях і схемах» О. Кириленко та В. Письменний наголошують, що під методологією розуміють «...сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання. По-друге, методологією називають особливу галузь знань, покликану детально розробити методи досліджень, тобто служить певним джерелом, звідки інші (конкретні) науки мають запозичувати методи

досліджень. По-третє, її пов'язують з наукою, що характеризує загальний напрям розвитку дослідження, його мету, межі та принципи» [1, с. 36–37]. Поділяємо думку Є. Хрикова, який слушно зазначив, що «підхід – це те, що визначає проведення всього дослідження, та методи дослідження у тому числі, а методи дослідження – це засоби, які дозволяють реалізувати конкретні локальні наукові завдання» [3, с. 123].

Наукові дослідження, темою яких є педагогічна та просвітницька діяльність видатних історичних персоналій, потребують від пошукувача використання спеціальних наукових підходів. У своїй сукупності вони сприятимуть реконструюванню детального життєпису досліджуваної особистості, установленню причинно-наслідкових зв'язків між фактами, об'єктивності, відтворенню часового проміжку, в якому жив педагог, з'ясуванню чинників, які сприяли становленню світоглядних переконань діяча. Також ці напрями забезпечать систематизацію й узагальнення великого масиву досліджуваних джерел. Правильний підбір наукових підходів стане цінним інструментом у написанні педагогічної розвідки й допоможе якнайповніше дослідити й відтворити науковий життєпис педагога.

Добираючи відповідні підходи, пошукувач повинен обґрунтувати особливості їхнього використання. Уважаємо, що в науковому дослідженні обов'язково має зазначатися алгоритм застосування тих чи інших наукових напрямів. Науковець повинен чітко розуміти, яким чином той чи інший підхід допоможе йому вирішити поставлене завдання.

Отже, успіх педагогічного дослідження залежить від багатьох чинників. З-поміж них важливу роль відіграють підходи, які пошукувач використовує під час проведення педагогічної розвідки. Їхня функція полягає в забезпеченні виконання завдань педагогічного дослідження. Основне завдання дослідника – грамотний підбір наукових підходів, який забезпечить унікальність, ефективність і актуальність наукової розвідки. У своїй сукупності правильно підібрані напрями наукового пізнання сприяють реконструюванню життєпису досліджуваної особистості, установленню причинно-наслідкових зв'язків між

подіями й фактами, об'єктивності, з'ясуванню чинників, які мали визначальний вплив на становлення світоглядних переконань педагогічної персоналії.

Список використаних джерел

1. Кириленко О. П., Письменний В. В. Основи наукових досліджень у схемах і таблицях : навч. посіб. Тернопіль : ТНЕУ, 2013. 228 с.
2. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
3. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків. 2018. 294 с.

РОЗДІЛ 9 ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

УДК 376.091.2:373.2.01:341.31(477)

Тамара Бондар

доктор педагогічних наук, професор
завідувач кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет, Україна

ДОШКІЛЬНА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Нині, коли наша держава перебуває в умовах воєнного стану, Міністерство освіти і науки України продовжує реалізувати управління розвитком інклюзивної освіти. Це підтверджує аналіз вебсторінки профільного міністерства, зокрема змістове наповнення вкладення «Інклюзивне навчання», а також сторінок закладів дошкільної освіти, де поширена актуальна фахова інформація. Протягом березня 2022 р. підготовлено низку листів, що регулюють процеси управління дошкільною освітою й дошкільною інклюзивною освітою в умовах воєнного стану: оплата роботи працівників закладів освіти під час призупинення навчання (лист МОН № 1/3370-22 від 06.03.2022); зарахування до закладів дошкільної освіти дітей із категорії внутрішньо переміщених осіб (лист МОН № 1/3475-22 від 17.03.2022); специфіка роботи інклюзивно-ресурсних центрів та організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в період воєнного стану (лист МОН № 1/3710-22 від 28.03.2022); особливості забезпечення психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні (лист МОН № 1/3737-22 від 29.03.2022) та ін. Через місяць від початку введення в Україні воєнного стану (Указ Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», що затверджений Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-IX «Про затвердження Указу Президента України «Про введення воєнного стану в Україні») Міністерство освіти і науки України підготувало рекомендації для

працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану (лист МОН України № 1/3845-22 від 02.04.2022 р.). Документ містить три додатки, що ґрунтовно окреслюють порядок провадження освітньої діяльності з питань дошкільної освіти на період дії правового режиму воєнного стану (додаток 1); порядок заходів із захисту вихованців під час освітнього процесу в умовах воєнного стану та надзвичайної ситуації (додаток 2); пояснює дії вихователя закладу дошкільної освіти в разі надзвичайної ситуації (додаток 3).

Серед актуальних завдань, що постають перед закладами дошкільної освіти, наголошено на необхідності психолого-педагогічного супроводу дітей в умовах воєнного стану, зокрема й з особливими освітніми потребами, що має бути реалізоване через консолідацію зусиль влади, закладів освіти, громадськості, створення необхідних умов для розвитку, освіти, повноцінної соціалізації дітей, формування безпечного освітнього середовища. Фахівці профільного міністерства наголошують, що лише постійний діалог між практиками, науковцями, засновниками ЗДО, представниками громад, державних органів дасть змогу окреслити й оцінити необхідні заходи, спрямовані на організацію оптимальної роботи закладів у воєнний час, а також на відродження дошкільної освіти в повоєнний період. Від кожної дошкільної установи очікують таких дій, що сприятимуть функціюванню закладів дошкільної освіти як осередків безпеки. В умовах війни безпека означає можливість для одержання психолого-педагогічної підтримки, утвердження відчуття належності до спільноти. Рекомендовано користуватися матеріалами методичного посібника «Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід», а також порадином для педагогів закладу дошкільної освіти «Середовище, що належить дітям».

У рекомендаціях зосереджено увагу на необхідних умовах забезпечення якісної інклюзивної освіти в умовах дистанційної взаємодії: створення інклюзивного освітнього простору, увідповідненого з потребами й можливостями кожної дитини, яка повинна мати належні умови для здобуття освіти дистанційно (застосування низки ІКТ, веб- і хмарних технологій,

адаптація або модифікація роботи з дотриманням вимог до фізичного (загальний дизайн кімнати, з огляду на осередки діяльності, матеріали, меблі та ін.), до соціального (взаємодія в групі між однолітками, педагогами та членами сім'ї), до часового середовища (сукупність, послідовність, тривалість процедур і заходів, що відбуваються в ЗДО протягом дня)). Для дітей, чиї особливі освітні потреби не вдається задовольнити через технології універсального дизайну в умовах дистанційної освіти, мають бути адаптовані та / або модифіковані зміст, процес, результати навчання, онлайн-середовище загалом, відповідно до індивідуальної програми розвитку дитини та поточної ситуації. Крім того, важливе значення мають такі заходи: проектування освітнього середовища; надання освітніх, психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг; налагодження партнерства між вихователем та асистентом вихователя; моніторинг виконання індивідуальної програми розвитку й задоволення особливих освітніх потреб дітей в умовах дистанційної освіти.

Отже, нормативно-правові акти в галузі інклюзивної освіти регламентують однакові вимоги до забезпечення якісної освіти в закладах дошкільної освіти під час воєнного стану та в мирний час, що були ухвалені до початку російської агресії. Попри це, війна суттєво корегує освітній процес, вимагає посиленої уваги до безпеки дітей. Про це мають дбати працівники закладів дошкільної освіти, змушені навчати дітей в умовах постійних повітряних тривог, реальної фізичної загрози життю. Освітняни також повинні демонструвати високий гуманізм у ставленні до учнів і студентів та відданість професії.

Для забезпечення права осіб з ООП на здобуття освіти в умовах воєнного стану Кабінет Міністрів України запропонував низку змін до нормативно-правових актів, що регулюють організацію освітнього процесу для таких дітей. У листі МОН від 15.06.2022 № 1/6435-22 «Щодо забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами» надано роз'яснення стосовно змін, з огляду на які потрібно організовувати освіту дітей з ООП у 2022 – 2023 навчальному році. Крім того, у «Методичних рекомендаціях щодо організації освітнього

процесу в закладах дошкільної освіти в літній період» окреслено нові умови організації освітнього процесу для дітей з ООП, які навчаються в інклюзивних групах у період воєнного стану. Зокрема, наголошено, що продовження здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану є пріоритетом освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

Значущим для організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти вважаємо лист Міністерства освіти і науки України «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022 / 2023 навчальному році» від 27.07.2022 № 1/8504-22. У листі зазначено, що, попри правовий режим воєнного стану, у поточному навчальному році не втрачають пріоритетності такі завдання, як створення безпечного, комфортного, інклюзивного середовища для всіх учасників освітнього процесу, а також підвищення якості освітньої діяльності закладів дошкільної освіти. У 2022 – 2023 н. р. рекомендовано організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти, відповідно до «Базового компонента дошкільної освіти» (2021). Під час взаємодії з дітьми доцільно зважати на «Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти». Згідно з листом, освітнє середовище, де перебувають дошкільники в нових соціальних умовах воєнного стану, має бути не лише безпечним, а й інформативним, цікавим, змістовним, стимулювати когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий розвиток дітей.

Цитований документ має вагомє значення для забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. У листі акцентовано на тому, що рівень підтримки фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, зафіксований у висновку про комплексне психолого-педагогічне оцінювання розвитку особи, потрібно визначати для всіх осіб. Аргументовано й той факт, що дітей, яким надана підтримка першого рівня, не вважають такими, що перебувають на інклюзивному навчанні (додаткове фінансування не передбачене, інклюзивна група відсутня). У документі наголошено на листі МОН від 08.06.2022 № 4/1196-22, що підготовлений на допомогу фахівцям ІРЦ, керівникам і

педагогічним працівникам ЗДО та містить методичні рекомендації стосовно з'ясування освітніх труднощів і рівнів підтримки в дітей раннього й дошкільного віку, що розроблені МОН та Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України за підтримки Представництва ЮНІСЕФ в Україні. Методичні рекомендації презентують алгоритм визначення категорій освітніх труднощів у дітей з ООП раннього й дошкільного віку та порядок забезпечення їх підтримки в закладі дошкільної освіти; маркери для визначення освітніх труднощів (рівнів) у дітей раннього віку (2-3 років) та дошкільного віку (3-6 років); опитувальник для визначення I рівня підтримки здобувача дошкільної освіти; діагностичний мінімум для визначення рівнів підтримки в дітей раннього віку (2-3 років) та дошкільного віку (3-6 років); картки досягнень дошкільників та інші матеріали, які стануть у нагоді не лише педагогічним працівникам, але й батькам.

Отже, попри надзвичайно складну ситуацію, що переживає наша країна в стані війни, наперекір жорстким діям росії, держава створює необхідну нормативно-правову базу та умови, що вможливають здобуття якісної освіти всіма дітьми в закладах дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році». Лист Міністерства освіти і науки України від 27.07.2022 р. № 1/8504-22. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v8504729-22#Text> (дата звертання: 01.11.2022).

2. «Про методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в літній період». Лист Міністерства освіти і науки України від 22.06.2022 № 1/6894-22442. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti-v-litnij-period>. (дата звертання: 01.11.2022).

3. «Про роботу інклюзивно-ресурсних центрів та організацію освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами у період воєнного стану». Лист Міністерства освіти і науки України від 28.03.2022 р. № 1/3710-22. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/86391/ (дата звертання 01.11.2022).

4. «Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні. Лист Міністерства освіти і науки України від 02.04.2022 р. № 1/3845-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voennogo-stanu-v-ukrayini> (дата звертання: 01.11.2022).

5. Методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені

Миколи Ярмаченка. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna_/2022/06/23/List.MON-4.1196-22-08.6.2022.pdf (дата звертання: 01.11.2022).

УДК 37.091.313-044.247(439)

Кристина Михайлович
здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
Мукачівський державний університет

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ІНТЕГРАЦІЯ» В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ УГОРЩИНИ

У процесі становлення й розвитку інклюзивна освіта проходить через певні етапи, одним із яких є інтеграція. Згідно з угорським тлумачним словником, термін «інтеграція» означає об'єднання окремих частин у велике ціле чи єдність, що в аналізованому випадку стосується інтеграції осіб з інвалідністю, дітей або молоді з особливими освітніми потребами. Концепцію інтегрованої освіти вважають передумовою розвитку інклюзії як соціально-політичного феномену. Концепція інтеграції постала в Європі після Другої світової війни. Уперше визначення інтеграції сформульовано в межах принципу нормалізації. Рух за емансипацію осіб з інвалідністю відіграв посутню роль у поширенні принципу інтегрованої освіти, що трансформував освіту країн Європи відповідно до цих пріоритетних орієнтирів. Міжнародну ініціативу 1960 рр. і 1970 рр., що стосувалася спільного навчання дітей з інвалідністю та дітей без інвалідності, назвали «інтеграцією».

В угорській інтерпретації періоду 1980 рр. інтеграція постала як «ідея навчання дітей із різними здібностями та розвитком в інтегрованій, спільній системі». Із 1990 рр. інтеграційні зусилля поступово стають частиною об'єднаної європейської освітньої політики у формі політики інтеграції освіти. На той час Угорщина ще не була частиною Європейського Союзу, проте

міжнародні процеси впливали на розвиток багатьох соціальних процесів у цій країні.

Отже, із 1970 рр. у межах спеціальної педагогіки еволюціонує ідея соціальної інтеграції. Інтегрована освіта починає розвиватися з 1980 рр. у формі досліджень і зразкових розробок. На межі тисячоліть значення інтегрованої освіти розширилося на сфери, що вийшли за межі спеціальної педагогіки [2, 38–48].

Дослідник І. Чані виокремлює п'ять типів інтеграції: спонтанну, локальну, соціальну, функційну та зворотну. **Спонтанна інтеграція** являє собою найбільш поширений тип інтеграції, за якого в професіоналів немає свідомого наміру інтегрувати дитину до звичайного закладу освіти. Перед поданням заяви до закладу освіти батьки не зверталися до експертної комісії з проханням надати висновок, тому така дитина не отримує послуг учителя-дефектолога. Педагог не має сприятливих можливостей, що забезпечує закон, і через відсутність висновку намагається розв'язувати проблеми самостійно. У такому разі вчитель може досягнути успіху лише з тими дітьми, які мають легкі форми інвалідності. Нерідко трапляється так, що вчитель просто «терпить» дитину, не залучає учня до освітнього процесу, надаючи статусу формальної присутності [3, 2–15].

Локальну інтеграцію вважають найпростішим варіантом інтеграції. В умовах локальної інтеграції, наприклад, у початковій школі закладу загальної освіти, можуть створювати допоміжний клас для дітей з інвалідністю. За таких умов зв'язку між дітьми з інвалідністю та дітьми з типовим розвитком немає, водночас закладена можливість інтеграції, оскільки для дітей з інвалідністю організовують спільні шкільні заняття та дозвілля.

Соціальна інтеграція – різновид інтеграції, за якої відбувається свідомо соціалізація дітей з інвалідністю та дітей із типовим розвитком у позаурочний час, у ході гри, прогулянок, спорту тощо.

Функційна інтеграція – найвищий рівень інтеграції, за якого в закладі дошкільної освіти чи в школі діти з інвалідністю не виокремлені за групами.

Констатовано різні види функційної інтеграції, як-от часткову інтеграцію, коли дитина з інвалідністю перебуває в класі закладу загальної освіти лише певний час. Основу цієї форми становить усвідомлений, спланований розклад корекційних занять. Наприклад, під час фізкультури дитина з інвалідністю може мати корекційні заняття. Найвищою і, по суті, справжньою метою функційної інтеграції є повна інтеграція, у межах якої дитина з інвалідністю проводить весь час у закладі загальної освіти. Спільний кемпінг і відпочинок – форма функційної інтеграції, що стає все більш поширеною практикою.

В умовах **зворотної інтеграції** дітей без інвалідності зараховують до спеціального закладу, реалізуючи соціальну, або часткову, або навіть повну інтеграцію на основі локальної інтеграції. Дитина з більш важким станом може потрапити до закладу з вищим класом у системі спеціальної школи. Наприклад, людина з помірною розумовою відсталістю відвідує школу для дітей із легкою розумовою відсталістю за місцем проживання, тому що школа, потрібна для її стану, розташована далеко, батьки проти навчання дитини в школі-інтернаті [1, 29–52].

Отже, виокремлено п'ять видів інтеграції, що вирізняються певними особливостями залучення дітей з інвалідністю до освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Федоришин Г. М. Психологічні проблеми сімейного виховання: навч. посіб. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 219 с.
2. Köpatakiné M. M. [Közben felnő egy elfogadó nemzedék.](https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kopatakiné-meszáros) *Új Pedagógiai Szemle*. 2009. Vol. 54. № 2. P. 38–48. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/kopatakiné-meszáros> (дата звернення: 01.11.2022).
3. Vargáné N. A., Molnár B. Szerepeltérképek és szerepértelmezések roma kulturális háttérű családokban. *Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Gyermeknevelési tanszék*. 2016. № 1. P. 2–15.

Єлена Одошевська
здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти,
спеціальність 016 «Спеціальна освіта. Логопедія»,
Мукачівський державний університет
Оксана Фенцик
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ: СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ

Відповідно до сучасних освітніх концепцій, висококваліфікований вчитель є агентом змін традиційного освітнього середовища. Через стрімке впровадження інклюзивної практики в закладах загальної освіти, актуальною постає проблема готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Чимало дослідників на сучасному етапі досліджували цю проблему, серед них: Бондар В., Гноєвська О., Давиденко Г., Далингер В., Демченко І., Кузава І., Кузьмичева Т., Ленів З., Лещій Н., Лук'яненко М., Мартинщук М. та ін. Проте на сьогодні педагоги у своїй практичній діяльності стикаються з великими труднощами під час роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Інклюзивне навчання — система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [3]. У структурі готовності вчителя працювати з дітьми з особливими освітніми потребами виокремлюють два компоненти: фаховий та психологічний.

Безперечно, як і в будь-якій сфері, в першу чергу успішність оволодіння професією вчителя базується на ґрунтовній та якісній теоретичній підготовці, що здійснюється закладами вищої освіти.

У своїх дослідженнях Альохіна С. зазначила, що готовність педагога

працювати в умовах інклюзивної освіти визначається, зокрема, оволодінням основ корекційної педагогіки та психології [1]. Корекційна педагогіка (дефектологія) – наука про психофізіологічні особливості розвитку дітей із фізичними та психічними вадами, закономірності їхнього виховання, освіти та навчання [4, с. 13]. Вивчення особливостей кожної категорії дітей, що мають психофізичні порушення, дає змогу майбутнім спеціалістам визначити для себе цікавий напрямок роботи, який надалі захочеться вивчати детальніше. Не менш важливим, як було зазначено, є набуття теоретичних знань у галузі психології. Зокрема, здобувачів ознайомлюють із психічними явищами, віковими нормами розвитку психіки та психологічними особливостями осіб, що мають відхилення в розвитку. Попри підготовку у закладі вищої освіти, для повноцінного професійного становлення кожен спеціаліст повинен не забувати про самоосвіту. Сьогодні завдяки новітнім технологіям можливість вдосконалювати свої фахові навички розширилася, у вільному доступі є можливість знайти безліч корисних джерел актуальної інформації.

Крім цього, здобувачі відповідно до своєї освітньої програми проходять різні види практик, набувають початкового досвіду роботи з дітьми, в тому числі й з особливими освітніми потребами. На базі закладів освіти, в яких відбувається практична підготовка, вони ознайомлюються із діяльністю досвідчених педагогів, бачать специфіку їхньої роботи, вчаться встановлювати контакт з дітьми та взаємодіяти з ними. На цьому етапі часто може проявитися наступна складова готовності працювати за обраним фахом – психологічна.

Варто зазначити, що у навчальних закладах нашої країни спостерігається значна нестача відповідних педагогічних працівників: дефектологів, логопедів, асистентів вчителя та ін. Це відбувається, зокрема, через те, що великий відсоток дипломованих вчителів не працює за спеціальністю або полишає вчительську діяльність через розчарування та невиправдані очікування тощо. Звичайно, що не кожному вчителеві вдається почуватися комфортно поряд із особливими дітьми, адже на це впливає багато психологічних факторів. Отже, людина має бути достатньо вмотивованою, оскільки робота в означеному

напрямку часто передбачає відсутність швидких позитивних результатів. Безперечно, існує безліч історій про тих, кого навіть, не зважаючи на тяжкі порушення, змогли вивести на близький до нормального розвиток, проте поширеними є й протилежні випадки. Також важливу роль відіграє педагогічна майстерність, що передбачає гнучкість вчителя, його постійний творчий пошук та новітній підхід до дитини. Лиш та людина, в серці якої є справжня любов до своєї роботи, буде винахідливою та зможе знайти потрібне рішення для неможливої на перший погляд ситуації.

Безперечно, робота вчителя, а особливо в умовах спеціальної освіти, є складною та потребує фахової і психологічної готовності, що в комплексі становлять основу для успішної професійної діяльності. Педагог має бути гнучким та винахідливим для того, аби зацікавити й змотивувати дитину до продуктивної діяльності, а якщо ми кажемо про дитину, що має особливі освітні потреби, то для того, аби досягти очікуваного якісного результату, необхідно мати щире бажання віддаватися цій не простій, проте дуже важливій справі.

Список використаних джерел

1. Альохіна С. В. Готовність педагогів як головний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті. Психологічна наука і освіта. 2011. № 1. С. 31–54.
2. Закон України «Про вищу освіту» Відомості Верховної Ради України, 2014. № 1556-VII
3. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 06.03.2018)
4. Колишкін О. В Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми, 2013. 392 с.

УДК 73.3.015.31:33

Ірина Садова,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Дрогобицький
державний педагогічний університету
імені Івана Франка
Ярослав Богоніс,
спеціальність 013 Початкова освіта,
другий (магістерський) рівень,
Дрогобицький державний педагогічний університету
імені Івана Франка

СОФІЯ РУСОВА ПРО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Трансформації у сучасній системі вітчизняної освіти зумовлені певними суспільно-політичними, соціально-економічними, правовими та ін. аспектами, які відбувалися упродовж розвитку суспільства. Сьогодні в Україні, яка обрала курс на розбудову демократії, зусилля держави спрямовуються на гарантування прав, свобод і законних інтересів громадян у галузі освіти; всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, забезпечення доступності освіти на всіх рівнях, у тому числі й для осіб з особливими освітніми потребами, надання їм корекційно-розвивальної та психолого-педагогічної допомоги під час навчання, створення умов із урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Українська освітня політика ґрунтується на засадах пріоритету загальнолюдських цінностей, прав людини, реалізації права кожного на рівний доступ до освіти незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності тощо, увиразнення її гуманістичного характеру [1].

У сучасній системі освіти відбуваються кардинальні зміни, пов'язані з модернізацією освітнього простору, інтерпретацією й адаптацією зарубіжних освітніх моделей до умов вітчизняної школи, розширенням міжнародного співробітництва у відповідних сферах. Науковий пошук у царині інклюзії, стратегічні ідеї та дослідження зарубіжних і вітчизняних учених стосовно

навчання та виховання дітей з ООП, характеристика моделей їх соціально-педагогічного супроводу стали своєрідним теоретичним підґрунтям для системного аналізу й інтеграції різних зарубіжних моделей у практику вітчизняної школи.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчує, що виникнення освітнього та соціального феномену «інклюзивна освіта» передовсім пов'язано з кардинальною зміною у ставленні суспільства до дітей з ООП. За різними статистичними даними, в Україні чисельність таких дітей щороку збільшується. Крім того, частина з них не навчається у закладах загальної середньої освіти за місцем проживання, тому не перебуває в інклюзивному освітньому середовищі. З іншого боку, в суспільстві значний резонанс викликає організація спільної освіти дітей з ООП та їх здорових однолітків, широко дискутується ефективність інклюзії тощо.

Особливості інклюзивної освіти стали предметом фундаментальних досліджень учених з різних галузей науки. Сучасні дослідники виокремлюють структурні, змістові, організаційно-методичні компоненти, а також визначають стратегії її ефективного здійснення. Осмислення концептуальних ліній інклюзії відбувається крізь призму педагогіки та шляхів її реалізації (Ш. Амонашвілі, Я.А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); психології, аналізу практики роботи спеціальних закладів освіти (Л. Венгер, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко); історико-педагогічних студій (М. Євтух, О. Сухомлинська).

Загальновідомо, що вітчизняна інклюзивна освіта була сферою педагогічної діяльності Софії Русової. Освітні ідеї відомої співвітчизниці С. Русової щодо інклюзивної освіти ґрунтувалися на принципах свободи та вільного виховання, передбачали визнання індивідуальності дитини, особливе ставлення до розвитку її природних задатків. Як зазначає І. Зайченко, вчена наполягала, що дітей із психофізичними порушеннями у жодному разі не слід ізолювати від здорових ровесників, а навпаки необхідно максимально розвинути їхні «приспані» здібності та повернути сили для корисної діяльності.

Тому в роботі з такими дітьми доцільно реалізовувати принцип індивідуалізації, оскільки діти дуже одні від інших відрізняються, хоч і меж ними є багато спільного [2].

Глибокий гуманізм є визначальною характеристикою, властивою педагогічній творчості й освітній діяльності С. Русової. На її думку, у школах важливо шляхом запитань і спостережень класифікувати дітей за рівнем їх інтелекту. Водночас гуманістка радила фахівцям не поспішати переводити осіб з ООП до категорії «аномальних», незважаючи на, так би мовити, досконале вивчення особливостей «дефективних» учнів. Наголошувала, що неприпустимо без спеціального спостереження скеровувати здорову дитину до спеціальної школи. На запитання «Кого школа має виховувати і навчати?» С. Русова відповідала: усіх без винятку дітей, у т. ч. «важковиховуваних», «дефективних», розлади яких спричинені «аномальними умовами нашого життя», і які також мають право отримувати «можливу для їхнього розвитку освіту» [4, с. 243].

Виховні аспекти в педагогічній концепції С. Русової значною мірою сприяли становленню нової освітньої реальності. Дослідниця творчої спадщини знаної вітчизняної просвітниці О. Джус у статті «Українська школа: єдина, діяльна, національна: актуальність ідей Софії Русової для сучасної освіти» слушно зауважує: «Концепція національної української школи, розроблена Софією Русовою на початку ХХ століття, ...суголосна із засадами Нової української школи. Навіщо звертатися до доробку великого педагога? А хоча б для того, щоб долати власні страхи і протиріччя щодо нових ідей, надихатися вірою в дитину» [1, с. 3]. Центральне місце у будь-якій школі С. Русова відводила дитині з її вродженими здібностями, можливостями та особливими потребами, наголошуючи, що середовище – це основний чинник формування особистості. Педагог закликала вчителів до «глибокої прозорливості і обережності в застосуванні принципу індивідуалізації, водночас радила всі «риси індивідуальностей ... знати, ... дати їм виявитися» [1, с. 5]. У контексті дослідження інклюзивної освіти маємо послуговуватися науковою спадщиною

Софії Русової, основоположниці наукової педагогіки.

Список використаних джерел

1. Джус О. Українська школа: єдина, діяльна, національна: актуальність ідей Софії Русової для сучасної освіти. *Учитель початкової школи* : наук.-метод. журнал. Київ : Світич, 2018. № 10. С. 3–6.
2. Зайченко І.В. Педагогічна концепція С.Ф. Русової : навч. посіб. для студентів педагогічних спеціальностей / передм. М.Д. Ярмаченка. Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2006. 232 с.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.11.2018).
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.

УДК 376

Тетяна Савко

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти
спеціальність 013 Початкова освіта,
Мукачівський державний університет

ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ГІРСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

Інклюзивна освіта постає одним із важливих критеріїв готовності держави реалізувати право на освіту всіх дітей. Перехід до інклюзивної освіти зобов'язує низка міжнародно-правових актів, які наша держава зобов'язується дотримуватися. Держава через законодавчі й нормативно-правові акти зобов'язується залучати дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) у освітнє середовище закладу загальної (не спеціальної) освіти. Такими законами вважаємо Закон України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020р.), Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.) та ін. Поширюється практика включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, відповідно активізуються наукові дослідження, спрямовані на обґрунтування науково-теоретичних та науково-методичних засад інклюзивного навчання., допомагати на всіх рівнях навчання і впродовж

життя, гідно ставитися до дітей з інвалідністю, забезпечувати доступність навчання за місцем проживання, виключати дискримінацію по відношенню людей з інвалідністю, навчати толерантного ставлення до людей з інвалідністю тощо.

Залучення дітей з ООП наразі актуалізовано через тенденцію до збільшення кількості дітей, які потребують спеціальної допомоги. Так, за статистичними даними на період 2017/2018 н. р. 7179 учнів потребували підтримку, а станом на 2021/2022 н. р. показник зріс майже у 5 разів і становить 32686 учнів, які охоплені інклюзивним навчанням [6].

Наше дослідження ґрунтоване на моніторингу розвитку інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти у гірській місцевості. Заклади освіти, що розташовані в гірській місцевості, мають низку проблем з організацією доступності дітей з ООП до освіти, а саме забезпечення архітектурної доступності (встановлення пандусів, обладнання ліфтами, спеціальними дверима та кімнатами відпочинку); автобусних перевезень як дітей з порушенням опорно-рухового апарату так і дітей, які живуть далеко від місця навчання; відсутність у гірській місцевості технічних та інших засобів реабілітації; недостатня кількість педагогів, готових працювати з дитиною з інвалідністю, учителів-асистентів, медичних та соціальних працівників; відсутність оновлення навчально-матеріальної бази, зокрема підручників, наочно-дидактичних матеріалів та обладнання до кабінетів, меблів, пристосованих для дітей з ураженням опорно-рухового апарату, інтернет програм, комп'ютерних навчальних програм для дітей з порушеннями зору та слуху. Монофункціональний розвиток гірських сіл ускладнює вибір професії та працевлаштування випускників закладів освіти; незадовільний санітарно-гігієнічний стан багатьох гірських шкіл (холод, низька якість роботи вчителів та учнів упродовж трьох-чотирьох осінньо-зимових місяців року; трудова міграція, сезонні роботи, на які часто виїжджають батьки) спричиняє ускладненню навчання і виховання учнів і т.д.

Тож перед освітньою системою України постає завдання: з одного боку,

забезпечити кожній дитині з ООП доступність до якісної освіти, здобуття необхідних знань відповідно з навчальним планом і водночас надати корекційно-реабілітаційний та психолого-педагогічний супровід, а з іншого – запровадити інноваційні передові технології, що відповідають кращим європейським стандартам. Питання навчання у повній мірі було вирішене створенням інклюзивно-ресурсних центрів, які замінили психолого-медико-педагогічні консультації [2]. Були створені індивідуальні навчальні програми для дітей з ООП, де прописані адаптації і модифікації навчальної програми відповідно з рівнем підтримки і команди супроводу [4].

Важливим є і створення комфортного безбар'єрного середовища та ресурсних кімнат. Відповідно до статті 20 Закону України «Про освіту» будівлі, споруди і приміщення закладів освіти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами. Ще в 2011 році, коли Постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 було затверджено перший Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, були визначені обов'язкові умови, що забезпечують організацію інклюзивного навчання дітей з ООП у загальноосвітніх навчальних закладах: забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень закладів освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору.

Підсумовуючи, варто наголосити, що адаптація дитини з ООП в шкільному колективі є одним із викликів в інклюзивній освіті і тому необхідними є цілеспрямовані організаційні заходи для доступного, комфортного навчання з урахуванням психофізичного стану дитини для покращення якості освіти і можливості наблизити освітні вимоги до загальноприйнятних освітніх стандартів.

Список використаних джерел

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ :

КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/726223/1/nac%20dopovid%202021%20color%201%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/726223/1/nac%20dopovid%202021%20color%201%20(1).pdf) (дата звернення: 14.10.2022).

2. Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 року № 617 . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 26.07.2022).

3. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.02.2022).

4. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: затв. наказом Міністерства освіти і науки України №609 від 08.06.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 25.08.2022).

5. Про освіту: Закон України [№ 463-IX від 16.01.2020](#) р. Відомості Верховної Ради. 2017. № 38-39. Ст.38.

6. Статистичні дані URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani> (дата звернення: 08.05.2022).

УДК 376.011.3-056.24/.36

Лілія Свалевчик

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти
групи ПО-2 м(з)

спеціальності «Початкова освіта»

Мукачівський державний університет

Фенчак Любов

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Діти з особливими освітніми потребами є найбільш вразливою категорією серед здобувачів освіти, які в умовах воєнного стану і потребують особливої підтримки та уваги. Важливо забезпечити продовження здобуття освіти такими дітьми із створенням всіх необхідних умов з наданням психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвиткових послуг незалежно від місця перебування таких учнів.

Відповідно до статей 26 та 44 Закону України «Про повну загальну середню освіту» та Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 № 1/10258-22 асистент вчителя забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для учня з особливими освітніми потребами та забезпечує досягнення особами з особливими освітніми потребами результатів навчання, передбачених відповідним державним стандартом. Асистент вчителя, який є учасником команди психолого-педагогічного супроводу, забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу для дитини з ООП та в умовах дистанційного навчання продовжує виконувати свої функції, визначені у посадовій інструкції, затвердженій керівником закладу, а також виконувати функції відповідно до примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини.

Тому в умовах організації дистанційного навчання асистент вчителя:

- організовує спільно з учителем/ями освітній процес з використанням технологій дистанційного навчання;
- забезпечує навчання учня з особливими освітніми потребами, у тому числі за потреби здійснює в межах свого педагогічного навантаження індивідуальне підключення поза часом уроку, який здійснюється он-лайн, та надає додаткові пояснення, виконує разом з дитиною домашні завдання, які були їй не зрозумілі;
- надає додаткові пояснення дитині щодо виконання матеріалу, який вивчається, та завдань в окремій он-лайн кімнаті, забезпечує перевірку виконання таких завдань;
- забезпечує реалізацію індивідуальної програми розвитку в межах своєї компетенції, зокрема досягнення поставлених в програмі цілей навчання, завдань на період дії ІПР, забезпечення визначених ІПР потреб, тощо;
- забезпечує в межах компетенції реалізацію індивідуального навчального плану дитини (за наявності);
- забезпечує комунікацію закладу освіти та батьків (інших законних представників дитини) з метою організації навчання учнів з особливими

освітніми потребами;

- координує дистанційне навчання з батьками (іншими законними представниками) дитини, у тому числі завчасно попереджає про зміни розкладу, необхідні навчально-дидактичні матеріали тощо;

- здійснює підготовку матеріалів для дистанційного навчання для учнів з особливими освітніми потребами, у тому числі консультує батьків щодо їх використання;

- забезпечує підготовку індивідуальних завдань та адаптацію навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей учня з урахуванням умов дистанційного навчання;

- забезпечує індивідуалізацію технологій дистанційного навчання з урахуванням особливих освітніх потреб, у тому числі обирає відповідні інструменти, консультує батьків щодо технічних особливостей їх використання з учнями з особливими освітніми потребами;

- асистує вчителю під час проведення дистанційних занять, зокрема допомагає вчителю під час поділу учнів на пари і групи в ZOOM-конференціях, може приєднуватись до будь-якої пари/групи в будь-який момент, допомагати та виправляти помилки, слідкувати за підняттям рук учнів, вмикати та вимикати мікрофони, включати демонстрацію екрану для показу презентацій та відео, слідкувати за чатом та відповідати на питання учнів та батьків, які виникають під час уроку;

- асистує вчителю при роботі з іншими учнями класу, які потребують першого рівня підтримки в закладі освіти, додаткових пояснень, індивідуального підходу, мають проблеми з опануванням матеріалу, у тому числі у зв'язку з перебуванням закордоном чи на тимчасово окупованих територіях, відсутністю доступу до он-лайн занять, наявністю психологічної травми;

- надає учню та його батькам (іншим законним представникам) рекомендації щодо дотримання норм при користуванні комп'ютерною технікою, щодо організації робочого місця дитини;

- спільно з іншими учасниками команди супроводу бере участь у розробленні ІПР;

- забезпечує ведення щоденника спостережень за дитиною з ООП з метою відстеження динаміки розвитку та оцінки рівня досягнення цілей навчання, зазначених в ІПР;

- створює індивідуальне портфоліо учня з ООП [2].

Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важливою є ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами. Для педагогів практика, орієнтована на сім'ю, означає визначення цілей і шляхів їх досягнення, погоджених із родинами. Це підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, впевненість і компетентність, здатність батьків ухвалювати рішення стосовно їхньої дитини. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини, водночас, і батьки мають бути готовими до співпраці із ЗЗСО. Як показує практика, батьки беруть участь в освіті своїх дітей, коли переконані, що можуть бути залученими до цієї важливої роботи; коли відчують, що можуть бути корисними для своєї дитини; коли існує ефективна педагогіка партнерства. Саме ці фактори найважливіші в усвідомленні батьками своєї ролі та власної ефективності.

Саме завдяки підтримці ЗЗСО батьки отримують необхідний досвід і стають менш залежними від фахівців, коли приймають рішення стосовно догляду за дітьми з різними нозологіями та визначення їхнього майбутнього. Освітні програми можуть впливати і на поведінку батьків, змінювати їхні сподівання щодо своїх дітей. Важливо, щоб у школі були передбачені різні види спілкування та взаємодії між родинами і педагогами (деякі батьки хочуть спілкуватися в письмовій формі, іншим потрібні особисті зустрічі – індивідуальні чи групові). Поступово сім'ї набувають певного педагогічного досвіду, внаслідок чого поліпшуються знання та вміння, підвищується їхня самоповага. Як показує практика, більшість родин ділиться з педагогами інформацією особистого характеру, що дає змогу фахівцям з'ясувати, в чому їм потрібна допомога. Якщо родини заперечують необхідність особливої уваги до

їхньої дитини, школа має наполегливо та послідовно заохочувати їх до участі в освітньому процесі; у цьому випадку слід надавати інформацію фактичного характеру й уникати певних оцінок та висновків. Запорукою добрих стосунків між ЗЗСО і сім'єю є повага, толерантність, некритичне ставлення (без критики), емпатія, співчуття та порозуміння [1].

Оскільки родини є головними наставниками своїх дітей, вони мають повне право на особливу увагу й повагу з боку професіоналів. Шкільні педагоги (асистенти) можуть багато в чому допомогти батькам. До прикладу, ініціювати розмову на теми, про які сім'я говорити не наважується (чимало батьків «важких» дітей спочатку приховують свій гнів, образу, розпач; коли ж вони бачать, що вчитель розуміє їхні переживання, вони охоче йдуть на контакт, досягають компромісу). До кожної родини слід знайти індивідуальний підхід, оскільки в кожній є свої потреби, можливості та пріоритети [3].

Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя. Тому, одне з найважливіших завдань педагогів – допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, аби вони могли подолати всі проблеми.

Список використаних джерел

1. Діти «групи ризику» та специфіка роботи з ними в умовах шкільного навчання і виховання в сім'ї : [укл. Н. В. Казакова]. – Хмельницький: Вид-во П П «Ю.І.Горенюк», 2012. – 328 с.
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 06.09.2022 № 1/10258-22. Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році
https://znayshov.com/News/Details/metodychni_rekomendatsii_shchodo_osoblyvostei_orhanizatsii_osvitnoho_protseesu_ditei_z_osoblyvymy_osvitnimy_potrebamy_u_2022_2023_navchalnomu_rotsi
3. Родняк Л. Я. – Ваша дитина. Практична педагогіка для батьків та вчителі. Дрогобич.: Коло, 2002. 152 с.

УДК 373.2.016:81-028.31-053.4

Оксана Чекан

кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівського державного університету

Аліна Медвідь

спеціальність 016 Спеціальна освіта. Логопедія
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівського державного університету

ПРОФІЛАКТИКА МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У переддошкільному віці оволодіння мовленням, як засобом спілкування, представляє провідну лінію розвитку дитини. Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з відхиленнями у фізичному або психічному розвитку. Це стосується і малюків з мовленнєвою патологією.

Мовлення – складна функціональна система, для формування якої потрібен своєчасний розвиток відповідних мозкових структур, їх співдружність, достатній розвиток мовленнєвого апарату, поєднання вищезазначених компонентів з умовами позитивного соціально-психологічного впливу. Проблемою ранньої діагностики дітей з мовленнєвими проблемами займалися видатні педагоги: Л.С. Волкова, Л.С. Виготський, О.М. Гвоздев, Є.Ф. Соботович, Л.І. Трофименко, А.В. Запорожець, Л.Г. Парамонова, В.В. Тарасун, Т.В. Філічева та ін. За науковою редакцією Н.А. Бастун в посібнику «Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції» досліджено процес становлення та розвитку служб раннього втручання та наводиться досвід роботи регіональних служб [5].

Порушення мовлення – це термін, що позначає відхилення від мовленнєвої норми, прийнятої в мовному середовищі, що частково або повністю перешкоджають мовленнєвому спілкуванню. Для позначення мовленнєвих порушень в науковій літературі використовуються різні терміни, що не завжди є синонімічними, наприклад: розлади мовлення, дефекти мовлення, недоліки мовлення, патологія мовлення, недорозвиток мовлення,

недорозвинення мовлення, відхилення у мовленні тощо. З метою попереджень порушень мовлення для дітей дошкільного віку проводиться профілактика.

Профілактика – це сукупність попереджувальних заходів, направлених на збереження та зміцнення здоров'я. В загальному сенсі, поняття профілактика – система заходів, спрямованих на запобігання виникненню й поширенню хвороб на охорону здоров'я. Для того, щоб організувати роботу з профілактики мовленнєвих порушень, щоб відрізнити вікові недоліки мовлення від специфічних, необхідно мати чітке уявлення про нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини. Найактивнішими віковими періодами мовленнєвого розвитку дошкільників є вік з 2 до 6 років. Таким чином, профілактична робота може бути дієвою лише за умови повного знання про розвиток дитини (фізичного, психічного, мовленнєвого і т.п.), враховуючи вікові норми розвитку та сенситивні періоди, що дозволить як батькам так і логопеду керувати вихованням і навчанням, а надалі стане запорукою гарного мовлення, адже мовлення – це найвагоміший критерій оцінювання розвитку дитини та її розумової діяльності [2].

Первинна профілактика. Основна мета цього напрямку профілактики – виключення можливості впливу на формування організму дитини шкідливих факторів та чинників, які можуть порушити нормальний хід його розвитку. Первинна профілактика ґрунтується на заходах соціального, педагогічного, і насамперед психологічного попередження розладів психічних функцій. Ця профілактика обов'язково повинна носити комплексний медико-психологопедагогічний характер і представляти собою цілісну систему послідовних дій, реалізація яких повинна починатися ще до народження дитини.

Вторинна профілактика необхідна в тих випадках, коли первинна не дала бажаних результатів, і з'явилися мовленнєві недоліки. Основна мета цього виду профілактики – попередження виникнення нових порушень мовлення на основі вже існуючих, оскільки останні тепер становляться їх безпосередньою причиною. Основними завданнями вторинної профілактики є:

1. Обов'язкове усунення звукових замін в усному мовленні дитини до початку її навчання грамоті.

2. Запобігання формуванню швидкого темпу мови, який частіше за все засвоюється дітьми у процесі наслідування мови батьків. Своєчасно вжиті заходи дозволяють розірвати «патологічний ланцюг» і попередити прояви в дітей мовленнєвих порушень.

Третинна профілактика. Її мета – попередження рецидивів уже усунених мовленнєвих порушень, які іноді, особливо в разі недостатнього закріплення досягнутих у процесі логопедичної роботи результатів, можуть повернутися. Найбільш характерно це для заїкуватості (сезонні повернення, тобто загострення хвороби).

Зміст третинної профілактики: після закінчення логопедичної роботи, обов'язково продовжувати в домашніх умовах закріплення навиків правильної вимови; для дітей із заїкуватістю зберігати режим «мовчання»; усувати конфліктні ситуації в сім'ї, але забезпечувати систематичний контроль над мовленням; стерта форма дизартрії – необхідно щоденно проводити артикуляторну гімнастику – до повного зникнення проявів парезу, тобто до того моменту, коли з'явиться свідомий контроль над положенням язика в ротовій порожнині дитини. Контроль зняти тільки після автоматизації правильної звуковимови, коли буде гарантована неможливість повернення попередніх дефектів артикуляції [1].

Загалом, вторинна і третинна профілактика, мають не лише профілактичну, а корекційно-профілактичну спрямованість, оскільки попередження нових мовленнєвих порушень можливо тільки завдяки повному подоланню вже існуючих. Таким чином, профілактика порушень мовлення є одним із основних критеріїв успіху дитини в подальшому розвитку.

Список використаних джерел

1. Логопедія. Підручник: 2-ге видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К Шеремет. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 672 с.
2. Кулик І.В. Профілактика мовленнєвих порушень у дошкільному віці / наук.-метод. журн. «Таврійський вісник освіти», №3. 2011. 81-89 с.
3. Лупінович С. М. Довідник учителя-логопеда / Тернопіль: Видавництво

«Мандрівець», 2008. 112 с.

4. Рібцун Ю.В. Вплив ендогенних та екзогенних факторів на становлення мовленнєвої діяльності молодших дошкільників / Київ: «Народна освіта», вип. №2. 2010. (11)

5. Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, специальности Дефектология / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, М. Мастюкова: Под. ред. Л. С. Волковой. М: «Просвещение», 1989. 528 с.

УДК_376-043.86:341.31(477)

Оксана Чекан

кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

На часі інклюзивна освіта в Україні має належне місце. Незважаючи на військовий стан, освітній процес в Україні не зупиняється а навпаки, вдосконалюється відповідно до умов.

Під час війни діти з особливими освітніми потребами постійно перебувають у стані невизначеності. Звук повітряної тривоги та вибухів, дорога та незнайомий простір у випадку евакуації – все це викликає страх, розгубленість і тривогу. Оскільки ці діти не мають можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати в освітній процес кроки підтримки, що допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми.

Як засвідчив аналіз, перша інформація, яка була опублікована на сайті МОНУ за період війни це 14 березня 2022 р.: «ЮНІСЕФ та МОН запустили дитячий онлайн-садок НУМО» [4]. ЮНІСЕФ разом із Міністерством освіти й науки запустили дитячий онлайн-садок НУМО з відеозаняттями для дітей віком від 3 до 6 років. Перший випуск доступний до перегляду на YouTube-каналах МОН та ЮНІСЕФ і на платформі MEGOGO. Цей проєкт є платформою, на якій батьки та вихователі зможуть знайти усі необхідні розвивальні матеріали у відкритому доступі. Онлайн-садок став частиною проєкту НУМО – платформи,

на якій зібрані корисні підказки, цікаві вправи та ігри, що допоможуть дошкільнятам щодня опановувати важливі навички для подальшого розвитку й не втрачати вже здобуті компетентності.

На сайті МОНУ постійно з'являється та оновлюється актуальна інформація для батьків та педагогічних працівників щодо інклюзивного навчання.

17 березня 2022 р. опублікована інформація про те, що робити батькам дітей з ООП, якщо їм потрібно отримати копію висновку про комплексну оцінку [5].

29 квітня 2022 року під час засідання Кабінету Міністрів України було ухвалено зміни до Положення про інклюзивно-ресурсні центри щодо розширення кола завдань на період дії воєнного стану.

Нові завдання ІРЦ:

- проведення комплексної оцінки та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб з ООП, які вимушено змінили місце проживання (перебування) та були зараховані в інклюзивні класи (групи) або здобувають освіту з використанням технологій дистанційного навчання;
- надання інформаційної підтримки батькам дітей з ООП щодо закладів, у яких дитина може продовжувати навчання та отримувати інші додаткові послуги.

Документ також передбачає створення умов для психологічної підтримки дітей, які переживають психологічну травму [3].

Також Інститутом спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України розроблено відповідні поради та рекомендації щодо організації інклюзивного навчання для дітей з порушенням зору, слуху та порушеннями інтелектуального розвитку [2].

29 березня 2022 р. опубліковано практичні рекомендації педагогам щодо організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану для дітей із порушенням слуху [1].

Отже, запровадження інклюзивного освітнього середовища є надзвичайно

важливим і актуальним питанням для нашої держави. Відповідний аналіз законодавчого та нормативно-правового забезпечення освіти дітей з ООП, дає можливість стверджувати, що в умовах воєнного стану розвиток інклюзивної освіти не зупинився, а навпаки, почав вдосконалюватися відповідно до умов.

Список використаних джерел

1. Практичні рекомендації педагогам спеціальних закладів освіти щодо організації дистанційного навчання для дітей з порушеннями слуху в умовах воєнного стану [Електронний ресурс] / [А. Коломоєць, Л. Луценко, О. Романовська та ін.]. – 2022. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/03/29/Suzirya.rekomendatsiyi.pdf>
2. Розроблено поради для організації інклюзивного навчання під час війни [Електронний ресурс] Інститут спец. пед. і псих. ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. 2022. Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/news/rozrobleno-poradi-dlya-organizaciyi-inkluzivnogo-navchannya-pid-chas-vijni>.
3. ІРЦ в умовах воєнного стану здійснюють супровід внутрішньо переміщених осіб з ООП [Електронний ресурс] - <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-irc-v-umovah-voyennogo-stanu-zdijsnyuyut-suprovid-vnutrishno-peremishenih-osib-z-ooop>
4. МОН новина [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/news/yunisef-ta-mon-zapustili-dityachij-onlajn-sadok-numo>.
5. Роз'яснення МОН [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/news/sho-robiti-batkam-ditej-z-ooop-yaksho-yim-potribno-otrimati-kopiyu-visnovku-pro-kompleksnu-ocinku>.

УДК 376.016:81-028.31-056.264

Оксана Чекан

кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівський державний університет

Катерина Химинець

спеціальність 016 Спеціальна освіта. Логопедія
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Мукачівський державний університет

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ВІДХИЛЕНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Заїкання – це одне із найбільш стійких та складних мовленнєвих розладів. Сучасний комплексний підхід щодо подолання заїкання виділяє важливе місце для логопедичної ритміки, яка сприяє подоланню фізичної та психічної симптоматики заїкання [4]. Включення засобів логоритміки у індивідуальні логопедичні заняття у

закладах дошкільної освіти підвищує ефективність корекції даного відхилення та покращує мовлення, фізичний та психічний розвиток дитини.

Проблема проведення занять з логоритміки набуває все більшого інтересу як для логопедів, так і для музичних керівників. Логоритміка здійснює великий психотерапевтичний вплив на особистість дитини, у якої наявне заїкання, сприяє розвитку її позитивних сторін та нівелюванню негативних. Значення ритмічного та логоритмічного впливу на людей підкреслювали багато науковців, а саме: Г.Волкова, Н.Ричкова, Н.Власова, В.Гринер та інші.

У логоритмічному вихованні виділяють 2 основних напрями. Перший – розвиток, виховання та корекція немовленнєвих процесів у дітей з мовленнєвою патологією, а саме: слухової уваги, пам'яті, оптико-просторових уявлень, здорової орієнтовки на співбесідника, координації рухів, відчуття темпу та ритму руху, виховання та перевиховання особистості, характеру. Друге – розвиток мовлення і корекція мовленнєвих порушень: виховання темпу та ритму дихання, мовлення, орального праксису, просодії, фонематичного слуху тощо [2].

Музичний ритм є найбільш доцільним для людини, що заїкається, тому що він надає ширший практичний матеріал, має великий вплив на емоційну та вольову сфери. Ритм не тільки регулює рух, слово та керує темпом, але і динамічними особливостями мовлення.

Рухові, музично-рухові, музично-мовленнєві, ритмічні, мовленнєві без музичного супроводу, мовленнєво-рухові вправи та ігри нормалізують просодію, рухову сферу людини із заїкуванням, а це, в свою чергу, допомагає їй змінити ставлення до спілкування, її найблищого соціального оточення та власного мовленнєвого порушення [3]. Ці зміни зумовлені тими позитивними рисами характеру та поведінки, які з'являються у дитини із заїканням у процесі корекції психомоторики, а саме: ініціатива у спілкуванні, активність у діяльності, впевненість у рухах самостійність у вирішенні рухових та мовленнєвих труднощів, переорієнтація у значущості життєвих ситуацій у зв'язку зі зміною ставлення до мовленнєвого порушення. Логопедична ритміка,

як і будь-який інший засіб корекції мовленнєвих відхилень, також вимагає систематичної повсякденної роботи, бо саме у такий спосіб вона проявляє себе як ефективний засіб дитячого розвитку [5].

Таким чином, логопедична ритміка має велике значення для перевиховання особистості із заїканням, його соціальної адаптації, позитивного емоційного спектру, а також для тренування та корегування загальної та мовленнєвої моторики.

Список використаних джерел

1. Берник Т. Організація логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в системі спеціальної освіти. Дефектологія. 2006. № 1. С.51-55.
2. Картушина М.Ю. Логоритмічні заняття в дитячому садку: Методичний посібник. – М.: ТЦ «Сфера», 2005 12 с.
3. Ричкова Н.О. Логопедична ритміка. Діагностика і корекція порушень довільних рухів у дітей, що заїкаються: Метод. рекомендації. – М.: Видавництво “Гном-Пресс”, 1998. 22 с.
4. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеева; за заг.ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
5. Програма розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки», 2-ге вид. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2004. 268 с.

РОЗДІЛ 10
ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА
(до 100-річчя Всеукраїнського науково-педагогічного журналу «Рідна школа»).

УДК 930.23:016:050:37 «1919-1991»

Василина Бердар
здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта,
група ПО-1м (з),
Мукачівський державний університет

МЕТОДИЧНА РОБОТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ЗАКАРПАТТЯ В ХХ СТОЛІТТІ В МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПЕРІОДИКИ

Методична робота займає важливе місце в системі професійної діяльності сучасного вчителя. З-поміж множини її форм (індивідуальна, групова, колективна) особливої актуальності набуває індивідуальна форма методичної роботи, яка спрямована на самоосвіту педагога та здійснюється відповідно до його професійних інтересів через «систематичне вивчення психолого-педагогічної, наукової літератури, участь у роботі методичних об'єднань, семінарів, конференцій, педагогічних читань, розробку проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи, проведення експериментальних досліджень, огляду та реферування педагогічних та методичних журналів, збірників та ін.» [1, с. 256]. Важливим результатом індивідуальної методичної роботи вчителя є узагальнення власного педагогічного досвіду та його висвітлення на сторінках педагогічної періодики. У нашому дослідженні розглянемо періодизацію та тематичну різноманітність публікацій учителів на сторінках педагогічної преси Закарпаття впродовж ХХ століття. Зокрема зауважимо, що цей період позначився на основних тенденціях у різноманітності форм і методів методичної роботи закарпатських учителів початкових класів, насамперед через особливості освітньої політики держав, у складі яких перебувало Закарпаття.

Хронологічно першим розглянемо чехословацький період, що тривав з 1919 р. по 1938 р., який багато дослідників історії педагогіки Закарпаття вважають одним із найсприятливіших у розвитку освіти, шкільництва та педагогіки (М. Кухта, Г. Лемко, Л. Маляр, Г. Розлуцька, О. Фізеші, М. Черепаня та ін.). Як зазначено в монографії «Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.)» О. Фізеші: «в першій половині XX ст. на Підкарпатській Русі Рефератом освіти приділялася суттєва увага питанню підвищення педагогічної кваліфікації вчителів початкової школи шляхом упровадження різних форм методичної роботи» [2, с. 137]. Свої методичні здобутки вчителі публікували в тогочасних періодичних виданнях «Урядовий вісник» (1920-1934), «Учитель» (1920-1936), «Наша школа» (1935-1938) тощо. Так, на сторінках найбільш тиражованого часопису «Учитель» публікувалися статті, присвячені питанням методики викладання навчальних предметів у народних початкових школах, а також у спеціалізованих закладах освіти, наприклад:

- Ф. Агій «Научованя родного языка» та О. Маркуш «О научованю читати» (1924, Роч. V); Ю. Боршош «О научованню рисунков в народний школи» та О. Січ «Важность гимнастики в народних школах», (1925, Роч. VI); І. Деяк «Виховання на чистоту і порядок», «Вихова любови до природи» та І. Мейсарош «Початкова наука в народній школі» (1930, Роч. XI-XII) та ін. [2, с. 141];

- В. Довгун «Научованя слѣпых» (1926, Роч. 7-10), А. Чекан «О методах научованя глухонѣмых» (1927, Роч. 1), П. Свѣтлик «О научованю на письменчиганя слѣпых» (1927, Роч. 6-7), М. Добей «Числене у школь слѣпых» (1929, Роч. 1-2) та ін. [4, с. 56-57].

На сторінках педагогічного часопису вчителі також публікували свої розвідки з історії зарубіжної педагогіки, зокрема щодо «організації шкільництва в Польщі, Австрії, Румунії, впровадження педагогічних ідей М. Монтесорі, С. Русової, Г. Кершенштайнера та ін.» [2, с. 141], питання становлення та розвитку спеціальної педагогіки «Рудольфа Кратохвіла «Вади

речі (Логопедія)», Йосифа Коллара «Навод»», а також публікації у фахових часописах Угорщини «Magyar süketnéma oktatás/Освіта глухонімих в Угорщині», «Magyar gyógypedagógia/Лікувальна педагогіка в Угорщині» [4, с. 182].

Окреме місце в педагогічних часописах чехословацького періоду було відведено висвітленню роботи Реферату шкільництва Підкарпатської Русі, зокрема в журналі «Учитель» подавалася інформація про організацію діяльності педагогічних гуртків, роботу вчительських конференцій і з'їздів, народно-просвітницька діяльність педагогів тощо.

Другим етапом у розвитку форм методичної роботи вчителів початкових класів ми виокремлюємо період з 1939 р. по 1944 р., коли закарпатські землі перейшли до складу Угорщини. Освітня, в тому числі й методична, діяльність учителів регламентується освітнім законодавством Угорщини. Особливістю цього періоду було те, що методична робота організовується за угорським зразком. Насамперед, вчителі проходили стажування в школах Угорщини, де знайомилися з методикою роботи вчителів, проходили додаткові курси підвищення професійної кваліфікації, а також мовні курси. Свої методичні розробки закарпатські вчителі публікували на сторінках «Народної школи» друкованого органу Учительського Товариства Карпатського Краю, єдиного на той час педагогічного періодичного видання, який «нашихъ профессоровъ и учителейъ постоянно орієнтовавъ про найновіші стремління угорского школьництва и угорской педагогики и чтобы заохотивъ до работы подкарпатскихъ вихователей» [Цит. за: 2, с. 177].

Хронологічні межі третього етапу визначаються 1944-1991 рр., коли закарпатські землі переходять до складу Радянської України, що супроводжувалося тотальною перебудовою не тільки в сфері шкільництва, але й у сфері педагогічної та методичної діяльності вчителів. Зазначимо, що впродовж майже п'яти десятиліть освіта та шкільництво Закарпаття було повністю відірваним від європейських традицій, натомість спостерігалось стрімке впровадження комуністичної ідеології та перебудова системи освіти за

радянським взірцем. Власне ці зміни також стосувалися й організації методичної роботи.

Так, Народною Радою Закарпатської України в 1945 р. було прийнято постанову «Про утворення в м. Ужгороді Центрального методичного кабінету та в округах – окружних методичних кабінетів у Закарпатській Україні». Також на сторінках тогочасних новостворених друкованих органів, серед яких газета «Закарпатська правда» публікувалася інформація про проведену роботу з учителями в умовах встановлення радянської влади: «...цими днями, – зазначалося в «Закарпатській правді» в першому номері від 3 листопада 1944 р., – відбулася перша– організаційна нарада вчителів м. Мукачева, присвячена питанням організації навчання в школах» [Цит. за: 3, с. 150]. У грудні 1944 р. було проведено в м. Мукачево Перший конгрес (з'їзд) учителів, на якому розглядалося питання «Про чергові завдання педагогів Закарпаття». У з'їзді взяло участь понад 500 учителів з усіх куточків закарпатського краю. Впродовж першого десятиліття встановленню радянської влади освіта Закарпаття повністю перейшла на радянський зразок, а вчителі ділилися своїм педагогічним досвідом «через друковану продукцію». Так, «на шпальтах обласних і районних газет важливе місце займали публікації з досвіду роботи окремих шкіл, відділів освіти, вчителів» [Цит. за: 3, с. 186]. Незважаючи на необхідність комуністичної спрямованості змісту публікацій, на сторінках тогочасних газет читачів знайомили з досвідом роботи видатних учителів-новаторів Закарпатської області, як-от: О. Басараб, Г. Кабацій, З. Жофчака, О. Каневської, О. Локкер та ін.

Початок четвертого етапу в розвитку методичної роботи вчителів початкових класів у Закарпатті ми датуємо 1991 р., коли Україна здобула свою незалежність й розпочала демократичні перетворення в освітній сфері, зокрема формування власної національної системи освіти, що інтегрується в світовий освітній простір. Методична робота вчителів набула нових форм організації, а також нового змістового наповнення. Закарпатські педагоги активно взяли не тільки за розробку й впровадження принципово нового змісту початкової

освіти, але й за відродження європейських традицій, які радянською владою були повністю знівельовані. Свій педагогічний доробок закарпатські вчителі публікували в газеті «Слово вчителя» (з жовтня, 2003 р.), засновником якої став Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. Згодом, у 2004 році Управління освіти і науки Закарпатської обласної державної адміністрації спільно із Закарпатським інститутом післядипломної педагогічної освіти заснували науково-методичний журнал «Освіта Закарпаття», в якому публікуються наукові статті та методичні розробки з питань теорії педагогіки і психології, методики і технології навчання, народознавства, дефектології, експериментальної роботи в закладах освіти краю, рецензії та відгуки на нові наукові видання тощо.

Перспективним напрямом подальших досліджень може стати вивчення особливостей та тематики методичних напрацювань учителів початкових класів краю в контексті реалізації Концепції НУШ в умовах полікультурного середовища на сторінках педагогічних часописів, які виходять у Закарпатті та інших областях України.

Список використаних джерел

1. Фізеші О.Й. Педагогіка: Основи педагогіки. Дидактика. Теорія та методика виховання: навчальний посібник. К: Кондор-Видавництво, 2014. 390 с.
2. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.): монографія. Ужгород, 2015. 528 с.
3. Химинець В.В., Стрічик П.П., Качур Б.М., Талапканич М.І. Освіта Закарпаття: монографія. Ужгород: Карпати; Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2009. 464 с.
4. Черепаня М. Діяльність інтернатних закладів Закарпаття (перша половина ХХ століття): монографія. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2022. 296 с.

УДК 378.14

Ірина Дубровіна
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ У КОНТЕКСТІ САМООСВІТИ

В умовах модернізації професійної освіти діяльність сучасного педагога-організатора ускладнюється і наповнюється новим змістом. Вимоги індивідуально-професійного зростання у професії івент-педагога є чи не найважливішими для удосконалення його педагогічної майстерності. Адже саме самоосвіта пов'язана з застосуванням інноваційних досягнень у культуру, науку і техніку, з формуванням ієрархії високих моральних норм та ідеалів підростаючого покоління. Для цього організатор педагогічного дозвілля має сам досягти необхідного рівня професійності, що стає можливим лише завдяки систематичній роботі над собою. Тому проблеми самоосвітньої діяльності педагогів-організаторів, система її організації є домінуючою на етапі модернізації сучасної професійної освіти, яка спирається на потреби спеціаліста в постійному індивідуально-професійному зростанні.

Категорію «професійне зростання» розуміємо як особистісно-суб'єктний процес, використовуючи при цьому два близьких за змістом поняття – професійне зростання людини і професійне становлення суб'єкта діяльності. Перший із них визначається як процес прогресивних змін особистості під дією соціальних факторів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самовтілення. Виходячи із зазначеного вважаємо, що професійний розвиток педагога-організатора – послідовний, індивідуальний, суб'єктний процес, детермінований специфікою освітянської роботи.

Найбільш типові варіанти професійного зростання мають кілька видів: повільне і безконфліктне становлення в межах професії; прискорений розвиток

на початкових стадіях процесу з подальшою стагнацією (що відбувається також в межах професії); ступінчатий професійний розвиток, який приводить до вершин професійних досягнень, супроводжуючись кризами професійного становлення [4, с.128].

Кожний педагог-організатор вибудовує власну кар'єру як індивідуальну траєкторію саморозвитку, виходячи з індивідуальних особливостей, ціннісних установок, педагогічних умінь. Успішність кар'єри значною мірою залежить від того, наскільки фахівець володіє самоосвітніми вміннями, процесами саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю [3, с. 66].

Визнаним багатьма ученими є положення про те, що чим вищий рівень самоосвіти учителя, тим ефективніше буде організовано педагогічний процес, активніше будуть розповсюджуватися педагогічний досвід, інноваційні методики, технології і т.д. [1, с.76].

На противагу цьому підходу, процес розвитку самоосвітніх умінь розглядається ще як постійну зміну не тільки особистісних якостей, а й особливостей педагогічних ситуацій [3, с. 65]. Вектор розвитку індивідуальності, на думку ученого, може направлятися у бік як прогресу, так і регресу. Це залежить від вибору головних цілей-орієнтирів, які можуть бути направлені як на адаптацію (пристосування індивідуальності до педагогічного процесу), так і на творчість (вихід за межі педагогічної ситуації).

С. Сисоєва визначає домінуючим напрямом самоосвіти спрямованість педагога на творчість, яка включає:

– позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка, бажання пізнати себе; творчий інтерес; прагнення до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення, сміливість, готовність до ризику; самостійність, ініціативність, впевненість у своїх силах і здібностях, цілеспрямованість, наполегливість; вміння довести розпочату справу до кінця; працелюбність, емоційна активність);

– позитивні творчі вміння (проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей; розвинута уява, фантазія, здатність до виявлення

протиріч; здатність до подолання інерції мислення, уміння аналізувати, інтегрувати і синтезувати інформацію; здатність до міжособистісного спілкування);

– позитивність індивідуальних «творчих» психічних процесів (альтернативність, дивергентність, точність мислення; пошуково-перетворюючий стиль діяльності; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття) [4, с.79].

Індивідуально-орієнтований підхід реалізує ідеї цілісності, єдності індивідуального і професійного розвитку педагогічних кадрів. Такий підхід спирається, в першу чергу, на цілісне уявлення про життєвий шлях людини, характеризуючи його певними етапами накопичення, збагачення і трансформації індивідуальних якостей та їх втілення у процесі і продуктах діяльності, поведінки. Питань стимулювання творчого потенціалу індивіда, досягнення професійної майстерності в контексті самоосвіти безпосередньо стосується акмеологічний підхід, який представлено роботами учених В. Вакуленко, А. Деркача, Н. Кузьміної.

Зовнішніми умовами наявності «акме» у професійному розвитку є сприятливе акмеологічне середовище, що стимулює людину до розкриття її справжні професійних можливостей, набуття необхідних умінь, а також наявність «акме» ступенів, які можуть стати поштовхом до кульмінації, «піком» педагогічної майстерності.

На наш погляд, сучасного спеціаліста відрізняє відношення до своєї роботи як до психологічного засобу та інструментарію самореалізації власних можливостей. У житті кожної людини є піки професійного саморозвитку і його падіння, часто пов'язані зі звуженням і обмеженням її зв'язків з дійсністю. Але постійна самоосвіта як засіб системного втілення саморозвитку дозволяє спеціалісту підтримувати свою майстерність і психологічне здоров'я, попередити професійне вигорання.

Активізація самоосвіти педагога проходить за пріоритетності наступних потреб: пошук власної позиції, коли учитель усвідомлює, що ефективність його

діяльності залежить від продукування власних рішень; здійснення критичного аналізу різних варіантів рішення поставлених педагогічних задач; вибір пріоритету, побудова основ власної методики навчання на основі співставлення традиційних схем викладання з його інноваційними моделями; рефлексія власного досвіду, обґрунтування і апробація власної авторської методичної системи.

Перспективи продуктивної організації самоосвіти учителя залежать не тільки від комплексу внутрішніх, але і зовнішніх умов, адже «... учитель завжди уособлює в собі мудрість суспільної свідомості і має істотний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводитирем у майбутнє. Учений підкреслює, що зміни в структурі індивідуальності педагога можуть статися тільки під впливом постійної цілеспрямованої роботи (самопізнання, самоаналізу, саморегуляції і т.д.). Також неможливо передати і особистісне знання від одного носія до іншого. Його можна тільки напрацювати, «виробити», взяти із власного досвіду» [1, с.79].

В ХХІ столітті самоосвіта педагога-організатора спрямована на вирішення багатьох педагогічних задач, а сам: на вдосконалення педагогічної майстерності, модернізацію педагогічних технологій, в реалізації яких професіоналізм педагога набуває пріоритетного значення. Самоосвіта – постійна діяльність учителя, спрямована на розширення і поглиблення знань і умінь, підвищення рівня предметної підготовки, розвиток його особистості.

Таким чином, сучасні підходи до забезпечення професійного розвитку педагогів-організаторів у контексті самоосвіти передбачають готовність до пропозиції нових освітніх ідей, здатність постійно вчитися, бути в безперервному творчому пошуку.

Список використаних джерел

1. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. Зязюна. К. : СПД Богданова А., 2008. 376 с.
2. Пехота О. Індивідуальність учителя : теорія та практика. Миколаїв : ТОВ «Фірма «Іліон», 2010. 272 с.

3. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65–69.

4. Сисоєва С. Педагогічна творчість : монографія. К. : Карвела, 1998. 150 с.

УДК 37:069

Олександр Міхно,
доктор педагогічних наук,
директор, Педагогічний музей України,
Тетяна Полюхович,
головний зберігач фондів,
Педагогічний музей України

ДО 100-РІЧЧЯ ЖУРНАЛУ «РІДНА ШКОЛА»: ГОЛОВНІ РЕДАКТОРИ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ВІРТУАЛЬНОЇ ВИСТАВКИ НА САЙТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ)

Цьогорічний ювіляр – журнал «Рідна школа» – упродовж ста років відіграє особливу роль у консолідації освітянських, науково-педагогічних, громадських сил довкола ідеї створення національної системи освіти на основі найкращого вітчизняного та зарубіжного досвіду. Спочатку це був журнал «Шлях освіти (Путь просвещения)» – щомісячний науково-педагогічний журнал, орган Народного комісаріату освіти УСРР, який заснували та видавали в Харкові з 1922 по 1930 рік [1]. Назва журналу змінювалася кілька разів: у 1931-1941 він виходив під назвою «Комуністична освіта», з 1945 – «Радянська школа», а з 1991 і до сьогодні – «Рідна школа».

У фондах Педагогічного музею України зберігаються примірники журналу усіх років видання, тож ми вирішили висвітлити не просто історію становлення та розвитку часопису, а заглянути за лаштунки, а саме: створити віртуальну виставку на сайті музею і розповісти про тих, хто найбільше вболівав за журнал – головних редакторів. Головний редактор – це людина, яка керує редакцією журналу і контролює робочий процес підготовки видання до друку. Крім того, головний редактор має бути гарним психологом, оскільки під його керівництвом знаходиться багато людей творчої професії (журналісти, дизайнери, коректори), тому до кожного з них потрібен особливий підхід.

Першим редактором журналу у 1922-1927 рр. був Астерман Михаїл Львович (1888– ?), завідуючий видавництвом «Шлях освіти» при Народному комісаріаті освіти УСРР. В цей час головою редакційної колегії журналу був Ряппо Ян Петрович (1880-1958) [2].

В 1932 (№1 та №2) редакцію журналу «Комуністична освіта» очолював Полоцький Олександр Аркадійович (1886-1938), український політичний діяч. У 1928-1931 рр. він обіймав посаду заступника народного комісара освіти УСРР, опікувався роботою музеїв, органів охорони пам'яток, інших культурно-освітніх закладів. У 1935 р. засуджений до 10 років ув'язнення. У 1937 р. вдруге заарештований та засуджений до страти; вирок виконано 10 лютого 1938 р. Реабілітований 1956 р. Автор таких статей: «За єдиний культурний план» (1931. №4), «Стан і перспективи ВУЗ'ів» (1928. №7), «Культурна п'ятирічка» (1929. №5) та ін.

Наступним відповідальним редактором протягом півтора року був Карпеко Олександр Олександрович (1891-1969), український педагог, перший заступник наркома освіти УСРР (1931-1933). До сфери наукових інтересів О. Карпеко входили класична філологія, організація системи освіти, педагогіка. Оpubлікована наукова спадщина О. Карпеко складає понад 100 праць. Статті його авторства у журналі: «Система і організація народної освіти на Україні в другій п'ятирічці» (1932. №7-8), «До підсумків 1-го триместру в політехнічній школі» (1933. №1).

Боданський Григорій Михайлович (1900-1937) був наступником О.Карпеко та відповідав за журнал до червня 1934. Г. Боданський був заступником народного комісара освіти УСРР (1934-1935). Автор статей: «Нові програми і підручники» (1933. №7), «Про новий навчальний рік» (1934. №7).

Хаїт Ізраїль Абрамович (1894-1938) був відповідальним редактором протягом 4 років. У 1922-1925 рр. працював завідувачем Одеського губерньського відділу народної освіти, редактором газет. З 1 вересня 1925 р. до 15 березня 1926 р. обіймав посаду ректора Одеського інституту народної освіти. В 1934-1936 рр. виконував обов'язки директора Українського науково-

дослідного інституту педагогіки (УНДІП). З серпня 1933 р. до лютого 1937 р. виконував обов'язки заступника Народного комісара освіти Української РСР, опікувався навчально-виховними питаннями, підвищенням кваліфікації дошкільних кадрів, розробкою навчальних планів, підготовкою бібліотечних працівників. Репресований. І. Хаїт розстріляли 12 вересня 1938 р. в Києві. Статті І. Хаїта: «Про знахарів, які претендували на звання учених (1936. №7), «Чудовий рух чудових дітей» (1935. №3), «Виховна робота школи» (1935. №4-5).

Від №6 1937 р. до №7 1938 р. відповідальним редактором журналу був Г.І. Онуфрієв. Відомостей про нього наразі знайти не вдалося.

У 1938-1940 рр. відповідальним редактором журналу був Редько Федір Андрійович (1905-1981), український історик і літературознавець. Наприкінці 1930-х – член редакційної колегії ювілейного, до 125-річчя, видання «Кобзаря» – повної збірки поезій Тараса Шевченка (разом із О. Корнійчуком, П. Тичиною, М. Рильським, Д. Копицею). З 1938 р. до квітня 1939 р. – заступник народного комісара освіти Української РСР. З 2 квітня 1939 р. по 28 травня 1940 р. – народний комісар освіти Української РСР. З 28 травня 1940 р. по 30 червня 1942 р. – заступник голови Ради Народних Комісарів Української РСР. Статті Ф. Редька у журналі: «До нових перемог» (1939. № 9), «Іспити в школах» (1939. № 7), «Про практичну підготовку випускників середніх шкіл» (1939. № 8), «Про роботу двокомплектних початкових шкіл» (1938. №8), «Заочна освіта вчителів» (1938. №12).

У 1940-1941 рр. відповідальним редактором журналу «Комуністична освіта» був Лобер Дмитро Євдокимович (1904- ?), український педагог, у 1930-1932 рр. – аспірант Українського науково-дослідного інституту педагогіки в Харкові. У 1934-1939 рр. – директор середньої школи №102 м. Харків. У 1939-1940 рр. – директор Харківського обласного Інституту удосконалення кваліфікації вчителів. 1940-1944 рр. – заступник Наркома освіти УРСР. 1944-1952 рр. – директор і завідувач кафедри педагогіки Запорізького педагогічного інституту. 1952-1957 рр. – директор і завідувач кафедри педагогіки

Ізмаїльського педагогічного інституту. 1961-1965 рр. – завідувач кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного інституту імені П.Д. Осипенко. Автор статей «Про виховання свідомої дисципліни і заходи впливу в школі» (1940. №2), «Про іспити в школі» (1941. №3).

Першим головним редактором журналу «Радянська школа» (1945-1947) був Костюк Григорій Силович (1899-1982), український психолог, професор Київського педагогічного інституту (з 1935), директор Науково-дослідного інституту психології УРСР у 1945-1973 рр. (нині Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України) [3]. Статті Г. Костюка в журналі: «Про психологічні основи програмування навчання» (1964. №5), «Психологічні питання виховуючого навчання» (1965. №9), «Психологічні дослідження в дев'ятій п'ятирічці» (1976. №2).

Чавдаров Сава Христофорович (1892-1962), український педагог, дослідник дидактики, методист початкової і середньої освіти, професор, заслужений діяч науки УРСР, директор Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, автор підручників з української мови [4]. С. Чавдаров зазначений як тимчасово виконуючий обов'язки головного редактора лише у №6 за 1946 р., але він упродовж тривалого часу був у редколегії журналу та активно писав статті: «Шкільний інспектор і інспектування школи» (1938. №3), «Стан і завдання науково-дослідної роботи з педагогіки» (1939. №6), «Школа в Західній Україні» (1939. №11), «К.Д. Ушинський – великий педагог нашої Батьківщини» (1946. №1-2), «Деякі уваги про роботу з підручниками української мови в початковій школі» (1948. №3), «Кожен урок має бути повноцінним» (1958. №7) та ін.

Філіпов Олексій Михайлович (1902-1955), український педагогічний діяч, працював редактором журналу в 1947-1951 рр. Народився він у с. Дмитрівка на Кіровоградщині. У 1923 закінчив Вищі педагогічні курси в Києві. Працював учителем у трудових школах Зінов'євська, інспектором шкіл Одеського міського та окружного відділів народної освіти. У 1930 р. закінчив Одеський інститут народного господарства. У 1934-1937 рр. – директор Харківського

зоотехнічного, у 1937-1938 рр. – Київського педагогічного інститутів. У 1938-1941 рр. – начальник управління, заступник наркома освіти УРСР. З 1944 до 1955 року – перший заступник міністра народної освіти УРСР. Статті О. Фліпова в журналі: «Завдання органів народної освіти в підготовці шкіл, до нового навчального року» (1948. №3), «Науково-дослідні інститути Міністерства освіти УРСР у першій післявоєнній п'ятирічці» (1954. №11).

У 1951-1958 рр. головним редактором журналу був Мазуркевич Олександр Романович (1913–1995), український педагог, літературознавець, славіст, доктор педагогічних наук (1964), академік Академії педагогічних наук СРСР (1968) і НАПН України (1992) [5]. Автор статей: «До оцінки педагогічної діяльності і творчої спадщини Х. Д. Алчевської» (1958. №3), «Творчість Т.Г. Шевченка в педагогічній спадщині передових діячів російської школи» (1954. №11), «Виховна роль творчості М. О. Островського» (1954. №11) та ін.

У 1958-1973 рр. головним редактором журналу був Хлоп'ячий М.А.

У 1973-1975 рр. обов'язки головного редактора виконував Мороз В.В.

Василькова Марія Михайлівна була головним редактором журналу з 1975 до 1992 року. З №10 1991 р. і дотепер журнал називається «Рідна школа».

З 1992 до 2007 року на посаді головного редактора журналу працював Щербатенко Іван Савич (1938-2014). Народився він у с. Стара Оржиця Згурівського району на Київщині. Закінчив філологічний факультет Київського університету ім. Т.Г. Шевченка. У журналістиці – понад 50 років. Працював у виданнях: «Вечірній Київ» (завідуючий відділу літератури і мистецтва), «Українська мова і літератури в школі» (відповідальний секретар), «Радянська освіта» (головний редактор).

З 2007 р. головним редактором журналу є Пугач Анжеліна Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, фахівчиня з історії педагогіки. Авторка статей зі становлення української педагогічної періодики 1920-х рр. («Журнал «Шлях освіти» в контексті міжнародних зв'язків українських педагогів» (1920-ті рр.)), №9-10, 2017); медіаосвіти («Розвиток шкільної медіаосвіти як національний пріоритет», №3, 2021); численних інтерв'ю з

видатними особистостями («Освіта в інформаційному суспільстві: виклики та покликання. Інтерв'ю з доктором філософських наук, професором, академіком НАН України, президентом НАПН України Василем Кременем», №3, 2021) та ін.

Детальніше з матеріалами виставки, а це фото обкладинок журналу різних років та портретні світлини головних редакторів, можна ознайомитися на сайті Педагогічного музею України [6], а також у відео, розміщеному на ютуб-каналі музею [7].

Список використаних джерел

1. Педагогічний музей України. (2017, 17 квітня). До 95-річчя журналу «Шлях освіти» (Харків, 1922). http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/hliah_osvitu_95_rokiv/.
2. Педагогічний музей України. (2015, 29 березня). До 135-річчя Ряппо Яна Петровича – громадського та політичного діяча, педагога. http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/riappo_135_rokiv/.
3. Педагогічний музей України. (2019, 4 грудня). 120 років від дня народження Григорія Костюка (1899–1982) українського вченого-психолога, педагога. <http://pmu.in.ua/nogroup/kostyk/>.
4. Педагогічний музей України. (2017, 17 червня). До 125-річчя від Дня народження Сави Христофоровича Чавдарова. <http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/chavdarov/>.
5. Педагогічний музей України. (2013, 14 вересня). Виставка «Метод і творчість Олександра Мазуркевича» (до 100-річчя від дня народження видатного українського педагога, першого академіка з методики викладання літератури) http://pmu.in.ua/exhibitions/exhibition_mazurkevich/.
6. Педагогічний музей України. (2022, 30 травня). До 100-річчя журналу «Рідна школа»: головні редактори. http://pmu.in.ua/virtual-exhibitions/ridna_shkola/
7. Педагогічний музей України. (2022). До 100-річчя журналу «Рідна школа»: головні редактори. <https://www.youtube.com/watch?v=GcL0-1C2Q4g&t=273s>

УДК 37.036: 371.134: 377/378

Олена Отич

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту вищої освіти НАПН України

ІНСТИТУЦІЙНІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Зростання уваги у вищій освіті України до професійного розвитку науково-педагогічних працівників спричинило значні зрушення в напрямі розв'язання цієї проблеми на загальнодержавному та інституційному рівнях. Зокрема, до заходів державного масштабу належать розроблення та імплементація законів України «Про професійний розвиток працівників» (2019) [5], «Про освіту» (2017) [4], «Про вищу освіту» (2014) [2], «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016) [3], а також підзаконних актів і документів, що визначають сутність професійного розвитку педагогів й регламентують механізми його реалізації у різних освітніх системах [6; 7; 9].

Серед заходів інституційного рівня провідним стало створення та моніторинг функціонування інституційних систем професійного розвитку науково-педагогічних працівників, які по суті, є стійкими сукупностями елементів (структурних підрозділів ЗВО), що знаходяться між собою у відношеннях взаємозв'язку та ієрархічного підпорядкування і виконують кожен свою функцію в організації, управлінні та моніторингу професійного розвитку науково-педагогічних працівників (планування, організація, супровід, контроль і оцінювання результатів) [1, с. 106].

Нерідко система професійного розвитку науково-педагогічних працівників конституюється як організаційне утворення, структурний підрозділ ЗВО, до функцій якого входить розроблення та реалізація програм й інноваційних технологій удосконалення професіоналізму педагогів, сприяння їм у поєднанні формальної, неформальної та інформальної освіти, поглибленні професійних знань, обміну досвідом та кращими освітніми практиками.

Такі структури знаходять формальне оформлення на інституційному рівні у вигляді центрів педагогічної майстерності/ викладацької досконалості, шкіл молодого викладача/шкіл передового педагогічного досвіду/шкіл професійної чи професійно-художньої майстерності/ літніх педагогічних шкіл тощо.

Ініціатором їх створення (до того ж не лише у закладах вищої освіти, а й у закладах загальної середньої освіти) став в останні роки свого життя академік І. Зязюн. За його ініціативи в Україні було створено 38 центрів педагогічної майстерності, об'єднаних навколо Всеукраїнського центру педагогічної майстерності імені А. Макаренка у складі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та інших закладів освіти й педагогічно-меморіальних музеїв А. Макаренка у с. Ковалівка і м. Кременчук Полтавської області, В. Сухомлинського, І. Ткаченка та О. Захаренка [9, с. 49]. Діяльність цих центрів неодноразово висвітлювалася на сторінках Всеукраїнського освітянського часопису «Рідна школа», за що висловлюємо щирі вдячності головному редакторові Анжеліні Пугач.

Після смерті академіка І. Зязюна естафету й відповідальність щодо опікування центрами педагогічної майстерності узяв на себе Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, якому присвоєно ім'я цього видатного теоретика і майстра педагогічної дії.

Новий поштовх розвитку ідеї педагогічної майстерності спричинила її суголосність з популярною сьогодні у науково-педагогічних колах ідеєю розвитку викладацької досконалості й створення на інституційному рівні відповідних центрів професійного удосконалення викладачів. Цю ідею активно розробляє нині Інститут вищої освіти НАПН України у співпраці із зарубіжними партнерами. Зокрема, науковцями Інституту спільно з Британською Радою в Україні, Advans HE (Велика Британія) за підтримки Міністерства освіти і науки України та Національного агентства забезпечення якості вищої освіти реалізується проєкт «Програма вдосконалення викладання

у вищій освіті» (2019-2023) [10]. Мета цієї програми полягає у підвищенні якості вищої освіти України шляхом розвитку інституційної спроможності вітчизняних університетів щодо вдосконалення викладання у вищій школі.

У рамках реалізації Програми заплановано створення національної платформи для фахового обговорення та обміну кращими практиками з удосконалення викладання у вищій школі; формування мережі викладачів та управлінців, готових до втілення змін та обміну ефективними практиками вдосконалення викладання і навчання як у власному університеті, так і між університетами України; підтримки університетів у реалізації інституційних проектів з удосконалення викладання [10].

У своїй діяльності інституційні центри професійного удосконалення ґрунтуються на ідеї академічної свободи й інституційної автономії ЗВО в обмін на їх відповідальність. Такий підхід надає університетам право реалізувати загальнодержавну політику у галузі професійного розвитку викладачів з урахуванням власної специфіки та професійних потреб і запитів науково-педагогічних працівників.

Основою технології професійного розвитку викладачів вищої школи у центрах професійного удосконалення є проектування ними індивідуальних освітніх програм і траєкторій розвитку своїх професійних та особистісних якостей, що у сукупності забезпечують досягнення ними певного рівня викладацької досконалості (а ширше – педагогічної майстерності). Таким чином, кожен центр професійної досконалості фактично здійснює корпоративне навчання й готує науково-педагогічні кадри сам для себе, починаючи з:

- 1) аналізу змісту та результатів своєї діяльності;
- 2) визначення освітніх потреб, проблемних моментів і формулювання головної проблеми, яку слід розв'язати спільними зусиллями;
- 3) оформлення освітнього запиту
і завершуючи:
- 4) розробленням інституційної стратегії, плану, програми дій та

конкретизацією їх в індивідуальних технологіях професійного розвитку науково-педагогічних працівників;

5) реалізацією цих планів, програм і технологій за педагогічної підтримки викладачів, тренерів і коучів Центру;

б) фідбеком та евалюацією результатів їх впровадження.

Основними напрямками діяльності Центру професійної досконалості є мотивація, науково-методичне забезпечення та створення розвивального середовища, своєрідної освітньої екосистеми для неперервного професійно-особистісного розвитку і саморозвитку кожного викладача відповідно до його професійних потреб і запитів, рівня домагань та власних можливостей. При цьому здійснюється науково- і навчально-методичний супровід, науково-педагогічний консалтинг як усього науково-педагогічного колективу закладу вищої освіти в цілому, так і конкретних викладачів зокрема.

Таким чином, як би ні називався центр професійного розвитку науково-педагогічних працівників: Центр педагогічної майстерності чи Центр професійної досконалості — він є, по суті, своєрідним тренувальним залом для викладачів вищої школи; формою інформально-неформальної педагогічної освіти, що передбачає індивідуальну навчально-пізнавальну діяльність науково-педагогічних працівників, яка організується ними самими, здійснюється за індивідуальною освітньо-розвивальною траєкторією, має нерегламентований характер і спрямована на задоволення їхньої власної потреби у професійному й кар'єрному зростанні.

Список використаних джерел

1. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду з розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів: препринт (аналітичні матеріали) (II частина). Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Жабенко, О. Ярошенко, О. Отич, С. Мельник; за ред. Ю. Скиби. — Електронне видання. — Київ: ІВО НАПН України, 2021. — 122 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>
3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26 листопада 2015 р. № 848-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
4. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
5. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12 січня 2012 р. № 4312-VI. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4312-17>

6. Методичні рекомендації для професійного розвитку науково-педагогічних працівників, затверджені Наказом МОН України від 04.12. 2020 р. № 1504. Режим доступу: http://puet.edu.ua/sites/default/files/1_9-611.pdf
[Methodychny rekomendacii dlya profesiynogo rozvytku naukovo-pedagogichnyh pracivnykiv, zatverdzeniy Nakazom MON Ukrainy vid 04.12. 2020 p. № 1504. Rezhym dostupu: http://puet.edu.ua/sites/default/files/1_9-611.pdf](http://puet.edu.ua/sites/default/files/1_9-611.pdf)
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента від 25 червня 2013 р. № 344/2013. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4075-ukaz-prezydenta-ukrayiny-vid-25-cheravnja-2013-roku-3442013>
8. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник / О. М. Отич. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — 208 с.
9. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затверджений Постановою КМУ від 21. 2019 р. № 800. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
10. Сайт Інституту вищої освіти НАПН України. Наука. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://ihed.org.ua/science/>. Дата звернення: Листоп. 11, 2021

УДК 930.23:016:050:37 «1919-1938»

Крістіна Староста

здобувачка другого (магістерського) рівня
 вищої освіти
 спеціальності 013 Початкова освіта,
 група ПО-1м (з),
 Мукачівський державний університет

ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ

Важливим у розвитку й становленні освітніх процесів завжди виступало питання змісту освіти, який є одним із головних компонентів процесу навчання, оскільки відображає суспільно-цінний досвід, який накопичило людство впродовж свого існування. Тема нашого дослідження спрямована на з'ясування ролі педагогічної періодики в питаннях змісту освіти в Закарпатті міжвоєнного періоду. Питання організації та змісту початкової освіти були предметом наукових розробок А. Волошина, Б. Грінченка, О. Духновича, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та сучасних науковців: Т. Байбари, Н. Бібик, В. Бондаря, М. Вашуленка, І. Гудзик, Н. Кічук, Н. Коваль, О. Савченко та ін.

Історико-педагогічні аспекти становлення та розвитку шкільництва в Закарпатті вивчалися А. Бондарем, В. Гомоннаєм, А. Ігнатом, М. Талапканичем, В. Росулом та ін. Педагогічна періодика була предметом наукових розвідок М. Кухти, І. Мельник та ін. Діяльність початкових шкіл у Закарпатті досліджено О. Фізеші.

Зауважимо, що зміст освіти також залежить від об'єктивних і суб'єктивних чинників: «Об'єктивні – це історичні та соціально-економічні фактори, які визначають потреби суспільства в освічених людях, у рівні їх підготовки. ... Суб'єктивні фактори: 1) державна політика в галузі освіти (наприклад, в Україні зміст освіти є важливим засобом демократизації суспільства, відродження національної духовності, культури); 2) методологічні позиції науки» [5, с. 92-93]. Закарпаття завжди характеризувалося як багатокультурний та поліконфесійний регіон, у якому, незважаючи на часті зміни державно-територіального перепідпорядкування, завжди мирно співіснували представники різних національностей, які взаємодоповнювали історію, культуру, традиції один одного. Що стосується освітньої сфери, то міжвоєнний період Закарпаття (період з 1919 по 1938 рр., коли його територія входила до складу Чехословацької республіки як окрема адміністративна одиниця Підкарпатська Русь), на думку багатьох науковців, був одним із найсприятливіших у першій половині ХХ століття для її розвитку, особливо в напрямку організації діяльності закладів початкової освіти для представників різних національностей. Щодо кількості початкових шкіл досліджуваного періоду з національними мовами навчання О. Фізеші в монографії «Початкова школа на Закарпатті (друга половина ХІХ-початок ХХІ ст.)» наводить такі дані (табл. 1):

Таблиця 1

МОВА НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ (1920-1931 рр.)

Рік	русин.	чехослов.	угор.	нім.	румун.	єврей.	змішана	всього
1920	321	22	83	7	4	-	38	475
1931	425	158	101	14	3	4	22	727
Приріст	104	136	18	7		4		252
%	36,36	47,5	6,3	2,44		1,38		100
Зменшення					-1		-16	
%					0,37		5,6	

Джерело: [6, с. 115].

Поряд зі збільшенням кількості початкових шкіл Міністерством шкільництва та народної освіти Чехословаччини (м. Прага) та Рефератом шкільництва (м. Ужгород) вирішувалося питання вдосконалення змісту початкової освіти. Так, уведення в дію основних положень «Малого шкільного закону Чехословацької республіки» (1922) зумовило перегляд навчальних планів і навчальних програм для початкових шкіл. Навчання в народній початковій школі тривало 6 років і ще 2 роки в повторювальній початковій школі, а з 1930 р. було запроваджено обов'язкову восьмирічну народну початкову школу. О. Фізеші визначає такі особливості змісту початкової освіти означеного періоду: «зміст освіти спрямований на всебічний та гармонійний розвиток особистості школяра, всі навчальні предмети вивчаються в логічній послідовності, мають тісний зв'язок із практичним застосуванням одержаних знань, невід'ємною складовою є забезпечення міжпредметних зв'язків. ... гуманістичний підхід до змісту освіти, особливо це стосується науки про рідний край, географії, науки про природу, адже вони формують потребу в школяра бережно ставитися до оточуючого світу як до природних багатств, так і до матеріальних та духовних благ людини, ... виховання ощадливості, формування вміння планувати й використовувати сімейний бюджет» [6, с. 125]. Дослідниця вважає, що гуманістична та екологічна спрямованість тогочасного змісту освіти «є надзвичайно актуальними і для сучасної початкової освіти і потребують перегляду в сучасних навчальних програмах для початкової школи» [6, с. 126].

Питання змісту освіти було предметом обговорення на сторінках

тогочасної педагогічної періодики, зокрема «Урядового вісника» (1920-1934) та «Учителя» (1920-1936). Так, на сторінках першого переважно публікувалися нормативні документи, які регламентували зміст початкової освіти, як-от: «Учебні основи для руських шкіл Подкарпатської Русі» (Розпорядження Шкільного відділу Цивільної управи Підкарпатської Русі від 16.03.1921 р., № 3680), «Нормальні учебні основи для народных (элементарных) школ» (Розпорядження міністерства Шкільництва і Народної освіти від 06.05.1930 р., № 47.4 15-I), «Нормальні учебні основи для народных (початковых) школ» (Розпорядження міністерства Шкільництва і Народної освіти від 10.07.1933 р., № 67.311/33-I) (рис.1-2). Також на сторінках «Урядового вісника» регулярно публікувався перелік підручників, рекомендованих для використання в початкових школах. Зазначимо, що перед публікацією таких списків кожен підручник проходив процедуру схвалення: автор підручника надсилав рукопис до Реферату освіти, де призначалися два рецензенти, після обговорення на педагогічних конференціях Реферат освіти звертався з листом-клопотанням до Міністерства освіти Чехословаччини про його допущення до використання в початкових школах. Серед найбільш використовуваних підручників у тогочасних початкових школах були навчальні книги С. Бочека, А. Волошина, О. Маркуша, І. Козака, М. Рочека.

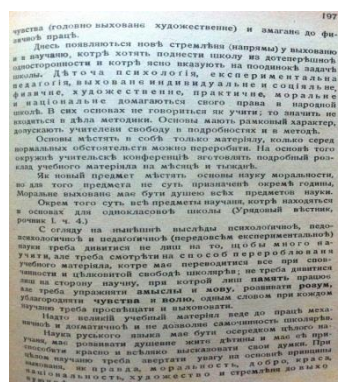
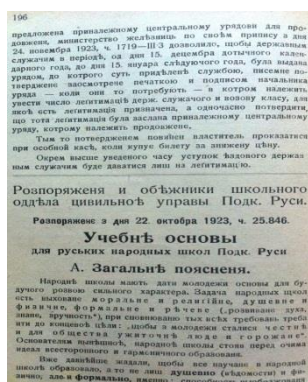


Рис. 1. «Учебні основи для руських шкіл Подкарпатської Русі»
(Розпорядження Шкільного відділу Цивільної управи Підкарпатської Русі
від 16.03.1921 р., № 3680)

Джерело: [3].

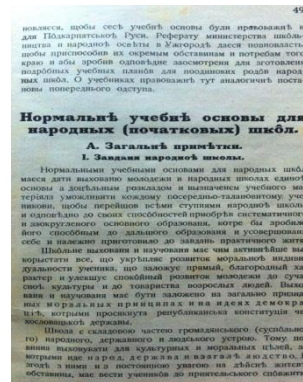
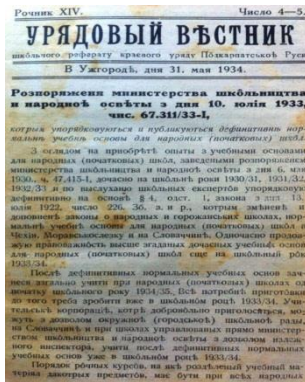


Рис. 2. «Нормальні учебні основи для народных (початкових) школ» (Розпорядження міністерства Шкільництва і Народної освіти від 10.07.1933 р., № 67.311/33-I)

Джерело: [2].

У фаховому педагогічному часописі «Учитель» (ред. С. Бочек, Й. Пешина, Ю. Ревай) публікувалися науково-педагогічні праці освітян краю, в яких з-поміж низки питань, що стосувалися організації діяльності початкових шкіл, виокреслювалися питання, пов'язані зі змістом початкової освіти, обговоренню підручників як основних засобів відображення змісту освіти (рис. 3). Адже, як зазначав в одній із публікацій знаний в Підкарпатській Русі педагог, дослідник методики навчання рідної мови О. Маркуш, «... нова школа і новий модерний учитель не може задовольнитися тільки тим, якщо діти навчаться читати і писати. Нова школа має возбудити окрем сего любов до книг і до читаня. З нової школи має виходити учень, який знає і буде поза школою обертати книжку і котрий читанем і самообразованием доповнить ті знання, які подала йому школа і які він у житті потребує» [1, с. 33].

Содержания	
Стать юбилейный и памятный.	
Ф. Агій: Герои Пестельский	1
Иванов: Памяти	126
Н. Троицкая: Ян Адам Конопский	143
Д. Тимко: Памяти Степану на Русь. Кав	182
Степан: О жизни учителя России	206(1)
Савва Зана: Карантин	201
Выходные и научные.	
I. Русская часть.	
С. Ковалев: Психология учителя и школы	17, 66, 109
А. Пурбан: Психологическое воспитание и ее значение для народного учителя	7, 50, 104
А. Габриэлян: Духовный и физический воспитание 12, 43, 107, 149	
А. Чилин: О методах научного исследования	39
Г. Турецкий: Сельскохозяйственные школы	36, 68, 112
Н. Зейдман: Духовный и физический воспитание	23
А. Маруш: Поступи на Зорна	37, 101
М. Зорна: Миссия школы	67
—: Доброй душой Т. Г. Масарика	98
Н. Пилиш: Духовный и физический воспитание	114
М. Скорняк: Духовный и физический воспитание	114
А. Виланд: Духовный и физический воспитание	115, 155, 234, 299, 335
Н. Сикелан: Выпускники школы	139
С. Карпович: Трудовая школа и народное образование	218, 103, 263
Ф. Агій: Физ. уст.: Педагогический и физический воспитание	220(13)
Ф. Попова: Выпускники школы и народное образование	225
А. Попова: Педагогический и физический воспитание	225
Н. Сикелан: О народном образовании	228
Ф. Савва: Про народное образование	231
Степан: Стиль и народное образование	286
Никола Дута: Народное образование	293
Ю. Ковалев: К вопросу о народном образовании	293
Ю. Ковалев: К вопросу о народном образовании	293

Рис. 3. Зміст журналу «Учитель» – педагогічного журналу Цивільної управи Підкарпатської Русі (1920-1936)

Джерело: [4].

Питання змісту освіти висвітлено також у публікаціях: Агій Ф. «Научования родного языка» (1924 р., Рочник V), Боршош Ю. «О научованню рисунков в народній школи» (1925 р., Рочник VI), Маркуш О. «О научованню читати» (1924 р., Рочник V), Мейсарош І. «Початкова наука в народній школі» (1930 р., Рочник XI-XII), Деяк І. «Виховання на чистоту і порядок» (1930 р., Рочник XI-XII), «Вихова любови до природи» (1930 р., Рочник X-XI), Січ О. «Важность гимнастики в народных школах» (1925 р., Рочник VI) та ін.

Як бачимо, спектр тематики публікацій є достатньо широким і відображає зацікавленість педагогів у вдосконаленні змісту початкової освіти в тогочасних школах.

Список використаних джерел

1. Маркуш А. О научованию чтения. *Учитель*. 1924. Рочник V. С. 33-34.
2. Нормальні учебні основи для народных (початковых) школ. *Урядовий вісник школьного реферату краєвого уряду Подкарпатської Русі*. 1934 (Р. XIV.). Ч. 4-5. Ужгород. С. 47-141.
3. Учебні основи для руських шкіл Подкарпатської Русі. *Урядовий вісник школьного реферату краєвого уряду Подкарпатської Русі* 1923. Роч. III. Число 9-10. С. 196-247.
4. *Учитель*. 1927. Рочник VIII. С. 3-6.
5. Фізеші О.Й. Педагогіка: Основи педагогіки. Дидактика. Теорія та методика виховання: навчальний посібник. К: Кондор-Видавництво, 2014. 390 с.
6. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.): монографія. Ужгород: МДУ, 2015. 528 с.

УДК 930.23:016:050:37 «1868-1944»

Октавія Фізеші

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ В РОЗВИТКУ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ (1868-1944 рр.)

Актуальним завданням у розвитку історико-педагогічної науки є дослідження генези розвитку та становлення педагогічних періодичних видань і їх ролі у формуванні педагогічної теорії та практики, адже, як зазначає Л. Пироженко: «педагогічна преса – це літопис суспільних подій, це живі люди, які висловлювали свої думки про стан і перспективи розвитку освіти, школи, виховання, у процесі яких вони брали безпосередню участь» [4, с. 16.]. Таким своєрідним літописом стали педагогічні часописи, газети та журнали, які виходили друком у Закарпатті в першій половині ХХ століття, коли воно територіально входило до складу європейських держав, а саме до складу Австро-Угорської імперії (до 1919 р.), Чехословацької республіки (1919-1938 рр.) та Угорщини (1939-1944 рр.). Зауважимо, що не зважаючи на державно-територіальну приналежність закарпатських територій, важливу роль у формуванні педагогічної періодики в краї відіграв такий фактор, як полікультурність, адже освітні проблеми багатонаціонального населення Закарпаття знайшли відображення на сторінках тогочасної преси.

Педагогічна періодика була предметом наукових досліджень Л. Березівської, Л. Вайди, І. Зайченка, С. Лободи, Л. Пироженко, В. Примакова, О. Сухомлинської, Л. Танчин та ін., у працях яких досліджувалися особливості становлення та розвитку педагогічних часописів та їх вплив на освітні процеси в Україні різних історичних періодів. Історико-педагогічні дослідження, які присвячені вивченню розвитку педагогічних періодичних видань у краї, здійснювали В. Гомоннай, М. Кухта І. Мельник, Г. Розлуцька, О. Фізеші,

М. Черепаня та ін.

Розвиток періодичних педагогічних видань у Закарпатті до 1919 р. відбувався в контексті системних змін у галузі освіти під впливом положень Закону XXXVIII «Про народну освіту» (1868), який стимулював освітні процеси з боку держави, що сприяло появі в другій половині XIX ст. педагогічних видань, на сторінках яких публікувалися офіційні матеріали Міністерства культури, релігії та народної освіти Угорського королівства, а також висвітлювалися провідні педагогічні ідеї та тенденції виховання, методики викладання окремих предметів, питання змісту освіти, укладання підручників тощо, що засвідчує інтерес педагогічної громадськості Закарпаття до поширення освіти та шкільництва. В Закарпатті того часу з'явилися періодичні видання «Світ» (1867), а з 1871 р. – «Новий світ» та часопис «Учитель» (1867). Проте, як зазначала І. Мельник: «характерною ознакою часу була невизначеність політичних орієнтацій інтелігенції» [3, с. 44], що вплинуло на політичну заангажованість преси, яка стала, насамперед, виразником тих або інших політичних уподобань (проугорських або проросійських). Вагому роль у цей період відіграв «педагогический и народопросвещающий» журнал «Учитель» (1867), який призначався для широкої аудиторії вчителів, школярів, простого народу; відзначався послідовними виступами проти мадяризації населення, однак притримувався нейтральної позиції щодо мовних проблем; публікував інформаційні звіти про наради вчителів у різних містах імперії, висвітлював окремі питання методики навчання та частково публікував офіційні матеріали Міністерства культури, релігії та народної освіти Угорського королівства. Журнал складався з рубрик «Педагогическое умничество», «Известия», «Почта», «Конкурс», «Литература» [5, с. 46].

У Чехословацький період (1919 - 1939 рр.) демократизація суспільних процесів безпосередньо вплинула на розвиток педагогічної преси, зокрема з'явилася чимала кількість періодичних видань: «Учитель» (1920 - 1936) – педагогічний журнал Шкільного реферату Підкарпатської Русі; «Подкарпатська Русь» (1926 - 1936) – друкований орган Педагогічного товариства

Підкарпатської Русі, присвячений пізнанню рідного краю, педагогічним справам у початковій школі; «Учительський голос» і «Наша школа» – друковані органи народовецького педагогічного товариства «Учительська громада»; «Наш рідний край» (1922 - 1939) – часопис для молоді Підкарпатської Русі, «Пчілка» (1922 - 1932) – ілюстрований щомісячний журнал для молоді, сім'ї і народу; «Віночок для підкарпатських діточок» (1919 - 1924) – ілюстрована газета для молоді. Характерною рисою часописів цього періоду є їх багатомовність, оскільки публікації подавалися переважно трьома мовами – русинською, чеською та угорською, що робило їх доступними для широкого кола читачів. Вагома роль у становленні освіти та шкільництва Підкарпатської Русі належить педагогічному часопису «Учитель» – друкованому органу шкільного відділу Цивільної управи Підкарпатської Русі, який виходив друком упродовж 1920 – 1936 рр. У час виходу першого номера «Учителя» віце-губернатором Підкарпатської Русі Й. Пешekom видається наказ, який надсилається в усі шкільні інспекторати краю, в якому вказується на «обов'язок кожного вчителя читати цей журнал, щоб бути ознайомленим, та керуватися в роботі відповідними розпорядженнями» [1, арк. 22]. Поступово «Учитель» (редакторами в різні періоди були С. Бочек, Й. Пешина, Ю. Ревай) перетворився зі звичайного інформаційного збірника наказів та розпоряджень у педагогічний журнал, на сторінках якого публікувалися рецензії до підручників, наукові статті щодо методики навчання та виховання, з історії педагогіки, зарубіжний педагогічний досвід тощо. Важливою рисою цього періодичного видання була його відокремленість від мовних дискусій. На сторінках журналу мовні питання здебільшого розглядалися в контексті методики викладання, але не в політичній площині. Основними рубриками, які мали місце в журналі, були: «Статті ювілейні та пам'ятні», «Виховання та навчання», «Із чужого шкільництва», «Педагогічний рух», «Література та рецензії».

Напередодні подій II Світової війни та після приєднання закарпатських земель до складу Угорщини (1939 - 1944 рр.) спостерігається згорання

діяльності періодичних видань, які публікувалися в попередній період. На формування педагогічної думки цього часу впливав педагогічний журнал «Народная школа», який побачив світ ще у 1938 р., коли закарпатські землі були під юрисдикцією Чехословаччини, і видавався «Учительским Товариством Підкарпатської Русі». Згодом він став фінансуватися новим урядом Підкарпатського краю та видавався в синхронному перекладі угорською та русинською мовами. У своєму звіті за три роки роботи міністерського радника з питань освіти на Підкарпатті Ю. Марина зазначив, що «Народна школа» став єдиним педагогічним часописом на Підкарпатті, який «нашихъ профессоръ и учителей постоянно орієнтовавъ про найновіші стремління угорского школьництва и угорской педагогики и чтобы заохотивъ до работы подкарпатскихъ вихователей» [2, с. 6]. Часопис висвітлював основні питання розвитку освіти та шкільництва з позицій утвердження русофільських ідей. Проте, не зважаючи на таку мовно-політичну орієнтацію, в журналі висвітлювалося чимало питань з педагогіки, історії педагогіки, зарубіжної педагогіки, питання методики викладання окремих навчальних предметів. Важливо, що частина коштів з передплати часопису «Народна школа» передавалася на друк дитячої та педагогічної літератури.

Список використаних джерел

1. Державний Архів Закарпатської області, Ф. 467. Оп. 2. Спр. 26. Арк. 1-28. (Переписка с вишестоящими школьними учреждениями по педагогическим вопросам, 1919-1920 pp.).
2. Марина Ю. Робота трьох літ. *Народна школа*. 1942. Ч.1. С. 5 – 8.
3. Мельник І.М. Проблеми народної школи і виховання в педагогічній пресі (за матеріалами західноукраїнських видань другої половини ХІХ – початку ХХ століття): дис. на здобуття наук. ступеню канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Луцьк, 1997. 181 с.
4. Пироженко Л. Педагогічна преса як джерело дослідження проблем реформування змісту загальноосвітньої школи в кінці 50-х рр. ХХ ст. Історико-педагогічний альманах. К., 2006. Вип. 2. С. 16–19.
5. Фізеші О.Й. Початкова освіта Закарпаття в контексті педагогічних часописів другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка і психологія*. Мукачево: Вид-во МДУ, 2019. Вип. 1(9)' 2019. С.46 - 48.

УДК 37.018.3. 47.7. (09) «1919-1938»

Марія Черепаня

доктор філософії з педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ В ЗАКАРПАТТІ (1919- 1938 рр.)

В умовах глобалізації сучасної освіти великого значення набуває вивчення та ретроспективний аналіз педагогічних процесів та явищ (у тому числі й становлення та розвитку закладів інтернатного типу) з урахуванням конкретно-історичних умов розвитку суспільства та етнокультурних особливостей регіону, що досліджується, зокрема Закарпаття, яке впродовж ХХ століття входило до складу ряду держав, що зумовило його полікультурність, а також синтез різноманітних підходів у забезпеченні суспільного піклування про дітей, їх освіту та розвиток. Серед історико-педагогічних досліджень, присвячених становленню та розвитку інтернатної освіти в Закарпатті, варто виокремити праці А. Машкаринець-Бутко, М. Маринкевича, М. Попадича та Б. Качура, П. Стрічика, М. Талапканича, В. Химинця.

У 1919 р. закарпатські землі утворили єдину адміністративно-територіальну одиницю – Підкарпатську Русь у складі Чехословацької республіки, відтак система суспільного піклування про дітей-сиріт та дітей з вадами розвитку перейшла під підпорядкування **Міністерства соціальної опіки** у м. Прага та Рефератам шкільної управи та **соціальної опіки** Цивільної управи Підкарпатської Русі в м. Ужгород. Окрім дитячих будинків/притулків у Підкарпатській Русі діяли й інші заклади інтернатного типу (табл. 1).

Таблиця 1

Статистична інформація про дітей з вадами розвитку (1929/30 рр.)

№ з/п	Ознаки вад	Кількість дітей	% дітей шкільного віку
1	Фізичне каліцтво	262	0,26 %
2	Сліпі	85	0,072%
3	Глухонімі	211	0,17%
4	Психічне каліцтво	3547	3%
	а) дебільні	3252	
	б) розумова відсталість	180	
	в) ідіоти	115	
5	Відстаючі в навчанні	407	0,34%
6	Аморальна поведінка	208	0,18%
Всього		4720	4,022%

Джерело: [7, с. 24].

Особливості організації освітнього процесу, впровадження інноваційних на той час методик навчальної та виховної роботи з дітьми, які перебували в спеціалізованих інтернатних закладах, зокрема, в школі-інтернаті для глухонімих дітей, школі-інтернаті для сліпих, в інтернатному закладі для дітей з обмеженими фізичними та розумовими можливостями, стали предметом наукових розвідок та педагогічного дослідження закарпатських педагогів, передусім практиків, які працювали з дітьми у вищезазначених закладах. Так, свої дослідження з питання навчання та виховання дітей в інтернатних закладах, результати власних спостережень та практичного досвіду, вивчення передового європейського досвіду вони висвітлювали на сторінках педагогічного часопису «Учитель» (фахове видання, в якому публікувалися здебільшого науково-педагогічні та методичні матеріали). Переважно на сторінках «Учителя» розміщувалися матеріали, які стосувалися виховання і навчання дітей з вадами зору та слуху. Зазначимо, що закладу для підготовки вчителів і вихователів до роботи інтернатних закладах для глухонімих та незрячих не було, відтак спеціальної педагогіки і методики ніхто вивчав. Тому й доводилося проводити просвітницьку роботу через фахові журнали. Зупинимось на окремих публікаціях. Однією з перших публікацій, яка акцентувала увагу на проблемах освіти дітей з різними патологіями стала публікація А. Мешка «О воспитанію глухонімих и о лечебной педагогії взагалі» (рочник VI (1924), число 1-2), в якій він ділиться спостереженнями за

психологічними особливостями глухонімих дітей, їх поведінковими характеристиками, а також особливостями навчання їх спілкуванню. Публікація призначена для вчителів і вихователів, які працюють з такими дітьми, а також батьків, бо: «се только тот може почувствовать, кто з ними жие и в тѣсном связѣ занимается з ними» [1, с. 38]. Згодом, у 1925 р., А. Мешко опублікує ще одну статтю під цією ж назвою, але зміст її буде значно розширеним, доповненим інформацією. У вступі автор дає визначення «лечебної педагогії», під якою розуміє «воспитанє глухонімих, сліпих, ідіотов т.д.» [2, с. 245-248]. Далі йде опис різновидностей глухоти й німоти, описуються психічні характеристики глухонімих дітей, особливості сприймання, їх соціалізація тощо.

З відкриттям закладу для сліпих дітей актуалізується питання навчання та виховання дітей з вадами зору. З першою публікацією щодо специфіки навчання сліпих дітей «Научованя слѣпых» виступив Василь Довгун, управитель-учитель закладу для сліпих у м. Мукачеві. У примітці до статті автор написав, що це його власні спостереження із «студійної дороги» (тут: стажування – М.Ч.) до закладу в м. Левоча (Словакія). Отже, у публікації автор акцентує на трьох важливих аспектах у навчанні сліпих дітей: 1) підготовка дітей до навчання (тут акцентує увагу на значенні тактильних відчуттів та слуху у незрячих дітей: «Зір, слух і дотик є найважливіші органи чуття. Оскільки у сліпого бракує зору, його місце заступають слух і дотик, так: слух – для орієнтування, дотик – для вивчення, який є великим скарбом, адже слух може обманювати»; аналізує окремі вправи, які використовуються для розвитку тактильних та слухових відчуттів, наприклад «Скринька всячини», слухання звуків, визначення напрямку, сили звуку, густини повітря тощо); 2) зміст навчання (аналізує зміст шкільних предметів, методи і засоби їх вивчення. На питання «Що і як вчать сліпі?» він відповідає: «Все, що вчать зрячі, але різниться метода, бо на місце зору заступають дотик і слух»). Провідна роль, як не парадоксально, належить демонструванню, бо «без нагляду не учиться нич. Что не можна показати у природі, то виробиться з глини. Перше дотикати

наглядовати, а потім о них говорити... Учити мало, але добре, часто повторяти ...» і т.п.); 3) шосте чуття (описує значення інстинкту у сліпих дітей, особливості його розвитку, адже «шестый змысл найліпше развитый у сліпорожденного») [6, с. 143-150].

Особливості навчання та виховання незрячих дітей висвітлено також у публікаціях Івана Зейкана та Петра Світлика. Зокрема, у статті І. Зейкана «Пару слов о сліпых» йдеться про типи сліпоти, причини її виникнення. Значну увагу автор приділяє питанню профілактики зору, ролі батьків та учителів у його збереженні, адже боротися із захворюванням органів зору було б успішніше, якби «родители были бы вховани на повинность свою и велику одвичальность, щодо будучого щастя своїх дітей». Віддавати дітей на навчання та виховання у спеціалізовані інтернатні заклади слід якомога з раннього віку. Як приклад, він наводить Чехію і Моравію, де батьки незрячих дітей вже з немовлячого віку відвідують педагогів і лікарів для того, щоб діти були максимально підготовлені до навчання в спеціалізованій школі. Відтак, на думку педагога, важливої ролі набуває просвітницька робота серед населення [3, с.186-188]. Після відвідин закладу для сліпих у Мукачеві І. Зейкань пише наступну статтю на тему «Душевный живот сліпых». У статті визначено головну задачу вчителя-вихователя: «в душу дитини – невидиму сутність – посіяти найвищі моральні та естетичні почуття, а також знання, які є необхідними для щоденного використання», але для цього необхідно вивчати особистість цілісно, тим більше слід знати ці особливості у хворих дітей. На основі змісту статті, можемо зробити висновок, що автору були відомі вчення європейських філософів, педагогів та психологів того часу (Л. Бюхнер, П. Віллей та ін.), а також був ознайомлений із доповідями педологічного з'їзду у м. Брно (1922 р.), що свідчить про професійний інтерес та підхід до висвітлення проблем, пов'язаних із освітою незрячих дітей [4, с.23-27].

Питання методики навчання сліпих дітей математики розглядав М. Добей у статті «Числене у школі сліпых» [6, с.21-22]. «Числене в інститутах сліпых єсть право так важно, як в народних школах, – зазначає він. – Метода

вучованя є однака, лише що числа не пишуться крейдою, але до того зготовленими значками». Окрім того, автор публікації радить використовувати при навчанні лічби підручні матеріали (пальці, палички, горіхи тощо). Також пропонує використовувати «веселі задачі», заохочення, змагання як методи підвищення пізнавальної активності учнів.

Можемо зробити висновок, що дописи педагогів-практиків у педагогічних періодичних виданнях Підкарпатської Русі були чи не єдиним джерелом обміну інформацією з теорії та практики організації навчання та виховання дітей з вадами зору, адже закладів професійної підготовки педагогів з такими дітьми в краї не було.

Список використаних джерел

1. *Учитель. Выдає Школьный отделъ цивильной управы Подкарпатской Руси.* 28 фебруара 1924. Рочник V. 1924. Число. 1-2.
2. *Учитель. Выдає Школьный отделъ цивильной управы Подкарпатской Руси.* 31децембра 1925. Рочник VI. 1925. Число. 9-10.
3. *Учитель. Выдає Школьный отделъ цивильной управы Подкарпатской Руси.* 30 децембра 1926. Рочник VII. 1926. Число. 7-10.
4. *Учитель. Выдає Школьный отделъ цивильной управы Подкарпатской Руси.* 30 децембра. 1927. Рочник VIII. Число. 10.
5. *Учитель. Выдає Школьный отделъ цивильной управы Подкарпатской Руси.* 28 фебруара 1929. Рочник X. Число. 1-2.
6. *Учитель. Выдає Школьный отделъ цивильной управы Подкарпатской Руси.* 31децембра 1924. Рочник V. 1924. Число. 9-10.
7. Pešina J. *Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti.* Praha: Statní nakladatelstvo v Praze, 1933. 51 str

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В УМОВАХ
ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В
ОСВІТНЬОМУ ТА НАУКОВОМУ ПРОСТОРИ**

4 листопада 2022 року

Збірник тез доповідей
V Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції

Мукачівський державний університет
вул. Ужгородська, 26,
м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600,
тел./факс: (03131) 2-11-09.
E-mail оргкомітету конференції: <http://www.msu.edu.ua>



МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

89600, м. Мукачево, вул. Ужгородська, 26

тел./факс +380-3131-21109

Веб-сайт університету: www.msu.edu.ua

E-mail: info@msu.edu.ua, pr@mail.msu.edu.ua

Веб-сайт Інституційного репозитарію Наукової бібліотеки МДУ: <http://dspace.msu.edu.ua:8080>

Веб-сайт Наукової бібліотеки МДУ: <http://msu.edu.ua/library/>