



**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**

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

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

3 листопада 2023 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 VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 3 листопада 2023 р., Мукачєво / Ред.кол.: Фенцик О.М. (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : МДУ, 2023. – 306 с.

**Рекомендовано до поширення в мережі Інтернет
науково-технічною радою Мукачівського державного університету
(протокол №9 від «23» листопада 2023 р.)**

Рецензенти:

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

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

У збірнику вміщено тези доповідей VI 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:

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

Бобирєва О.С. – доктор філософії з педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет

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.

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ	
<i>Ангеліна Герич, Марія Кузьма-Качур</i> ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА КОМПЕТЕТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНЬОГО СТАНДАРТУ	10
<i>Іван Кушнір</i> ПЕРЕДВИЩА ФАХОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН	12
<i>Марина Лєдок</i> ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	17
<i>Жанна Макара</i> РОЛЬ І МІСЦЕ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ	22
<i>Антоніна Микуліна</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	26
<i>Sofiya Chovriy, Nikoletta Popovych,</i> THE PHENOMENON OF “CULTURAL COMPETENCE” IN INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC DISCOURSE	30
РОЗДІЛ 2 НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ	
<i>Дмитро Грегірчак</i> «АСОЦІАТИВНИЙ КУЩ» ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	34
<i>Тетяна Гичка, Надія Брижак</i> ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	37
<i>Анжеліна Пугач</i> МЕДІАОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	40
<i>Мирослава Томинець, Маріанна Горват</i> ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	45
<i>Михайло Яцура</i> АКМЕОЛОГІЧНИЙ АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	50

РОЗДІЛ 3 ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ	
<i>Анастасія Буркало, Надія Брижак</i> НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	55
РОЗДІЛ 4 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	
<i>Тамара Бондар, Віталій Симонян</i> ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ: КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ	59
<i>Олена Мішкулинець, Анастасія Стець</i> ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ СТОРІТЕЛЛІНГУ	62
<i>Анастасія Леврінь, Мирослава Томашевська</i> ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	66
<i>Наталка Лібак</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НУШ	69
<i>Володимир Орбан</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА КАДРІВ У СИСТЕМІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ	73
<i>Альбіна Сабов, Антоніна Микуліна</i> ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	77
<i>Андрея Молнар-Чатлош</i> ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ	81
<i>Ангеліна Троян, Марія Кузьма-Качур,</i> ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ STEM – ОСВІТИ	84
<i>Оксана Фенцик, Марія Кинів</i> РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ УДОСКОНАЛЕННЯ	87

<i>Оксана Чекан, Мілена Бенцин</i> АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	90
РОЗДІЛ 5 ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА	
<i>Христина Барна, Аліна Медвідь</i> СПЕЦИФІКА ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ПРИ ЕФЕРЕНТНІЙ МОТОРНІЙ АФАЗІЇ	95
<i>Ольга Гончар, Олена Кислюк</i> ПАРТНЕРСТВО ЯК ПРОВІДНИЙ (ОСНОВНИЙ) ПРИНЦИП ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	97
<i>Дарина Катеринюк</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ	100
<i>Оксана Кас'яненко, Віолетта Теліга</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	103
<i>Оксана Кас'яненко, Катерина Химинець, Марія Савляк</i> ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США	106
<i>Діана Макарук</i> ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ПРОБЛЕМИ	111
<i>Паламар Наталія Сергіївна</i> РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ АУТИСТИ	115
<i>Максим Скочко</i> НАДАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОСЛУГИ ДІТЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	117
<i>Ірина Фаловська</i> ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ	121
<i>Оксана Чекан, Каріна Диусь</i> ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ СЛОВА ТА ЙОГО ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ	125
РОЗДІЛ 6 ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	
<i>Інна Бенчак, Марія Кузьма-Качур</i> ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА	129

<i>Марина Бережник</i> РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ЗАВДАННЯ	131
<i>Людмила Васько, Мирослава Томашевська</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАСОБІВ МОБІЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА БАТЬКІВ	135
<i>Кароліна Звонар</i> ПОНЯТТЯ «ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» В НАУКОВО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	138
<i>Рената Любка, Оксана Ліба</i> ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	141
<i>Віра Ребрей, Брижак Надія</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ	144
<i>Оксана Фенцик, Валерія Матейко</i> ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	149
РОЗДІЛ 7 АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	
<i>Яна Арделан, Надія Русин</i> ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ СІМ'Ї	152
<i>Христина Барна, Олеся Орябко</i> ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ	155
<i>Олена Бобирєва, Вікторія Вовчок</i> ТВОРЧІ РОЗПОВІДІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	159
<i>Наталія Бобрушко, Надія Русин</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ	163
<i>Юлія Богонюк</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	167
<i>Марина Гулан, Надія Русин</i> ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО СТИЛЮ ВИХОВАННЯ НА ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	169

<i>Вікторія Дем'янчук, Надія Русин</i> НАЛАГОДЖЕННЯ ДРУЖНІХ СТОСУНКІВ У ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	173
<i>Анастасія Дишко</i> ДОШКІЛЬНА ОСВІТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА	177
<i>Олена Добош, Олександра Дорогій</i> ОСВІТНЄ РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В ЗДО	181
<i>Вікторія Іванова, Христина Мочан</i> АНАЛІЗ ПРОГРАМОВОГО ЗМІСТУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	184
<i>Вікторія Іванова, Евеліна Панько</i> ЛЕГОКОНСТРУЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	188
<i>Вікторія Іванова, Іванна Пинів</i> СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИХ	192
<i>Вікторія Іванова, Анжела Юраш</i> ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	197
<i>Вікторія Козут, Олена Добош</i> ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ В ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗДО	202
<i>Антоніна Микуліна, Оксана Вегеш</i> НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДЕКОРАТИВНОГО ЛПЛЕННЯ ЗА МОТИВАМИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА	205
<i>Катерина Михайлова, Аліна Козак</i> ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ	209
<i>Мирослава Томашевська, Ірина Нестерук</i> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	213
<i>Оксана Попович, Іванна Шмулига</i> МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ЯК НАУКОВА ДЕФІНІЦІЯ	216
<i>Оксана Чекан, Іванна Дика</i> СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВПЛИВОВІ ПРОЦЕСИ	220
<i>Наталія Черепаня, Даши Паренко</i> ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИНИ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ ЯК ЗАСІБ АДЕКВАТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРИРОДІ	224

<i>Наталія Черепаня, Наталія Чех</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ ДО ТВАРИН	227
<i>Наталія Черепаня, Валентина Трикоз</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	230
<i>Оксана Шніцер, Мирослава Томашевська</i> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	232
РОЗДІЛ 8 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ	
<i>Іванна Биба</i> МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ СТАНУ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ	236
<i>Наталія Голуб</i> МЕДІАОСВІТА ТА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНІВ	239
<i>Ігор Клецун</i> ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	244
<i>Альона Смоляр, Олена Добош</i> ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ В РОБОТІ КЕРІВНИКА ЗДО	248
<i>Вікторія Староста</i> САМООСВІТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗДО	251
<i>Марія Фехтел</i> ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ	253
РОЗДІЛ 9 ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ	
<i>Надія Бобуська</i> ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ КРАЇН ВИШЕГРАДСЬКОЇ ЧЕТВІРКИ: ІСТОРІЯ ТА ТРАДИЦІЇ	257
<i>Тетяна Луць</i> ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США ТА КАНАДИ	261
<i>Октавія Фізеші</i> ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ ЗАКАРПАТТЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	266

<i>Марія Черепаня</i> ДІЯЛЬНІСТЬ ДИТЯЧИХ ПОСЕЛЕНЬ У ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.	270
<i>Ганна Шена</i> ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ КРАЇН СКАНДИНАВІЇ	274
<i>Сабіна Шкріба</i> РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ І. ЮЩУКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯ	279
РОЗДІЛ 10 ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА	
<i>Володимир Александрович</i> ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ДЕФІНІЦІЯ ТА ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ: ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СУТНОСТІ	284
<i>Тетяна Атрощенко</i> ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ	288
<i>Ярослав Гарбич</i> ТЕОРЕТИЧНА, МЕТОДИЧНА ТА ПРАКТИЧНА ЦІННІСТЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	291
<i>Андрея Йокоб</i> РОЛЬ ОБРАЗНО-ДІЄВИХ ТА ЕМПАТІЙНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ	296
<i>Жанна Кислюк</i> ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ	301

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

Ангеліна Герич,
спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет
Марія Кузьма-Качур,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА КОМПЕТЕТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНЬОГО СТАНДАРТУ

Державний стандарт початкової освіти визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів у таких напрямках:

– особистісно-орієнтований: готовність і здатність учнів до саморозвитку, формування мотивації та пізнання навчання, ціннісно-сміслові установки учнів, що відображають їх індивідуальні та особистісні позиції, соціальні компетентності й особистісні якості; формування основ громадянської ідентичності;

– міжпредметний, що передбачає оволодіння ключовими компетентностями, які складають основу розвитку здібностей до навчання. До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокompонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції [2, с.13].

– предметний як специфічний досвід, який учні набули в процесі вивчення предмета з метою набуття нових знань, їх трансформації та застосування, а також елементів наукових знань, що лежать в основі сучасного наукового світогляду.

Процес формування компетентностей, що спирається на універсальні методи дослідження, вимагає від учня наявності сформованих умінь вчитися. Уміння вчитися означає здатність долати власні обмеження не тільки в галузі конкретних знань, але і в будь-якій сфері діяльності. Серед переліку

компетентностей у [1] виділимо природничо-наукову.

Природничо-наукова компетентність учня – це сукупність базових наукових понять, ідей, знань, умінь і навичок, оціночних суджень і життєвого досвіду, які дозволяють формулювати підтверджені та свідомі судження про об'єкти та явища природи й проявляються в процесі активної самостійної, практичної, дослідницької та природоохоронної діяльності молодшого школяра. Від рівня сформованості компетентностей в школі, в тому числі і природничо-наукових, залежать успіхи у навчанні молодшого школяра, а також формування таких якостей як прагнення до пізнання, працьовитість і наполегливість, які сприяють досягненню успіхів у житті.

Природничо-наукова компетентність містить такі компоненти: когнітивний, діяльнісний та ціннісний. Когнітивний проявляється в цілісних предметних знаннях, які відповідають державному стандарту початкової освіти та сучасному розвитку природничих наук.

Діяльнісний компонент – це пізнавально-творча діяльність учнів, здатність здійснювати пошуково-дослідницьку, практичну та природоохоронну діяльність і включає такі складові:

- ведення спостережень за об'єктами природи з виявленням причинно-наслідкових зв'язків між явищами природи та діяльністю людини;
- здатність здійснювати пошуково-дослідницьку, практичну та природоохоронну діяльність;
- вміння робити висновки та узагальнення.

Ціннісний компонент – це вираження відповідального ставлення до природи та природоохоронної діяльності.

Природнича освітня галузь початкової школи включає систему знань, уявлень про закономірності в природі та місце людини в ній; елементарні уявлення й поняття про об'єкти та явища природи, їх взаємозв'язки в системі «жива – нежива природа», «природа – людина», усвідомлення свого місця в навколишньому світі; дослідницьких умінь і здатності учнів спостерігати за об'єктами та явищами живої та неживої природи; досвіду навчально-

пізнавальної та практичної природоохоронної діяльності учнів; способів навчально-пізнавальної діяльності учнів; мисленнєвих дій та операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення й класифікації природних об'єктів, вироблення вміння розкривати причинно-наслідкові зв'язки в природі; навичок самостійної роботи учнів з інформацією; засвоєння норм морального, етичного та естетичного ставлення людини до природи [3].

Загалом, вивчення природи у початковій школі має прикладний характер. Успішність цього процесу залежить від рівня безпосереднього чуттєвого сприйняття об'єктів і явищ природи. Тому необхідна належна навчально-матеріальна база для проведення обов'язкових лабораторних досліджень, практичних робіт, дослідницького практикуму та проектів, під час яких формуються більш складні практичні й дослідницькі вміння. Саме вони сприяють формуванню цілісної сучасної природничо-наукової картини світу.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
3. Тиві навчальні програми для 1 – 4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

Іван Кушнір

кандидат педагогічних наук, доцент
директор ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
Мукачівського державного університету»

ПЕРЕДВИЩА ФАХОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Система передвищої фахової освіти України, як і решта сфер життя країни, зазнала серйозних втрат і руйнувань внаслідок нового етапу війни, який 24 лютого 2022 року проти України розпочала росія. Формування фахової передвищої освіти відбувається за екстремальних умов, перший набір фахового молодшого бакалавра відбувся у 2020 році, з 1 вересня вони пішли на навчання

в умовах поширення світової пандемії COVID-19, а з 24 лютого 2022 року Україна зіштовхнулася з війною проти росії. Все це змусило адаптувати освітній процес до нових умов. Україна має напрацювати зміст і концептуальне бачення відновлення та подальшої трансформації системи вищої освіти з урахуванням наслідків війни [1].

Фахова передвища освіта посідає в українській освітній системі проміжну сходинку між середньою освітою та «повноцінною» вищою освітою бакалаврського й магістерського рівнів. В Україні функціонує понад 600 закладів фахової передвищої освіти, де станом на 2022 рік навчалось близько 369 тис. студентів. Однією з важливих проблем цього освітнього рівня є те, що у низці випадків він готує студента не до виходу на ринок праці, а до продовження навчання на університетських програмах. Інший виклик — відсутність у ключових стейкхолдерів системного бачення місця фахової передвищої освіти в освітній системі України та основних координат її подальшого розвитку [3].

Передвища фахова освіта в контексті соціальних змін є важливою складовою сучасного освітнього процесу. Сучасне суспільство перебуває у постійному стані трансформації, що вимагає від фахівців нових компетенцій та підходів. Соціальні зміни впливають на те, якими навичками та знаннями мають бути оснащені фахівці, які готуються до роботи в різних галузях. Зазвичай зміни в суспільстві вимагають актуалізації передвищої фахової освіти, тож ось декілька ключових аспектів, що вказують на важливість адаптації освіти до вимог сучасного суспільства в контексті соціальних змін:

1. Адаптація до змін: передвища фахова освіта дозволяє здобувачам освіти отримувати актуальні знання і навички, що допомагають їм швидше адаптуватися до змін в суспільстві й ринку праці. На думку експертів, Україна найближчим часом буде змушена зосередитись у сфері освіти на: подоланні викликів воєнних руйнувань, переосмисленні та виробленні нового бачення системи загалом для забезпечення її всебічного розвитку, створенні позитивних умов для трансформації мережі закладів освіти, яка відповідатиме соціальним та економічним потребам України, підвищенні якості освіти, підтримці

забезпечення інноваційного навчального та дослідницького середовища, посиленні співпраці зі стейкхолдерами [2].

2. Роль війни в контексті змін: війна в Україні може бути фактором, що вплине на освітні процеси. Наприклад, вона може призвести до змін у фокусі освіти, більшого акценту на розвиток навичок виживання та конфліктології [1; 2].

3. Інтеграція в міжнародному вимірі: в контексті глобальних змін передвища фахова освіта України буде більш інтегрованою в міжнародний освітній простір. Іноземний досвід та міжнародні стандарти будуть впроваджені для підвищення якості освіти та забезпечення конкурентоспроможності українських випускників на світовому ринку [3].

4. Актуалізація навчальних програм фахової передвищої освіти є критично важливою для забезпечення того, що студенти отримують необхідні знання та навички для роботи в умовах війни та конфлікту. Ось кілька способів, якими можна актуалізувати навчальні програми [1; 3]:

1. Додавання спеціалізованих курсів: навчальні програми можуть бути оновлені для включення спеціалізованих курсів, які охоплюють аспекти військових дій, гуманітарної допомоги, медичного обслуговування в умовах війни та інших тем, пов'язаних з конфліктами.

2. Оновлення технічних та технологічних навичок: навчальні програми можуть акцентувати на розвитку навичок цифрової безпеки та використанні сучасних технологій для забезпечення зв'язку та безпеки.

3. Розвиток навичок управління стресом та адаптацією: студенти можуть навчитися ефективно керувати стресом та швидко адаптуватися до змін в умовах війни.

5. Міждисциплінарний підхід: соціальні зміни зазвичай не обмежуються однією галуззю знань. Фахівці повинні бути готові до роботи в умовах взаємодії різних галузей та використання знань з різних областей. Міждисциплінарний підхід в умовах війни може стати дуже корисним для забезпечення більш ефективної реакції та вирішення складних проблем,

пов'язаних із воєнними конфліктами. Ось кілька способів, якими міждисциплінарний підхід може бути використаний в цьому контексті [3]:

1. Збільшення розуміння причин та наслідків конфлікту: допомагає аналізувати воєнний конфлікт з різних точок зору, включаючи політичний, економічний, соціальний, психологічний та гуманітарний аспекти. Це допомагає краще розуміти корені конфлікту та сприяти мирним рішенням.

2. Спільна розробка рішень та стратегій: об'єднує фахівців з різних галузей для спільної розробки стратегій та рішень щодо управління конфліктом, гуманітарної допомоги та відновлення після війни.

3. Вивчення психологічних наслідків війни: залучення психологів, соціологів та медичних фахівців для вивчення психологічних наслідків війни та розробки програм психологічної підтримки.

6. Гнучкість та індивідуалізація в рамках соціальних змін в фаховій передвищій освіті в умовах війни можуть відігравати важливу роль у забезпеченні того, що студенти та фахівці отримують необхідну підготовку та підтримку, яка відповідає їхнім індивідуальним потребам та умовам. Ось деякі способи, якими це може бути досягнуто [2]:

1. Гнучкість навчальних планів: освітні заклади можуть надавати студентам можливість вибору предметів та курсів в рамках своїх основних програм. Це дозволяє студентам зорієнтувати свою освіту відповідно до їхніх індивідуальних цілей та інтересів.

2. Персоналізоване навчання: освітні програми можуть включати підходи до персоналізованого навчання, де студенти отримують індивідуальний підхід до навчання та підтримки. Це дозволяє враховувати різні потреби та рівень навчання студентів [1].

3. Можливість онлайн-навчання: в умовах війни, коли доступ до освітніх закладів може бути обмеженим, онлайн-навчання стає важливим інструментом. Студенти можуть вчитися з використанням інтернету та віддалених технологій, навіть якщо вони знаходяться у віддалених або небезпечних районах [3].

7. Підтримка індустрії 4.0.

Наприкінці 2022 року на засіданні Уряду було презентовано програму «Освіта 4.0: український світанок», розроблену Міністерством освіти і науки. У сфері фахової передвищої, вищої освіти і науки програма передбачає декілька цілей, завдань та індикаторів їх виконання. Серед основних – спрямованість на повоєнну відбудову, збільшення довіри до освітньої, наукової та експертної діяльності університетів і формування сучасної мережі та новітньої інфраструктури вищої освіти. Програмою «Освіта 4.0» визначено низку завдань у напрямі інтеграції до європейського освітнього та наукового просторів, зокрема «гармонізацію освітнього та наукового законодавства і державної політики України з ЄС» [1; 2].

8. Розвиток м'яких навичок: програми передвищої фахової освіти можуть включати навчання міжособистісним навичкам, таким як комунікація, переговори та врегулювання конфліктів, що можуть бути корисними в умовах війни. Розвиток м'яких навичок в фаховій передвищій освіті в умовах війни може бути важливим завданням, оскільки ці навички грають ключову роль у сприйнятті та розв'язанні проблем, а також взаємодії з іншими людьми в стресових та надзвичайних обставинах. Вивчення та розвиток м'яких навичок в контексті війни може здійснюватися наступними способами:

1. Спеціалізовані програми з психологічної підготовки: освітні заклади можуть створити спеціалізовані програми, спрямовані на підготовку фахівців до роботи в умовах стресу та травматичних ситуацій. Ці програми можуть включати тренування з психологічної стійкості, емоційного інтелекту та психосоціальної підтримки.

2. Тренінги з медіа-грамотності: вивчення медіа-грамотності може допомогти студентам розрізняти правдиву інформацію від фейкових новин та пропаганди, що може бути особливо важливим в умовах війни.

Узагальнюючи все вище сказане можна констатувати, що фахова передвища освіта є ключовим елементом у забезпеченні ефективного управління якістю освіти, оскільки вона надає базові знання та наукові досягнення студентам, формуючи їх як фахівців. Передвища фахова освіта в Україні в

контексті соціальних змін вимагає реформ, забезпечення якості та інновацій. Вона є ключовою у підготовці фахівців, які будуть готові відповідати потребам сучасного світу та вирішувати виклики, включаючи наслідки війни.

Список використаних джерел:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 09.10.2023 р.).
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення 08.09.2023 р.).
3. Шаров О. Особливості управління закладами фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану, слайди 12–20. URL: <https://nmc-vfpo.com/wp-content/uploads/2022/10/sharov-pro-osoblyvosti-upravlinnya-zvo-v-umovah-voynenogo-stanu-2022-10-19.pdf> (дата звернення 17.10.2023 р.).

Марина Лєдок

викладач кафедри інформатики

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ЕМОЦІЙНО-ЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Поступ українського суспільства до європейського простору потребує формування фахівця-професіонала, котрий не задовольняється лише засвоєними в процесі професійної підготовки певними знаннями й уміннями, а потребує використання об'єктивно існуючих можливостей задля досягнення кращих результатів у подальшій діяльності та саморозвитку.

Відтак майбутній вчитель повинен компетентно підходити до виконання професійних завдань, перебувати в постійному творчому пошуку, що дасть змогу швидше досягти вищого рівня професіоналізму. Водночас формування особистості учителя на морально-гуманній основі значно актуалізується на етапі оновлення змісту сучасної вищої освіти. Це означає, що першочерговим завданням викладачів закладів вищої освіти постає пошук ефективних форм, змісту навчання, що базуються на емоційно-етичних засадах формування відповідних компетентностей у молоді.

Наукові пошуки щодо емоційно-етичної компетентності здійснюються у багатьох напрямках. Зокрема, питання етичного виховання стали предметом наукового пошуку Т. Аболіної, О. Аліксійчук, К. Байші, І. Беха, М. Братерської-Дронь, О. Вержиховської, В. Горлинського, І. Грязнова, Е. Заредінової, І. Коваленко, С. Крука, Т. Малихіної, Н. Молодиченко, Ж. Петрочко, І. Тимошук, О. Фігури, А. Ярошенко; проблеми формування морально-ціннісних орієнтацій вивчали О. Висоцька, М. Нарійчук, О. Тогочинський, Г. Штефанич; проблему формування емоційно-етичної компетентності вчителя розглядали у своїх працях Г. Рисаченко, О. Синиця, Л. Хоружа та ін.

У Законі України «Про освіту» зазначено, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Професійну компетентність трактують нині як володіння вчителем необхідною сукупністю знань, умінь і навичок, які засвідчують ефективність педагогічної діяльності, високий рівень спілкування з різними суб'єктами освітнього процесу, сформованість професійно-особистісних якостей, цінностей, ідеалів учителя [5, с. 27].

Зміст професійної компетентності вчителя розкривається через мету професійної освіти; кінцевий результат професійної підготовки вчителя; проміжний результат, що характеризує рівень готовності вчителя до майбутньої педагогічної діяльності.

Сучасній вищій освіті в Україні притаманне формування нових стандартів, системотворчим фактором яких виступає емоційно-етична компетентність учителів.

Ми розглядаємо емоційно-етичну компетентність у контексті підготовки майбутнього вчителя інформатики як результат, який характеризується сукупністю об'єктивних та суб'єктивних морально-етичних передумов виконання педагогічної діяльності, рівнем особистісно-професійного розвитку

і відображає ступінь відповідності або невідповідності етичної підготовки майбутнього вчителя нормам педагогічної етики та професійним стандартам.

Н. Султанова емоційно-етичну компетентність учителів визначила як «комплексне інтегративне утворення в цілісній структурі особистості фахівця, що характеризує ступінь відображення теоретичних етико-педагогічних знань у практичній площині професійної діяльності, є показником сформованості особистісних морально-етичних якостей і професійних цінностей, які в комплексі зумовлюють готовність майбутнього фахівця до етично-адекватного виконання професійної діяльності згідно з нормами педагогічної етики» [4, с. 155]. Авторка також наголосила на двозначності змісту етичної компетентності вчителя, що передбачає, з одного боку, моральність змісту діяльності, а з іншого боку, є необхідним психолого-педагогічним інструментом його впливу на учасників освітнього процесу.

Як зазначила Л. Хоружа, особливість емоційно-етичної компетентності учителя полягає у тому, що вона належить до надпредметних, інтегрованих компетентностей і представляє собою систему знань, умінь, навичок і ставлень, які визначають ефективність його педагогічної діяльності і акумулюють так зване особистісно-моральне ядро [7, с. 42]. Отже, вона має інтегрований характер і набувається майбутніми учителями протягом засвоєння всього змісту педагогічної освіти.

Емоційно-етична складова має переважне значення для формування професійної компетентності вчителя як вищого рівня його фахової кваліфікації.

Л. Хоружа розглядає емоційно-етичну компетентність як складне індивідуально-психологічне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, ціннісні орієнтації, особистісні якості та практичні вміння педагога у сфері професійної етики, що забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм. Емоційно-етична компетентність вчителя, на її думку, репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним

свідомої етичної поведінки згідно професійно-педагогічних норм [6, с. 11].

У Професійному стандарті вчителя одним із видів професійної компетентності виокремлена емоційно-етична компетентність, під якою розуміють здатність усвідомлювати особисті відчуття й почуття, управляти власними емоційними станами; здатність до усвідомленої, конструктивної та екологічної взаємодії з учасниками освітнього процесу в локальних спільнотах; здатність усвідомлювати та поціновувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі [1].

Емоційно-етична компетентність майбутнього вчителя репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у звичках, традиціях, принципах життя і професійній діяльності, психічних станах, діях, вчинках і якостях педагога, забезпечує вибір ним свідомої етичної поведінки відповідно до професійно-педагогічних норм.

Викладене вище дозволяє нам надати власне визначення емоційно-етичної компетентності майбутнього вчителя – це складова його професійної компетентності, яка забезпечує організацію етичної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на формування етичної поведінки, моральних якостей учнів на основі свідомого засвоєння етичних знань та оволодіння етичними вміннями, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції, попереджувати й усувати прояви негативної поведінки в учнівському колективі.

Як підсумок зазначимо, що емоційно-етична компетентність учителя залежить від потреби вдосконалювати власну професійно-педагогічну майстерність, підвищувати особисту кваліфікацію, вільно спілкуватися з колегами, вдосконалювати шляхи особистісного зростання і підвищення соціального статусу вчителя. Важливість формування педагогічних цінностей у майбутніх вчителів зумовлена тим, що передусім від них залежить стан морально-психологічного клімату учнівського колективу. Учитель має виконувати провідну роль у формуванні моральних якостей учнів, що потребує вмінь передбачати та усувати екстремальні й конфліктні ситуації. Лише за цих

умов цінності й етичні норми, які сповідують вчителі, впливатимуть на культурний розвиток учнів.

Отже, в основу сучасної освітньої політики покладена якість вищої освіти. Адже саме вона сприяє вирішенню комплексу завдань, спрямованих на формування особистості компетентного фахівця, орієнтованого на навчання впродовж життя, постійне особистісне і професійне самовдосконалення. Об'єктивний рівень професійної підготовки визначається сформованістю професійних і особистісних якостей. Очевидний той факт, що не лише сума знань, умінь і навичок, а й практичний досвід та професійно-етичні якості виступають показником ґрунтовно і різнобічно підготовленого спеціаліста. Тому майбутній вчитель має не тільки досконало володіти арсеналом необхідних умінь, знань та навичок, але й володіти сформованою емоційно-етичною компетенцією, яка є важливим компонентом професійної компетентності. Емоційно-етична компетентність є складноструктурованим феноменом, що потребує цілеспрямованого дослідження, зокрема щодо її формування в процесі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ М-во розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736. 2020. URL : <https://drive.google.com/drive/u/0/my-drive> (дата звернення : 10.11.2022).
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення : 10.11.2022).
3. Синиця О. О. Професійно-етична культура викладача. *Актуальні проблеми вдосконалення навчального процесу* : тези доп. та повідомлення учасників ІІ конф. школи пед. майстерності Нац. юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Харків, 2008. С. 103–105.
4. Султанова Н.В. Педагогічні аспекти формування етичної компетентності майбутнього педагога. *Педагогічний Альманах*. 2010. Вип. 6. С. 155–159.
5. Хоружа Л. Л. Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 27–33.
6. Хоружа Л. Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент. *Шлях освіти*. 2006. № 4. С. 11–15.
7. Хоружа Л. Л. Розвиток етичної компетентності майбутнього вчителя як багатофакторний процес. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 5. С. 42–44.

Жанна Макара

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

РОЛЬ І МІСЦЕ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ

Проблему формування комунікативних здібностей педагога поновлено в контексті модернізації змісту освіти в Україні, яка здійснюється відповідно до вимог доктрини національного розвитку освіти України. Доктрина спрямована на розвиток усної та мовної особистості за допомогою стандартів усного та письмового спілкування та вільного використання мовних засобів у різних професійних ситуаціях. Вимоги до мовленнєвого розвитку особистості знайшли відображення і в новій редакції Національного стандарту базової освіти.

З огляду на характер професії, професійна діяльність вчителя відрізняється за кількома характеристиками: це дидактична, пізнавальна, наукова, соціально-комунікативна, методична тощо. Науково-педагогічний фахівець є комплексним і включає такі види: навчальну, пізнавальну, наукову, комунікативну, методичну та ін. Його діяльність завжди супроводжується професійним спілкуванням, яке визначається виходячи з його цілей і забезпечує співпрацю суб'єктів у вирішенні наукових і навчальних завдань. Це особливо важливо як засіб спілкування та діяльності для соціальних спільнот, де комунікативні відносини та експертний дискурс призводять до професійного спілкування та дискурсивної діяльності зі учнями та колегами. Проте ця діяльність є однією з найважливіших характеристик професії взагалі, а особливо науково-педагогічного профілю: у тому числі й соціально детермінованої комунікативної діяльності.

Професійна діяльність викладача має комплексний характер і потребує технічної компетентності відповідно до його професії – професійної компетентності як психологічного засобу її реалізації. Спираючись на визнане в науковому середовищі розуміння та нормативні документи (зокрема, Національний стандарт освіти України), дослідники розглядають компетентність

у трьох основних сферах:

- 1) те, що людина знає, набуті знання та досвід;
- 2) ефективність і результативність об'єкта діяльності;
- 3) здатність особистості, що складається із знань, досвіду, цінностей і установок, яка використовується в навчальному процесі для виконання практичних і теоретичних завдань [2].

Узагальнення результатів дослідження писемних джерел щодо трактування комунікативної компетенції, а також теоретичних та експериментальних досліджень дали змогу вивчити комунікативну компетентність як складне, організоване та суперечливе поєднання знань і комунікативних умінь окреслює цілі та результати комунікативної діяльності, здійснювана об'єктом спілкування. Це психологічний інструмент, який фахівець використовує в процесі діяльності, спілкування та професійної самореалізації.

Водночас для вирішення певних комунікативних завдань: передачі інформації, взаємосприйняття, взаємооцінки, взаємодії, взаємовпливу, організації та контролю діяльності тощо професійне спілкування соціологів, у тому числі викладачів, повинно мати такі складові: по-перше, загальний тезаурус (схожий набір мови, понять, системи семантичних значень); правильне, образне, емоційне та стилістично зумовлене мовлення; відповідна міміка, жести, кінетика; кілька вербальних і невербальних стратегій і тактик, які інтегрують комунікативний аспект спілкування.

По-друге, оцінка і розуміння людини, вміння виявляти емпатію, розвиток «емоційного інтелекту», здатність розуміти душевний стан інших, висока чутливість до співрозмовника, здатність контролювати власні емоції та почуття. і т.д. які об'єднані для ілюстрації спілкування.

По-третє, висока здатність до співпраці, позитивне ставлення до інших, акцент на стимулювання спілкування, симетрична участь обох партнерів у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння в поєднанні з інтерактивним аспектом спілкування.

У зв'язку з цим модель комунікативної компетентності, поєднує три

основні групи умінь: комунікативне мовлення, соціальну перцепцію та інтерактивність. Виявлені навички та компетенції мають кілька характеристик: вони незалежні (кожна є унікальним доповненням до професійних навичок), взаємозалежні (кожна якимось чином пов'язана з іншими), ієрархічно організовані (кожна існує завдяки існуванню першої).

За допомогою цих умінь суб'єкт комунікативної діяльності виконує три основні завдання спілкування в навчальному процесі: комунікативне, перцептивне та інтерактивне. Комунікативна компетентність також представляє три основні характеристики, що визначають якість спілкування вчителя загальноосвітньої школи: дидактична готовність, творча спрямованість і педагогічна гнучкість. Крім того, комунікативні навички є чинником, який сприяє професійному життю суб'єкта діяльності, а отже, їх максимальному розвитку в професії.

Зараз, за словами Філіпа Хайтовича, одного з провідних нейробіологів світу, людський мозок збагачений (або позбавлений – коли «запускається» спілкування) великою кількістю інформації, яка «гостра» для сприйняття та обробки. У викладачів інтенсивного професійного спілкування - в умовах збереження великої ефективності у вирішенні навчальних завдань - адаптаційно-творчих здібностей і можливостей підвищення самореалізації, особливістю яких є активність і творчість [1].

Як показує дослідження, компетентність має також особистісне ставлення, усвідомлення фахівця не лише щодо змісту діяльності, а й щодо соціально-практичного моменту застосування методів. Крім того, розвиток комунікаційної компетентності визначається особливостями характеру фахівця, емоційними характеристиками, здібностями та іншими якостями особистості, які дослідники називають характеристиками спілкування.

У навчальному спілкуванні, що стосується особистого авторитету, важливими є два взаємопов'язані чинники: здатність користуватися та підтримувати авторитет і впевненість у собі, яка пов'язана з відповідністю. Зовнішній вигляд оратора та вміння створювати комунікативні навички.

Шанобливий контакт і емоційна стриманість пов'язані з навичками особистісного розвитку. Фахівець із навичками особистісного розвитку у професійній діяльності орієнтується насамперед на особистісну самореалізацію. Водночас він акцентує увагу на стосунках із колегами: педагоги супроводжують свої соціальні якості у професійному спілкуванні з об'єктами своєї праці – яких вони навчають [3, С.23].

Компетентність також характеризується трьома базовими принципами – професійним (інтелектуально-творчого характеру), етичним і рефлексивним взаємовпливом, які репрезентують досягнутий стан особистісно-професійної зрілості. А справжній потенціал сучасної науки і педагогіки – це діалогічне спілкування з іншими залежно від освіти, знань і самого себе [4, С. 35].

Навчальна комунікація нині визначає роль комунікативної компетентності як особливого інструменту дії в науково-освітній сфері. Це забезпечить здатність педагога спілкуватися з самим собою, професійний розвиток. Досягнення вершини професійної діяльності вимагає глибокої внутрішньої роботи, повного розуміння особистісних і професійних якостей у діяльності та спілкуванні, і насамперед постійного розвитку комунікативних навичок як загальної (нормативної) риси кожної спеціальності. Тому неможливо показати професійну компетенцію вчителя загальноосвітньої школи без самосвідомості у формі розвитку комунікативних навичок – комунікативної компетентності.

Зниження комунікативних навичок у сфері трудового спілкування та окремих його аспектів спостерігається серед викладачів ЗВО, оскільки вони дорослі – старше 40 років. Можливо, це надмірне «збіг» особистості з професією – до спілкування і професійної трансформації, що ускладнює навчальну поведінку, байдужість до оточуючих, компетентність, відсутність критичного підходу до самої людини, а головне – зниження психічної підготовки (або його прощення) для нової кар'єри, включаючи комунікативні досягнення.

Виходячи з результатів дослідження, ми вважаємо, що комунікаційна компетентність – оригінальна і нормативна якість кожного досвіду – є вирішальним чинником професійної самосвідомості. Професійне спілкування

вчителя, який дбає про взаємозв'язок і взаємодію основних ланок комунікаційної компетентності, вимагає їх використання в діяльності, спрямованій на досягнення соціальних результатів. Співвідношення комунікативної компетентності вчителів загальноосвітньої школи та вимірювання професійної самосвідомості показують, що розвиток професійної самосвідомості (у всіх видах професійної діяльності) потребує постійної координації.

Список використаних джерел

1. Бойко І.В. Комунікативна компетентність як структурна складова професійної підготовки магістрів освітніх, педагогічних наук. *Proceedings of the 2-nd International Scientific and Practical Conference «Scientific Research in XXI Century»*. Ottawa, Canada: Methuen Publishing House. 2020.
2. Галецький С.М. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Житомирський державний університет імені Івана Франка*. 2020. С. 23-25
3. Гичка І.А. До проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *The 11th International scientific and practical conference “Problems of the development of science and the view of society” (March 21–24, 2023) Graz, Austria. International Science Group*. 2023. 435 с.
4. Гончарук В.А. Професійна комунікативна компетентність у системі фахової підготовки майбутніх філологів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2021. 1 (92). С. 35-37.

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

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

На сучасному етапі розвитку суспільства творчий підхід до виконання професійної діяльності є показником інтенсивного розвитку педагогічної праці. Здатність педагога впроваджувати творчість у власну діяльність – один із найголовніших критеріїв професійної готовності педагога.

Необхідність формування та розвитку у педагога творчої особистості визначається впровадженням інноваційних підходів у освітній процес, сучасними тенденціями в розвитку дошкільної та початкової освіти,

започаткуванням та використанням новітніх технологій, що мають випереджувальне значення у процесі навчання і виховання підростаючого покоління.

Безпосередній вплив педагога на формування особистості дитини завжди займав особливе місце у психолого-педагогічній науці.

Творча діяльність педагога завжди була у центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених. Теоретичні та методологічні основи даної проблеми відображені у працях таких класиків педагогічної науки, як Я. Коменський, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський. Щодо педагогів-сучасників, то дана проблема розглядалася у працях Л. Артемова, А. Богуш, О. Богініч, Л. Божович, О. Кононко, О. Мороз та ін.

Проблеми творчої діяльності педагогів в Україні нині досліджують І. Зязюн, О. Пехота, М. Сметанський, С. Сисоєва, Н. Кічук, В. Загвязинський та інші. Розвиток творчої особистості педагога як складову професіоналізму, майстерності, культури, розглядають О. Бондаревська, І. Зязюн, І. Ісаєв та ін.

Важливо з'ясувати сутність поняття «творча особистість», обґрунтувати, які чинники впливають на її розвиток; визначити, які психолого-педагогічні вимоги ставляться до особистості педагога; за яких умов відбувається розвиток творчого потенціалу особистості педагога.

Однією з вимог до особистості педагога є здатність допомагати вихованцям відкривати особистий творчий потенціал, який міг би стати поштовхом до саморозвитку і самовдосконалення особистості дітей у всіх сферах життєдіяльності. «Творчістю можна називати не суму отриманих знань, а особливу спрямованість інтелекту, особливий зв'язок між інтелектуальним життям особистості і проявом її сил в активній діяльності», – таке визначення творчості надавав відомий педагог В. Сухомлинський [2, с.19].

Діяльність педагога можна назвати творчою тоді, коли її межі охоплюються нестандартним вирішенням поставленої проблеми та втіленням власних креативних ідей у життя. Творча особистість, особистість вихователя повинна володіти певним набором якостей, а саме:

- впевненістю у власних силах;
- рішучістю;
- умінням не зупинятися на досягнутому;
- креативністю мислення;
- бути в змозі впроваджувати нове «своє», опираючись на сучасні методи навчання і виховання;
- умінням не лише висловлювати, а і без сумнівів відстоювати власну думку;
- високою самоорганізацією [1, с.4].

Більшість науковців схиляється до думки про те, що творча особистість у своїй діяльності знаходить задоволення в більшій мірі від процесу, а не від конкретного результату або кінцевої мети.

Центром у реформуванні освітнього процесу, в модернізації освіти має бути лідер, педагог-дослідник як педагог нового покоління – соціально зріла, всебічно розвинена творча особистість, яка майстерно володіє усіма можливими педагогічними методами та прийомами.

Розвиток творчого потенціалу особистості педагога здійснюється за певних умов:

1. Забезпечення теоретичної бази (формування наукового світогляду під час вивчення навчальних дисциплін, оволодіння сучасною педагогічною та психологічною теорією).

2. Уміння варіативно використовувати методи, прийоми, форми навчання та виховання залежно від конкретних ситуацій, оволодіння технікою і технологією розв'язання педагогічних завдань.

3. Спонування до творчого розв'язання педагогічних завдань, в основі якого лежить віра в можливості вихованця, позитивне ставлення до педагогічної діяльності, «незадоволеність» уже досягнутим, потреба в самовдосконаленні тощо.

4. Розвиток здібностей, необхідних для творчої діяльності: пізнавальної активності, самостійності, уміння визначити альтернативу очевидному, аналіз й оцінювання варіантів, прогнозування, висування гіпотез тощо. Індивідуалізація підготовки фахівця є важливою умовою розвитку творчої особистості, а формування готовності до самовдосконалення та розвиток особистісних якостей є визначальним напрямом реформування педагогічної освіти [3, с.44].

Творча діяльність педагога, як і творча особистість, реалізується в діяльності. Саме в процесі діяльності формуються різноманітні важливі професійні риси майбутнього педагога, відбувається всебічний розвиток особистості. У результаті розвитку особистості як суб'єкта діяльності формується цілеспрямованість, незалежність, самореалізація, чітке розмежування засобів і прийомів дій.

Творчій діяльності педагога притаманні вирішення суперечностей, проблемних ситуацій; наявність об'єктивних (соціальні, матеріальні) та суб'єктивних (знання, уміння, професійні навички, індивідуальні особливості, мотивація, творчі уміння) умов для творчості [2, с.19].

Взявши за основу уже існуючу концепцію, педагог реалізує у ній свої творчі та інтелектуальні можливості і стає співавтором. Саме тому творча діяльність вимагає особливих здібностей, індивідуальної волі, самостійності й почуття особистої відповідальності. Педагог, проявляючи свої творчі здібності, впливає на вихованців і, таким чином, розвиває себе, свою культуру, творчість, удосконалює професійну майстерність.

Отже, діяльність сучасного педагога охоплює сутність і закономірності такого явища, як творчість. Творча діяльність зумовлена всією варіативністю психолого-педагогічних зв'язків вихователя і дитини, їхньою спільною творчою діяльністю, яка спрямована на розвиток творчої індивідуальності кожного з них. За сприятливих конкретних умов педагогічної праці найвища результативність педагогічної творчості виявляється у позитивному розвитку сформованості творчої особистості вихованців та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності педагога.

Список використаних джерел

1. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В.О. Моляко // Психологічна газета. – 2005. – №6. – С.4-5.
2. Черепковська Н.І. Виявлення та стимуляція розвитку творчого потенціалу дітей / Н.І. Черепковська // Обдарована дитина. – 2006. – №1. – С.18-21.
3. Чорна Л.Г. Психологія забезпечення розвитку творчих здібностей / Л.Г. Чорна // Психологічна газета. – 2011. – №2. – С.42-46.

Sofiya Chovriy,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of
Theory and Methodology of Primary Education,
Mukachevo State University

Nikoletta Popovych,

Program Subject Area “Primary Education”,
Student of the Second level of higher education (master level),
Mukachevo State University

THE PHENOMENON OF “CULTURAL COMPETENCE” IN INTERDISCIPLINARY SCIENTIFIC DISCOURSE

An important place in the scientific discourse is the question of what competencies a specialist should possess in order to meet the requirements of time and society. The modern economy sets completely new requirements not actually for the fulfillment of set goals, but for how tasks are performed, how quickly a person orients and adapts to the changing conditions of today. One must possess a whole range of personal, psychophysiological, moral-aesthetic, volitional, emotional qualities necessary for the successful development of one's own potential, be aware of the understanding of the direction vector of one's own cognitive activity, effective cooperation and communication, form critical thinking, interdisciplinary and the ability to predict the consequences of one's actions. That is, a person must possess key competencies that are necessary in modern realities. Cultural competence is identified as one of the key ones.

Dr. Madeleine M. Leininger proposed the anthropological concept culture in nursing in her book “Nursing and Anthropology: Two Worlds to Blend” and described culturally appropriate care for patients, which contributed to the emergence of the concept of culturally competent care [5, p. 269]. The term “cultural competence” was

first mentioned in the work of Terry L. Cross and her colleagues in 1989, “Towards a Culturally Competent System of Care”, where cultural competence is defined as: “a set of congruent behaviors, attitudes, and policies that come together in a system, agency, or among professionals and enables that system, agency, or those professionals to work effectively in cross-cultural situations” [6, p. 7]. For a long time, the phenomenon of cultural competence extended not only to people, but also to organizations and was understood as a system of values and principles, a level of skills and knowledge that enable the company to cooperate with people of different ethnic or racial affiliations.

In the modern interdisciplinary scientific discourse, cultural competence is equated with the level of human adaptability to the cultural, communication, technogenic environment; the ability to navigate the information flow and feel comfortable in a multicultural globalized world. In pedagogical works, we find the interpretation of cultural competence as an individual’s ability to intellectually and mentally grow through constant, continuous learning of new things and studying the cultural heritage of predecessors, their wisdom and cultural values, as well as the presence of communication skills and interaction with people belonging to different cultures.

The State Standard of Primary Education (2018) does not define cultural competence. At the same time, it is stated that this competence involves the involvement of students in various types of artistic creativity (visual, musical and other types of arts) by revealing and developing natural abilities, creative expression of personality [1].

In the “New Ukrainian School” Concept, “awareness and self-expression in the field of culture” is defined as one of the key components for life, which is interpreted as “the ability to understand works of art, to form one’s own artistic tastes, to independently express ideas, experiences and feelings with the help of art; implies a deep understanding of one’s own national identity as the basis of an open attitude and respect for the diversity of cultural expression of others” [4, p. 12].

Scientists (O. Lobova, A. Sbruieva, M. Boychenko) consider the cultural competence of students “as an integrated personal formation that combines knowledge,

views, values, abilities and skills in the field of national and world culture, the ability to perceive, at an accessible level to analyze and evaluate cultural phenomena, practically apply the acquired experience of cultural activities in life” [3, p. 269].

It should be noted that the State Standard of Primary Education defines the educational fields mastered by primary school students in the educational process. The document also states that “the competence potential of each educational field ensures the formation of all key competences” [1]. The Concept of the New Ukrainian School states that “all competencies are equally important and interconnected. Children acquire each of them while studying various subjects at all stages of education” [4, p. 12]. That is, each educational field enables the formation of various key competencies.

So, cultural competence is formed during the mastering of the artistic educational field, as well as during the study of other educational fields. And vice versa – the art education sector makes it possible to form cultural and other competences. Note that cultural competence as a core for the art education field is integral to other key competences.

References

1. Державний стандарт початкової освіти: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (у ред. постанови Кабінету Міністрів України від 24.07.2019 р. № 688) (State Standard of Primary Education: approved. by Resolution No. 87 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 (in the editorship of Resolution No. 688 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 24, 2019)). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (accessed: 18.10.2023).
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р.: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р (The Concept of implementation of state policy in the field of general secondary education reform “New Ukrainian School” for the period until 2029: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 14, 2016 No. 988-r). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (accessed: 18.10.2023).
3. Лобова О., Сбруєва А., Бойченко М. Формування культурної компетентності школярів у процесі мистецької освіти в «Новій українській школі» (Lobova, O., Sbruieva, A., Boychenko, M. Formation of Schoolchildren’s Cultural Competence in the Process of Art Education in the “New Ukrainian School”). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* (Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies). 2020. № 3–4 (97–98). pp. 266–276. Retrieved from <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/26.pdf> (accessed: 18.10.2023).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України (New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform. Ministry of Education and Science of Ukraine), 2016. Retrieved from

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed: 18.10.2023).

5. Cai, D-Y. A Concept Analysis of Cultural Competence. *International Journal of Nursing Sciences*. Vol. 3, Issue 3, September 2016. pp. 268–273. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352013216300795?via%3Dihub> (accessed 18.10.2023).

6. Cross, T., Bazron, B., Dennis, K., Isaac, M. Toward a Culturally Competent System of Care: A Monograph on Effective Services for Minority Children Who Are Severely Emotionally Disturbed. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center. 1989. 90 p. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED330171.pdf> (accessed 18.10.2023).

РОЗДІЛ 2 НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Дмитро Грегірчак
кандидат політичних наук,
завідувач навчально-виробничої практики
ВСП «Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж
Мукачівського державного університету» /
спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

«АСОЦІАТИВНИЙ КУЩ» ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Освіта як соціальний інститут орієнтована на майбутнє. Сучасне суспільство змінюється надзвичайно швидко, тому неможливо достеменно передбачити, які знання можуть знадобитися учневі в його позашкільному житті, а які – ні. Тому, актуальним завданням закладів освіти є розвиток критичного мислення, що надасть змогу адекватно оцінювати нові обставини та формувати стратегію подолання проблем, які виникатимуть, пристосування до нових, часом непередбачуваних життєвих обставин.

Упродовж останніх десятиліть питання розвитку критичного мислення перебуває в центрі уваги як зарубіжних так і вітчизняних учених. В Україні зазначена проблема висвітлювалась у працях В. Бондар, Н. Вукіної, О. Давиденко, Н. Дементієвської, О. Марченко, О. Пометун, С. Терна, Н. Харченко та ін.

Почнемо з того, що освітня технологія розвитку критичного мислення передбачає: здатність чітко визначити проблему, яку необхідно розв'язати; самостійно знайти, обробити і проаналізувати інформацію; логічно побудувати думки, щоб переконати інших; мислити мобільно і бути відкритим до сприйняття думок інших; принципово відстоювати свою позицію; розвивати самостійність і

комунікативні навички; створювати сприятливі умови для творчого мислення [2].

Важливою педагогічною умовою формування критичного мислення молодших школярів є створення зацікавленості і доброзичливої співпраці на уроці, активне залучення до парної і групової роботи. Вже починаючи з дитячих років дитину треба привчати формулювати свої думки, оціночні судження, переконання, незалежно від інших.

Зауважимо, що технологія розвитку критичного мислення молодших школярів є сукупністю різноманітних методичних прийомів, які спонукають учнів до дослідницької активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія допомагає готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. При запровадженні цієї технології знання засвоюються набагато краще, адже інтерактивність методики розрахована не на запам'ятовування, а на вдумливий, творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошук її вирішення [1, с. 8].

Таким чином, оскільки проблема розвитку критичного мислення є надзвичайно важливою, ми вирішили дослідити сутність конкретного методичного прийому розвитку критичного мислення під назвою «Асоціативний кущ», який застосовується в тому числі і на уроках української мови. Мета даного методичного прийому – навчити учнів на основі асоціативних зв'язків зрозуміти суть поняття (процесу) та досягнути, що від чого залежить, і як пов'язане між собою.

У структура уроку із застосуванням технології розвитку критичного мислення прийом «Асоціативний кущ» можна використовувати на етапі актуалізації, адже на цій стадії формується зацікавленість, спрямованість на навчання, відтворення знань, потрібних для наступних етапів уроку. На відміну від методичного прийому «Мозковий штурм», де висловлені думки стосуються інформації з приводу певної теми, прийом «Асоціативний кущ» спонукає молодших школярів розмірковувати вільно та відкрито про певний предмет,

образ, висловлюючи також свої почуття, емоції, ставлення. Цей прийом стимулює нелінійну форму мислення – асоціативне мислення. Асоціація (з лат. *associatio* – «зв'язую») – поняття, що виникає під час згадування іншого.

Алгоритм методичного прийому передбачає:

1. Написати тему – центральне слово (словосполучення чи фразу) посередині аркуша, на слайді, на дошці.
2. Надати можливість молодшим школярам продумати, які асоціації виникають у них з цим поняттям.
3. Записати усі слова, які «спадають» на думку, не оцінюючи і не перефразовуючи їх. Прямими лініями позначити зв'язки між словами.
4. Нові слова також можуть викликати асоціації – записати їх, одразу позначити зв'язок між тими словами, з якими виникли асоціації.
5. Продовжувати роботу доти, поки не закінчатся ідеї.

Результатом роботи є структура, яка графічно відображає асоціативне міркування, визначає інформаційне поле теми.

Цю ж технологію можна використати і на етапі рефлексії, наприкінці уроку. Можна доповнити або змінити щось у «кущі». Тоді наочно видно, які нові знання отримали молодші школярі на уроці [3, с.69]. Наведемо приклад «Асоціативного куща», складеного з поняттям «ШКОЛА» в 1 класі (Рис.1).

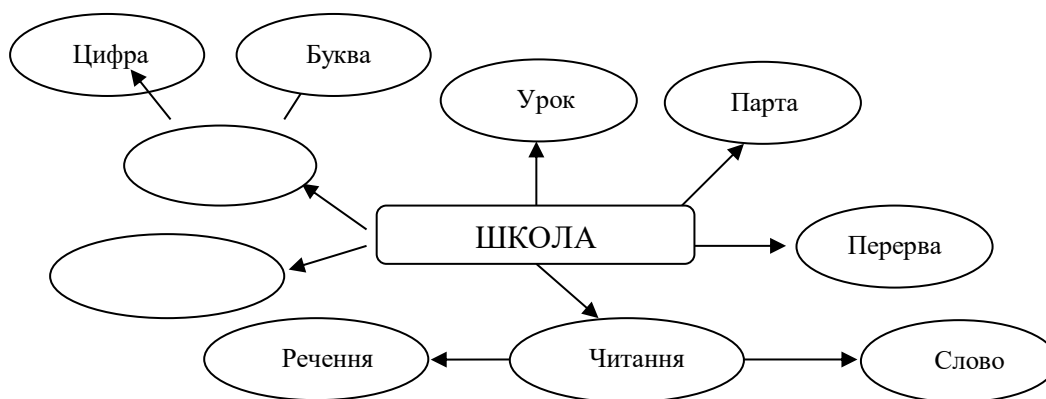


Рис.1

Отже, така форма роботи дозволяє вчителю створити ситуацію емоційного комфорту на початку уроку, налаштувати молодших школярів на творчість, визначити, як вони розуміють основне поняття теми, а учням, в свою чергу, –

вільно і відкрито міркувати над темою, активізувати свої думки, навчитися виражати свої думки точно і коротко.

Узагальнюючи сказане, робимо висновок, що запровадження методичного прийому «Асоціативний куш» сприяє набагато кращому засвоєнню знань, адже його інтерактивність спрямована не на запам'ятовування, а на вдумливий процес пізнання світу, на постановку проблеми та пошуки її вирішення. На уроках, де використовуються зазначений вище прийом, молодші школярі почувають себе впевнено, вільно висловлюють свої думки і спокійно сприймають зауваження, адже вони є активними учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Городнюк О.Д. Критичне мислення на уроках української мови і літературного читання: методичний посібник. Хмельницький: Хмельницький НВК №10, 2016. 26 с.
2. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П.. Критичне мислення: як його навчити. Харків: «Основа»: «Тріада+», 2007. 112 с.
3. Роєнко Л. Технології розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках рідної мови та читання. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2009. № 4. С. 67-71.

Тетяна Гичка

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Надія Брижак

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

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Педагогіка партнерства є складовою концепції Нової української школи, спрямованої на те, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством.

Запорукою успішної освітньої роботи в закладі загальної середньої освіти є ніщо інше як співпраця класного керівника з батьками, адже родина впливала і продовжує чинити значний вплив на процес розвитку особистості учня, а отже

зробити батьків активними учасниками освітнього процесу – це важливе й відповідальне завдання вчителя та закладу освіти загалом [1, с.135].

Значущість залучення батьків до освітнього процесу, партнерської взаємодії сім'ї і закладу освіти на сучасному етапі освітніх перетворень актуалізовано в низці нормативних документів, серед яких: закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», Концепція «Нова українська школа»; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року; Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, а також в міжнародних документах – Конвенції ООН про права дитини, Європейській конвенції про здійснення прав дітей, «Гаазькій Конвенції про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей» та ін.

Педагогіка партнерства є обов'язковою умовою у Концепції Нової української школи (2016), у якій зазначено, що місія «Нової української школи – допомогти, розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [2, с.14]. Саме на всіх учасників освітнього процесу, побудованого на партнерській взаємодії, покладається відповідальність за досягнутий освітній результат та ініціюється поглиблення такого партнерства як важливого засобу розвитку особистості у сучасній системі освіти. Тільки за таких умов буде сформованого цілісну особистість – випускника Нової української школи, який є різнобічно-розвиненим патріотом та інноватором.

Значний внесок у дослідження проблеми взаємодії школи і сім'ї у вихованні особистості зробили сучасні педагоги і психологи. Ними вивчались різні аспекти проблеми: особливості виховного потенціалу родинної педагогіки (С. Бабишина, З. Болтарович, М. Стельмахович); підготовка до виконання батьківських та материнських функцій (В. Бойко, Д. Луцик, Г. Чередніченко); формування педагогічної культури сучасних батьків (А. Марушкевич, В. Постовий); психологічні основи сімейного виховання (В. Кравець); основні напрями співпраці сім'ї і школи (Т. Алексеєнко, О. Барабаш); форми організації роботи з

батьками в освітньому закладі (Т.Дем'янюк, Н.Кічук, С. Карпенчук, О. Коберник, Л. Мотрич, І. Рибальченко, М. Рудь та ін.); процес взаєморозуміння, співпереживання, співпраці (А. Брушлинський, І. Зимня); виховна робота сім'ї та школи з важковиховуваними дітьми (В. Татенко, Т. Титаренко, В. Оржеховська); спілкування батьків і вчителів з дітьми (Т. Алексеєнко, П. Щербань). Проте проблема взаємодії учителя початкової школи з батьками дітей на засадах педагогіки партнерства потребує нового погляду.

Педагогіка партнерства – один з компонентів формули НУШ, в основі якої лежить спілкування, взаємодія та співпраця між учнем, учителем та батьками. Метою такого партнерства є інтеграція батьків у педагогічний процес шляхом створення необхідних і достатніх умов для залучення сім'ї до супроводу дитини у освітньому процесі.

На сучасному етапі є різні трактування самого поняття: зокрема, О. Барабаш пояснює «педагогіку партнерства» як «напрямок педагогіки, який передбачає узагальнення, проектування оптимальних умов, прийомів, методів формування та розвитку особистості школяра на гуманістичних засадах» [3, с. 3].

За «Концепцією нової української школи»: «в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» [2, с. 14].

Педагогіка партнерства передбачає насправді демократичний спосіб співпраці педагога з дитиною, який звертаючи увагу на різницю в їхніх знаннях, їхньому життєвому досвіді, водночас передбачає безумовну рівність у правах на доброзичливе ставлення, довіру, повагу та взаємну вимогливість.

Для педагогіки партнерства основоположними є такі ідеї: навчання без примушування; ідея опори; ідея важкої мети; вільний вибір; ідея великих блоків; ідея випередження; інтелектуальне поле класу; ідея відповідної форми; самоаналіз

Партнерство учасників освітнього процесу базується на основних принципах: безумовна повага до особистості; довіра у відносинах, стосунках;

доброзичливість і позитивне ставлення; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); діалог – взаємодія – взаємоповага; принципи соціального партнерства (обов'язковість виконання домовленостей) [2].

Таким чином, сутність педагогіки партнерства полягає в гуманному ставленні до дитини на демократичних засадах, забезпеченні їй права на власну гідність, на повагу, на вибір, права бути такою, якою вона є, а не такою, якою хочуть її бачити педагоги. Педагогіка співробітництва покликана вбачати в учневі добровільного і зацікавленого односторонця, рівноправного учасника освітнього процесу, турботливого і відповідального за свої результати.

Список використаних джерел

1. Брижак Н.Ю., Трифанова, Д.А. Залучення батьків до освітнього процесу в умовах реалізації концепції Нової української школи. Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених. Гол. ред. В.В. Гоблик. Мукачєво, 2021. Випуск 1(7). С.135-141.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс]. Б.в., 2016. 34 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Барабаш О. Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу. Учитель початкової школи. 2018. № 8. С.3–7.
4. Кравчинська Т. С. Реалізація принципів педагогіки партнерства в умовах впровадження Нової української школи: принцип соціального партнерства. Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференції «Розвиток професійної компетентності керівників шкіл у системі післядипломної педагогічної освіти в умовах впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти». Харківська академія неперервної освіти. м. Харків, Україна, URL : <http://lib.iitta.gov.ua/711502/>

Анжеліна Пугач

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя
Інституту проблем виховання НАПН України

МЕДІАОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

У сучасних умовах всеохопної диджиталізації, потужного впливу масмедіа на людину, передусім зростаючу особистість, актуалізується пошук шляхів підготовки молоді до успішного і продуктивного життя в суспільстві,

особистісної та професійної самореалізації на основі опанування знань і навичок, затребуваних у XXI столітті. Їх підґрунтя становить, зокрема, розвиток критичного мислення, здатність оперувати інформацією, здобувати, аналізувати, продукувати медіа для самовираження, успішної комунікації, всебічного освоєння навколишнього світу, що пов'язують з медіаосвітою.

Значущу роль у становленні особистості, здатної протистояти викликам цифрової доби, відіграє освітнє середовище. Адже, як зазначено в Концепції Нової української школи, вільний розвиток і мотивацію до навчання може забезпечити творче середовище, з урахуванням змін у фізичному предметно-просторовому оточенні, програмах та засобах навчання, серед яких медіазасоби (друковані, електронні, цифрові). У зв'язку з цим заслуговує на увагу розгляд значущості медіаосвітнього середовища, спроектованого для реалізації медіаосвіти, у формуванні життєвої успішності підлітків.

У розумінні поняття *життєва успішність* враховують об'єктивно-суб'єктивний вимір успішності, зважаючи на визнання особистості з погляду суспільних уявлень і соціальної значущості результатів діяльності та її самооцінювання власних дій, переживання особистого успіху (І. Боровинська, Ю. Ільїна, В. Кириченко, О. Матеюк, В. Нечерда, Т. Федорченко та ін.). Життєву успішність особистості пов'язують із самоздійсненням, суб'єктивним добробутом, задоволеністю життям, здоров'ям, гармонією [1, с. 147]. Водночас у формуванні життєвої успішності старшокласників необхідно зважати на вікові особливості їх розвитку, прагнення пошуку сенсу життя, особистісного самоствердження, професійного самовизначення, бажання досягти результативності у різних видах діяльності, а не лише академічній, а також те, що сучасні підлітки – це покоління етапу входження інтернету до повсякдення.

Медіаосвітнє середовище розглядаємо на основі інтеграції понять *медіаосвіта* й *освітнє середовище*. Українські дослідники визначають «медіаосвіту» як: навчання медіа, навчання через медіа, навчання для медіа, що передбачає опанування знань про медіа, історію, механізми впливу, джерела інформації, розвитку, творчості (О. Кучай); процес навчання і самонавчання

особистості за допомогою засобів масової інформації та комунікації (Г. Онкович); формування знань, компетентностей, практик щодо отримання, оцінювання, генерування медіаповідомлень із розумінням їх соціокультурного і політичного контексту (Н. Приходькіна) та ін. Наявні підходи репрезентують медіаосвіту як процес навчання, формування відповідних навичок, напрям у педагогіці, педагогічний рух, суспільно або культурно-просвітницька, науково-педагогічна діяльність, процес розвитку особистості [2, с. 51]. Термінологічне розмаїття щодо поняття медіаосвіти засвідчує про активні наукові пошуки в цій сфері. До того ж нормативним є визначення у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні: це частина освітнього процесу, спрямованого на формування медіакультури, підготовку особистості до безпечної й ефективної взаємодії з масмедіа. Шкільну медіаосвіту реалізують інтегровано, шляхом спецкурсів, факультативів, гуртків («Медіакультура»).

Так само як і медіаосвіта, поняття «освітнє середовище» є широко дискутованим у педагогіці. С. Трубачова визначає його як штучно побудовану систему, структура та складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу і забезпеченню формування універсальних метаумінь. Їх пов'язують із теоретичним (узагальнення, систематизація, доказ, визначення понять), критичним (вміння відрізняти факти від суджень, визначати достовірність джерела, упередженість), творчим мисленням, навичками опрацювання інформації; якістю мислення (гнучкість, антиконформізм); регулятивними вміннями (ставити запитання, коригувати діяльність) [3, с. 7], що дає змогу вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань, отже, сприяє академічній і життєвій успішності.

До питання проєктування шкільного освітнього середовища звертається О. Єжова [4]. На основі аналізу зарубіжних досліджень учена актуалізує ідею освітнього середовища з погляду трикомпонентної моделі, складниками якої є: фізичний (шкільні приміщення, якість довкілля у взаємозв'язку з результатами навчання і поведінкою учнів); академічний (компетентність учителя як чинник розвитку учнів); соціальний (взаємини у шкільній спільноті) компоненти та

п'ятикомпонентної – порядок, безпека і дисципліна; академічні результати; соціальні відносини; шкільні приміщення [4, с. 79]. Дослідниця обстоює думку про взаємозв'язок шкільного освітнього середовища із добробутом та успішністю учнів, що важливо в контексті нашого дослідження.

Якщо середовище, у загальному розумінні, характеризує сукупність умов, у яких відбувається реалізація певних дій, цілей, то медіасередовище постає складником медіапростору – інформаційного феномена сучасності. Н. Духаніна вказує на значущість медіафактору, що поряд із природно-географічними, економічними, технологічними, соціокультурними, політико-правовими чинниками макросередовища впливає на особистість. А також виокремлює природне медіасередовище (сфера традиційних та електронних масмедіа, комп'ютерні електронні мережі) та спроектоване як педагогічна система, що має на меті забезпечення умов цілеспрямованої взаємодії особистості з медіа задля її розвитку і позитивної соціалізації [5, с. 153]. Поділяємо ідеї дослідниці про те, що забезпечення медіасередовищем освітнього процесу потребує спеціально спроектованого медіаосвітнього середовища на основі вдосконалення змісту освіти, підготовки медіапедагогів, відповідного оснащення технічної бази.

У медіасередовищі відбувається взаємодія з індивідом, який перебуває в ньому і вибудовує власне медіасередовище, деструктивність, конструктивність, значущість якого залежить від нього самого, його соціалізації (О. Петрунько). Попри неоднозначний вплив медіасередовища, воно виконує важливі функції, пов'язані з перебігом соціалізації: інформує про середовище та інших людей, навколишній світ як про об'єктивну реальність, а не лише соціально прийнятний формат, розширює світобачення, ознайомлює з різними зразками поведінки, уможливлює відчуття позитивних (радість, ентузіазм, інтерес) і негативних (тривога, страх, гнів) емоцій, позбавляє буденності, відтворює інший, віртуальний вимір життя, орієнтує на майбутні випробування [6, с. 7]. Також медіа впливають на престиж і статуси (О. Петрунько), зважаючи на те, що репрезентують певну людину як успішну, зв'язки між її цінностями та успіхом, якостями, необхідними для успішної діяльності.

Поряд із поняттями «медіасередовище», «медіаосвітнє середовище» до обігу введено «освітнє медіасередовище» як сукупність умов (матеріально-технічних, дидактичних, організаційно-педагогічних) формування позитивної мотивації, вмінь та навичок використання медіазасобів, електронних платформ, мобільних додатків, комп'ютерних програм, а також медіаторчості [7, с. 5]. У його моделюванні І. Толмачова визначає компоненти: організаційний (підрозділи закладу освіти, пов'язані з медіазасобами), інформаційний (обмін інформацією, суб'єкт-суб'єктні взаємини), матеріально-технічний (медіазасоби), технологічний (форми, методи, засоби розвитку медіакомпетентності). Попри те, що йдеться про формування медіакомпетентності майбутніх учителів, ці ідеї також важливі щодо успішності учнів. Адже ефективна педагогічна діяльність у сучасному освітньому середовищі, насиченому медіазасобами (комп'ютери, телефони, ноутбуки, планшети, Smart дошки) потребує відповідної підготовки для їх використання в освітньому процесі, зокрема дистанційно, володіння вміннями презентації власних напрацювань, вдалої комунікації, вибудовування конструктивного діалогу із старшокласниками, формування у них відповідних навичок – використання онлайн ресурсів, безпечного перебування у соцмережах, опрацювання інформації з різних джерел для перевірки достовірності навчального матеріалу, протистояння фейкам, маніпуляції, дезінформації.

Узагальнення ідей дослідників дає змогу стверджувати про наявність різних підходів щодо визначення сутності розглядуваного феномена та його компонентів. Водночас медіаосвітнє середовище постає як спеціально спроектоване освітнє середовище з метою реалізації ідей медіаосвіти. У зв'язку з цим науковці акцентують увагу на сукупності умов, що забезпечують формування медіакомпетентності педагогів і учнів; особистісно орієнтовану взаємодію учасників освітнього процесу; результативне використання старшокласниками медіаресурсів. Отже, медіаосвітнє середовище, зорієнтоване на актуалізацію значущості медіаосвіти для життєвого успіху, набуття знань про успішну діяльність, навичок успішної і безпечної взаємодії з масмедіа та медіазасобами, розвитку ключових компетентностей для життя, самореалізації,

уважного ставлення до здоров'я в усіх його виявах (що пов'язують з успіхом), є вагомим чинником у сприянні успішній життєдіяльності старшокласників.

Список використаних джерел

1. Боровинська І. Є. До психологічного розуміння понять «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність». *Науковий вісник ХДУ*. 2017. Вип. 3 (2). С. 142–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_3%282%29_26
2. Приходькіна Н. О. Медіаосвіта учнів у шкільництві англomовних країн: монографія. Київ; Тернопіль: Крок, 2022. 412 с.
3. Науково-методичне забезпечення проектування освітнього середовища гімназії: практ. посіб./ Трубачева С. Е., Гораши К. В., Черноус О. В. та ін. Київ: Педагогічна думка, 2022. 148 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Praktychnyy_posibnyk2_rezultat.pdf
4. Єжова О. О. Шкільне освітнє середовище в моделюванні процесу формування життєвої успішності учнів старшої школи. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2022 рік*. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. Вип. 11. 284 с.
5. Духаніна Н. М. Формування медіаосвітнього середовища в умовах інформатизації системи вищої освіти. *Вища освіта України. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2010, додаток 4, том III (21). С. 149–155.
6. Петрунько О. В. Соціалізація в умовах медіасередовища: актуальність проблеми. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Зб. наук. праць. URL: <https://ap.uu.edu.ua/upload/publicationpdf/bbf294724d81de0c1fe6069fc9cbb597.pdf>
7. Толмачова І. Г. Формування медіакомпетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2021. 363 с.

Мирослава Томинець

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Маріанна Горват

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

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інтенсивний розвиток засобів масової інформації впливає на життя суспільства, вносячи зміни в усі сфери, включаючи освіту. Сучасні медіа вже стали невід'ємною частиною повсякденного життя здобувачів. Отже, освітні

установи мають нову відповідальність - навчати учнів аналізувати різноманітні медіапродукти, орієнтуватися у світі медіа та вміло застосовувати ці знання на практиці. Це сприяє формуванню медіакомпетентності здобувачів, що є важливою складовою Нової української школи.

У сучасних освітніх документах вживаються поняття «Інформаційно-цифрова компетентність», яка передбачає «впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні» та «медіаграмотність», яке використовується у типових освітніх програмах, Державному стандарті та Концепції Нової української школи. Зокрема, впровадження медіаосвіти в Україні визначає Нова редакція Концепції розвитку медіаграмотності [2].

Дослідженням даної проблеми займалися, насамперед, зарубіжні науковці та медіапедагоги, такі як: Д. Алверман, С. Дж. Берен, С. Блюмеке, Д. Мун, С. Ауфенангер, Дж. Поттер. Серед українських вчених основи медіадидактики вивчали: Н. Змановська, А. Єрмоленко, Т. Іванова, Л. Найдьонова, Г. Онкович, А. Сулім, Н. Шубенко та ін.

Існують різні точки зору щодо визначення поняття «медіакомпетентність». Німецький дослідник та професор С. Ауфенангер у своїх дослідженнях стверджує, що медіакомпетентність є невід'ємною складовою комунікативної компетентності, спрямованою на електронно-технічний контакт в сфері взаємодії з різними медійними формами. Ці форми присутні в сучасному світі у великій різноманітності і вивчення їх використання та впровадження в практику вимагає ретельного аналізу та врахування програмних вимог [4].

На думку української дослідниці А. Сулім, «медіакомпетентність – це результат впровадження медіаосвіти, який у свою чергу створює умови для активного використання людиною можливостей інформаційно-освітнього поля – ТБ, радіо, кінематографу, преси, Інтернету, формує культуру спілкування, розвиває творчі та комунікативні здібності, критичне мислення, вміння сприймати, інтерпретувати, аналізувати й оцінювати медіатексти, навчає різних

форм самовираження за допомогою освітніх технологій, у т. ч. – медіатехнологій» [3].

Враховуючи погляди багатьох вчених, медіапедагогів та дослідників, ми визначили медіакомпетентність особистості як здатність взаємодії сукупності знань, умінь та навичок для обрання, аналізу, інтерпретації, оцінки, творення та передачі медіатекстів у різноманітний спосіб. Без знань, умінь не можна казати про сформовану медіакомпетентність, яка є складовою медіа-освіти.

Цілком обґрунтовано відзначити, що важливим завданням у навчанні є активне сприяння формуванню у здобувачів навичок критичного сприйняття медіапродукції та самовизначення у відношенні до неї. Зазначена педагогічна концепція передбачає інтеграцію медіаресурсів у навчальні предмети, що відкриває можливості для глибшого розуміння та вивчення сучасного медійного середовища. Ця ідея також передбачає використання відповідних технологій для розвитку критичного мислення, що створює необхідні умови для формування медіакомпетентності учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Основними дитячими медіапродуктами, що впливають на їх свідомість, дослідниця І. Іванова, вчитель вищої категорії, співавтор навчальної програми «Я у медіапросторі» для початкових класів, визначила такі:

- мультфільми;
- комікси;
- комп'ютерна гра;
- реклама;
- пісня, кліп;
- світлини тощо [1].

Перший медіапродукт, з яким знайомиться учень задовго до школи – це малюнок. Дитина ще не вміє читати, але малюнки вже розглядає.

Відповідно робота над малюнком має проходити за визначеними етапами, серед яких, наприклад І.Іванова пропонує такі:

- 1) опис – відтворення інформації;
- 2) порівняння – з минулим малюнком, з предметом у класі, вдома тощо;

- 3) фантазії – пофантазуй;
- 4) вираження емоцій;
- 5) непомічене – ніхто не помітив, що...;
- 6) домалюй;
- 7) текст, музика до малюнка;
- 8) загадка, діалог, питання для роздумів;
- 9) постав питання іншому;
- 10) факт – судження [1].

Дослідження мультфільму, за словами І.Іванової, також відбувається за певним алгоритмом. Для цього вчитель пропонує ряд питань:

1. Як називається мультфільм?
2. Про кого він? Хто головні герої?
3. Чого вони хочуть?
4. Як цього досягли?
5. Чи одразу вдалося? Чому?
6. Який характер у нашого героя?
7. Яка музика мультфільму?

Насамкінець відбувається розбір окремої сюжетної ситуації (Стоп-кадр) [1].

Підсумовуючи вищесказане, варто сказати, що робота над медіапродуктами має бути комплексною, а їх аналіз має передбачати відповіді на різнопланові запитання, що дають цілісне уявлення про медіаінформацію та спрямовані на формування навичок інтерпретації в процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, варто впроваджувати методи та прийоми, які дозволяють активно впливати на процес формування медіакомпетентності учнів. Насамперед, необхідно використовувати завдання, які сприяють опануванню учнями навичок критичного мислення, зокрема у сфері аргументації. Серед таких завдань можуть бути пояснення певних понять за допомогою відеоматеріалів, обговорення актуальних новин з використанням ресурсів

телебачення та соціальних мереж. Також доцільно залучати учнів до створення медіапродуктів, таких як аудіо-відеозаписи, інтелектуальні карти, постери, лепбуки та буклети, які роз'яснюють конкретну тему. Ці методи активізації діяльності учнів виявляються надзвичайно ефективними у розвитку їхнього критичного мислення та аналітичних здібностей.

Для розвитку в учнів вміння формулювати різноманітні типи питань та розвитку їхніх когнітивних навичок, можна використовувати метод «Кубик Блума». Перед використанням цього методу важливо познайомити учнів із різними видами питань та сприяти їхньому розумінню та використанню у процесі вивчення матеріалу.

Доречно згадати метод «Плакат думок», що виявляється надзвичайно ефективним на уроках літературного читання. Цей метод дозволяє учням висловлювати власні думки та інтерпретації текстів, сприяючи їхньому критичному аналізу та розумінню літературних творів. Він активно сприяє розвитку їхніх аналітичних здібностей та допомагає у вирішенні складних літературних завдань.

Отже, завдання педагога полягає в систематичному формуванні у здобувачів критичного мислення та аналітичних навичок для адекватної оцінки інформаційних повідомлень. Необхідно навчати їх розрізняти події від ставлень, сприяти розвитку їхньої здатності аналізувати оточуючий світ і розуміти реальність через призму критичного мислення. Важливо зазначити, що вчитель не може відфільтрувати всю інформацію за учнів, проте якщо він навчить їх сумніватися, не приймати зразу нову інформацію як істину, але перевіряти, аналізувати та критично ставитися до неї, то це буде важливим досягненням в розвитку їхньої медіакомпетентності.

Список використаних джерел

1. Вебінар. Реалізуємо змістову лінію «Досліджуємо медіа» в початкових класах НУШ. Практичні поради для вчителя / І. Іванова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=TRquTJrcuBI&t=4812s>
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsep-tsiya-vprovadzhennya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 18.07.20).

3. Сулім А.А. Медіакомпетентність як результат упровадження медіаосвіти / А.А. Сулім. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Soc_kom/2011_968/content/sulim.pdf.
4. Aufenanger, S. Medienkritik – Alte und neue Medien unter der Lupe//Computer + Unterricht, 2006 – N r. 64, S. 6-9

Михайло Яцура

спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

АКМЕОЛОГІЧНИЙ АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У зв'язку потребою організації якісної адаптації майбутніх фахівців-менеджерів до сучасних вимог професійної діяльності спостерігаємо підвищений інтерес до теоретичних та практичних аспектів формування у них професійної культури. Зокрема було встановлено, що О. Ельбрехт [2] вивчаючи зарубіжний досвід підготовки майбутніх менеджерів у ЗВО, аргументовано наголошує на тому, що належним чином сформована професійна культура забезпечує майбутнім менеджерам оптимально сприятливі умови праці, ініціює індивідуальний розвиток і сприяє активній самореалізації й самовдосконаленню. Акцентуємо увагу на тому, що професійну культуру розглядаємо як «феномен, що відображає процес і результат взаємовпливів і взаємодій двох інших феноменів – професії та культури» [1, с. 393].

У нашому баченні вагомим позитивним ефектом у формуванні професійної культури майбутніх фахівців спеціальності 073 Менеджмент володіє акмеологічний підхід. Відтак, доцільно, насамперед, розглянути методичні та практичні аспекти, які стосуються розробки акмеологічного алгоритму формування професійної культури майбутніх менеджерів. У системі акмеологічних понять «алгоритм» передбачає послідовність конкретних стадій та етапів у розвитку професійної культури. Тобто, чітко розроблений алгоритм забезпечує оптимальність результатів формування професійної культури під час

організації професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 071 Менеджмент.

З методичної точки зору, алгоритм формування професійної культури майбутніх менеджерів включає чітку послідовність дій (акмеологічних та психолого-педагогічних), що реалізуються в системі їхньої професійної підготовки у ЗВО та безпосередньо орієнтовані на формування професійної культури. Натомість з практичної точки зору, розроблений алгоритм має включати два головних вектори:

- 1) мотиваційний (передбачає дії в системі: мотив – мета – завдання);
- 2) діяльнісний (передбачає дії в системі діяльність – дії – операції).

На основі узагальнення напрацювань науковців А. Деркача та Л. Степанова [3], можемо констатувати, що алгоритм формування професійної культури майбутніх менеджерів у ЗВО передбачає шість конкретних етапів, як-от:

1. Початковий – базується на організації якісної професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 073 Менеджмент (в рамках освітньо-професійної програми в бакалавраті).

2. Основний – охоплює діагностику та необхідну корекцію теоретичних знань, умінь та навичок теорії особистісно-професійного розвитку та вивчення індивідуальних відмінностей (у рамках навчання в магістратурі).

3. Діагностично-рефлексивний – включає встановлення рівня сформованості професійної культури, а також дослідження індивідуальних особливостей (здійснюється шляхом моніторингової діяльності особистісного та професійного розвитку на основі використання спеціальних діагностичних методик).

4. Підсумковий – базується на розробці власної (індивідуальної) траєкторій розвитку професійної культури у рамках програм особистісно-професійного розвитку. Виявлення зон найближчого розвитку (участь у спільній роботі над проєктами, а також індивідуальні консультації з фахівцями-практиками).

5. Корективно-креативний – передбачає опанування технологій саморозвитку в рамках вирішення акмеологічних завдань (участь у тренінгах, які спрямовані на ініціювання мотивації, активізації діяльності з вдосконалення професійної культури, розвиток професійно важливих особистісних рис та якостей з використанням

інтерактивних освітніх технологій).

Вважаємо, що розроблений алгоритм практичної діяльності дозволяє під час формування професійної культури сформувати у здобувачів освіти певних позитивних рис, а саме:

- по-перше, інтегрувати професійну самосвідомість, шляхом досягнення адекватного для кожного студента рівня професійної автентичності (передбачає усвідомлення потреби відповідати конкретним професійним вимогам та активний розвиток індивідуально-особистісних здібностей);

- по-друге, здійснювати активну самокорекцію на основі зміненої Я-концепції небажаних особистісних рис та якостей та досягнення на цій базі оновленого поведінкового рівня професійної культури;

- по-третє, налагодження процесу саморегуляції та самоконтролю власної діяльності, яка спрямована на формування професійної культури в рамках майбутньої менеджерської діяльності відповідно до потреби якісного й ефективного вирішення фахових завдань на основі удосконалення міжособистісної комунікації;

- по-четверте, вдосконалення процесу саморозвитку та самореалізації в умовах професійної діяльності, що передбачає ефективний перехід від традиційної до творчої моделі професійної поведінки під час виконання професійних функцій.

З практичної точки зору розроблений алгоритм поєднує основні процеси зміни поведінки під час формування професійної культури у майбутніх менеджерів на основі конкретного переліку стадій, які цілеспрямовано переходять одна в одну, а саме:

- мотиваційна (1 стадія);
- когнітивна (2 стадія);
- емоційна (афективна) (3 стадія);
- практична (поведінкова) (4 стадія).

До прикладу, 1 стадія є мотиваційною, адже безпосередньо передбачає основний акцент зробити на мотиваційну сферу особистості. До початку активного включення здобувачів освіти у процес зміни власної поведінки у площині формування професійної культури, необхідно чітко з'ясувати ступінь їхню готовності до такої зміни та ступінь усвідомлення необхідності таких поведінкових змін. Цілком очевидно, що засоби

впливу на студентів повинні відрізнятися в залежності від ступеня їхньої готовності до змін у поведінці, а також від ступеня усвідомлення таких змін. Тобто, перша стадія присвячена тому, щоб студенти змогли усвідомити свої власні особистісні та психологічні особливості та на цій основі оптимізували власне ставлення до себе, як до особистості та суб'єкта діяльності. На цій стадії викладачам доцільно активно використовувати практичні вправи, орієнтовані те що, щоб сфокусувати увагу здобувачів освіти на думках й переживаннях, які мотивують на кардинальну зміну поведінки та практичних дій.

2 стадія передбачає свідоме та цілеспрямоване усвідомлення. На цій стадії основним процесом зміни є когнітивний елемент, що передбачає усвідомлення доцільності діяльності з формування професійної культури. Було враховано той факт, що професійна самосвідомість під час переходу з нижчого рівня більш високий, характеризується вдосконалення рефлексивних процесів. Рівень усвідомлення потреби до цілеспрямованої діяльності з формування професійної культури суттєво підвищується завдяки інтерпретації можливих точок зору, позицій, спостереженню, активному використанню найбільш ефективних способів та прийомів організації поведінки. Завдяки збільшенню кількості теоретичної інформації студенти починають усвідомлювати та оцінювати альтернативи неетичної професійної поведінки та оцінюють зростання власних можливостей (особистісних та професійних) у зв'язку з відмовою від такої неетичної поведінки. Як засвідчує практика, на цій стадії надзвичайно корисними є практико орієнтовані вправи, які безпосередньо націлені на саморозкриття особистості через процес формування професійної культури. Особлива увага приділяється розвитку психологічних можливостей особистості, її соціально перцептивних та комунікативних здібностей, усвідомлення звичних способів спілкування, аналізу помилок у міжособистісній взаємодії під час формування професійної культури.

3 стадія має загальну назву стадія переоцінки, адже супроводжується збільшенням використання когнітивних та оціночних процесів зміни під час формування належного рівня професійної культури. У здобувачів освіти за спеціальністю 073 Менеджмент виникає стійка тенденція до усвідомлення впливу

своїї небажаної чи неетичної поведінки на безпосереднє соціальне оточення і переоцінка своєї діяльності та особистісних поглядів. На цій стадії студенти отримують реальну змогу брати участь у тренінгах, ділових іграх, розв'язують професійні ситуації. Саме таким чином здобувачі освіти все більше відчують власну незалежність і здатність змінити своє життя у важливих та принципових питаннях. Прийняття рішення активно діяти у площині формування професійної культури – основний результат цієї стадії. У нашому баченні закономірним на стадії переоцінки є навчання студентів ефективним способам вирішення особистих та професійних проблем і завдань, шляхом ефективного використання інтерактивних технологій.

4 стадія є завершальною у процесі формування у майбутніх менеджерів професійної культури, тому її умовно можна назвати дія. Майбутні менеджери на цій стадії отримують реальну змогу апробувати нові способи поведінки, опираються на вдосконалену Я-концепцію. Студенти отримують реальну можливість самостійно заохочувати себе до позитивних змін у поведінці – основний результат цієї стадії. Доцільно щоб викладачі використовували різноманітні творчі завдання, які безпосередньо розраховані на спільну групову діяльність.

У підсумку відзначимо, що забезпечення високого рівня засвоєння знань, умінь та навичок під час формування професійної культури досягається за рахунок механізмів особистісної включеності в процес формування професійної культури, позитивного заохочення з боку педагога, індивідуальному підході. Зокрема, для успішного формування професійної культури у здобувачів освіти за спеціальністю 071 Менеджмент, викладач повинен оволодіти інноваційними технологіями практико-орієнтованого навчання, створювати позитивний психологічний клімат для активного спілкування, враховувати індивідуальні особливості, застосовувати інтерактивні технології організації освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Яцура, М. Потенціал інноваційних технологій у формуванні професійної культури у майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, No. 3. pp. 393-400.
2. Ельбрехт О. М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка. 2010. 40 с.
3. Деркач А.А., Степнова Л.А. *Развиток аутопсихологической компетентности*

Державних службовців, 2003. 297 с.

РОЗДІЛ 3

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Анастасія Буркало,

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Надія Брижак

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

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна система дошкільної освіти викликає все більшу увагу як науковців, так і педагогів до питань морального виховання дітей дошкільного віку. Основним завданням виховання виокремлено розвиток у дитини духовних цінностей, духовного здоров'я, як принципу, що домінує у структурі особистості, які залежать від морального потенціалу. У дошкільному віці засвоюють соціальний досвід і закладаються основи моральності, культури та світогляду, які впливають на розвиток особистості.

Питання морального виховання дітей є актуальним в будь-який час. Актуальність проблеми морального виховання підтверджують нормативно-правові документи: Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку» (2020 р.), «Базовим компонентом дошкільної освіти» (2012 р.), освітніми програмами розвитку дітей дошкільного віку. Зокрема, у Законі України «Про дошкільну освіту» (2021р.) зазначено, що одним із завдань розвитку та становлення особистості є формування в дитини дошкільного віку моральноетичних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [1].

Питання морального виховання, специфіки й закономірності морального розвитку та гуманних взаємин дошкільника розглядали корифеї педагогічної думки (Д. Ельконін, А. Макаренко, Я. Коменський, Й. Песталоцці, М. Монтессорі, С. Русова, Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський, та ін.) та сучасності (Л. Артемова, А. Богуш, Є. О. Барабаш, І. Бех, А. Виноградова, А. Гончаренко, В. Зеньковський, О. Кононко, Т. Маркова, Т. Поніманська, Г. Пономарьова, М. Стельмахович та ін.).

Визначимося, насамперед, із дефініцією ключових понять «мораль», «моральність», «моральне виховання». Звернімося до термінологічних джерел, які розглядають ці поняття.

Дефініція «мораль» визначають як сукупність звичаїв, моральних законів, норм, правил поведінки, яким люди, як правило, добровільно підкоряються [2, с. 10].

С. Гончаренко у своїх дослідженнях розглядає мораль (лат. *moralis* – моральний, від *mores* – звичаї) як «одну з форм суспільної свідомості; систему поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей, складовими частинами якої є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини), моральні відносини та моральна свідомість [3, с. 294]. Моральне виховання, на думку вченого, це один з найважливіших видів виховання, що полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні навичок і звичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології [3, с. 294].

Цінними для нас є дослідження італійського педагога М. Монтессорі, яка була переконана, що перші уроки моралі дитина засвоює в період дошкільного дитинства. Саме на цьому етапі життєвого циклу людини (період етнокультурації) закладаються основи моральної свідомості, моральних якостей і почуттів, навичок моральної поведінки, які визначають подальше становлення і вдосконалення людської особистості та її інтеграції в суспільство. У процесі своїх спостережень була переконана в тому, що діти дошкільного віку за участю властивого їм «абсорбуючого розуму» на підсвідомому рівні засвоюють чималий

обсяг знань про довколишню дійсність, у тому числі й про певні соціокультурні явища [10, с. 141].

В зарубіжних працях термін «моральне виховання» трактується як «moral development» (моральний розвиток) або «moral education» (моральна освіта). Проте провідні сучасні науковці доходять висновку про суть моралі, уявленням про моральні цінності. Поняття «моральне виховання» в педагогічній науці є широкоживаним, але немає чіткої визначеності.

Поняття «моральне виховання» у педагогічній літературі тлумачиться, зокрема, як «цілеспрямований процес організації та стимулювання їх різнобічної діяльності, спілкування, спрямований на оволодіння моральною культурою поведінки, ставленням до навколишнього світу» [4, с. 210].

Цікаву характеристику моральному вихованню надавала Т. Поніманська, зазначаючи, що моральне виховання – це основа формування особистості, сутність якого полягає у формуванні моральної позиції, ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб особистості. Науковець зазначає, що успішність цього процесу залежить від єдності моральної свідомості і поведінки [5].

Традиційно зміст морального виховання визначають три групи завдань: формування в єдності моральної свідомості (уявлень, понять про добро і зло), поведінки (навичок культури поведінки, поваги до навколишніх, правдивості, чесності, працелюбства тощо), почуттів (турботливості, совісті, гуманності, любові до Батьківщини) [6, с. 35-36].

Великий український педагог В. Сухомлинський говорив, що результатом морального виховання є моральна вихованість. Вона проявляється у відносинах, діяльності, спілкуванні. Про моральну вихованість свідчить глибина морального почуття, здатність до емоційного переживання, страждання, сором і співчуття [7, с. 9].

Як зазначає О. Кононко: «моральна свідомість – це єдність почуттєвого та раціонального сприйняття вироблених норм. Основним елементом моральної свідомості є норми як еталони, зразки, що регулюють діяльність людини. Засвоєння норм моралі дитиною дошкільного віку передбачає прийняття та

переживання. Основою моральної свідомості є совість, тобто здатність особистості контролювати свою поведінку відповідно до суспільних вимог» [8, с. 100]. Вона проявляється в певній поведінці та вчинках дитини та надає оцінку різним явищам соціальної дійсності, яка може виражатися, у симпатії й неприязні, любові і ненависті, схваленні або засудженні, похвалі або осуду тощо.

Невтомна просвітителька, засновниця перших національних шкіл і дитсадків в Україні С. Русова вважала розвиток у дітей високих моральних почуттів шляхом безпосередньої участі в добрих і корисних справах, де й формуються відповідні моральні навички та стилі моральної поведінки, а також моральна свідомість, стійкі моральні переконання [9, с. 262].

Отже, проведений нами теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що мораль являє собою сукупність норм, традицій, вимог, які встановлюються суспільством, а моральне виховання – цілеспрямований і послідовний вплив на всі сфери розвитку дошкільників, метою якого є формування моральних якостей.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». 2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Папуша К. Формування моральних якостей дітей дошкільного віку засобами казок В.О. Сухомлинського. Херсон, 2020. 50 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. і випр. Рівне : Волин. обереги, 2011. 552 с.
4. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. Упоряд. Борисова З. Н., Кузьменко В. У.; За заг. ред. З. Н. Борисова. К.: Вища шк., 2004. 511 с.
5. Поніманська Т. І. Моральне виховання дошкільників : навч. посіб. К. : Вища шк., 1993. 111 с
6. Залізник А. М. Моральне виховання старших дошкільників та ставлення батьків до цієї проблеми. URL: <http://intkonf.org/zaliznyak-am-moralne-vihovannya-starshih-doshkilnikov-ta-stavlennya-batkiv-do-tsieyi-problemi/>
7. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ: Освіта, 1998. 225 с.
8. Ладивір С., Піроженко Т. Найближчий соціум: розвиває чи руйнує? Дошкільне виховання. 2010. -№6. С. 4-8.
9. Зайченко І.В. (2006). Педагогічна концепція С.Ф. Русової. Чернігів: Деснянська правда. 262 с.
10. Guz S. Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Lublin, Wydawnictwo uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, 2006. 314 s

РОЗДІЛ 4

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

Тамара Бондар

доктор педагогічних наук, професор,
кафедра педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

Віталій Симонян

спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВОКАЛУ: КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ

Зміни у вимогах до підготовки сучасного фахівця потребують переосмислення змісту освіти, методів навчання, формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, здатності майбутнього фахівця до самоаналізу та професійного саморозвитку. Посиленої уваги вимагає усвідомлення значущості етнокультурної компетентності (далі – ЕКК) серед переліку загальних і спеціальних компетентностей майбутнього викладача вокалу, що в сучасних умовах російсько-української війни зумовлене необхідністю етнічної самоідентифікації кожного громадянина України. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць дає змогу констатувати, що формування ЕКК майбутнього викладача вокалу в закладах вищої освіти потребує виокремлення критеріїв, показників і рівнів сформованості.

Автор українського педагогічного словника С. Гончаренко трактує термін «критерій» як правило, згідно з яким щось оцінюють, роблять вибір після вимірювання. «У цьому правилі коротко сказано, що таке добре і що таке погано» [1, с. 4]. У педагогіці критерій розуміють як якість явища, що відображає його сутнісні характеристики, а тому підлягає оцінюванню [3]. Як зауважує Л. Козак, складником критерію є показник – ступінь вияву, якісна сформованість. Визначеність критерію виражена в коректних показниках [2,

с. 77].

У процесі дослідження проаналізовано наукові праці, що містять опис компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості ЕКК майбутніх фахівців музичного мистецтва. Зауважимо, що Л. Соляр [5] і С. Цзяюй [6**Error! Reference source not found.**] ототожнюють назви компоненти та критеріїв етнокультурної компетентності майбутніх фахівців музичного мистецтва, натомість Ч. Їн [7] і Л. Лу [4] розрізняють назви компонентів та критеріїв.

Унаслідок опрацювання наукових джерел, обґрунтовано авторські компоненти, критерії, показники й рівні сформованості ЕКК майбутнього викладача вокалу. У структурі ЕКК майбутнього викладача вокалу виокремлено чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний.

У межах мотиваційно-ціннісного компонента диференційовано *мотиваційно-ціннісний критерій*, що має такі показники: зацікавленість культурою та музичним мистецтвом представників різних етносів; сформованість етнокультурних цінностей, сконцентрованих у музичному мистецтві.

В аспекті когнітивного компонента названо *етнокогнітивний критерій*, з огляду на значущість етнокультурного змісту фахової підготовки майбутнього викладача вокалу. Показники етнокогнітивного критерію такі: рівень знань про етнокультурну компетентність викладача вокалу; знання специфіки професійної діяльності в умовах етнокультурного середовища.

Відповідно до операційного компонента, окреслено *операційний критерій*, що засвідчує ефективність розв'язання етнокультурних завдань фахового навчання: здатність до використання педагогічного інструментарію в професійній діяльності викладача вокалу за наявності використання комплексу етнокультурних понять (показники – готовність до виконання етнокультурних зразків музичного мистецтва; уміння застосовувати етнокультурні знання в процесі професійної діяльності майбутнього викладача вокалу в умовах етнокультурного середовища).

Для рефлексивного компонента виокремлено *рефлексивний критерій*, що характеризує сформованість особистості до самооцінювання себе як представника етносу та свого ставлення до культурних традицій інших етносів (показники – сформованість здатності особистості до рефлексії (самооцінювання); сформованість і вияв особистісних якостей (толерантність, співпереживання, культура міжнаціонального спілкування)).

Для всіх чотирьох критеріїв описано три рівні сформованості ЕКК майбутнього викладача вокалу: конструктивний (високий), репродуктивний (середній), елементарний (низький).

Для конструктивного (високого) рівня характерна творча особиста мотивація до професійної діяльності, готовність до засвоєння етнокультурних цінностей, сконцентрованих у музичному регіональному фольклорі й національному вокальному мистецтві, що зумовлює формування етнокультурної свідомості здобувачів на базі засвоєної системи етнокультурних цінностей. Репродуктивний (середній) рівень прогнозує здатність до формування етнокультурних знань, умінь і навичок як усвідомлену операційну установку щодо засвоєння етнокультурних цінностей. Елементарний (низький) рівень характеризується наявністю елементарних умінь засвоювати зазначені цінності, що виявляється в контексті типового виконання програмних вимог вокальної підготовки.

Отже, необхідність виокремлення критеріїв, показників та рівнів сформованості етнокультурної компетентності майбутнього викладача вокалу у процесі фахової підготовки обумовлено перспективою подальшого дослідження, що пов'язане з діагностикою та узагальненням отриманих результатів щодо сформованості ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного компонентів ЕКК у процесі фахової підготовки майбутніх викладачів вокалу в закладах вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С. У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 2–6.
2. Козак Л. В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогіка*. Київ, 2013, С. 76–89.

3. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. Київ, 1999. № 2. С. 35–39.
4. Лу Л. Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України і Китаю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2014. 23 с.
5. Соляр Л. В. Критерії та показники сформованості етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. Херсон: ВД «Гельветика», 2019. Вип. 18. Т. 2. С. 98–101.
6. Цзяюй С. Методичні засади етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 НПУ ім. М. Драгоманова. Київ, 2017. 23 с.
7. Чжан Їн. Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії з КНР у вищих педагогічних навчальних закладах України: дис. ... канд. пед. наук: 01 Освіта/Педагогіка / СумДПУ ім. А. Макаренка. Суми, 2020. 262 с.

Олена Мішкулинець

кандидат психологічних наук,
заступник директора з навчальної роботи
ВСП «ГПФК МДУ»,

Анастасія Стець

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДУ СТОРИТЕЛІНГУ

Сучасний етап розвитку суспільства вимагає вдосконалення змісту й технологій педагогічної освіти в Україні, пошуку нових шляхів і ресурсів покращення освітньої системи. Вагоме місце в реформуванні сучасної освіти посідає початкова школа, де закладаються основи загальноосвітньої підготовки школярів.

Наголосимо на важливості формування ключових компетентностей молодших школярів. Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання української мови спонукає вчителя розвивати мовлення учнів як один із головних чинників у навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів та їх самореалізації в соціумі.

Одним із основних напрямів формування особистості дитини молодшого шкільного віку є її залучення до активної мовленнєвої діяльності рідною мовою.

Розвиток мовлення учнів початкових класів є пріоритетним принципом навчання української мови, що зумовлює врахування освітніх інновацій.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками розглянуто різні аспекти формування мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, П. Гальперін та ін.); розвиток мовлення учнів молодшого шкільного віку (В. Бадер, М. Вашуленко та ін.); основні закономірності розвитку мовлення (Т. Ладиженська, М. Львов та ін.); комунікативний підхід до вивчення української мови (В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.).

На думку сучасних дослідників М. Вашуленко, О. Савченко, Я. Кодлюк, впровадження інноваційних технологій навчання, активно впливає на формування мовленнєвої діяльності молодших школярів та визначає дидактичні умови організації мовленнєвої взаємодії учителя й учнів початкової школи [3].

Аналізуючи психолого-педагогічну та методичну літературу, ми визначили, що існують різні підходи до тлумачення поняття «мовленнєва діяльність».

В. Я. Ломакович вважає, що мовленнєва діяльність є активним, цілеспрямованим процесом створення та сприйняття висловлювань, що здійснюється під час взаємодії людей у різних мовленнєвих ситуаціях за допомогою мовних засобів [5, с. 58].

Дослідниця Г.М. Гич визначає мовленнєву діяльність як єдність спілкування та узагальнення. Характеризуючи мовленнєву діяльність, зазначимо, що ця діяльність є особливим видом діяльності, і суттєво відрізняється від інших видів діяльності. Її не варто порівнювати з такими видами діяльності, як праця чи гра, адже мовленнєва діяльність у вигляді окремих мовленнєвих дій і операцій включена до певних актів ігрової, навчальної, пізнавальної, трудової діяльності [4, с.189].

М. Вашуленко стверджує, що мовленнєва діяльність об'єднує процеси говоріння та розуміння і є одним із аспектів мовних явищ поряд із мовною системою і мовним матеріалом. У зв'язку з цим мовленнєву діяльність можна

співвідносити до поняття «види мовленнєвої діяльності» (говоріння, аудіювання, читання та писання).

Важливо, що саме аудіювання, говоріння, читання та письмо лежать в основі процесу мовної комунікації. Від того, наскільки у людини сформовані навички цих видів мовленнєвої діяльності, залежить результативність комунікації. Без сформованих на певному рівні мовленнєвих умінь, успішне навчання у освітньому процесі неможливо.

Зазначимо, що мовленнєва діяльність є основним засобом комунікації, завдяки якому молодші школярі набувають суспільно-історичного досвіду. Крім цього, мовленнєва діяльність – основний засіб пізнання людиною навколишнього світу, обов'язкова умова пізнавальної діяльності будь-якої особистості [3].

Акцентуємо увагу на тому, що сьогодні потрібні нові методики, які допоможуть вчителю ефективно організовувати мовленнєву діяльність учнів через впровадження у навчальний процес методів, які дозволяють «говорити і слухати». І таким методом є сторітеллінг, який зразу ж привернув до себе увагу як ефективний новий риторичний засіб у навчанні мови й мовлення школярів. Storytelling – у перекладі з англійської мови означає «story» – історія, а «telling» – розповідати. Отже, сторітеллінг – це розповідь історій [4, с. 188].

Варто звернути увагу на те, що сторітеллінг розвиває в учнів початкової школи уяву, логіку, мислення та розвиває їх комунікативну компетентність. Через обмін історіями вибудовуються емоційні зв'язки, створюється більш доброзичлива атмосфера між учителем та учнями.

На думку О. Буховської, способами застосування методу сторітеллінгу є складання розповіді за сюжетною картиною, складання оповідань про випадок із власного життя учнів за малюнками, складання розповіді за допомогою прикріплених ілюстрацій до епізодів казки, зображення героїв казки. Цілком зрозуміло, що оповідання впливають на формування молодшого школяра та розвиток його мовної та мовленнєвої компетенцій [2, с.44].

Н. Бондаренко обґрунтовує актуальність сторітеллінгу як комунікаційного тренду та доцільність його застосування як методу навчання. Розказування історій, яке розвинулося в сучасний сторітеллінг, відоме як оповідання про випадок із життя. Цей вид роботи з розвитку мовлення школярів успішно практикують в українській школі впродовж останнього десятиліття.

Як зазначає Н. Бондаренко, сторітеллінг виступає як ефективний метод донесення інформації шляхом розповіді повчальних, смішних історій. Він дає змогу мотивувати, аналізувати, порівнювати, засвоювати й передавати знання, ефективно доносити інформацію, презентувати власну ідею, деталізувати, збагачувати й розвивати мовлення, творчі здібності, уяву, проявляти емоції, здобувати високі результати; запобігає конфліктам; сприяє взаєморозумінню та самопізнанню [1, с. 132].

Неменш важливим є те, що у сторітеллінгу тісно переплетені психологія і педагогіка, дидактика й акторська майстерність. Чим більший словниковий запас має оратор, тим більше впевненості у власних силах, чим допитливіший розум, тим кращими виходять історії. Історії, що використовують, залежать, як правило, від того, для якої саме аудиторії вони призначені.

Залежно від специфіки та контексту навчального матеріалу О. Буховська пропонує використовувати такі види сторітеллінгу, а саме: культурний (розповідає про цінності, моральність), соціальний (розповідь людей одне про одного), міфи, легенди (відображають культуру), jump story (усі полюбляють слухати історії про містичних істот, такі історії допомагають подолати власні страхи), сімейний (сімейні легенди зберігають історію наших родин та мають повчальний характер), дружній (такі історії об'єднують друзів), особистий (такі історії розповідають про власний досвід і переживання) [2, с. 44].

Зважаючи на специфіку підготовки та реалізацію сторітеллінгу Г.М. Гич визначає такі вимоги: досконале володіння навчальною дисципліною, ораторський хист, уміння імпровізувати; грамотне мовлення, багатий лексичний запас; розвинені уява, емпатія, емоційність; педагогічний такт, дотримання конфіденційності; знання слухацької аудиторії; здатність підбирати різні наочні

матеріали із застосуванням комп'ютерних технологій. Але в ролі доповідача має виступати не тільки вчитель, але й самі учні [4, с. 190].

Доречно також зазначити, що сторітеллінг буде вдалим, якщо він розкриває чітко окреслену цікаву тему; має розгалужений сюжет; переконливий; включає достовірні факти; містить яскраві характеристики, словесні картини, описи; задовольняє запити слухачів; відповідає особливостям аудиторії; емоційно впливає на неї.

Отже, без сформованих мовленнєвих умінь неможливо молодшим школярам орієнтуватися у сучасному суспільстві. Ефективним методом включення у процес мовленнєвої діяльності є сторітеллінг. Завдяки розповіданню історій з вигаданими або реальними персонажами, цей метод впливає на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери дитини та сприяє подальшим досягненням особистості.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. Молодь і ринок. 2019. № 7. С. 130–135.
2. Буховська О. Сучасні методи викладання: сторітеллінг як неформальний метод навчання. Математика в рідній школі. 2018. № 3. С. 43–48.
3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі : метод. посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2018. 400 с.
4. Гич Г. М. Сторітеллінг як інноваційна методика формування мовної компетентності учнів ЗНЗ. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. 2015. № 4. С. 188–191.
5. Ломакович В. Я. Успішно орієнтовані вправи для розвитку мовленнєвої діяльності учнів. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка. 2019. Вип. 11. С. 57–68.

Анастасія Левріц,
спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мирослава Томашевська,
доктор філософії,
асистент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

**ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Феномен фасилитивності став предметом наукового пізнання відносно недавно, хоча його значення у соціальній взаємодії, у сприянні всебічному, гармонійному розвитку особистості є незаперечним та вагомим. Фасилитивність досліджувалась в межах багатьох наук, насамперед, філософії, психології, педагогіки (О. С. Андрєєв, Г. О. Балл, І. Бенс, Т. Бентлі, М. О. Бердяєв, М. Беррі, А. Брокбенк, О. Г. Врубльовська, С. Даунінг, О. О. Кондрашихіна, П. В. Лушин, О. О. Майер, Г. В. Межина, В. Строубе, Дж. Томас, Р. В. Овчарова, Д. Хантер, Дж. Хірон, Р. Шварц, Е. Штойер та ін.)

Аналізуючи погляди вітчизняних учених на проблему фасилітації можна виокремити кілька основних підходів до розуміння цього феномена: фасилітація розуміється як спілкування, взаємодія, спрямованість, процес або як новоутворення особистості, значуща якість викладача. Варто зазначити, що фасилітацію вивчають, як правило, у межах початкової або середньої освіти. Незважаючи на різницю всі підходи мають спільну підставу, що полягає в розумінні результату фасилітації – це особистісне зростання учнів і продуктивність освіти за рахунок певним чином організованої взаємодії викладача і тих, хто навчається. Кожен підхід описує дії викладача по відношенню до учнів, які виражаються в підтримці, полегшенні прояву ініціативи самостійності учнів, у сприянні процесу психічного розвитку учнів та організації позитивної міжособистісної взаємодії, що веде до самореалізації [1, с. 124].

Та підтримка, яку надає викладач, виконує функцію захисту і допомагає учням подолати можливий страх або невпевненість під час виконання складних навчальних завдань, а також сприяє формуванню уявлень учнів про їхнє місце у системі міжособистісних стосунків у групі, тобто утвердженню психологічного статусу учнів. При цьому, фасилітація як процес має використовуватися не тільки в системі початкової або середньої освіти, а й вищої, коли головними завданнями стають не тільки формування в учнів певного рівня знань і навичок, причому не лише знань і навичок, причому не обмежених вузькою спеціальністю, але розвиток неординарного, інноваційного та адаптивного

мислення, вміння створювати проекти майбутнього, а також розвиток такої значущої в сучасному суспільстві психологічної характеристики особистості як соціальний інтелект. Вважаємо, що саме викладач, здатний на своїх заняттях створювати атмосферу, оптимальну для вирішення освітніх завдань на основі співпраці з учнями, що навчаються, їхнього повного прийняття та підтримки, віри в їхні здібності, а також взаємоповаги та довіри, може вирішувати нові завдання, що стоять сьогодні перед вищою школою.

Фасилітація в педагогічній діяльності чинить необхідний стимулювальний, розвивальний і підтримувальний вплив, що веде до формування необхідних компетенцій учнів, відповідає основним запитам сучасного світу, а отже, сприяє підвищенню якості вищої школи. Таким чином, можна стверджувати, що фасилітація є необхідною при здійсненні інтерактивного навчання у вищій школі [2].

Реалізація фасилітації у вищій освіті вимагає, з одного боку, підвищення ступеня суб'єктивної значущості процесу навчання для того, хто навчається, з іншого, розвиток готовності до фасилітації у викладача. Під готовністю викладача до фасилітації ми розуміємо багатовимірне і багатокомпонентне утворення, що інтегрує в собі різні сторони особистості, які визначають можливість ефективного здійснення процесу фасилітації.

Список використаних джерел:

1. Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук: К., 2004. – 239 с.
2. Левченко О. О. Психолого-педагогічна практика відпрацювання методик діагностування фасилітативного стилю у педагогічній взаємодії молодих викладачів дисциплін соціально-психологічного циклу. 2012. - Випуск 66. Педагогічні науки. – С. 86-92.

Наталка Лібак

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НУШ

Вимоги сьогодення зобов'язують все більше уваги приділяти проблемі підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури до формування читацької грамотності учнів Нової української школи. Напрацьоване спільними зусиллями освітян з різних країн розуміння ключових компетентностей свідчить, що формування цих компетентностей – це довготривалий процес, у якому період шкільного навчання – лише один, хай і надзвичайно важливий, етап.

Читацька компетентність, не входить до переліку ключових компетентностей, визначених Законом України «Про освіту», але вона є складником інших ключових компетентностей, а саме: «вільне володіння державною мовою», «спілкування рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами», «навчання впродовж життя» та інших, де взаємодія з текстовим матеріалом є критично важливою. Крім того, читацька компетентність може розглядатися як предметна компетентність.

Проблема підготовки майбутніх вчителів української мови і літератури до формування читацької грамотності учнів НУШ піднімалася у працях Ю. Бондаренко, Н. Волошиної, С. Жили, О. Куцевол, В. Неділька, Є. Пасічника, А. Ситченка, Б. Степанишина, Г. Токмань, В. Уліщенко, В. Цимбалюк та ін.

Визначимо поняття «читацька грамотність» та «читацька компетентність». Відтак, «читацька грамотність – це здатність учня / студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати участь у житті суспільства» [1, с. 34]. «Читацька компетентність передбачає здатність взаємодіяти з текстом на більш

глибинному, інтерпретаційному рівні. Читач компетентний, якщо він уміє: знаходити й зв'язувати інформацію з глибинних шарів тексту; критично оцінювати її; висувати власні гіпотези на основі прочитаного; застосовувати вичерпану з тексту інформацію в реальних життєвих ситуаціях [2].

Визначимо, як на практиці забезпечується підготовка майбутніх вчителів української мови і літератури до формування читацької грамотності учнів НУШ. Для цього проведемо аналіз освітньо-професійних програми підготовки майбутніх вчителів початкових класів та освітньо-професійних програм підготовки майбутніх вчителів української мови та літератури, які забезпечують формування читацької грамотності учнів НУШ. До прикладу, розглянемо освітньо-професійні програми Мукачівського державного університету, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Відтак, проаналізуємо програми підготовки *Мукачівського державного університету*. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю «013 Початкова освіта» передбачає вивчення предмету «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі (читання)» [3]. ОПП другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «013 Початкова освіта» пропонує вивчення предметів для формування читацької грамотності учнів НУШ – «Технології навчання мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі» [4]. Окрім цього переліку здобувач обирає вибіркові предмети для забезпечення необхідних компетентностей.

Для порівняння проведемо аналіз освітньо-професійних програм *ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*. Згідно програми першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «013 Початкова освіта» вивчають методику навчання мовно-літературної, освітньої галузі [5]. Програма другого (магістерського) рівня за спеціальністю «013 Початкова освіта» передбачає вивчення: технології навчання освітньої галузі «Мови і літератури», інновації у початковій освіті (Нова українська школа). Окрім цього переліку, здобувачу пропонується перелік вибірових предметів, актуальні проблеми навчання і

виховання в початковій школі, педагогічна майстерність вчителя початкової школи, тощо [6]. Аналіз програми першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «014 Середня освіта (Українська мова і література)»: методика викладання української мови, методика викладання української та зарубіжної літератури, основи риторики та виразне читання [7]. Програма другого (магістерського) рівня за спеціальністю «014 Середня освіта (Українська мова і література)»: передбачає вивчення дисципліни: методику викладання літературознавчих дисциплін у закладах освіти, методологічні засади літературознавства [8].

Підсилюємо дослідження проведеним аналізом освітньо-професійних програм *Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Дослідження освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю «013 Початкова освіта» засвідчили вивчення майбутніми вчителями курсу «Методика навчання Мовно-літературної освітньої галузі» [9]. Програма другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «013 Початкова освіта» анонсує вивчення освітнього компонента «Теоретичні та методичні основи викладання «Мовно-літературної освітньої галузі»». Окрім обов'язкових дисциплін здобувачам запропоновано вибірково, а саме «Актуальні проблеми початкової освіти», «Методика викладання психолого-педагогічних дисциплін», тощо [10]. Програма першого бакалаврського за спеціальністю «014 Середня освіта (Українська мова і література)» передбачає вивчення предмета «Сучасна українська літературна мова», «Шкільний курс літератури і методика її навчання» [11]. Програма другого магістерського рівня спеціальності «014 Середня освіта (Українська мова і література)» пропонує дисципліну «Сучасні проблеми літературознавства, літературознавчі методології» [12].

Аналіз вище зазначених освітньо-професійних програм засвідчує: недостатню кількість відведених дисциплін, які забезпечують читацьку компетентність учнів; недостатню кількість предметів з методики викладання; недостатню кількість предметів для вивчення особливостей Нової української школи.

Отже, підготовка майбутніх вчителів початкових класів до формування читацької грамотності учнів НУШ потребує від закладів вищої освіти вдосконалення освітніх компонентів. Збільшення кількості аудиторних годин на предмети, що забезпечують вивчення методики викладання читацьких навичок уможливить досягнення позитивних результатів.

Список використаних джерел

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / [кол. авт.: М. Мазорчук (осн. авт.), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін.]. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.
2. Бондаренко Н. В. Читацька грамотність українського учнівства: акценти PISA-2018. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 2. С. 96–103.
3. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Мукачівський державний університет. URL: <https://msu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/07/%D0%9E%D0%9F%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%B2%D0%B5%D0%BD%D1%8C-2021-%D1%80%D0%BE%D0%BA%D1%83-doc%D1%85-1.pdf>
4. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Мукачівський державний університет. URL: <https://msu.edu.ua/wpcontent/uploads/2022/06/%D0%9E%D0%9F%D0%9F%D0%9F%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0-%D0%BC%D0%B0%D0%B3.pdf>
5. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, ДВНЗ «Ужгородський національний університет». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/36192>
6. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, ДВНЗ «Ужгородський національний університет». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/36192>
7. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності «014 Середня освіта Українська мова і література». ДВНЗ «Ужгородський національний університет». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/46852>
8. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «014 Середня освіта Українська мова і література», ДВНЗ «Ужгородський національний університет». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/46877>
9. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького URL: <https://drive.google.com/file/d/1arvsMJlt8tsvls-p2rkuDyoY-qZb2TKn/view>
10. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/36192>
11. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності Середня освіта Українська мова та література, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького URL: https://drive.google.com/file/d/1qBitAioLz8pXzXpN2QsEIZKEzCDAUt_1/view
12. Освітньо-професійна програма другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності Середня освіта Українська мова та література, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького URL: <https://drive.google.com/file/d/1VU5q9cOEuUlKrlHHtwdO9d5tsV2aX9wk/view>

Володимир Орбан,
спеціальність 015 Професійна освіта,
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА КАДРІВ У СИСТЕМІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УКРАЇНІ

Підготовка кваліфікованих кадрів у системі цифрових технологій зумовлена широким упровадженням інноваційних інформаційно-комп'ютерних технологій. Це призводить до зміни форм, способів, інструментів діяльності сучасного громадянина у вимірі цифрової дійсності. Неухильно зростає попит на професіоналів, які володіють компетентностями цифрового захисту, що передбачають перехід у віртуальну, цифрову площину або залежать від безперебійного функціонування комп'ютерно-комунікаційних мереж та електронних сервісів. За переконливим твердженням українських науковців сьогодні «перед національною освітою поставлено якісно нові завдання, що відображають нові світові тенденції» [1, с. 489]

Цифровий простір уже став офіційно визнаним п'ятим простором, що штучно сформувався й фактично перетворився на окрему сферу різноманітної діяльності людства, протистояння та боротьби між державами, державними й недержавними акторами, охопивши, зокрема, воєнні та інші конфлікти, збройне протиборство. Подолання загроз, розроблення рішень для зміцнення інформаційної безпеки на національному рівні, збереження та протистояння будь-якому втручанню в інформаційне середовище потребують кваліфікованого високотехнологічного захисту інформації, професійного регулювання й управління, підготовки фахівців у цій сфері.

Заклади вищої освіти, які готують фахівців вказаного профілю, активно працюють над змінами у підготовці фахівців цифрових технологій до освітньої діяльності. З метою удосконалення якості надання освітніх послуг до організаційно-педагогічного процесу залучаються кваліфіковані інженерно-педагогічні кадри, оновлюється освітньо-нормативне підґрунтя, що регулює механізм підготовки майбутніх фахівців, створюються програми, проекти,

заходи, спрямовані на реалізацію творчого потенціалу й формування їхнього практичного досвіду. Разом із тим, професійна система підготовки кадрів для впровадження цифрових технологій ще не повністю сформована для того, щоб забезпечити ефективність освітнього процесу: розробленості потребує методологія формування практичних умінь та навичок, удосконалення змісту, завдань, вимог та результатів підготовки фахівців. Актуальними залишаються матеріально-технічні аспекти забезпечення якості освітнього процесу [5, 251].

Поняття «фахівець цифрових технологій» ввібрало достатньо широкий зміст діяльності з погляду професійних можливостей і компетентностей; разом із тим, у реальному професійному середовищі таких фахівців диференціюють відповідно до специфіки обраного напрямку й сукупності методів, що використовуються для забезпечення безпеки відповідного об'єкта. Зазначений аспект наразі відображено в оновленому Національному класифікаторі України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» через унесення (відповідно до тенденцій розвитку сучасного суспільства й потреб ринку праці) переліку «професійних назв роботи» за спільним кодом професії 2139.2. Фахівці кібербезпекової сфери розмежовуються за зонами професійної компетентності, що, таким чином, значно розширює діапазон застосування знань і вмінь. Так, випускник технічного університету або технічного факультету закладу вищої освіти, працевлаштовуючись, може орієнтуватися на перелік відповідних професій у КП: аналітик загроз безпеки, аналітик систем захисту інформації та оцінки вразливостей, аналітик з безпеки інформаційно-телекомунікаційних систем, дізнавач (сфера кібербезпеки та захисту інформації), експерт-криміналіст (сфера кібербезпеки та захисту інформації), експерт-криміналіст судової експертизи (сфера кібербезпеки та захисту інформації), слідчий з кіберзлочинів, фахівець з криптографічного захисту інформації, фахівець з питань безпеки (інформаційно-комунікаційні технології), фахівець з підтримки інфраструктури кіберзахисту, фахівець з реагування на інциденти кібербезпеки, фахівець з тестування систем захисту інформації, фахівець з технічного захисту інформації, фахівець сфери захисту інформації [2].

Підготовка фахівців цифрових технологій у вітчизняній технічній вищій освіті відбувається через трансформацію її змісту з переорієнтацією на формування готовності для реального життя та практичної реалізації вмінь і знань у професійній діяльності. Так, кадровий потенціал для цифрової галузі забезпечується технічними закладами вищої освіти України. Зокрема, Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (Фізико-технічний інститут, кафедра інформаційної безпеки), Національним авіаційним університетом (факультет кібербезпеки, комп'ютерної та програмної інженерії, кафедра безпеки інформаційних технологій), Національним технічним університетом «Харківський політехнічний інститут» (факультет комп'ютерних та інформаційних технологій, кафедра обчислювальної техніки та програмування), Національним університетом «Львівська політехніка» (Інститут комп'ютерних технологій, автоматики та метрології, кафедра захисту інформації) та ін.

Фахівці кібербезпекової сфери розмежовуються за зонами професійної компетентності, що, таким чином, значно розширює діапазон застосування знань і вмінь. Так, випускник технічного університету або технічного факультету закладу вищої освіти, працевлаштовуючись, може орієнтуватися на перелік відповідних професій у КП: аналітик загроз безпеки, аналітик систем захисту інформації та оцінки вразливостей, аналітик з безпеки інформаційно-телекомунікаційних систем, дізнавач (сфера кібербезпеки та захисту інформації), експерткриміналіст (сфера кібербезпеки та захисту інформації), експерткриміналіст судової експертизи (сфера кібербезпеки та захисту інформації), слідчий з кіберзлочинів, фахівець з криптографічного захисту інформації, фахівець з питань безпеки (інформаційно-комунікаційні технології) [2].

На противагу зазначеному, «у повсякденному житті ми сприймаємо «фахівця» як людину, що володіє спеціальними знаннями й навичками в будь-якій галузі, простіше кажучи – майстра своєї справи» [3].

У «Словнику української мови» фахівець тлумачиться як «той, хто

досконало володіє якимось фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо; спеціаліст» [4]. Тобто, вже усталене у професійному й суспільному обігу поняття «фахівець із кібербезпеки» розширено маркує задіяність у кібербезпековій галузі й використовується в загальному контексті володіння професійною справою. Водночас, конкретніші, прикладні аспекти фахового змісту діяльності в сфері кібербезпеки зафіксовані в зазначених вище назвах професійних робіт у «КП».

Здійснений опис освітнього процесу, що формує концепцію забезпечення кадрів і зміст професійної діяльності в галузі цифрових технологій переконує в тому, що в цій області існує широке коло питань, які потребують подальшого ретельного вивчення в зіставній площині соціально-економічних, професійних, освітніх, педагогічних реалій, проблем, тенденцій, ідей, цінностей, закумульованих в українському досвіді з метою розбудови цілісної парадигми підготовки фахівців на тлі актуальних запитів суспільства і глобальних викликів, що трансформують його потреби, виводячи сучасну спільноту на новий технологічний рівень розвитку.

Список використаних джерел

1. Белова В. В. До питання про проблему управління освітою в зарубіжжі: термінологічний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3. 2018. С. 489-501. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/11/32021-%D1%84%D1%96%D0%BD%D0%B0%D0%BB.pdf>
2. Наказ Міністерства економіки України «Про затвердження Зміни № 10 до національного класифікатора ДК 003:2010», 2021. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0810930-21#n10>
3. Носіков О. М.. «Фахівець» за наказом. *Перша кадрова газета «Консультант кадровика»*. *Професійна класифікація*, 9 (117), 2021. Режим доступу: <https://kadrhelp.com.ua/oformlennya-dokumentiv-za-novym-dstu-41632020>.
4. Словник української мови. Академічний тлумачний словник. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/fakhivecj>)
5. Ящук Ольга. Кібербезпека: порівняльні аспекти професійної діяльності в контексті підготовки кадрів в Україні й Великій Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021, № 9 (113). С. 250-263. Режим доступу: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/05/25.pdf>

Альбіна Сабов,
спеціальності 012 Дошкільна освіта МДУ
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Антоніна Микуліна,
старший викладач кафедри дошкільної та
спеціальної освіти МДУ

ОСОБИСТІСНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасне соціально-економічне та політичне життя нашої країни породжує проблеми не тільки економічного та політичного характеру, але й соціального. Одне з них – питання виховання і освіта дітей у сучасних умовах, які постійно змінюються. Важко не погодитися з думкою багатьох науковців та практиків, що сучасним дітям потрібні сучасні педагоги, педагоги-новатори, здатні вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, нестандартне, генерувати нове. Функція сучасного педагога – допомогти дітям орієнтуватись у ситуації сучасного суспільства, яка суттєво змінюється, учити їх жити за законами і нормами світової цивілізації і культури.

Вихователь закладу дошкільної освіти – це педагог, який працює з дітьми від 2 до 6(7) років, сприяє гармонійному формуванню особистості дитини, розвитку її творчих здібностей [1]. Вихователь повинен любити дітей, сприяти їх фізичному, психічному та всебічному розвитку,

Вихователь у групі – найголовніша людина для маленької дитини, який вона повністю довіряє, наділяє його авторитетом і всілякими достоїнствами: розумом, красою, добротою. Він навчає дітей любити рідну мову, виховує інтерес і шану до народних звичаїв та обрядів, любить і знає рідну природу, виховує у дітей шанобливе ставлення до неї.

Вихователь дошкільного закладу має реалізувати у своїй професійній діяльності такі напрями:

- ✓ психологічний,
- ✓ педагогічний,
- ✓ організаційний,

- ✓ методичний,
- ✓ дидактичний,
- ✓ управління та контролю,
- ✓ підготовка і підвищення кваліфікації [1].

Вихователь ЗДО покликаний виконувати дві основні ролі: навчати, допомагаючи дошкільникам набути нові знання, і виховувати, але одночасно захоплювати, зацікавлювати, «заряджати» творчою мотивацією.

Отже, основними педагогічними цінностями вихователя закладу дошкільної освіти є:

- ✓ людські: дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, співпраці з нею, соціального захисту її особи, допомоги і підтримки її індивідуальності, творчого потенціалу;
- ✓ духовні: сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення, спрямований на формування особистості дитини;
- ✓ практичні: способи практичної педагогічної діяльності, перевірені практикою освітньо-виховної системи, педагогічні технології;
- ✓ особистісні педагогічні здібності: індивідуальні особливості особи педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власної життєтворчості, які сприяють створенню особистісно-гуманної взаємодії [2].

На думку О. Кононко, сучасний вихователь – це передовсім педагог-новатор, який відчуває нові життєві тенденції, тримає руку на пульсі часу, добре орієнтується у пріоритетах сучасності, спрямований на майбутнє, творчо ставиться до своєї професійної діяльності. Саме такий вихователь «...дивиться на освіту як на процес розширення можливостей компетентного вибору дитиною змісту, місця, тривалості, партнерів, матеріалів для своїх занять; створення умов для її саморозвитку, прояву сутнісних сил; пошук педагогічних технологій побудови розвивального способу життя дошкільника; формування в нього основ особистісної культури; створення виховного середовища» [3].

Вихователь покликаний підготувати дитину до активного життя і подальшого навчання. Постійне спілкування з дітьми – найважливіша функція вихователя. На безліч питань вихователь повинен зуміти дати відповідь з врахуванням віку. Від того, як правильно і наскільки швидко вихователь знайде підхід до кожної дитини, зуміє організувати життя дітей в умовах дошкільної установи, залежить, чи будуть діти спокійними, ласкавими, і товариськими або ж вони виростуть неспокійними, настороженими, замкнутими.

Турбота про життя дитини у дошкільних установах, дотримання режиму (прийняття їжі, сон, загартовування, прогулянки, фізичні вправи) входять в основний обов'язок вихователя. Він вчить дітей зав'язувати шнурки, користуватися ложкою, виделкою, носовою хустинкою, співати, танцювати, правильно говорити, малювати, дружити та інше. Проте найголовніше в роботі вихователя ЗДО – це відповідальність за кожну дитину. Саме він стежить за здоров'ям дітей, його зміцненням, за особистісним розвитком кожної дитини.

Вихователь повинен також багато знати і уміти. Перед ним стоїть непросте завдання – навчити дитину сприймати і розуміти прекрасне у світі: природі, навколишньому, музиці, поезії, стосунках між людьми. Тому він повинен уміти малювати, майструвати, гратись і співати з дітьми. Вихователь завжди має бути цікавий для своїх дітей, тож йому треба багато читати, знатися на дитячій художній літературі, дізнаватись нового,

Вихователь не лише організовує роботу дитячого колективу в цілому, але особисті взаємини дітей між собою. Перед ним стоїть нелегке завдання – будучи дорослою людиною, яка розвиває і навчає дітей, розуміти і відчувати дитячий світ, поєднувати в собі строгість і доброту, пошану до маленької людини і вимогливість. Адже діти такі різні! Одним подобається жити по правилах, за допомогою яких вони відчують приналежність до світу дорослих, іншим же, навпаки, хочеться робити те, що не можна, – так вони відстоюють свою особистість. Тому вихователям потрібні терпіння і гнучкість мислення, щоб індивідуально й точно застосовувати знання педагогіки та психології. Помітивши у дитині здібності, вихователь повинен не лише підтримати паростки

майбутніх починань, але й переконати батьків в необхідності розвивати дитину. Тут йому не обійтися без спостережливості, гарної пам'яті і тактовності.

Зовнішність вихователя відіграє не останню роль у вихованні дітей. Дошкільнята дуже люблять, якщо вихователь привабливий, охайно одягнений, життєрадісний і веселий, має почуття гумору. Приємний зовнішній вигляд, м'яка манера звертання приваблюють не лише дітей, але і батьків, справляють гарне враження.

Пам'ять про вихователя залишається у людини на все життя, тому дуже важливо правильно впливати на дитину і зробити все для того, щоб її дитинство пройшло яскраво і щасливо.

Отже, для успішного здійснення педагогічної діяльності вихователь повинен володіти знаннями з дошкільної педагогіки, дитячої психології, індивідуальних психологічних характеристик, вікової фізіології, дошкільної педіатрії та гігієни, правил охорони життя і зміцнення здоров'я дітей. Одночасно йому необхідно володіти відомостями, які на загальнотеоретичному рівні розкривають мету, завдання, принципи, зміст виховання і навчання дітей, а також оптимальні умови, форми, методи і засоби здійснення освітнього процесу, організації ігор, інтелектуальної та фізичної праці, художньої творчості, облаштування простору життєдіяльності. Ці знання і вміння важливими у діяльності вихователя.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К.: Світич, 2006. – 304с.
2. Беленька Г. Дещо про педагогічну компетентність// Дошкільне виховання. – 2011. – №12. – С.24.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» /за ред. О. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.

Андрея Молнар-Чатлош
спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

**ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

Феномен професійної підготовки вчителів початкових класів у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі досліджували О. Дудник, Л. Петрик, Ю. Деркач, О. Лавро, О. Комар, Є. Гаращук, О. Цюняк, М. Островська, І. Радюк, О. Хващевська.

О. Дудник кваліфікує професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи як спеціально організований освітній процес, що передбачає активне включення здобувача в освітню діяльність для формування професійної компетентності, що охоплює професійно-особистісні якості, специфічні фахові знання, уміння, навички, досвід роботи й готовність до їх ефективної реалізації в майбутній професійній діяльності [1, с. 82].

За твердженням Л. Петрик, професійною підготовкою вчителя є педагогічна підготовка. Професійно-педагогічна підготовка вчителя являє собою різнобічну систему, що охоплює загальну підготовку й забезпечує вчителів основами теорії, методологією пізнання світу, явищ суспільного життя; спеціальну підготовку, що спрямована на опанування глибокими та всебічними знаннями та уміннями зі спеціальності, знаннями змісту і методів науки, які є основою навчального предмета в школі, практичними уміннями; психолого-педагогічну і методичну підготовку, що прогнозує знання основ педагогіки, психології, вікової фізіології, предметних методик і забезпечують підготовку до навчально-виховної роботи в школі; загальнокультурну підготовку для забезпечення загальноосвітнього та фізичного розвитку майбутніх вчителів [2].

За словами Ю. Деркач, О. Лавро, професійна підготовка вчителів початкової школи повинна мати на меті не тільки засвоєння студентами сучасних

знань із загальнопрофесійних і фахових дисциплін, виховання високоосвіченої, культурної, гармонійно розвиненої особистості, а й пропагувати ідеї інклюзивної освіти, здоров'язберігаючого та неперервного навчання, освіти в інтересах сталого розвитку, компетентнісного підходу, демократії, створення єдиної зони європейської освіти, толерантності [3].

О. Комар, Є. Гаращук наголошують на пріоритетності професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в педагогічній науці. Нині триває реформування освітніх процесів в Україні, що спрямоване на оновлення змісту освіти, удосконалення технологій, форм і методів навчання. Одне з пріоритетних завдань вищої школи – професійна підготовка фахівців, які у своїй майбутній педагогічній діяльності зможуть поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання й практичну підготовку. Основне завдання – забезпечити такі педагогічні умови професійної підготовки здобувачів, що уможливлують розкриття потенціалу здобувача – знань, системи вмінь, які маркують певний рівень професійної компетентності майбутнього фахівця, слугують основою професіоналізму як здатності людини ефективно та якісно провадити один із видів діяльності [4].

О. Цюняк розуміє професійну підготовку майбутніх вчителів початкових класів як систему організаційно-педагогічних умов, відповідного освітнього інноваційного середовища та наявності сучасного навчально-методичного забезпечення, спрямованих на формування професійної готовності до застосування інформаційно-комунікаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти [5].

У своїх працях М. Островська аргументує, що професійний успіх майбутніх учителів початкової школи (випускників педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти) визначається сформованим у закладі вищої освіти розумінням суті реформ освіти та готовністю здійснювати освітній процес за принципами нової компетентнісної парадигми. Для успішної розбудови нової початкової школи, заклади вищої освіти покликані готувати вчителів із всебічним усвідомленням завдань і перспектив освітньої реформи, розвиненим

критичним мисленням, яким притаманні риси стратегів та новаторів, готовим організувати учіння та пізнання учнів у процесі творчої освітньої діяльності [6].

І. Радюк виокремлює, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів визначається потребою суспільства у формуванні педагога, здатного до самостійної інформаційно-пошукової роботи, педагогічної гнучкості, інноваційної діяльності. Це вимагає від випускників педагогічних закладів вищої освіти опанування дослідницьких знань й умінь, оволодіння методологією і методикою наукового пошуку [7].

Відповідно до нових вимог, О. Хващевська стверджує, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи має переходити від звичного накопичення знань до формування здатності ефективного практичного застосування опанованих знань. Дослідниця зосереджує увагу на двосторонньому характері професійної підготовки: з одного боку, навчання студентів є діяльністю, з іншого – це підготовка до подальшої діяльності фахівців [8, с. 284–285].

Отже, аналіз підходів до тлумачення феномену професійної підготовки вчителя початкових класів уможливив виокремлення сутності терміна, його структуру та особливості функціонування.

Список використаних джерел

1. Дудник О.М. Сутність поняття «професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи». *International periodic scientific journal: Modern engineering and innovative technologies*. Issue №12. Part 4. 2020. 79-82 с.
2. Петрик Л. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов. – дисер. канд. педагог. наук (доктора філософії). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2020. 295 с.
3. Деркач Ю.Я., Лавро О.О Професійна підготовка вчителів початкових класів Великобританії. *Молодий вчений*, № 6 (94). 2021 р.
4. Комар, О., & Гаращук, Є. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів умінь роботи з графічним редактором. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (2), 2021.197–204.
5. Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Монографія. Івано-Франківськ, Кушнір Г.М. 2021. 316 с.
6. Островська М. Особливості підготовки майбутніх учителів у контексті реформи початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, (1(48), 2021.
7. Радюк І. Науково-дослідницька робота як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*, №1 (199), 2022. С. 123–127.

8. Хвашевська, О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації комунікативної діяльності здобувачів початкової освіти на уроках літературного читання. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, (1), 2023. С. 274–301.

Ангеліна Троян,
спеціальності 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет
Марія Кузьма-Качур,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ STEM – ОСВІТИ

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується інтенсивним і постійно зростаючим прогресом в інформаційно-техніці. Наслідком цього є швидке старіння знань і технологій, а людина знаходиться в постійній конкурентній позиції. Успіх людини в XXI столітті повністю залежить від її особистісних і професійних якостей, найважливішими з яких є критичне мислення, креативність, самостійність і вміння самостійно організовувати свою дослідницьку діяльність. Все це вказує на необхідність підвищення якості освіти.

З перших днів навчання в школі важливо спонукати учнів до самостійного пошуку необхідних знань, опановувати та творчо розуміти різні види навчальної діяльності, а також пробуджувати індивідуальну мотивацію учнів. STEM-освіта є одним із засобів формування дослідницької діяльності здобувачів освіти. У процесі впровадження STEM-освіти формується система навичок, які керують мисленням і поведінкою. Поєднуючи природничу науку, технології, інженерію та математику, знання STEM допомагають вирішувати проблеми, з якими сьогодні стикається світ. STEM-освіта озброює людей навичками, які роблять їх затребуваними та готовими задовольнити поточні потреби в робочій силі. Вона охоплює весь спектр досвіду та навичок. Кожен компонент STEM-освіти робить цінний внесок у всебічну освіченість школярів. Її мета може бути сформульована як дві прості дії: дослідження і практика.

Можна виділити такі основні сутнісні характеристики поняття «STEM-освіта»:

- STEM – сплав фізики, математики та природничих наук (фізика, математика, інформатика, біологія, хімія, астрономія, геологія тощо);
- STEM-центр – проектні лабораторії на базі загальноосвітніх навчальних закладів та університетів, які дозволяють здобувачам освіти проводити дослідження та створювати наукові проекти;
- робототехніка – це прикладна наука, яка займається розробкою автоматизованих систем;
- 3D-модельовання – це процес створення тривимірних об'єктів різних моделей.

Отже, STEM-освіта – це сукупність наук, спрямованих на розробку та подальший розвиток нових технологій, які задовольняють потребу у висококваліфікованих наукових та інженерних кадрах.

Завдання STEM-освіти в початковій школі – створювати попередні умови для розвитку інтересу в учнів до природничих і технічних дисциплін. Любов до виконання роботи, отримання реального результату є основою розвитку інтересу учнів до навчання.

Як зазначено у [1], шляхами реалізації означених завдань можуть бути: проведення навчальних екскурсій, днів науки, творчості, винахідництва, впровадження проектного навчання. Під час занять має здійснюватися формування навичок дослідницької діяльності, закладання основ обізнаності зі STEM-галузями, професіями; стимулювання інтересу учнів до подальшого опанування курсів, пов'язаних зі STEM.

Процес формування дослідницьких навичок у молодших школярів можливий як на уроках, так і в позаурочний час. Однак набуття учнями початкових класів дослідницьких навичок має бути поступовим, з кожним роком ускладнюючи характер діяльності, розширюючи операції та дії щодо вирішення всіх дослідницьких завдань, збільшуючи частку самостійності у проведенні досліджень. Розвиток дослідницьких навичок також має ґрунтуватися на

особистому досвіді учня-дослідника, який характеризується гнучкістю та диференційованістю.

Як зазначає О. Жигайло, створюючи малюнки або виготовляючи певні вироби, діти спостерігають, пізнають об'єкти, тобто отримують знання дослідним шляхом. Вивчення пропонованого матеріалу виробляє навички самопідготовки учнів упродовж перегляду відео, прослуховування аудіо-записів, збору інформації на сайтах в інтернеті [2]. Не менш важливим етапом, на його думку, є перевірка рівня засвоєння теми, запис або зйомка відеоматеріалів про реальні об'єкти дослідження, предмети чи явища живої та неживої природи. Останній етап уроку за STEM-моделлю включає зйомку групового відео на 10 хв. Педагог може чітко визначити знання та обізнаність учнів із розглядуваної теми.

Виходячи з усього вищесказаного, можна зробити висновок, що організація навчання в загальноосвітніх закладах, заснована на застосуванні ідей STEM-освіти та її технологій в освітньому процесі сприяє активізації пізнавальної діяльності. STEM-освіта є інноваційним підходом, який може забезпечити ефективний процес формування дослідницьких умінь.

Список використаних джерел

1. Дудченко Ю.В. STEM технології в початковій школі НУШ. URL: <https://vseosvita.ua/library/stem-tehnologii-v-pocatkovij-skoli-nus-505998.html>
2. Жигайло О.О. Особливості застосування STEM-підходу в освітньому процесі початкової школи. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoblivosti-zastosuvannya-stem-pidhodu-v-osvitnomu-protsesi-pochatkovoyi-shkoli/viewer>

Оксана Фенцик

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

Марія Кинів

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

РИТОРИЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ УДОСКОНАЛЕННЯ

Важливою складовою загальної культури людини є риторична освіченість. Становлення вчителя, здатного доцільно послуговуватися засобами риторики, є одним із актуальних завдань професійної підготовки майбутніх педагогів. Тому вкрай важливою є проблема формування риторичної культури.

Проблема риторичної культури, розвитку вмінь і навичок красномовства в системі професійної підготовки порушується в дослідженнях вітчизняних мовознавців (Н. Бабич, Л. Мацько, Л. Струганець та ін.), педагогів (І. Зязюна, А. Капської, Г. Сагач та ін.), психологів (І. Беха, В. Моляко, О. Музики та ін.), учених-методистів (І. Дроздової, С. Карамана, А. Нікітіної, С. Омельчука, М. Пентилюк, А. Усатого, О. Семенов та ін.). Проте, незважаючи на численні пошуки, поза увагою науковців залишилися важливі питання професійно спрямованого формування риторичної культури вчителів початкових класів..

Уміння мислити, говорити, доповідати, переконувати – це першооснова риторичної культури вчителя, вагомий показник його фахової майстерності. Так, у педагогічній діяльності риторична діяльність учителя початкової школи реалізується по-перше, через комунікативну взаємодію з учнями (організація навально-пізнавальної діяльності, обміну інформацією тощо); по-друге, у процесі спілкування з колегами (обмін професійною інформацією, підвищення професійно-методичного рівня тощо); по-третє, у процесі комунікації з батьками (обмін інформацією, професійне консультування тощо). Означені види комунікації безпосередньо пов'язані з умінням говорити й аргументовано

висловлювати свої думки, умінням ефективно впливати на розум, почуття і волю свого співрозмовника – все це потребує сформованості риторичної культури.

Риторичну культуру розглядають, як якісну характеристику особистості та показник її духовного розвитку; як діяльнісну категорію, що сприяє формуванню багатогранних відношень, забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовиховання через володіння риторичним досвідом [2,3].

На думку В. Герман, риторична культура вчителя – складне ціле, основу якого становлять високий рівень освіченості й професійні знання, культура мислення, мовлення і спілкування, невербальна й зовнішня культури, талант, натхнення й майстерність [1, с.19].

Уважаємо, що поняття риторичної культури вчителя початкових класів пов'язане з його мовленнєвою культурою. Мовленнєву культуру вчителя розуміємо як володіння комунікативними якостями мовлення – правильність, змістовність, виразність, точність, логічність, правильність, доречність, різноманітність, образність, багатство, доступність, ясність, емоційність, естетичність мовлення та здатність використовувати оптимальні для конкретної комунікативної ситуації мовні засоби.

Риторична культура, у нашому розумінні, передбачає доцільний вибір мовленнєвих засобів у кожній конкретній ситуації спілкування з дотриманням лінгвістичних і етичних норм. Поділяємо позицію науковців [2,3,4] у тому, що високий рівень риторичної культури охоплює усвідомлену потребу у спілкуванні, здатність чітко висловити свою позицію, усвідомлену відповідальність за власну комунікативну діяльність.

Належний рівень риторичної культури дозволить майбутньому педагогу ефективно вирішувати професійні завдання. Тому однією з неодмінних рис педагога, яка діє словом, повинна бути відповідальність за кожен свій словесний вчинок як моральний феномен. Адже мовець, звертаючись до слухачів, вкладає в їх душу свою думку, свої переконання, робить вплив на їх поведінку і моральність. Тому назріла потреба у створенні моделі сучасного вчителя з високим рівнем риторичної культури.

Безперечно, риторична культура вчителя потребує усвідомлене й мотивоване використання ним риторичних засобів у поєднанні з його інтелектуальними, духовними, моральними якостями з метою переконання, емоційного впливу на слухачів, створення діалогової взаємодії. Вона охоплює знання правил стратегії і тактики спілкування, побудови конструктивного діалогу, прийомів аргументації тощо. Взаємодіючи з різними суб'єктами освітньої діяльності, вчитель початкових класів повинен зрозуміло і чітко викладати інформацію з метою отримання продуктивного результату, результативно розв'язувати педагогічні ситуації в професійній діяльності, володіти тонкощами мистецтва впливу, запобігати і вирішувати конфліктні ситуації.

Підсумовуючи вище зазначене, риторичну культуру вчителя початкових класів розглядаємо як складне ціле, основу якого становлять рівень риторичних і професійних знань, риторичних умінь, особистісних цінностей, навичок красномовства, способів критичного та творчого мислення, інших особистих якостей, які визначають здатність вчителя початкових класів успішно провадити професійну риторичну діяльність. Уважаємо, що досягти високої риторичної культури можна завдяки постійному мовленнєвому самоаналізові й самоконтролю, збагаченню інтелекту, удосконаленню мислення, роботі зі словниками й довідниками, вивченню особливостей фахового мовлення, критичному прочитанню літератури, виробленню уваги до «чужого» гарного мовлення, відчуттю мовного смаку епохи, тобто завдяки мовленнєво-риторичному самовдосконаленню.

Список використаних джерел

1. Герман В. В. Риторична культура вчителя в академічному просторі: навчальний посібник: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 190 с.
2. Грицаєнко Л.М. Основи красномовства: навчальний посібник. Київ : КНУТД, 2013. 244 с.
3. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2003. 311 с.
4. Сагач Г.М. Золотослів : навчальний посібник. Київ : Райдуга, 1993. 378 с.

Оксана Чекан

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

Мілена Бенцин

спеціальність 016 Спеціальна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівського державного університету

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ПІДХОДІВ У ФОРМУВАННІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Упровадження інклюзивного освітнього простору в освітній системі України актуалізувало наукові дослідження щодо проблеми професійної підготовки фахівців здатних ефективно взаємодіяти з дітьми. Оновлені умови функціонування закладів дошкільної освіти (ЗДО) зумовлюють зміни в змісті, меті й завданнях професійної діяльності сучасного вихователя, який може одночасно працювати з старшими дошкільниками, враховуючи особливості їхнього розвитку, соціалізації та полівекторність їх індивідуальних можливостей і потреб. Відповідно проблема формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору в контексті визначення оптимально ефективних шляхів їх підготовки в закладах вищої освіти (ЗВО) стала предметом низки досліджень. Наукові праці А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Дегтяренко, З. Ленів, С. Литовченко, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Назарова, Л. Савчук, С. Федоренко, Н. Шматко стали теоретико-методологічним підґрунтям професійної підготовки вихователів ЗДО для педагогічної взаємодії з дітьми в умовах інклюзивного освітнього простору та аргументують нагальну необхідність системної професійно-педагогічної підготовки майбутніх освітян до відповідного освітнього процесу.

Потреба в усуненні протиріч між традиційною системою професійної підготовки майбутніх вихователів та інноваційними реаліями, фактичні потреби інклюзивного освітнього простору зумовлюють розробку науково

обґрунтованого навчально-методичного забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності у відповідних сучасних умовах, що передбачають інклюзивний освітній простір. Аргументуючи необхідність модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів для сучасних ЗДО, здатних надати якісні освітні послуги, О. Мартинчук зауважує, що недостатній рівень професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного освітнього простору про існування проблемних сторін у сучасній педагогічній освіті, подолати які неможливо, використовуючи традиційні методики та технології [3].

У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях розробляються різноманітні підходи до наукового вдосконалення змісту готовності. Водночас учені однакові в судженнях щодо готовності як феномена, що означає цілісне психічне утворення особистості. Враховуючи те, які функції узалежнено від структурних компонентів означеного феномена під час реалізації професійних завдань, їх співвідносять з особистісними якостями фахівця.

Узагальнення наукових досліджень дозволяє розуміти готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору як складне особистісне утворення, що зумовлює здатність майбутніх вихователів ЗДО надавати якісні освітні послуги під час освітнього процесу, забезпечувати оптимально сприятливі умови для особистісного розвитку всіх вихованців групи, незалежно від їх особливостей розвитку.

Досліджуючи стан наукової розробки проблеми формування готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору, доцільно проаналізувати результати вивчення особливостей професійної педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Наприкінці XIX - поч. XX ст. датується початковий етап вивчення питання формування готовності до педагогічної діяльності. У дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених К. Марбе, О. Кюльпе, Д. Узнадзе в контексті з'ясування психічних процесів розвитку особистості відбулося утвердження

розуміння готовності як настанови [3].

Для наступного етапу розкриття сутності означеної дефініції, зумовленого аналізом нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки індивіда, властиве її наукове трактування в розумінні особистісної стійкості людини до впливу внутрішніх і зовнішніх чинників. Пропонований науковий напрямок представлено дослідженнями психологів США У. Томас та Ф. Знанецькі, Д. Кац, Г. Оллпорт, М. Сміт й ін., які розглядали соціальну настанову, прояви її сутнісних ознак, структурних компонентів та визначили спроби її технічного вимірювання. Відтак третій етап дослідження готовності актуалізовано в контексті наукової розробки теорії діяльності. Характерною особливістю досліджень у означеному руслі є встановлення вченими А. Ганюшкіним, О. Дьяченко й Л. Кандибовичем, М. Левітовим та ін. взаємозв'язку готовності з емоційно-вольовими та інтелектуальними можливостями особистості у процесі конкретного виду діяльності. Водночас дослідники обґрунтовували готовність як якісний показник саморегуляції на різних рівнях фізіологічного, психологічного, соціального процесів [3].

Сучасні дослідники (Л. Кондрашова, Г. Троцько, О. Шпак), розкриваючи сутність готовності до педагогічної діяльності, вказують, що до її структурних компонентів, водночас із фаховими знаннями, вміннями та навичками, важливими для виконання професійних обов'язків включено особистісні якості. Професійно значущими особистісними якостями фахівця в галузі педагогічної освіти, дослідники визначають такі, як-от: педагогічні переконання та здібності, професійна спрямованість психічних процесів, здатність долати труднощі, уміння професійно самоудосконалюватись тощо. У контексті наукового вивчення структурних елементів готовності до педагогічної діяльності дослідники А. Ліненко, О. Пехота, Г. Троцько акцентують увагу на необхідності врахування здатності мобілізувати власні вміння задля включення в професійну діяльність, а також внутрішнього механізму успішного професійного саморозвитку особистості [1].

Слід наголосити, що впродовж останніх десятиліть в українській теорії та практиці формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності активно вивчається досвід зарубіжних фахівців з означеного феномену. В. Базуріна дослідила особливості професійно-педагогічної підготовки вихователів у Великій Британії; В. Гаманюк, Т. Вакуленко вивчили систему професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині; у науковому дослідженні Р. Роман охарактеризовано критерії педагогічної майстерності вихователя в освітній практиці США; у працях В. Семилетко визначено особливості підготовки освітян у Норвегії; Л. Пуховською проаналізовано зміст професійно-педагогічної підготовки у західноєвропейських країнах Західної Європи в другій половині XX ст. тощо [1].

Аналізуючи оновлення концептуальних підходів у становленні готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, В. Кремень аргументує взаємозв'язок між оновленням освітньої системи, розробкою та впровадженням нової моделі педагогічного процесу й формуванням до готовності майбутніх фахівців. Відтак, на думку вченого, формування професійної готовності майбутніх педагогів як пріоритетне завдання педагогічної освіти потребує модернізованих філософсько-ціннісних підходів у фаховій підготовці освітян, її суттєвої структурно-організаційної перебудови [2].

Отож, з урахуванням того, що професія вихователя закладу дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору суттєво відрізняється від роботи педагога в інших освітніх структурах, актуалізуються особливі вимоги до формування його готовності до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Калюжна Т. Г. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього педагога. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/2555/1/%D0%9D%D1%96% D0%B6%D0% B8%D0%BD.pdf>. (дата звернення: 16.09.2018р.).
2. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
3. Мартинчук О. В. Теорія і практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до

професійної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.

РОЗДІЛ 5 ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Христина Барна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету
Аліна Медвідь
спеціальність 016 Спеціальна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

СПЕЦИФІКА ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЯ ПРИ ЕФЕРЕНТНІЙ МОТОРНІЙ АФАЗІЇ

Афазія характеризується повною або частковою втратою мовлення внаслідок органічного ураження головного мозку. Еферентна моторна афазія виникає при ураженні відділів премоторної зони кори у лобній долі лівої півкулі (центр Брока), і супроводжується кінестетичною апраксією [1].

Порушення експресивного мовлення.

При найважчому варіанті еферентної моторної афазії спостерігається апраксія артикуляційного апарату. При цьому ізольовано може вимовити звук, але не може повторити серію звуків або складів. Повністю відсутня функція називання, а у разі підказки першого складу слова відбувається або автоматизоване його закінчення, або перехід на інше слово, що починається з того ж складу. Унаслідок цього спостерігаються контамінації, обумовлені перенесенням складу попереднього слова.

Другий варіант - при спонтанному відновленні мовлення і спілкування хворі пропускають дієслова, насилу вживають прийменники, флексії іменників. В більш легких випадках дієслова переносяться в кінець речення.

При третьому варіанті еферентної моторної афазії не спостерігається такого грубого аграматизму, а виявляється крайня інертність у виборі слів, у вислові наявні тривалі паузи, персеверації, вербальні парафразії, вимовляння слів стає розтягнутим [2, с. 315].

Якщо легкий варіант еферентної моторної афазії, то мовлення граматично

правильно оформлене, але порушується ритміко-мелодична сторона. Звукова структура складів при еферентній моторній афазії не спрощується, не руйнується, але втрачає свою забарвлену інтонації, стає тягучою, монотонною.

Порушення читання і письма.

Літеральні парафазії не характерні для усного мовлення, але їх багато в писемному мовленні. Запис слова або фрази можливий лише при промовлянні слів по складах. У важких випадках при правильному повторенні слова неможливий не тільки його запис, але і складання з вибраних букв розрізної азбуки. В більш легких випадках можуть записати слово на слух, пропускаючи голосні і приголосні при збігу приголосних, переставляючи букви і склади. Можливе читання окремих слів і коротких речень, але утруднено розуміння прочитаного, особливо речень з складною синтаксичною структурою. При порушенні лише ритміко-мелодичного компоненту мовлення писемне мовлення і читання залишаються збереженими.

Порушення розуміння мовлення.

При еферентній моторній афазії порушується «чуття мови» і предикативної функції внутрішнього мовлення. Якщо важка форма еферентної моторної афазії персеверації виявляються вже при виконанні простих інструкцій. Показ окремих частин тіла може бути доступний, якщо між вимовленими словами зроблені великі паузи. При незначному прискоренні темпу завдань виникають персеверації. Вторинно порушується слухо-мовленнєва пам'ять, утруднений показ серії предметних картинок, не розуміють переносне значення метафор, прислів'їв, багатозначних слів [2, с. 316]. Це пояснюється важкістю переключення з конкретного лексичного значення слова на інше.

Отже, при еферентній моторній афазії спостерігаються експресивні аграматизми, елізії, контамінації, персеверації, антиципації, вербальні парафазії, мовлення уповільнено, порушується слухо-мовленнєва пам'ять, спостерігаються дисграфії.

Список використаних джерел

1. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник / І.М.Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О.Федорович. – Кременчук: Християнська зоря, 2011. – 416 с.

2. Логопедія.: Підручник, друге видання перероблене та доповнене. / За ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово». – 2010. – 672 с.

Ольга Гончар,
вчитель початкових класів
Вараського ліцею №3 Вараської міської ради,
Олена Кислюк,
лаборант кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради, м. Луцьк, Україна,
науковий керівник: Ірина Фаловська,
доцентка кафедри педагогіки та психології

ПАРТНЕРСТВО ЯК ПРОВІДНИЙ (ОСНОВНИЙ) ПРИНЦИП ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Концепція соціальної інклюзії виникла як протилежна процесу соціального відторгнення (exclusion - виключення (з англ.)). У кожному суспільстві є люди, яким потрібна додаткова підтримка, щоб вони мали позитивну та значущу участь у житті суспільства. Якщо ми перенесемо поняття соціальної інклюзії у сферу освіти, тоді інклюзивну освіту чи інклюзивне навчання може бути пояснено як надання додаткової підтримки дітям, які з тих чи інших причин не можуть відігравати активну і значиму роль в освітньому процесі. [1]. Жодна людина й зокрема дитина не має відчувати себе іншою, бути позбавленою певних прав чи ставати ізгоєм.

Саме це покладено в основу інклюзії. Інклюзивне навчання, перш за все, — це забезпечення права кожної дитини на освіту, що зазначено в усіх національних документах (Конституція України, Закон «Про освіту» і т.д.), а також в міжнародних документах, ратифікованих Україною (Конвенція ООН про права дитини (стаття 23), Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (стаття 24)).

Немає єдиного визначення інклюзивного навчання, але його опис міститься в документах багатьох міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Світовий Банк, Організація економічної співпраці та розвитку та ін.) [1]. В загальному

розумінні, 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 [2].

Працюючи із дітьми з ООП кожен педагог стикається з рядом труднощів. Проте найважливіше завдання інклюзивного навчання — це соціалізація таких дітей та формування їх успішної особистості. Провідним принципом цьому постає партнерство. І саме на цьому етапі ми стикнулися із проблемою.

Педагогіку партнерства започаткував в Україні ще Сухомлинський, вона лежить в основі Нової української школи і передбачає взаємодію вчителя, здобувача знань та батьків. Проте в інклюзивній освіті партнерство розглядається ширше, адже команда психолого-педагогічного супроводу включає в себе вчителя, здобувача знань, батьків, асистента вчителя, корекційних педагогів (логопед, психолог, соціальний педагог тощо), медичних працівників та фахівців інклюзивно-ресурсного центру. В свою чергу робота команди психолого-педагогічного супроводу має бути насамперед корекційно спрямованою, комплексною, колективно узгодженою, чіткою, відповідальною та продуктивною.

При роботі з дитиною з ООП ми, на жаль, стикнулись із проблемою нерозуміння батьками своєї важливості в команді супроводу. Батьки не хотіли бути залученими до мотивації учня та його навчання загалом. Дитина не має мотивації та залученості до роботи вдома і як наслідок, не має бажання реалізовуватись в школі та колективі. Батьки не виконували рекомендацій фахівців, не хотіли бути долученими до процесу корекційно-розвиткової роботи. Причиною цьому постало співпереживання та жалість до дитини. Батьки вважали дитину слабшою, ніж вона є, недооцінювали її успіхи, не підтримували її захоплення. Це сприяло замкнутості учня, розвивало невпевненість у своїх силах та можливостях, формувало занижену самооцінку.

Першим цю проблему визначив асистент вчителя, що намагався поспілкуватись із батьками та залучити їх до команди супроводу. До подолання

цієї проблеми були залучені усі члени команди, адже саме партнерська взаємодія забезпечить продуктивність і успішність інклюзивного навчання.

Насамперед, із батьками працював психолог, для пояснення особливостей роботи з такими дітьми та задля створення довірливих відносин між усіма членами команди. Пізніше, до бесід були залучені асистент та вчителі, що працюють із дитиною. Команда поділилась інформацією про результати роботи, обговорили досягнення і труднощі дитини. І дуже важливим на цьому етапі є вміння чітко висловити думку та вислухати іншого фахівця. Головне пам'ятати, що діалог будує взаємоповагу та допоможе уникати помилок при корекційній роботі. Адже задля досягнення мети кожен член команди має чітко розуміти межі своєї компетентності, враховувати зауваження колег та побажання батьків.

Поступово цей недолік ми подолали, батьки активно долучаються до навчання дитини, навчилися бачити у ній не аномальну дитину, а особливу, яка потребує підтримки, а не співчуття. Саме правильно побудована партнерська взаємодія усіх членів команди супроводу є запорукою успішності і ефективності інклюзивного навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми проблемами.

Список використаних джерел

1. Софій Н., Найда Ю., Маланчій В., Семко О., Малікова О., Солнцева О., Дементієвська Н., Мельник І., Шевчук Л., Боднар І., Гніда Т. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів : навч. посіб. Київ, 2018. 174 с. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-1-inclusive-education-essence-principles-advantages/>.
2. МОН. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>.
3. Закон України «Про освіту».
4. Новопечерська школа. Ольга Малікова: «Інклюзія — не благодійність, а реалізація права дітей на навчання». URL: <https://novoshkola.com.ua/uk/news/inclusion-for-all-2022>.
5. Рогатин ІРЦ. Інклюзивна освіта. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. URL: <https://inclusive.org.ua/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%81%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D1%83/>.

Дарина Катеринюк
вихователь Луцького ЗДО,
м. Луцьк

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Американський адвокат з питань прав людей з обмеженими можливостями стверджував: «Коли інклюзивне навчання буде повністю опановане, ми зможемо відмовитись від ідеї, що всі діти для того, щоб приносити користь суспільству, мають бути схожими один на одного. Замість цього ми будемо шукати і підтримувати таланти, властиві всім людям. Ми починаємо розглядати нетипові способи, щоб виховувати корисних членів суспільства, і в процесі цієї роботи ми зможемо дати всім дітям відчуття того, що вони потрібні».

Вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку а й інших учнів.

Однією з інтеграційних форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу[1, с.14-17].

Проходячи практику в ЗДО я познайомилась з дитиною, яка мала аутизм. Через відсутність досвіду з такими дітьми я трохи насторожилась адже я не знала як потрібно себе поводити , але згодом я зрозуміла, що працюючи з дітьми з особливими потребами , виникають умови для професійного вдосконалення. Головне правильно побудувати взаємини з дітьми: не дозволити образити, не зашкодити підвищеною увагою.

В Україні процес інклюзивного навчання здійснюється шляхом організації спеціальних класів, включенням дітей з вадами до звичайних класів та навчання дітей за індивідуальною формою. Окрім того, продовжують свою діяльність

спеціальні школи. Тобто заклади освіти міста є відкритими для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи інших особливостей .

Українські педагоги та міжнародні експерти зазначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок вперед [4].

За офіційними статистичними даними в результаті розвитку інклюзивного навчання у 2022/2023 н. р. кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах ЗЗСО збільшилась на 1175 осіб і становить 33861 учнів (у 2021/2022 – 32686 учнів). Кількість інклюзивних класів зросла на 1779 одиниць і становить 24995 таких класів (було 23216 класів). Загалом за останні роки досягнуто: зростання більше ніж у 4,7 разів кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням: 2017/2018 н. р. – 7179 учнів; 2022/2023 н. р. – 33861 учнів; зростання кількості інклюзивних класів у 5 разів: 2017/2018 н. р. – 5033 класи; 2022/2023 н. р. – 24995 класів; збільшення кількості закладів загальної середньої освіти, в яких організовано інклюзивні класи у 2,7 разів: 2017/2018 н. р. – 2620 закладів; 2022/2023 н. р. – 7012 закладів.

Міністерство освіти і науки розробило проєкт Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020-2030 роки та план заходів з її реалізації. З 2017 року Україна активно розвиває інклюзивне навчання з метою створення єдиних підходів у системі освіти України, де кожна дитина буде охоплена навчанням та зможе реалізувати свій потенціал.

Так, інклюзивне освітнє середовище та система освітніх послуг мають відповідати міжнародним стандартам. Це буде гарантувати здобувачам освіти можливість вчитись, незалежно від їхніх особливих освітніх потреб, на всіх рівнях освіти протягом усього життя.

Розроблена Національна стратегія має на меті вирішити наступні завдання:

- виявити та якісно оцінити ООП у здобувачів освіти;
- створити умови для навчання у районах або об'єднаних громадах кожній особі відповідно до її ООП;

- підвищити рівень підготовленості педагогічних працівників для задоволення потреб кожного здобувача освіти;
- удосконалити механізми фінансування освіти осіб з ООП;
- забезпечити в закладах освіти умови для здобуття якісної освіти особами з ООП.

Реалізація визначених проєктом Національної стратегії цілей і завдань буде здійснюватися у два етапи.

На I етапі (2020-2028 роки) передбачено, зокрема:

- створення цілісної законодавчої бази у сфері інклюзивної та спеціальної освіти;
- забезпечення підготовки педагогічних працівників та засобів для навчання здобувачів освіти з ООП;
- систематичне забезпечення архітектурної доступності;
- створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища тощо.

II етап (2029-2030 роки) передбачає, з-поміж іншого:

- аналіз результатів реалізації Національної стратегії;
- визначення стратегічних напрямів подальшого розвитку інклюзивної освіти на 2030-2040 роки[2].

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб такої дитини [3].

Аргументи на користь перебування учнів в інклюзивному освітньому середовищі незаперечні. Тому супротивне твердження про те, що решта дітей отримують менш якісну освіту в інклюзивному середовищі чи опиняються у менш сприятливих соціальних умовах, важко назвати аргументованим.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі учні незалежно від свої освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також

відчувати себе частиною спільноти.

Список використаних джерел:

1. Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами / Л. П. Головань // Бористен. – Д., 2012. – №10. – С. 14–17.
2. <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>;
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. науково-методичний посібник «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання». Київ – 2011.
4. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія / І. Б. Кузава. – Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. – 292 с.

Оксана Кас'яненко

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

Віолетта Теліга

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Сучасний стан розвитку теорії і практики спеціальної освіти і психології характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей загального і психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами з метою забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Це вимагає від фахівців усіх галузей супроводу дитинства, пошуку нових ідей, методологій і технологій ефективної допомоги, підтримки та максимально можливого розвитку дитини для її успішного соціального й особистісного становлення. Вивчення особливостей психолого-педагогічної адаптації дітей з розладами аутистичного спектру в дошкільному віці зумовлена потребами педагогічної та психологічної підтримки. Це зумовлено специфікою психосоціального розвитку таких дітей, зокрема, труднощами у налагодженні ними успішної соціальної взаємодії і стосунків з оточуючими.

Структурно психолого-педагогічна адаптація дошкільників з розладами аутистичного спектру складається з двох взаємопов'язаних компонентів – індивідуально-психологічного та психолого-педагогічного. Процес психолого-педагогічної адаптації відбувається шляхом взаємоузгодженого функціонування таких механізмів як індивідуалізація, що, в свою чергу, забезпечує становлення особистості дошкільника [2].

Для вирішення завдань нашого дослідження ми використали такі наукові підходи: гуманістичний, особистісний, діяльнісний, онтогенетичний.

Гуманістичний підхід ґрунтувався на теоретичних працях таких дослідників як А. Маслоу, К. Роджерс, що декларує людину як цілісну істоту, яка перевершує суму своїх складових, тобто не може бути пояснена в результаті аналітичного наукового вивчення її часткових функцій. Такий підхід дозволяє за теоретичним узагальненням певних психологічних понять, їх складових, механізмів та чинників бачити та вивчати людину в цілому та дитину, зокрема.

Особистісний підхід є продовженням гуманістичного та ґрунтувався на теоретичних положеннях науковців, які декларують безумовну цінність та право на повагу кожної особистості; здатність відповідати саму за себе, обирати свої цінності; здатність до саморозвитку, самовизначення та саморегуляції; унікальність та неповторність внутрішнього світу.

Діяльнісний підхід у процесі теоретичного узагальнення поняття «психолого-педагогічна адаптація дошкільників з розладами аутистичного спектра» враховував положення про вплив різних видів діяльності на цілісний психічний та особистісний розвиток дитини.

Онтогенетичний підхід дозволив уточнити роль окремих періодів дошкільного віку як кризових та переломних моментів у становленні особистості. З огляду на це, період старшого дошкільного віку є етапом, під час якого формується підґрунтя для успішної психолого-педагогічної адаптації майбутнього школяра, підґрунтя до подальшої успішної соціалізації [3].

Психолого-педагогічну адаптацію дітей дошкільного віку доцільно розглядати як процес та результат оволодіння дитиною з особливими освітніми

потребами соціально прийнятними формами поведінки, взаємодії і стосунків з дорослими й однолітками, оволодіння новою психологічною роллю, що відповідає дошкільному віку та сприяє розкриттю її внутрішнього потенціалу [1].

Авторське визначення терміну звучить як «психологічна» адаптації. У такий спосіб науковець визначає провідну роль внутрішнього чинника – психологічного. Саме становлення стійкої та рухливої психічної рівноваги як психологічної складової забезпечує процес соціально-психологічної адаптації розумово-відсталих першокласників до навчальної діяльності.

Отже, психолого-педагогічна адаптація дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра – процес взаємодії дитини та її оточення, результатом якого є формування особистості дитини, оволодіння нею соціальною роллю, формування міжособистісних стосунків та розкриття її внутрішнього потенціалу.

Список використаних джерел

1. Боряк О., Дегтяренко Т. До питання інтеграції школярів із розладами аутистичного спектру в загальноосвітній навчальний простір . *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал* / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редкол.: А. А. Сбруєва, М. А. Бойченко, О. А. Біда та ін.]. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2021. № 2 (106). С. 505-516. URL: <http://surl.li/mrxnw> (дата звернення: 15.10.2023).
2. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Особливості умови соціалізації дітей з аутистичними порушеннями. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наук. праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2012. № 21. С. 251–256.
3. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом: методичні рекомендації. К. : Педагогічна думка, 2008. 72 с.

Оксана Кас'яненко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти,
Мукачівський державний університет

Катерина Химинець,
спеціальність 016 Спеціальна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Марія Савляк,
спеціальність 016 Спеціальна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США

В Україні постійно збільшується кількість дітей з особливими потребами, котрі навчаються в загальноосвітніх школах без відповідного психологічного та соціально-педагогічного супроводу. Відсутність належної уваги до таких учнів викликає занепокоєння у суспільстві, адже від ставлення до неповносправних людей залежить сформованість інтелектуально-духовних цінностей соціуму. Тому серед актуальних проблем розвитку шкільництва виділяють питання формування інклюзивного освітнього середовища, впровадження інноваційних моделей соціально-педагогічної підтримки і навчання учнів з особливими потребами. Виконання цього завдання є можливим за умови вивчення вітчизняних досягнень та використання надбань зарубіжних країн у галузі освітньої інклюзії. Зокрема, актуальним є запозичення досвіду США, де вперше було впроваджено ідеї прогресивної інклюзії учнів з особливими потребами у навчальні заклади, проведено зміни у політиці держави, які стосувались нових підходів до організації інклюзивної освіти та реалізації її основних принципів: демократичності засад діяльності шкіл з інклюзивними класами, прозорості навчальних систем і контролю за навчальними досягненнями учнів, відкритості та доступності навчальних закладів для осіб з особливими потребами, покращення якості освіти тощо. Системне вивчення зарубіжного досвіду введення інклюзивної освіти у шкільну практику, виявлення й аналіз

інноваційних механізмів освітньої інклюзії суттєво оптимізує трансформацію вітчизняної освітньої системи відповідно до потреб сьогодення.

Термін «інклюзія» у науковий обіг увів М. Уїлл (США). Інклюзивне навчання у сучасному контексті – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Уже в середині XVIII століття програми спеціальної освіти були впроваджені в багатьох притулках та закладах для хворих людей у США. Багато видатних людей того часу, серед яких Самуель Хове і Херві Вілбур, виступали за реабілітацію та реінтеграцію інвалідів у суспільство. В основному філософія того періоду ґрунтувалася на припущенні, що такі захворювання як, наприклад, розумова відсталість, можна вилікувати.

1830 р. у Сполучених Штатах Америки створено перші школи для дітей з проблемами зору та слуху. Учні в цих школах були ізольовані та навчалися за спеціальними програмами. Оскільки це були великі заклади, вони часто розташовувались за сотні кілометрів від домівок учнів і діти перебували тут майже весь час.

Наприкінці XIX століття в школах великих міст починають створювати спеціальні класи – «класи без оцінок» (ungraded classes), де навчаються «невстигаючі» діти, а саме школярі з легкою розумовою відсталістю, з проблемною поведінкою та діти іммігрантів, які не володіють англійською. Рівень відвідування спеціальних класів дітьми з особливими потребами був низький. Як зауважує Маргарет Вінзер, «такі діти часто кидали школу або були змушені кинути її, і проблема особливих дітей зникла разом з ними» [1]. Більшість таких класів зазнали невдачі через нездатність «підтягнути» дітей до необхідного рівня знань й умінь, відсутність належної кількості вчителів із спеціальною освітою, нестачу коштів, матеріалів та підручників. З часом відбувається все більша диференціація класів. Так, у 1910 році створюються

класи «спеціальної англійської» для дітей іммігрантів. Така диференціація навчання допомогла зробити заняття більш ефективними щодо задоволення освітніх потреб всіх категорій дітей, які навчалися в школах [2, с. 85]. Штат Нью-Джерсі в 1911 році став першим штатом, де були прийняті закони про надання спеціальної освіти дітям у державних школах, які були глухі, сліпі або не встигали за шкільною програмою. До 1930 року вже у 16 штатах були прийняті закони про надання спеціальної освіти дітям, які її потребували.

Таким чином, у США відбувається пошук механізмів для задоволення потреб усіх дітей згідно з їхніми можливостями і можливостями системи освіти надавати адекватні освітні послуги. Тільки постає питання про те, як краще і як раніше виявляти дітей, які потребують спеціальної освіти.

У той же час у Франції група вчених, до складу якої входили Альфред Біне і Теодор Сімон, на замовлення французького уряду розробляють «інструмент» для виявлення дітей, яким краще вчитися за спеціальною програмою. Так, у Франції в 1905 році з'являється тест Біне-Сімона. А в 1908 р. він з'явився у США в перекладі Генрі Годдарда. Тест був адаптований і вдосконалений Льюїсом Терманом. Крім того, він інкорпорував поняття німецького психолога Вільяма Штерна – IQ і отримав назву тест Стенфорда-Біне.

Впровадження масового тестування дітей у школах США протягом 20-х років ХХ століття з використанням як тесту Стенфорда-Біне, так і інших тестів дозволило виявляти дітей, які з соціальних або фізичних причин не встигали у школі. Соціально-педагогічний рух кінця 60-х - початку 70-х рр., що ратував за рівні освітні права всіх дітей з особливими проблемами, призвів до прийняття в США закону (1975), названого пізніше «Актом про освіту осіб з особливими проблемами» (Individuals with disabilities education act). Цей закон і ряд подальших послужили юридичною базою мейнстрімінга в США – надання всім «особливим» дітям права здобуття вільної державної освіти в умовах, що «мінімально обмежують такі можливості», «в загальному потоці» з дітьми, що нормально розвиваються, бажано в одних і тих же школах. Мейнстрімінг був сприйнятий громадськістю, особами з особливостями в розвитку, батьками

«особливих» дітей як акт звільнення від освітньої сегрегації. Так, якщо 40 років тому в США в спеціальних школах-інтернатах вчилися більше 70% глухих і слабочуючих дітей, то в даний час там вчать 20% дітей (причому більше половини з них ночує удома). Останні 80% займаються в масових школах, де саме включення здійснюється в різних формах, від «повного» до «часткового».

Відтепер у Сполучених Штатах Америки діти з особливими потребами можуть отримувати інклюзивну освіту, яка, разом з відповідною медичною допомогою, дає їм змогу повністю розкрити свій потенціал. Це важливо, щоб така дитина не вважалася хворою, а мала всі можливості для реалізації. А школа – це перший важливий етап для інтеграції, включення людини в суспільство. На початку 50 рр. батьки й адвокатські спілки в Сполучених Штатах Америки виграли кілька важливих судових процесів, спираючись на статті Конституції США. Після цього діти з проблемами у розвитку почали здобувати можливість навчатися у звичайних школах на законній основі. Багато із цих дітей пристосувалися і досягли в житті набагато більшого, ніж можна було уявити.

В середині 60 рр. у США розпочалася реалізація проекту під назвою «Головний старт». Це була широка освітня та медична програма для дошкільнят та їхніх батьків. 1972 р. до класів, що працювали за програмою «Головний старт», почали залучати дітей з особливими потребами. Це була перша масова спроба створення інклюзивних класів.

Соціально-педагогічний рух кінця 60-х - початку 70-х рр., що ратував за рівні освітні права всіх дітей з особливими проблемами, привело до прийняття в США закону (1975), названого пізніше «Актом про освіту осіб з особливими проблемами» (Individuals with disabilities education act). Цей закон і ряд подальших послужили юридичною базою мейнстрімінга в США. Аналогічні закони ухвалили парламенти багатьох європейських країн, Австралії і інших держав. Рух за мейнстрімінг був реакцією на політику асиміляції, расизму і геноциду «інших», яку в першій половині XX ст. проводили не лише тоталітарні режими, але і інші країни, включаючи США, і яка поширювалася на «дефективних» людей. Так, до другої світової війни законами 30 штатів США

передбачалася примусова стерилізація аномальних (поряд з повіями, моральними дегенератами і ін.). Відображаючи нову реальність, гуманістичні зміни суспільного менталітету в другій половині XX століття, державні закони про рівні освітні права всіх людей (що є важливою складовою загальнолюдських прав) і відповідні декларації ООН і ЮНЕСКО сприяли перебудові національних систем навчання дітей з особливостями в розвитку. Прапором і гаслом перебудови став мейнстрімінг – надання всім «особливим» дітям права здобуття вільної державної освіти в умовах, що «мінімально обмежують такі можливості», «в загальному потоці» з дітьми, що нормально розвиваються, бажано в одних і тих же школах. Мейнстрімінг був зустрінутий громадськістю, особами з особливостями в розвитку, батьками «особливих» дітей як акт звільнення від освітньої сегрегації. Відзначимо, що співтовариство глухих і багато сурдопедагоги відразу не прийняли мейнстрімінг як панацею. Проте включення дітей з недоліками слуху в масові школи в багатьох країнах стало фактом, що відбувся. Так, якщо 40 років тому в США в спеціальних школах-інтернатах вчилися більше 70% глухих і слабочуючих дітей, то в даний час там вчать 20% дітей (причому більше половини з них ночує удома). Останні 80% займаються в масових школах, де само включення здійснюється в різних формах, від «повного» до «часткового».

Тепер у Сполучених Штатах Америки діти з особливими потребами можуть отримувати інклюзивну освіту, яка, разом з відповідною медичною допомогою, дає їм змогу повністю розкрити свій потенціал. Дошкільнята з проблемами у розвитку можуть відвідувати дитячі садки і початкові школи, а також брати участь у громадських заходах. Старші діти можуть навчатися у професійних училищах, школах, коледжах. Завдяки такому підходові у старшому віці діти з особливими потребами мають змогу працювати, сплачувати податки і користуватися всіма правами, які надає людям суспільство.

Досвід становлення та розвитку інклюзивної освіти у США може бути використаний для удосконалення соціальної політики в Україні. Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика США

щодо осіб з особливими потребами характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення цієї проблеми. Американська інклюзивна освіта наприкінці XX ст. вийшла на новий якісний рівень та посідає міцну позицію щодо підтримки розвитку та впровадження нових концепцій. Тому ідеї інклюзії відповідають духу сучасної освітньої галузі і педагогічної науки.

Список використаних джерел

1. Захарчук М.Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 Тернопіль: Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2013. 17 с.
2. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи: монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

Діана Макарук,
асистент вихователя
Комунальний заклад «Дошкільний
навчальний заклад (ясла-садок) №40
Луцької міської ради Волинської області.
м. Луцьк

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ПРОБЛЕМИ

Мета інклюзивної освіти в дошкільних закладах є підготовка малюка до успішного вступу в загальну середню школу. Ця підготовка включає в себе компенсацію первинних та вторинних порушень, забезпечення достатнього рівня загальної та психологічної готовності до навчання, підтримку бажання вчитися, розвиток навичок соціальної комунікації з однолітками та дорослими, підвищення самостійності та формування позитивної самооцінки.

Інклюзивне навчання — це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство [1]. Таке навчання дозволяє дітям з відхиленнями в розвитку навчатися в освітніх установах за рахунок використання таких методів і прийомів, які враховують індивідуальні особливості всіх дітей без винятку.

Інклюзивна освіта в ЗДО (закладі дошкільної освіти) означає створення середовища, де всі діти, включаючи тих з особливими освітніми потребами, мають можливість отримувати якісну освіту разом зі своїми ровесниками. Це підходить для дітей з різними фізичними, психологічними, чи когнітивними особливостями, і сприяє їхньому розвитку та соціалізації у нормальному середовищі.

Інклюзивна освіта в дошкільних закладах становить важливий етап розвитку освітньої системи, спрямований на забезпечення доступності та якості освіти для всіх дітей, незалежно від їхньої фізичної або інтелектуальної здатності. Досвід багатьох країн свідчить про позитивний вплив інклюзивної освіти на розвиток дітей з особливими потребами та збагачення освітнього середовища для всіх дітей.

В закладах дошкільної освіти інклюзивна освіта спрямована на :

1. Розвиток соціальних навичок: Інклюзивна освіта в дошкільних закладах сприяє розвитку соціальних навичок у всіх дітей. Діти навчаються спілкуватися, розуміти та приймати один одного, розвивати емпатію та спільність.

2. Позитивна атмосфера: В інклюзивних дошкільних закладах створюється атмосфера прийняття і різноманітності, де кожна дитина відчуває себе важливою і включеною.

3. Заохочення навчання: Діти, незалежно від їхніх особливостей, навчаються взаємодіяти та співпрацювати в групах, що сприяє їхньому активному навчанню та розвитку.

4. Підтримка родин: Батьки дітей з особливими потребами отримують можливість співпрацювати з вчителями та іншими спеціалістами для підтримки розвитку своїх дітей.

5. Вихователі із спеціальною підготовкою: Педагоги отримують підготовку та підтримку для роботи з дітьми з різними освітніми потребами тощо.

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна

співпраця вихователів, відповідних фахівців, батьків та дітей. Директор або вихователь-методист аналізує кваліфікацію фахівців, комплектацію предметно-розвивального середовища, освітніх програм і технологій, за якими працює заклад, на відповідність їх умовам реалізації інклюзивних цілей; обговорює з педагогічним колективом основні цілі, цінності та принципи інклюзії, перспективний та поточний плани дій колективу, формує команду психолого-педагогічного супроводу, призначає відповідальну особу щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (далі – ІПР); залучає фахівців для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами [2].

Вихователь розробляє заходи з адаптації дітей групи до прийому дітей з особливими потребами ; розробляє розклад і розпорядок дня, освітні проекти, враховуючи особливості дитини і плануючи зміни в навчальному середовищі.

Не мало залежить і від всебічного підходу всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами. За визначенням, яке дається у Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти, психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг [3].

Навчаючи та виховуючи таких дітей, важливо враховувати інтереси, пріоритети та цінності їхніх сімей. Батьки повинні підтримувати тісний контакт з вихователями під час складання та реалізації навчально-виховних планів, їх коригування та адаптації, організації виховного середовища.

Проте інклюзивна освіта в дошкільних закладах також стикається з численними проблемами:

1. Недостатні ресурси: Не завжди в дошкільних закладах є достатньо ресурсів (фінансових, матеріальних, кадрових) для забезпечення якісної інклюзивної освіти.

2. Брак підготовки педагогів: Не всі вчителі володіють необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами.

3. Нерівномірний розподіл дітей: В деяких дошкільних закладах може відбуватися нерівномірний розподіл дітей з особливими потребами, що може призвести до перевантаження деяких груп та недостатньої уваги до потреб цих дітей.

4. Соціальні стереотипи і відчуження: Іноді існують соціальні стереотипи та відчуження, які можуть ускладнювати взаємодію між дітьми та сприяти виникненню конфліктів.

5. Необхідність індивідуальної підтримки: Деякі діти з особливими потребами можуть вимагати значної індивідуальної підтримки, що може бути важко забезпечити в класичних дошкільних групах.

ЗДО може потребувати адаптації своєї інфраструктури та середовища для забезпечення доступності для дітей з особливими потребами (наприклад, розширення доступу для осіб з обмеженою рухливістю).

Середовище ЗДО може не завжди бути сприятливим для побудови позитивних взаємин між дітьми з різними особливостями. Необхідно працювати над створенням позитивного та оптимального клімату. Кожна дитина має свої унікальні потреби та можливості. Реалізація індивідуальних підходів для кожної дитини може бути складною задачею.

Інклюзивна освіта в дошкільних закладах потребує системного підходу, інвестицій та зусиль для подолання проблем та забезпечення якісної освіти для всіх дітей. Тим не менше, вона має великий потенціал для розвитку дітей та підготовки їх до подальшого навчання і соціальної інтеграції.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту»: чинне законодавство. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 10.10.2023)
2. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. Нова педагогічна думка, 2019. № 2 (98) С.143-146. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis.64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2019_2_39.pdf (дата звернення: 09.10.2023).

3. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН України від 08.06.2018 року № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення: 08.10.2023).

Паламар Наталія Сергіївна
вихователь Комунального закладу
«Княгининівський заклад дошкільної освіти
(ясла-садок) №49 Луцької міської ради»
Волинська область, Луцький район,
с.Княгининок

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ АУТИСТІВ

Оволодіння мовленням це складний, багатосторонній психічний процес який формується поступово, разом з дитячим ростом та розвитком. Нажаль, станом на сьогодні батьки все частіше звертаються до спеціально кваліфікованих спеціалістів таких як: логопед, дефектолог, психолог, викладач з логоритміки. Через такі проблем як відсутність мовлення або часткові труднощі у розвитку мовлення дитини.

У дітей з діагнозом аутизм виражені мовленнєві порушення. Немає жодної родини, яка, звертаючись за допомогою до фахівців, не говорила про мовленнєві труднощі своєї дитини [1].

Проблему мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом досліджували Б.Г.Ананьєв, П.К.Анохін, Т.В.Ахутіна , А.М.Богуш [2].

В дітей з аутизмом, в першу чергу, порушений розвиток комунікативної функції мовлення і комунікативної поведінки в цілому. При аутизмі проявляються різноманітні ступені вираження розладів мовлення такі як:

- втрачене мовлення – це бурмотіння, в стані афекту прориваються окремі слова «відлуння», що відображають почуте дитиною мовлення [2];
- до здатності використовувати у спілкуванні самостійне мовлення.

Діти, які хворіють на аутизм, мають різні за ступенем тяжкості мовленнєві розлади. Аутизм охоплює весь спектр мовленнєвих порушень. З віком, характер мовленнєвої поведінки дітей, які хворіють на аутизм, змінюється [1];

Мовлення деяких дітей зовсім не розвивається, в той час як в інших дітей спостерігається значний прогрес мовленнєвих умінь і вони можуть більше спілкуватися.

Значне поліпшення може наставати, скоріше за все, у таких дітей, які не є розумово відсталими і оволоділи мовленням в ранньому віці. Діти з діагнозом аутизм відрізняються певними особливостями в мовленнєвому розвитку. порушення мовлення і спілкування у таких дітей проявляються вже в ранньому віці і зберігаються впродовж усього життя.

Проте, я вважаю що не лише повинні задіюватися відповідні спеціалісти але й батьки. Оскільки логопед чи дефектолог проводить спеціальні заняття лише кілька разів на тиждень, в той час як основний період часу вона проводить вдома. Саме батьки зацікавлені в наступності допомоги таким дітям, починаючи з дошкільного віку і закінчуючи «дорослим життям» [3].

Вчені виділяють чотири варіанти розвитку мовлення дітей з аутичним захворюванням :

- повна відсутність експресивного мовлення при наявності вокалізацій і бурчання, хоча розуміння мовлення оточуючих може бути і не порушене. Дитина говорить окремі слова чи навіть короткі фрази. Однак, вимовлені слова та фрази не спрямовані на комунікацію [2];

- грубою затримкою процесу формування мовлення, низькою мовленнєвою активністю, відсутністю спонукань до активного мовлення, наявністю ехолалій, набору стереотипних коротких фраз. Мовлення, як правило, складається з однотипних мовних штампів – команд, адресованих будь-кому із присутніх [2];

- наявність значного словникового запасу, використання «дорослого» мовлення (нерідко літературного), порушення вимови у вигляді змазаного та нечіткого мовлення, заміни звуків та невідповідності інтонації змісту.

- властива значна затримка мовленнєвого розвитку (іноді – регрес власного мовлення у віці 2-2,5 років), тихе, нечітке мовлення з відстроченими ехолаліями, можлива відсутність розуміння інструкцій поряд з швидкою реакцією на

складний казковий образ або емоційно привабливу ситуацію [2].

Підводячи підсумки можна зробити певні висновки, що діти з аутизмом мають різні види мовлення, і якщо вчасно звернутися до кваліфікованого фахівця(логопеда,дефектолога,психолога або до спеціаліста з логоритміки), то можна досягти певних результатів. Проте роботи спеціалістів недостатньо. Необхідна комплексна допомога спеціаліста (логопеда, психолога, дефектолога, викладача з логоритміки) та батьків, що призведе до гарних результатів зокрема таких як: розширення словникового запасу дітей, що спонукатиме аутичну дитину до опанування мовленням.

Список використаних джерел:

- 1.Особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. URL: <https://vseosvita.ua/library/tema-osoblivosti-movlennevogo-rozvitku-ditej-z-autizmom-208762.html>
- 2.Характеристика мовленнєвої діяльності та мовленнєвої активності у дітей аутистичними порушеннями. URL:<http://diplomukr.com.ua/news/2018/02/23/8915>
3. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії / І. П. Логвінова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – С. 59-61

Максим Скочко,
доктор філософії з соціальної роботи,
старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

НАДАННЯ ОСВІТНЬОЇ ПОСЛУГИ ДІТЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сучасний світ активно змінюється, відповідно з ним відбуваються зміни в сучасній освіті. Пандемія COVID-19 призвела до суттєвих змін у сфері освіти, чим і викликала певні освітні проблеми в Україні. Але не встигли працівники освіти та здобувачі освіти пристосуватися до нових змін, як життя внесло нові корективи – воєнний стан.

Через повномасштабне вторгнення та посягання на державний суверенітет України питання організації та розвитку інклюзивного навчання постає

надзвичайно гостро. Ці страшні події зачіпають всі сфери життя, а особливо відбиваються на якості навчання. Під час війни навчання має багато особливостей, відбуваються також зміни і в організації самого процесу, зазвичай вони мають негативний характер, так як люди вимушені багато часу перебувати у сховищах, або взагалі покидати свої домівки. Інклюзивне навчання та його організація завжди залишалися актуальними, а особливо зараз, коли значно обмежені можливості для навчання [6, с. 207].

Одним із пріоритетів сучасної державної політики по праву вважається соціальна реабілітація осіб з обмеженими можливостями. Вона спрямована на максимально можливу інтеграцію осіб з обмеженнями життєдіяльності в суспільство, спирається на гарантії їх прав і передбачає їх соціальний захист, відновлення та компенсацію порушених функцій організму та втрачених зв'язків із соціальним оточенням [1, с. 51].

З початком воєнних дій у лютому 2022 р. освітній процес на більшій території України був призупинений, а його відновлення супроводжується низкою труднощів. Однією з проблем, що значно загострилася, стала реалізація права на освіту дітей з інвалідністю. Причому в умовах активних бойових дій кількість таких дітей, на жаль, лише зростає [3, с. 260].

Підготовка учнів з особливими освітніми потребами, їхніх сімей та педагогічних працівників закладів освіти має велике значення під час реагування на надзвичайні ситуації, зокрема воєнного характеру, як в межах закладу освіти, так і поза ним [4].

Онлайн-навчання, яке було організоване для українських дітей, на жаль, часто залишається недоступним для дітей з інвалідністю. До того ж, за даними батьків дітей з інвалідністю, значна частина педагогів досі не готова до дистанційної роботи з такими дітьми. І тому в таких умовах якість навчання дитини залежить виключно від їхніх рідних [3, с. 261].

Для того щоб працівники закладу мали належний рівень підготовки до реагування на надзвичайні ситуації та мали змогу надати можливість всім учасникам освітнього процесу знаходитись та функціонувати в безпечному

освітньому середовищі треба запланувати низку заходів. Ці заходи включають в себе роботу з вчителями, учнями та батьками [4].

Педагоги мають бути обізнані чи ознайомлені, з ознаками ситуацій, котрі можуть стати стресовими для дитини з особливими освітніми потребами. Усвідомлення реакцій які ми можемо побачити від дитини з ООП матиме за собою, як наслідок, усвідомлення засобів впливу, які ми можемо заздалегідь запланувати та приготувати для ефективного втручання під час реагування на надзвичайну ситуацію [4].

Побудова психологічно безпечного освітнього середовища передбачає обов'язковий супровід керівника закладу освіти як лідера колективу, особливо в умовах надзвичайних ситуацій. Визначення зрозумілого порядку дій у разі настання надзвичайної ситуації, готовність педагогічних працівників реагувати відповідно до цього порядку, а також підтримка керівника закладу освіти під час повернення до звичного життя після завершення надзвичайної ситуації, є важливим фактором психологічної безпеки та комфорту педагогічних працівників та здобувачів освіти [4].

Рекомендується, щоб адміністрація та педагогічний колектив підтримували зв'язок з батьками, та за можливості організувати зустрічі під час яких ознайомити батьків з комплексом заходів, які заплановано закладом освіти для реагування на надзвичайні ситуації [4].

Інклюзивне навчання є потребою сьогодення і майбутнього, проте має низку багатоаспектних проблем і вони лише поглиблюються та ширшають в умовах війни. Однією з найголовніших проблем була і є недостатня педагогічна толерантність, відсутність досвіду раціонального розподілу коштів в об'єднаних територіальних громадах, внаслідок чого в багатьох опорних навчальних закладах відсутні не лише корекційні педагоги, а й класи з інклюзивною формою навчання. Відтак проведення корекційно-розвивальних занять покладається на інклюзивно-ресурсні центри, що створює величезні незручності батькам дітей з особливими освітніми потребами з невеликих населених пунктів, адже повстає питання фінансових можливостей родин та транспортного сполучення

місцевості їх проживання, тому велика кількість дітей й досі залишається без необхідної допомоги [5, с. 94].

На сьогодні фахівці інклюзивних класів відзначають, що більшість батьків бояться втрати дітьми набутих раніше навичок. Цей страх постійно супроводжує батьків дітей з особливими освітніми потребами, але під час війни спостерігається його особливе загострення. На думку корекційних педагогів, у переважній більшості випадків дані побоювання є безпідставними, адже набуті навички втрачаються лише за наявності медико-фізіологічних причин або внаслідок психологічні травми, але і в цьому випадку, швидше за все, в мозку дитини відбуваються компенсаторні процеси, що сприяють відновленню втрачених функцій. Фахівці зазначають, що навіть при втраті набутих функцій чи вмінь мова йде про їх відновлення, а не створення, тож процес буде швидшим і легшим, при цьому є набагато більша ймовірність досягнення позитивного результату [2, с. 189; 6, с. 208].

Підсумовуючи, можна сказати, що навчання в умовах карантину та війни стало викликом, безперечно, для кожної української родини. Під час впровадження освіти вкрай важливо пам'ятати про дітей з особливими освітніми потребами. Якщо навчання відбувається у закладах освіти, мають бути створені умови для безпечного перебування дітей з інвалідністю.

Маємо усвідомлювати, що для дітей з інвалідністю отримання якісних освітніх послуг сьогодні – це можливість у майбутньому здобути професійну вищу освіту, працевлаштуватись, реалізувати себе.

Список використаних джерел

1. Колишкін О. В. Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»: навч. посіб. Суми, Університетська книга, 2020. С. 51.
2. Кричківська О.В. Інклюзивне навчання в умовах воєнного стану. Наука і техніка сьогодні. Київ : Наукові перспективи, 2022. № 6 (6). С. 188-198.
3. Лісовець О., Уварова В. Організація дистанційної освіти дітей з інвалідністю в умовах воєнного стану. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*. 2023. № 2. С. 260-271. URL: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17331>
4. Міністерство освіти і науки України – Методичні рекомендації. *Головна. Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2023/08/04/Lyst.MON-1.11479-23.vid.03.08.2023-1.pdf> (дата звернення: 16.10.2023).

5. Охріменко О. Актуальна проблематика інклюзивної освіти в Україні в умовах воєнного стану. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик глобального світу* : Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., 19-20 травня 2022 р. / Полт. ін-т економіки і права ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» ; ред. колег. : Н. Мякушко (голова), Р. Шаравара, Р. Басенко та ін.; відп. ред. Р. Басенко. Полтава : ПШП, 2022. С. 94-97

6. Сіденко Ю. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації* : Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації» (м. Кривий Ріг, 11 - 12 травня 2023 р.). / за заг. ред. О. В. Ковшар, К. Є. Суютиної. Кривий Ріг, КДПУ, 2023. С. 207-211

Ірина Фаловська

кандидат економічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради, м. Луцьк

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

В умовах демократизації суспільства популярними стають ідеї гуманізації завдань та змісту виховання дітей дошкільного віку. Новітня демократизація суспільних відносин пов'язується з визнанням нових орієнтирів виховання в теорії і практиці роботи закладів дошкільної освіти. Одним із таких орієнтирів є інклюзія, інклюзивне навчання та виховання в дошкільному закладі. Зважаючи на це, необхідно реалізувати переоцінку поглядів й усталених стереотипів на дитину, а найбільше на дитину з особливими освітніми потребами. Водночас потребує змін розвиток дошкільної освіти в напрямі гуманізації, що стосується втілення інклюзивних цінностей (рівність усіх учасників освітнього процесу, права дитини, можливість повноцінної участі в усіх видах життєдіяльності закладу дошкільної освіти, підтримка відмінностей між дітьми, допомога кожному відчувати себе частиною цілого та сприяння творчому розвитку дітей, відсутність насилля, толерантне ставлення, довіра, чесність, співчуття, оптимізм тощо) та створення інклюзивного освітнього простору. З огляду на це, особливої актуальності набуває питання пошуку нових підходів до вирішення найважливішого завдання виховання – гуманного введення дитини в соціальне

середовище, світ людей [1].

Наявна практика соціалізації дітей з різними освітніми потребами, пов'язаними з особливостями їхнього психофізичного розвитку, склалась у рамках медичної моделі, де вони переважно сприймаються як інваліди, і основна увага зосереджується на певному дефекті, ваді розвитку. Відповідно, це негативно позначається на формуванні у них соціального досвіду, оскільки орієнтує суспільство на виховання таких дітей у ізоляції, тобто в закладах закритого типу.

Одночасно, впровадження інклюзивної освіти сприяє соціалізації як звичайних дітей, так і дітей з особливими освітніми потребами. Саме інклюзія дає поштовх формуванню у здорових дітей толерантності до фізичних і психічних недоліків своїх однолітків, формуванню почуття взаємодопомоги і прагнення до взаємодії. Серед важливих умов виховання толерантного ставлення до дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами можна виокремити: гуманізацію взаємин між дорослими та дітьми та створення позитивного емоційного клімату взаємовідносин дітей у колективі.

Для забезпечення гуманізації взаємовідносин між дорослими і дітьми у всіх формах освітньої роботи інклюзивного закладу (групи) дошкільної освіти особливу увагу слід приділяти організації життєдіяльності дітей, де завдання виховання толерантного ставлення вирішується не лише на спеціальних заняттях, а є невід'ємною складовою усіх видів діяльності. Забезпечуючи цей напрям діяльності, доцільно керуватись думкою Т.Поніманської [2, с. 17], про те, що виховання гуманних якостей особистості не може обмежуватись певними формами освітньої роботи чи місцем у режимі дня, тривалістю у часі. Дитина повинна здобувати соціальний досвід постійно, збагачуючи його гуманним змістом. Уся атмосфера закладу дошкільної освіти, поведінка дорослих, спілкування, спільна діяльність дітей мають сприяти збагаченню досвіду гуманної поведінки дошкільнят.

Для забезпечення позитивного емоційного клімату в групі дітей, по перше, необхідно виховувати доброзичливе ставлення один до одного, а також почуття

емпатії. По-друге, розвивати власне уміння толерантного ставлення до однолітків, здійснювати пошук ефективних методів і прийомів їх формування. По-третє, створювати умови для закріплення умінь толерантного ставлення до однолітків та їх перенесення у різні ситуації спілкування.

Головним завданням вихователя має бути виховання у дітей толерантного ставлення до довкілля, формування терпимості до особливостей і поведінки інших, розширення і поглиблення знань про добро, взаємодопомогу, справедливість, чесність, дружбу, співчуття.

На першому етапі роботи з дітьми необхідно прагнути розширити знання та уявлення дітей про доброзичливе, толерантне ставлення до інших. Для формування власне умінь толерантного ставлення вкрай важливо використовувати ігри, спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, на вміння розпізнавати й оцінювати емоційні стани інших дітей, на виховання позитивного ставлення до інших, на розвиток уміння співпереживати та на розвиток уміння співпрацювати і взаємодіяти.

Для постійної підтримки позитивного емоційного ставлення дітей один до одного ефективним є і такий прийом, як розігрування уявних ситуацій: «Домовся із другом», «Що я відчуваю», «Розвесели друга» тощо.

Діти з особливими освітніми потребами досить часто відчувають проблеми в спілкуванні з іншими дітьми, перш за все, позбавлені адекватного вміння розмовляти, вести та підтримувати бесіду. У них виникають проблеми в тому, аби висловити свої бажання та емоції з словами, які вони переживають, що впливає і на їхню здатність розуміти емоційний стан та переживання інших. Тому організація спільної діяльності дозволяє їм позбутися цих проблем. Заразом, спільна діяльність позитивно впливає на звичайних дітей, а також сприяє запобіганню булінгу. Традиційно вважається, що проблема булінгу (залякування, цькування) ще не стосується дошкільної освіти, однак, як свідчить практика, вже серед дошкільників зустрічаються прояви задирання, знущання, висміювання, неприйняття дитини в групу, спільну діяльність через зовнішній вигляд, особливості розвитку тощо, а також такі прояви зустрічаються і з боку

дорослих (вихователів та батьків). Саме тому виховання толерантного ставлення до людей необхідно розпочинати в дошкільному віці, аби в майбутньому запобігти таких негативних проявів поведінки у дітей в їхньому ставленні до інших, у тому числі й до дітей з особливими освітніми потребами.

Виокремлення певних етапів у вихованні толерантного ставлення до дітей з особливими потребами є досить умовним, оскільки на кожному етапі реалізуються завдання й інших етапів. Не можна формувати навички толерантного ставлення без розуміння, що це також є, формуванням умінь, які необхідно закріплювати практично в різних ситуаціях взаємодії.

Отже, одним з головних завдань дошкільної інклюзивної освіти є формування толерантного ставлення до дитини, незважаючи на особливості її психофізичного розвитку, яке можливе за умов гуманізації взаємин дорослих і дітей, а також створення сприятливого емоційного клімату в групі однолітків. Ефективність виховання толерантного ставлення забезпечується комплексним підходом: формування знань про толерантність, розвиток умінь толерантного ставлення до однолітків, закріплення умінь толерантного ставлення до однолітків та їх перенесення у різні ситуації спілкування.

Список використаних джерел

1. Міністерство науки і освіти. Інструктивно-методичні рекомендації «Про окремі питання діяльності закладів дошкільної освіти у 2022/2023 навчальному році»[online]. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-okremi-pitannya-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20222023-navchalnomu-roci>
2. Поніманська, Т. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку. Рівне: РДГУ, 2006. 352 с.

Оксана Чекан

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

Каріна Диусь

спеціальність 016 Спеціальна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ СЛОВА ТА ЙОГО ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

Виникнення людського мовлення – одночасно і «вічна проблема» науки, і проблема, що завжди залишається осторонь науки: на базі лінгвістики, психології, етнографії та інших наук не намічалось її ретельного вирішення. Про своєчасність та необхідність порушення цієї важливої проблеми свідчать серйозні спроби зарубіжних учених визначити біологічні, мозкові механізми та фізіологічні закони генезису та здійснення мовленнєвої діяльності (І. Кант, Леннеберг, Роберте) [1; 2; 6]. Проте недолік, що обмежує просування наукових зусиль уперед полягає в тому, що саме явище мовлення розглядається як деяка константа, без спроби розчленувати її на різні рівні становлення. Насьогодні для нового етапу дослідження проблеми виникнення людського мовлення існує меншою мірою чотири комплекси наукових знань: сучасне загальне мовознавство, психолінгвістика (або психологія мовлення), з її впливом на психологічну науку в цілому; фізіологія, нормальна й патологічна нейропсихологія мовлення; еволюційна морфологія мозку й органів мовленнєвої діяльності.

З іншого боку, поновлення зусиль у питанні про час, умови, причини виникнення мовлення диктується невідкладною потребою науки про походження людини – проблемою початку історії. Тривалий час теми про давні знаряддя праці, давні релігійні або магічні вірування відсували на другий план тему про давні стадії мовлення.

У XIX столітті всі пропоновані відповіді на запитання про походження людського мовлення базувалися на одній із двох моделей: перерви поступовості й неперервності. На першу модель (дисконтинуїтет) спирався переважно релігійно- ідеалістичний, креаціоніський погляд на людину: людина створена разом із мовленням, дар слова відрізняє її від безмовних тварин як ознака подібності богові, як свідокство вкладеної в неї розумної душі. На другу модель (континуїтет) спирався природнонауковий еволюціоналізм: всемогутнє висловлювання поступово слугувало заміною розгадки походження мовлення.

Отже, проблема опанування мови, ураховуючи її унікальну роль у життєдіяльності людини, є актуальною для багатьох галузей наукових знань: філософії, естетики, лінгвістики.

Передусім розглянемо ключові поняття дослідження: «лексика», «слово». Лексика – (від грецьк. *leksikos* – належить до слова) – сукупність слів мови, її словниковий склад; словниковий склад мови, будь-якого її стиля, сфери, а також чийх-небудь творів, окремого твору [3]. Цей термін використовується і по відношенню до окремих пластів словесного складу (лексика побутова, ділова, поетична) і для позначення всіх слів, вживається будь-яким письменником або в будь-якому одному творі [3].

У словникових джерелах лексика (*lexicos* – словесний, слово, вислів, зворот мови) визначається як сукупність слів, що входять до складу мови; словниковий запас творів авторів чи сукупність слів, що вживаються в якійсь сфері діяльності [4, с. 274]. Мовознавці визначають лексику як сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку (О. Пономарів); окремі шари чи групи слів (побутова лексика, професійна) (Л. Мацько, О. Мацько, О. Сидоренко); словниковий склад мови, сукупність усіх слів, наявних у мові (М. Плющ) [4].

Лексика є предметом вивчення лексикології, семасіології й ономасіології.

Вона прямо чи опосередковано відображає дійсність, реагує на зміни в суспільному, матеріальному й культурному житті народу, постійно

поповнюється для позначення нових предметів, явищ, процесів, понять. Так, розширення й удосконалення різних галузей матеріального виробництва, науки й техніки призводить до появи нових спеціальних слів – термінів або цілих термінологічних пластів, подібні слова нерідко переходять у галузь загальноновживаної лексики, що пов'язано з розширенням загальної освіченості й наукової обізнаності середнього носія мови.

Проблема слова належить до однієї з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем, оскільки саме воно є головною одиницею мови. Слово виступає основним будівельним матеріалом висловлювань, за допомогою яких реалізується спілкування між людьми. Воно є основною одиницею найменування фактів дійсності, а також сприймань, думок, почуттів людини, викликаних цими фактами. Слово як мовна одиниця потребує відповідного своїй природі визначення, яке б відмежувало його від найближчих мовних одиниць (морфеми й речення), сусіднього слова. Слово є представником усіх компонентів мови – фонетики (складається зі звуків мови), лексики (позначає, кодує будь-яке явище дійсності, несе смислове навантаження), граматики (у певній граматичній формі). Отже, слово виступає центральною одиницею, що пронизує всю мовну систему.

Слово – склад або сукупність складів, які позначають поняття, уявлення або будь-який предмет. Пояснення значення слів відбувається в семантиці, близьких за значенням слів – у синонімії, походження слів – у етимології. Види слів відповідають дійсності, що сприймається нашими відчуттями: іменники – предметам, прикметники – конкретному буттю, якості предметів; прислівники та сполучники – зв'язкам і відносинам, що існують між предметами; дієслова – процесу, що відбувається між предметами. Речення містить вислів, питання про світ, що спостерігається або переживається [5, с. 160]. Слово – основна структурно-семантична одиниця мови, що служить для найменування предметів і їх властивостей, явищ, відносин дійсності, володіє сукупністю семантичних, фонетичних і граматичних ознак, специфічних для кожної мови. Характерними

ознаками слова є цільність, виділимість і вільна відтворюваність у мовленні. У слові розрізняються такі структури: фонетична (організована сукупність звукових явищ, що утворюють звукову структуру слова). Виділяють лексичне та граматичне значення слова. Сукупність граматичних значень, виражених певними мовними засобами, утворюють граматичну форму слова (С. Ожегов) [5].

Отже, слово – одиниця мови, що служить для найменування понять, предметів, осіб, дій, стану, ознак, зв'язків, явищ, оцінок; мовлення, здатність говорити; розмова, бесіда, щось висловлене; публічний виступ, мовлення; мовлення на будь-яку тему, оповідання, розповідь; право, дозвіл говорити публічно; думка, висновок (часто про досягнення в будь-якій галузі).

Список використаних джерел

1. Кант І. Твори у 6 томах (Том 2) / І. Кант. – Київ: Дума, 1966. – 325 с.
2. Леннеберг Е. Природознавство мови / Е. Леннеберг. – 2002. – С. 497–527.
3. Літературний енциклопедичний словник / Під ред. В. М. Кожевнікова, П. А. Ніколаєва. – Київ: Енциклопедія, 1987. – С. 47.
4. Мацько Л., Мацько О., Сидоренко О. Стилїстика української мови: Підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько. – Київ: Вища школа, 2003. – 462 с.
5. Ожегов С. І. Словник української мови: 57000 слів / С. І. Ожегов; під ред. Н. Ю. Шведової. – Київ: Українська мова, 1987. – С. 122.
6. Роберте А., Пенфілд В. Мовлення та мозкові механізми / А. Роберте, В. Пенфілд. – Київ: Медицина, 1964. – 406 с.

РОЗДІЛ 6

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Інна Бенчак,
спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет
Марія Кузьма-Качур,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Організація освітнього процесу у 1 – 4 класах загальної середньої освіти здійснюється відповідно до законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на, Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти. Пріоритети реформи загальної середньої освіти, визначені Концепцією Нової української школи, відображені у Державному стандарті початкової освіти (2018). Новий підхід до навчання та формування особистості учня у початковій школі забезпечують сучасні педагогічні технології. Проектна технологія є інноваційною, оскільки сприяє формуванню у молодших школярів ключових компетенцій: здатність до пізнання, самоосвіти, організованості, творчого та критичного мислення, співпраці, спілкування, презентації власних досліджень тощо. Проектна технологія передбачає залучення учнів до проектної діяльності.

Проектна діяльність учнів початкової школи – це активна творча діяльність школярів, що має певну мету, структуру, спрямовану на отримання прогнозованого освітнього продукту. Вона інтегративна, яка поєднує в собі ігрову, пізнавальну, творчу та створювану діяльність, що робить її привабливою для педагогічної практики. У початковій школі проектна діяльність проводиться під безпосереднім або опосередкованим керівництвом вчителя.

Метод проектів – педагогічна технологія, зорієнтована не на інтеграцію

фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часто шляхом самоосвіти) [2, с. 11]. Активне включення учнів у зміст тих або інших проектів надає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі.

Залучення молодших школярів до проектної діяльності передбачає цілеспрямовану роботу з формування в них системи умінь:

1. Організаційні уміння (формулювання проблеми і визначення мети проекту, побудова етапів його реалізації, підбір необхідних засобів).
2. Комунікативні (спільне вирішення завдань на кожному етапі реалізації проекту, вміння співпрацювати).
3. Творчі (уміння здобувати та опрацьовувати інформацію необхідну для реалізації проекту, здійснювати створювану діяльність).
4. Презентаційні уміння (презентація результату роботи над проектом, захист й оцінка результату і ходу самої роботи).

Науковці О. Бліденко та І.Шахіна спрямовують увагу вчителів-практиків на дотримання такого плану проведення проектної діяльності молодших школярів [1]:

I етап: визначення теми; постановка завдання, обговорення; формулювання проблемних питань; формування груп; висунення гіпотез розв'язання проблем; обговорення плану роботи учнів; обговорення можливих джерел інформації, питань захисту авторських прав.

II етап: вибір творчої назви проекту; самостійна робота учнів з обговорення завдання кожного в групі.

III етап: самостійна робота груп з виконання завдань.

IV етап: підготовка учнями звіту про виконану роботу.

V етап: захист отриманих результатів та дослідів.

Отже, метод проектів є сучасною педагогічною технологією, використання якої створює умови для всебічного розвитку особистості у процесі організації творчої діяльності учнів початкових класів, де вчитель не лише підвищує власний професійний рівень, а й формує в школярів навички самоосвіти, що є

головним завданням сучасної школи.

Список використаних джерел

1. Бліденко О.О., Шахіна І.Ю. Проектної діяльності молодших школярів. URL: https://www.vspu.edu.ua/faculty/imad/files/z/z_49.pdf#page=16
2. Проектна діяльність у школі / упорядник М. Голубенко. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.

Марина Бережник
спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет
(науковий керівник: професор **Октавія Фізеші**)

РЕГІОНАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ТА ЗАВДАННЯ

Змістовий компонент є важливим у структурі організації та здійснення процесу навчання в початковій школі. Державною національною програмою «Освіта» (Україна ХХІ століття) передбачено оновлення змісту освіти, що є «визначальною складовою реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства». Важливими стратегічним завданням реформування змісту загальної середньої освіти визначено: «реформування загальної середньої освіти на національних засадах з урахуванням регіональних особливостей і передового світового досвіду, досягнення соціально необхідного рівня загальноосвітньої підготовки в обов'язі державного компонента освіти» [3], а серед шляхів реформування змісту освіти визначено «... широке вивчення україно- (народо-) знавства, етнічної історії та етногенези українців, інших народів України» [3].

Державним стандартом початкової освіти визначено мету сучасної початкової освіти, яка полягає у «всебічному розвитку дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [4], а серед ціннісних орієнтирів, на яких базується її реалізація, з-поміж інших, зазначаються наступні: «плекання любові до рідного краю та української

культури, шанобливе ставлення до Української держави; формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу» [4].

Вважаємо, що вищевикреслені завдання реформування загальної середньої освіти загалом та окреслені цілі початкової освіти та ціннісні орієнтири їх реалізації, зокрема, вказують на можливість виокремлення регіонального компоненту в змісті освіти, який, на нашу думку, дозволить якнайкраще врахувати особливості кожного регіону (географічні, природні, історичні, економічні, етнокультурні тощо) нашої великої держави та формувати любов до своєї рідної землі, а з любові до свого краю починається любов до Батьківщини – України.

Насамперед, з'ясуємо сутність понять «регіон», «регіональний». У Академічному тлумачному словнику української мови поняття «регіон» трактується як «певна територіальна одиниця (район, область, зона), що вирізняється з-поміж інших таких же одиниць специфічними рисами (географічними, геологічними, етнографічними, економічними і т. ін.)» [1], а прикметник «регіональний» є похідним від поняття «регіон» і передбачає той же семантичний зміст, стосується специфічних для конкретного регіону особливостей.

Важливу роль регіональному компоненту в змісті сучасної освіти відводив С. Гончаренко: «дуже важливою складовою державного стандарту змісту освіти, – зазначає – науковець, – є його регіональний компонент. Він надає можливість молоді без перешкод включатися в ті сфери людської практики, яка традиційно склалася в тому чи іншому регіоні. Регіональний компонент освіти повинен давати знання про свій регіон, про те, які народи в ньому проживають, які культурні традиції зберігаються. Традиції, фольклор, національний епос, музика і живопис, художні промисли і ремесла, етнопедагогіка і народна медицина, філософія і релігія – все це в тій чи іншій мірі входить складовою частиною в регіональний компонент змісту освіти» [2, с. 35]. Разом з тим, С. Гончаренко наголошував, що при реалізації регіонального компоненту не варто «зводити все

до етнографії, до ностальгії за минулим. Опрацювання і запровадження регіонального компонента не може вилитися в прагнення до псевдodemократичної «хуторянщини» з її самолюбіванням, самоізоляцією, нехтуванням світовою культурою і історичними традиціями людства. Такі регіональні «освітні резервації» в результаті закінчуються, як правило, повною втратою справжньої освіти» [2, с. 35]. Ми цілком погоджуємося з цією позицією науковця, і також вважаємо, що регіональний компонент у змісті освіти повинен розглядатися в загальнодержавному та світовому контекстах.

Найчастіше регіональний компонент змісту освіти може проявлятися як доповнення до вивчення освітніх галузей інваріантної частини навчального плану, а саме в змісті навчальних предметів, які є обов'язковими для вивчення в сучасній початковій школі, наприклад: подача інформації про розвиток літератури в краї на уроках позакласного читання з «Літературного читання», регіональні географічні, природні та етнокультурні особливості на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ», особливості розвитку різних видів мистецтва, культури – в змісті інтегрованого курсу «Мистецтво» тощо, а на уроках трудового навчання – знайомити з особливостями господарювання в тому чи іншому краї. Тим паче, на сьогоднішній день Листом Міністерства освіти і науки України від 12.09.2023 р. **«Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році»** регламентується можливість учителів «доповнювати зміст програми, включаючи регіональний компонент» і загальний обсяг таких змін може сягати до 20% [5].

Регіональний компонент може також реалізуватися в змісті освіти шляхом включення конкретного навчального предмету, наприклад «Краєзнавство», у варіативну частину навчального плану, адже «варіативний складник базового навчального плану, – зазначається в Державному стандарті початкової освіти, – розподіляється закладом загальної середньої освіти самостійно, враховуючи особливості організації освітнього процесу та індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти і відображається в освітній програмі такого закладу» [4].

Зокрема, на цьому також наголошує і О.Я. Савченко: «години варіативного компоненту також можуть використовуватися для курсу зі шкільного краєзнавства. В останні роки цей курс стає популярним як у міських, так і у сільських школах. У початкових школах, як правило, це інтегрований навчальний курс, що об'єднує відомості про природу, населення, історію, промисловість, культуру регіону» [6, с. 74].

Таким чином, регіональний компонент передбачає ознайомлення підростаючого покоління з регіональними особливостями малої батьківщини, рідного краю, засвоєння якого відбувається в загальнодержавному та світовому контекстах, а також створює передумови для загальнокультурного розвитку дітей, зміцнення їх пізнавального інтересу до оточуючого середовища та, найголовніше, сприяє вихованню патріотичних почуттів.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник (1970-1980). URL: <http://sum.in.ua/> Дата звернення: 18.10.2023 р.
2. Гончаренко С. Державний стандарт змісту шкільної освіти (дидактична концепція). URL: <http://surl.li/nmmol> Дата звернення: 18.10.2023 р.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). 1993. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> Дата звернення: 18.10.2023 р.
4. Державний стандарт початкової освіти. 1993. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> Дата звернення: 18.10.2023 р.
5. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році: Лист МОН № 1/13749-23 від 12.09.23 р. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/89974/ Дата звернення: 18.10.2023 р.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.

Людмила Васько

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень освіти
Мукачівський державний університет

Мирослава Томашевська

доктор філософії, асистент кафедри
педагогіки дошкільної, початкової освіти
та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАСОБІВ МОБІЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ТА БАТЬКІВ

Сучасні трансформації та перетворення вимагають від кожного педагога зосередитись на ефективних інструментах і засобах накопичення та зберігання, пошуку, видобування і використання знань в усіх напрямках освіти. Принципово важливим стає вивчення змісту освітніх програм у взаємозв'язку з дистанційним навчанням, яке раніше існувало більше на папері, ніж у практиці педагога.

Під використанням можливостей засобів мобільної комунікації для організації педагогічного співробітництва педагога і батьків молодших школярів варто враховувати анонсовану науковцями всеохоплюваність поширення ІКТ [1] їх класифікацію, зокрема програмні продукти: Інтернет і його інструменти (електронна пошта, браузері, веб-сайти, пошукові системи, форуми, аудіо- та відео чати), засоби IP-телефонії, платформи для мережових курсів, блоги, мікроблоги, сервіси для зберігання фото, відео, презентацій, контактні сервіси, smart-технології, хмарні технології, геосервіси [2, с.21], їх особливості: гіпертекстову організацію інформації, мультимедійність, унаочнення, гіпермедійність, можливість уніфікованого та творчого подання інформації, необмежені можливості для створення та публікації власних електронних даних, виконувані ними в освітньому процесі функції: навчальну, мотиваційну, організаційну, розвивальну, виховну функції. Позитивний вплив ІКТ на поліпшення якості і доступності освіти, підвищення ефективності освітнього процесу з формування компетентностей і кваліфікацій особи,

конкурентоспроможного людського капіталу, на підвищення ефективності управління освітньою установою та на освітні процеси загалом [3]. Можна переконливо стверджувати, що використання можливостей засобів мобільної комунікації для організації педагогічного співробітництва педагога і батьків молодших школярів відкриває багато можливостей для спілкування, професійної діяльності, професійного розвитку оптимального розвитку суб'єктів освітнього процесу. Використання можливостей засобів мобільної комунікації для організації педагогічного співробітництва педагога і батьків молодших школярів є частиною комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища, яке спрямоване на підвищення якості, доступності та ефективності освіти, професійного самовдосконалення упродовж усього життя, гармонійного розвитку, задоволення потреб, розкриття творчого потенціалу людини [4].

При використанні можливостей засобів мобільної комунікації для організації педагогічного співробітництва педагога і батьків молодших школярів слід вибрати засоби та форми організації такого співробітництва. При такій системі доречно взяти до уваги такі, запропоновані у методичних рекомендаціях з організації дистанційного навчання, критерії: відповідність поставленим цілям, універсальність інструментів, зрозумілість інтерфейсу та форми: відео конференція, форум, чат, блог, електронна пошта, анкетування, соціальні мережі, месенджері (Viber), сервіси Google. Також це дистанційні платформи: Moodle (<https://moodle.org/>) — безкоштовна відкрита система управління дистанційним навчанням; Google Classroom — це сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail, дозволяє організувати он-лайн-навчання, використовуючи відео-, текстову та графічну інформацію; YouTube-канал; Zoom — сервіс для проведення відеоконференцій та он-лайн-зустрічей; Classtime — платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, яка дозволяє вести аналітику навчального процесу і реалізовувати стратегії індивідуального підходу; LearningApps — онлайн сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Усі ці описані інструменти і платформи виконують важливе завдання — сприяють налагодженню комунікації між учнями, батьками та вчителями,

забезпечують оперативне інформування щодо динамічних змін, оголошення від адміністрації закладу освіти. Ці інструменти і платформи передбачають можливість співпрацювати не тільки з учнями, але й батьками у плані інформування про навчальні результати здобувачів освіти, у вивченні батьківської думки на питання/проблему, проведення батьківських зустрічей у режимі он-лайн.

Отож, можливості використання можливостей засобів мобільної комунікації для організації педагогічного співробітництва педагога і батьків молодших школярів полягають у здійсненні оперативного й динамічного інформаційного обміну між учителем і батьківською спільнотою, урахуванні думки батьків, їх залучення до побудови індивідуальної траєкторії освіти й розвитку учня, здійсненні анкетувань чи опитувань батьків щодо вирішення актуальних питань і проблем, спрямовується на розширення доступу батьківського загалу до освітнього процесу їхніх дітей, на створення оптимально сприятливих умов задля гармонійного і повноцінного розвитку особистості у системі освіти.

Список використаних джерел

1. Кривонос О.М. (2012) Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навчальний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 182 с.
2. Буровицька Ю. М. (2016) Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. Вісник Чернігівського нац. пед. університету. Сер. : Педагогічні науки. Вип. 133. С. 23–26.
3. Попович Н. М. (2009) Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців у ступеневій педагогічній освіті. Вісник Житомирського державного університету. Випуск 47. Педагогічні науки. С. 95-98.
4. Соя О.М., Тютюн Л.А., & Косовець О.П. Загальна характеристика мобільних технологій і засобів навчання у закладах загальної середньої та вищої педагогічної освіти. Відновлено: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-023-0-22>

Кароліна Звонар

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет
(науковий керівник: професор **Октавія Фізеші**)

ПОНЯТТЯ «ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Одним із дев'яти ключових компонентів формули Нової української школи є «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу» [5, с. 7], адже «вільному розвитку сприяє творче середовище» і саме на створення такого середовища спрямовані зміни в просторово-предметному оточенні, програмі та засобах навчання.

У Законах України «Про освіту» (2017 р.) та «Про загальну середню освіту» (2020 р.) в основних термінах та їх визначеннях вживається термін «безпечне освітнє середовище», яке трактується як «сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності та якості харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (зокрема шляхом булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території та в приміщеннях закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин» [3, [4]. Також дотичним до освітнього середовища є термін – «універсальний дизайн у сфері освіти», що передбачає «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання

всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [3].

Поняття «освітнє середовище» є предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних учених. Ще В.О. Сухомлинський у своїй праці «Павлиська середня школа» (1969 р.) використовує поняття «середовище», зокрема: «виховання середовищем, – наголошував педагог, – обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу» [8, с. 89].

Зосередимося на визначенні поняття «освітнє середовище» в працях сучасних науковців. Так, М. Братко під освітнім середовищем розуміє «багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному» [1, с. 16], а О. Єжова трактує його як «систему умов існування, формування і діяльності особистості в процесі засвоєння нею конкретних систем наукових знань, практичних умінь і навичок; систему умов виховання й навчання особистості» [2, с. 272]. О. Петренко вказує на те, що «освітнє середовище» – «природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає зміст і засоби освіти, спрямовані на забезпечення продуктивної творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, педагогічні умови, ситуації, систему взаємин між людьми, які поєднані спільною педагогічною та навчальною діяльністю» [6, с. 10].

Як бачимо, переважна більшість науковців трактує поняття «освітнє середовище» як певну систему, яка є складовою або підструктурою іншої – більшої системи. Наприклад, О. Єжова в структурі освітнього середовища виокремила три блоки: матеріально-технічний, освітній і комунікативний, кожен з яких має своє внутрішнє наповнення (рис. 1).



Рис. 1. Структура освітнього середовища за О. Єжовою

У системі початкової освіти видатна вітчизняна дослідниця дидактики початкової освіти, розробниці Державного стандарту початкової освіти, авторки численних наукових, науково-методичних та навчальних праць О.Я. Савченко під «освітнім середовищем» розуміла «сукупність умов і впливів, які створюють основу для навчання, виховання та розвитку учнів» [7, с. 493]. На думку О.Я. Савченко, освітнє середовище має інтегрований характер і охоплює шкільне, родинне, позашкільне, соціальне та географічне середовище, що в своїй сукупності, через взаємозв'язки та взаємозалежності впливає на формування та розвиток, навчання і виховання молодшого школяра.

Таким чином, освітнє середовище передбачає систему впливів найрізноміантніших чинників, які впливають на освітній процес у закладі освіти та реалізують комплексний, інтегративний уплив на формування та розвиток особистості школяра.

Список використаних джерел

1. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 7 (3). С.9-16.
2. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія. Суми: Вид-во «МакДен», 2011. 412 с.
3. Закон України «Про освіту», 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> . Дата звернення: 18.10.2023 р.
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> Дата звернення: 02.11.2023 р.
5. Нова Українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. К., 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. Дата звернення: 18.10.2023 р.
6. Петренко О.Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Вип. 7. Том 2 / упоряд. О.Б. Петренко; ред. кол.: О.Б.Петренко, Т.С.Ціпан, Н.М.Гринькова та ін. Рівне : РДГУ. 2018. 268 с. С. 6-16.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.
8. Сухомлинський В. О. Пависька середня школа. Вибр.твори: В 5-ти т. Т. 4. К.: Рад. школа, 1976. С. 7–390.

Рената Любка

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Оксана Ліба

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

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В умовах сьогодення перед школою разом з вимогами дати школяреві глибокі й міцні знання, стоїть завдання: розвинути творчі та комунікативні здібності кожного учня, сформувати в нього такі вміння та навички, які допоможуть йому самостійно опановувати нові знання та способи дії. У зв'язку з цим, у педагогічній практиці стала широко застосовуватися технологія проблемного навчання. Вивченням проблеми застосування технології проблемного навчання опікувалися такі відомі вчені, як: М. Махмутов, І.Лернер, М. Матюшкін, В. Оконь, О. Смагіна та інші. Аналіз досліджень показує, що більшість науковців вважають проблемне навчання як тип розвивального

навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій».

У сучасній теорії проблемного навчання розрізняють два види проблемних ситуацій: психологічні й педагогічні. Перша стосується діяльності учнів, друга представляє організацію навчального процесу.

Проблемна ситуація спеціально створюється вчителем шляхом застосування особливих методичних прийомів: учитель підводить школярів до протиріччя й пропонує їм самим знайти спосіб його дозволу; зіштовхує протиріччя практичної діяльності; викладає різні точки зору на той самий питання; пропонує класу розглянути явище з різних позицій; спонукує тих, яких навчають, робити порівняння, узагальнення, висновки із ситуації, зіставляти факти; ставить конкретні питання (на узагальнення, обґрунтування, конкретизацію, логіку міркування; визначає проблемні теоретичні й практичні завдання; ставить проблемні задачі (з недостатніми або надлишковими вихідними даними; з невизначеністю в постановці питання; із суперечливими даними; зі свідомо допущеними помилками; з обмеженим часом рішення; на подолання психічної інерції й іншим). [1].

Проблемність при навчанні математики виникає зовсім природно, не вимагаючи ніяких спеціальних вправ, ситуацій, що підбираються штучно. По суті, не тільки кожна текстова задача, але й добра половина інших вправ, представлених у підручниках математики й дидактичних матеріалів, і є свого роду проблеми, над рішенням яких учень повинен задуматися, якщо не перетворювати їхнього виконання в чисто тренувальну роботу, пов'язану з рішенням по готовим, даним учителем зразку. Досліджуючи проблему розвитку математичних здібностей учнів, Н.Д. Янц наводить типи проблемних ситуацій

для розвитку мислення. Ось деякі з них: завдання з несформульованим питанням; завдання з відсутніми даними; завдання із зайвими даними; завдання з кількома рішеннями; завдання з мінливим змістом; завдання на міркування, логічне мислення.

Наведемо приклади задач.

• **задачі з відсутніми даними:**

– У Дмитра є 20 зошитів у клітинку й кілька зошитів у лінійку. Скільки всього зошитів у клітинку й у лінійку є в Дмитра?

– Оленка взяла у коробці один олівець. Скільки олівців залишилося у коробці?

– У шафі стоїть 15 склянок, а чашок – менше, ніж склянок. Скільки чашок стоїть у шафі?

– На стоянці було 10 легкових автомобілів і ще вантажні. Поїхало 4 автомобілі. Скільки автомобілів залишилося на стоянці?

Завдання: запиши розв'язання задачі самостійно.

Проблема: учням не вистачає числових даних, необхідних для розв'язання задачі.

Висновок учнів в результаті розв'язання проблемної ситуації: необхідно доповнити умову задачі відсутніми даними.

Доцільно індивідуально обрати число, записати розв'язання, виконати взаємоперевірку в парі.

• **задачі з не сформульованим питанням:**

– У кошику 5 яблук, це на 8 більше, ніж слив;

– Коли з автобуса вийшло 12 пасажирів, їх там залишилось в 3 рази менше;

– Олексій спіймав 4 рибки, а Тарас 3 рибки.

Завдання: запиши розв'язання задачі самостійно.

Проблема: учні не можуть вибрати математичну дію для розв'язання задачі.

Висновок учнів в результаті розв'язання проблемної ситуації: вибір математичної дії для розв'язання задачі неможливий, поки не сформульоване питання задачі.

Доцільно сформулювати всі можливі варіанти питань задачі, розділити клас на групи, записати роз'язання задачі з різними питаннями, виконати перевірку.

Розв'язуючи такі, чи подібні завдання, спочатку з учителем, а потім самотужки, молодші школярі вчатьса самостійно мислити, логічно думати. Завдяки подібним завданням гнучкість їхнього мислення зростає. Такі завдання потрібно використовувати поступово, систематично, не перевантажуючи учнів. Досліджуючи ефективність використання проблемного навчання на уроках математики в початковій школі, нами було виявлено, що проблемні запитання та завдання, розв'язання проблемних ситуацій, вирішення проблемних завдань підвищують інтерес учнів до предмету, сприяють розвитку гнучкості та критичності мислення, успішному розумовому розвитку молодшого школяра.

Список використаних джерел

1. Янц Н.Д. Класифікація проблемних ситуацій як напрям наукових пошуків // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2008. – Вип.27. – С.149-155

Віра Ребрей

спеціальність 013 «Початкова освіта»
другий (магістерський) рівень вищої освіти

Брижак Надія

к.пед.наук., доцент
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ДИТЯЧИХ ЗАКЛАДАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Організація літнього відпочинку дітей є невід'ємною частиною безперервного і послідовного процесу виховання. Дитячі заклади оздоровлення та відпочинку створюють умови для педагогічно обґрунтованого, змістовного та цікавого дозвілля дітей, дають їм можливість творчо розвиватися, духовно та інтелектуально збагачуватися, розширювати світогляд.

Проблема діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку приділяли увагу багато дослідників. Зокрема, питання соціалізації дітей у дитячих оздоровчих таборах були в центрі досліджень О. Волохова, Є.

Касаткиної, А. Рябініна; організаційні питання літнього відпочинку дітей розглядали Н. Ложникова, М. Сисоєва, М. Фрідман, Г. Шутка; аспекти виховної роботи в умовах літніх закладів оздоровлення та відпочинку висвітлені у дослідженнях І. Бежа, О. Биковської, О. Беспалько, В. Бутенко, Є. Коваленко, О. Лісовець, Р. Охрімчука, Пінчука, М. Сидоренка, О. Сухомлинської, Г. Троцько, С. Харченко, О. Яковлевої та ін. Вивченню окремих аспектів проблеми морального виховання присвячені наукові праці таких вчених: В. Бабич, В. Білоусової, А. Бойко, Н. Волкової, О. Матвієнко, О. Скрипченко, І. Підласого, К. Плівачук, О. Савченко, М. Фіцули, І. Харламова, Л. Шульги, П. Щербань тощо.

Стратегічними орієнтирами роботи літніх оздоровчих таборів є головні нормативно-правові акти з питань оздоровлення та відпочинку дітей, діяльності дитячих закладів оздоровлення та відпочинку: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про позашкільну освіту» 2000, Закон України «Про охорону дитинства», Лист МОН «Про організацію освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти у 2023/2024 навчальному році» (2023), «Про оздоровлення та відпочинок дітей» (2008), постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Типового положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку» (2009), «Концепція позашкільної освіти та виховання» (1996), Концепція розвитку позашкільної освіти (Проект 2019), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей на період до 2025 року» (2021 р.), Положення про дитячий оздоровчий табір з денним перебуванням тощо. Як наголошено в Концепції «Нова українська школа», виховний процес буде невід'ємною складовою частиною всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність [2].

Дитячий заклад оздоровлення та відпочинку є постійно або тимчасово

діючим, спеціально організованим або пристосованим закладом, призначеним для оздоровлення, відпочинку, розвитку дітей, який має визначене місце розташування, матеріально-технічну базу, кадрове забезпечення та технології для надання послуг з оздоровлення та відпочинку дітей відповідно до державних соціальних стандартів надання послуг з оздоровлення та відпочинку [6].

Т. Сичова дитячий оздоровчий табір трактує як таку установу, основними завданнями якої є «створення умов для зміцнення здоров'я дітей, засвоєння і застосування ними навичок гігієнічної і фізичної культури; реалізація медико-профілактичних, спортивних, освітніх, культурних програм і послуг, які забезпечують відновлення сил, професійне самовизначення, творчу самореалізацію, моральне, громадянське, патріотичне виховання і розвиток дітей» [8, с. 3–4]. Табір відпочинку та оздоровлення Л. Пундик розглядає як «особливе соціальне середовище, яке виступає реальним механізмом удосконалення особистості, котра формується» [7, с. 7]. Відповідно до Типового положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку дітей дитячі заклади відпочинку поділяються на :

табір з денним перебуванням - табір, тимчасово утворений у навчальному закладі, закладі культури, охорони здоров'я, фізичної культури та спорту, в якому забезпечується належний догляд за дітьми, виховний процес, їх повноцінне дозвілля, розвиток творчих здібностей та інтересів і де діти перебувають протягом дня, але не менше 6 годин;

дитячий заклад праці та відпочинку - заклад з денним або цілодобовим перебуванням, у якому поряд з відпочинком організовується трудова діяльність з метою формування у дітей трудових інтересів і навичок;;

наметове містечко - тимчасово діючий заклад з денним або цілодобовим перебуванням, облаштований на спеціально відведеній території, що відповідає санітарно-гігієнічним вимогам та нормам, у якому здійснюється комплекс заходів, спрямованих на формування у дітей навичок безпечної життєдіяльності, самообслуговування, колективізму [5, с. 11].

У дитячих оздоровчих закладах надаються послуги з оздоровлення

школярів, здійснюється комплекс спеціальних заходів соціального, виховного, медичного, гігієнічного, спортивного характеру, які спрямовані на відновлення та поліпшення фізичного і психічного стану здоров'я дітей. Виховна робота включає в себе розумне поєднання відпочинку, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою діяльністю.

Аналіз наукових джерел з проблеми морального виховання та формування моральних цінностей молодших школярів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку дозволив уточнити сутність понять «мораль», «моральність», «моральне виховання», «моральне виховання молодших школярів у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку».

На думку І. Беґа, мораль (лат. *moralis* – «моральний») – одна із форм суспільної свідомості, система уявлень і поглядів, оцінок і норм, котрі регулюють поведінку людей [1, с. 31].

Моральність, як зауважують О. Марусенко, Н. Письменна, О. Брежнєва, Т. Шклярєва [3] – це показник особливого виду практичної діяльності, мотивованої моральними ідеями людей, їхніми принципами, нормами й переконаннями. Моральне виховання – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку вихованців із метою формування в них моральних якостей, які відповідають вимогам і нормам моралі [3].

Згідні з думкою Ю. Москаленка, метою виховання моральних цінностей є формування моральної особистості, вчинки і дії якої відповідають нормам моралі. «Зміст морального виховання включає принципи, норми, правила моралі та прогресивні традиції, які є ваговою складовою духовного життя народу» [4, с. 93].

Виховна робота в у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку має ряд специфічних особливостей, зокрема:

планування здійснюються з урахуванням того, що діти повністю відірвані виховного впливу сім'ї;

всі види виховної діяльності здійснюються в тимчасових різновікових колективах;

виховна робота будується на принципах добровільної участі дітей у різних справах, у довільному виборі дітьми занять, які їх цікавлять;

під час активного спілкування повніше розкривається особистість дитини;

виховний процес здійснюється в сприятливих умовах природного і соціального оточення, де беруть участь усі учасники освітнього процесу з дотриманням усіх режимних процесів;

основними формами морального виховання: в закладах оздоровлення та відпочинку є: бесіди, конкурси, тренінги, театралізовані вистави, ігри на свіжому повітрі, прогулянки до парку, лісу, екскурсії, походи тощо;.

усі виховні завдання потрібно вирішувати протягом зміни для досягнення основної мети.

Виховне середовище дитячих закладів оздоровлення та відпочинку має надати можливість кожній дитині динамічно розвивати моральні цінності, бути соціально активною та, якщо необхідно, у майбутньому модернізувати власну діяльності у будь-якій соціально-значущій сфері. Для цього виховна робота у таборі повинна набувати дитиноцентризму, ґрунтуючись на визнанні цінності кожного з них. Це відбувається завдяки організації дозвілля школярів, їхньої практичної діяльності через використання різноманітних форм і методів виховання моральних цінностей, як-от: моральні дилеми, ситуації морально-духовного вибору, метод проєктів, бесіди, диспути, перегляд фільмів, мультфільмів тощо.

Отже, правильна організація дитячих закладів оздоровлення та відпочинку дозволить ознайомити вихованців із моральними цінностями людства, сприятиме здобуттю позитивного індивідуального досвіду як складової морального формування особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Концепція «Нова українська школа» Схвалено рішенням кол. МОН України від 27.10.2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Марусенко О., Письменна Н., Брежнева О., Шклярова Т. Виявлення духовно-моральних орієнтирів та ціннісних пріоритетів сучасного студентства. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2006. Вип. 21, ч. 1. С. 250–258.
4. Москаленко Ю. М. Філософські засади проблеми моральнодуховного ставлення

особистості. Гірська школа Українських Карпат. 2013. № 10. С. 93–96.

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 28.04.2009 № 422 «Про затвердження Типового положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку» URL.: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/422-2009-%D0%BF#Text>

6. Про оздоровлення та відпочинок дітей: Закон України від 04.09.2008 № 375-VI. Верховна Рада України. URL.: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/375-17>

7. Пундик, Л.Є. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2000. 17 с.

8. Сичова, М.І. Здрастуй літо. Методичний посібник / М.І. Сичова. Чернівці: Рута, 2003. – 52

Оксана Фенцик,

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

Валерія Матейко,

здобувачка спеціальності 013 Початкова освіта
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Сучасна система освіти спрямована на всебічний розвиток особистості дитини, здатної до саморозвитку та самореалізацію в мінливих умовах інформаційного суспільства. Тому вже молодших школярів важливо привчати самостійно розв'язувати проблемні завдання, аналізувати, спостерігати, порівнювати, робити висновки, застосовувати знання, вміння як у типових, так і в нестандартних ситуаціях – а це потребує формування дослідницьких умінь.

Серед освітніх галузей, які формують всебічно розвинену мовну особистість, важливе місце посідає мовно-літературна. Формування мовної особистості – людини, яка володіє скарбами рідної мови, мовленнєвими вміннями і навичками, дбає про красу і вдосконалення власного мовлення, сповідує ідеали національної культури – одна із найважливіших проблем сучасної школи. Справді уроки мовно-літературної освітньої галузі (українська мова) містять широкі можливості для дослідницької діяльності у процесі формування комунікативної, читацької компетентності, розвитку різних видів мовленнєвої діяльності. На реалізацію цього спрямовані змістові лінії типових освітніх програм: «Досліджуємо мовні явища» (за О. Савченко) та «Досліджуємо

мовлення» (під керівництвом Р. Шияна).

Проблеми організації дослідницької діяльності в освітньому процесі, особливості формування дослідницьких умінь порушували у своїх працях чимало науковців: Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Вашуленко, С. Дубовик, В. Паламарчук, О. Пошетун, К. Пономарьова, О. Савченко та інші. Проте питання формування дослідницьких умінь молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі ще потребує детального вивчення.

Насамперед з'ясуємо сутність поняття «дослідницькі вміння». Так, вчені М. Вашуленко та С. Дубовик поняття «дослідницькі вміння» визначають як сукупність інтелектуальних і практичних дій, що забезпечують здатність особистості до самостійних спостережень, узагальнення, аналізу процесів і явищ дійсності; до набуття нових знань і застосування їх відповідно до поставленої мети дослідницької діяльності. [1, с. 3]. Н. Недодатко трактує «дослідницькі вміння» як складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних та закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності школяра до пізнавального пошуку й виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів [3].

На нашу думку, рівень сформованості дослідницьких умінь, які розглядаємо як сукупність *операційних* (спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати, систематизувати та узагальнювати) *інформаційних* (знаходити та критично опрацьовувати інформаційні джерела для дослідження), *організаційних* умінь (планувати роботу, проводити самоаналіз та самоконтроль дослідницької діяльності) та *комунікативних* (обговорювати завдання, вести дискусію, виступати з повідомленням про результати дослідження, представляти аргументовані міркування), визначають готовність та здатність молодших школярів здійснювати навчально-дослідницьку діяльність.

Погоджуємось з О. Вашуленко, що оригінальність мислення, вміння співпрацювати, а також творчі навички молодших школярів найповніше виявляються та успішно розвиваються в діяльності, а особливо в тій, яка має дослідницьку спрямованість. Адже саме в цьому віці навчальна діяльність стає провідною і визначає розвиток основних пізнавальних особливостей молодшого школяра[2].

Переконані, що тільки через навчально-дослідницьку діяльність на уроках мовно-літературної освітньої галузі, зокрема, у процесі дослідження мовних явищ, літературних та інформаційних текстів молодші школярі оволодівають комплексом різних дослідницьких умінь: вміння спостерігати та аналізувати інформацію, виділяти головне, порівнювати, класифікувати, визначати проблему, ставити запитання, висловлювати свої ідеї щодо можливих вирішень

проблеми(висувати гіпотези), давати визначення поняттям, формулювати обґрунтовані висновки та ділитися своїми відкриттями з іншими. На уроках української мови дослідницька діяльність розпочинається з проблемного запитання чи завдання дослідницького характеру під час розгляду певного мовного явища чи мовленнєвої структури, а на уроках читання – від дослідження твору, аналізу тексту до інтерпретації та оцінювання змісту. На нашу думку, успішному впровадженню дослідницької діяльності на уроках української мови та читання сприяє використання вчителем частково-пошукових, проблемних і дослідницьких методів, інтерактивних технологій, організація індивідуального, групового та колективного дослідження мовних явищ чи різних текстів.

Отже, організація дослідницької діяльності на уроках мовно-літературної освітньої галузі за умови вмілого педагогічного керівництва сприяє формуванню дослідницьких умінь молодших школярів, розвитку в них пізнавальної активності, критичного й творчого мислення, вміння самостійно розв'язувати проблемні ситуації, що дозволяє забезпечити готовність дітей до життя в інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М., Дубовик С. Формування дослідницьких умінь на уроках української мови// Учитель початкової школи. 2019. №9. С. 3-7
2. Вашуленко О.В. Дослідницька діяльність молодших школярів на уроках літературного читання. Всеукраїнська науково-практична конференція: "Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування освітньої галузі: з досвіду впровадження ідей Нової української школи". КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон, 2020. С. 34-36.
3. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: автор. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.09 –«Теорія навчання». Харків, 2000. С. 10.

РОЗДІЛ 7
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ, СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Яна Арделан

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Надія Русин

старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ
В УМОВАХ СІМ'Ї

Економіка і дитина на перший погляд здаються абсолютно несумісними між собою. Але сучасна дитина вже з самого початку свого життя потрапляє в економічне середовище, в якому відбуваються різноманітні економічні процеси, зустрічаються економічні слова і поняття.

Новою редакцією Базового компоненту дошкільної освіти України (2021) вперше наголошено на необхідності формування соціально-фінансової грамотності дошкільників (прояву соціальної компетентності й навичок фінансової грамотності), що характеризується як здатність дитини усвідомити, хто вона є і як потрібно взаємодіяти з іншими людьми. Це надихає дитину вивчати свої права і обов'язки, планувати бюджет, раціонально використовувати ресурси, заощаджувати, оцінювати наявні можливості, формує розвиток лідерських якостей [1].

Відповідно, у сучасній теорії та практиці дошкільної освіти активізувався науковий пошук ефективних освітніх технологій формування соціально-фінансової грамотності дошкільників (В.Грошев, М.Ібрагімов, Н.Кривошея). Здебільшого, наукові дослідження присвячено таким проблемам: формуванню економічної грамотності у дітей дошкільного віку, підготовці педагогів дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н.Грама, А.Сазонова). Дослідники П.Атутов, Н.Кулакова та ін. Розглядали соціально-

фінансову грамотність дітей старшого дошкільного віку як одну з частин трудового виховання та відзначали, що економічна освіта й виховання та відзначали, що економічна освіта та виховання розпочинаються з підготовки дітей до школи, життя і праці, стають однією з необхідних умов їх громадянської, трудової і моральної зрілості [2].

Фінансова освіта до кінця не вивчена, дослідники працюють над цим питанням, шукають і вибирають методи. На перший погляд, фінанси, економіка і дитина здаються занадто далекими один від одного. Дитина дуже рано включається в економічне життя сім'ї, стикається з грошима, рекламою, ходить в магазин разом з батьками, бере участь в процесах купівлі-продажу, освоюючи таким чином економічну інформацію на повсякденному, часто спотвореному рівні.

Фінансова грамотність в дошкільному віці передбачає виховання у дитини:

- ощадливості (продовження життя готової речі);
- оперативність (практичні навички майстерності);
- раціональна поведінка по відношенню до простих біржових угод (добре подумайте, перш ніж щось робити);
- працьовитість (якість, коли дитина не тільки знає, що всі добре справляються зі своєю роботою, а й показує своє ставлення до цього);
- оцінка будь-яких результатів роботи, будь то товар або гроші;
- формування у дитини правильного уявлення про фінансовий світ, що може допомогти їй стати самостійною та успішною особистістю, яка приймає грамотні, виважені рішення.

Більшість дошкільнят старшого дошкільного віку мислять цілком конкретними категоріями і успішно засвоюють інформацію від близьких дорослих. Найкращими формами викладання економіки є ігри, театр, казки та інший фольклор.

Але вперше дитина дізнається про гроші, шопінг і покупки в сім'ї. У сім'ї дитину беруть з собою на шопінг, і саме там дитина розуміє, що потрібні гроші, щоб щось купити. Дитина бачить, як батьки роблять покупки.

Сімейна культура грошей може бути різною. Вона виражається в наступному:

- що говорять один одному члени сім'ї про гроші;
- як члени сім'ї сприймають гроші;
- як прийнято витратити гроші в сім'ї;
- які емоції відчують члени сім'ї при контакті з грошима;
- як вони, як правило, отримують гроші;
- які стратегії або моделі відносин з грошима використовує сім'я.

З дошкільного віку діти поступово включаються в економічне життя суспільства, фінансові відносини, спрямовані на виробництво, обмін, розподіл і споживання матеріальних благ в сім'ї. Тому дуже важливо з дошкільного віку закладати основи таких якостей як: працьовитість, ощадливість, розсудливість, ініціативність, організованість, практичність, самостійність, працездатність - формувати розумні економічні потреби, вміння вимірювати потреби реальними можливостями і переконання, що особиста сумлінна праця є засобом задоволення потреб.

Світ особистих і сімейних фінансів найбільш ефективно дозволяє дошкільнику освоїти соціокультурні цінності, правила і норми поведінки, прийняті в суспільстві в інтересах людини. сім'я, суспільство. Дитина починає розуміти, що її інтереси і потреби не завжди можуть бути задоволені через відсутність матеріальних можливостей і фінансових ресурсів в сім'ї.

Дитині в сім'ї потрібно пояснити, що вона не єдина, хто має потреби. Вона живе в сім'ї, а сім'я в цілому і кожен її член окремо чогось потребує. Всі потреби задовольняються виходячи з можливостей, зокрема при наявності потрібної кількості грошей. Батьки можуть розповісти дитині, хто приносить гроші в сім'ю і як називається цей вид доходу. Потім визначити регулярні сімейні, приватні, сезонні витрати. Краще викласти їх у вигляді схеми або таблиці. Дитина наочно побачить, що є три джерела доходу, наприклад, і десять статей витрат. Це дасть їй змогу зрозуміти, що до грошей потрібно ставитися дбайливо.

Батьки регулярно планують і роблять спільні покупки. Дитині потрібно на

практиці усвідомити, що значить дбайливо ставитися до грошей. Визначте суму, яку ви плануєте витратити в магазині, поклавши невеликий відсоток від того, що хоче дитина. Перед походом в магазин складіть з нею список покупок, домовившись про те, що буде куплено нею особисто. Вже в магазині не дозволяйте їй передумати і точно дотримуйтесь списку. Це досить складно, але педагогічно правильно: дитина навчиться контролювати бажання, дотримуватися домовленостей і діяти за планом. Дозвольте дитині купити щось самій. Якщо дитина вже вміє рахувати хоча б в межах 10-30 гривнів, то під час прогулянки можна запропонувати їй купити собі ласощі. Дайте їй монети, поясніть, яка їх ціна, і нехай вона сама вибере ласощі. Супроводжуйте її на касі (щоб вона не злякався), але не заважайте оплаті. Якщо вона вклалася в цю суму, відзначте її, похваліть. Вона запам'ятає позитивний досвід. Якщо у дитини не вистачає грошей, то їй доведеться вирішувати, від чого відмовитися. Це навчить її робити більш розумні покупки, розставляти пріоритети, розуміти обмеженість грошей і важливість планування.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) Нова редакція: Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 №33
2. Сазонова А.В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності. Автореф. дис. канд. пед. наук: Одеса, 2007. С. 244

Христина Барна

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

Олеся Орябко

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЛЕКСИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ

Засади методики розвитку мовлення дошкільників виходять із історичних здобутків класиків вітчизняної та зарубіжної науки, які процес оволодіння рідною мовою передусім пов'язували з ідеями народності, національних витоків рідної мови, з формуванням

особистості, вихованням її високої духовності, адже мова є однією з найбільших культурних цінностей кожного народу, у ній найяскравіше виявляється ментальність українця, його психіка.

За майбутнє своєї нації вболівали педагоги та суспільні діячі, а тому у своїх працях неодноразово зверталися до питання про рідномовну освіту для українців (Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, О. Духнович, М. Костомаров, А. Кримський, І. Срезневський, К. Ушинський, І. Франко).

Вагомого значення розвитку рідної мови надавали такі корифеї, як Є. Водовозова, С. Русова, Є. Тихесва, К. Ушинський. У їхніх працях найбільш важливим для нашого дослідження є те, що вони рекомендували розвивати мовлення дітей через найкращі форми літературного та народного мовлення (Є. Водовозова, К. Ушинський); гру-драматизацію, театралізовані ігри (С. Русова). Розвиток різноманітних лінгводидактичних ідей С. Русової Є. Тихесвої, К. Ушинського знайшов висвітлення в подальших дослідженнях відомих вітчизняних учених (А. Богуш, В. Коник, Н. Орланова).

Досліджено, що впродовж 30-90-х рр. відбувалося поступове ускладнення змісту навчання рідної мови дітей дошкільного віку в напрямі від одиничних елементів (розвиток виразного мовлення) до розгалуженої системи елементів (компетентність, мовна й мовленнєва компетентність) змісту, а також його розширення шляхом введення одиниць усіх мовних рівнів (фонетики, лексики, граматики, синтаксису) і збагачення, що виразилось у різноаспектному наповненні процесу навчання мови, де поряд із мовленнєвим спрямуванням представлено народознавчий, комунікативний, психологічний, культурознавчий аспекти як відображення поліфункціональності мови й мовлення. При цьому перші спроби особистісного спрямування процесу навчання мови зроблено в 60-х рр. під впливом мети загальної освіти, що орієнтувала на всебічний розвиток особистості, а передумови інтеграції навчальної й мовленнєвої діяльності виникли в 70-х рр. (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, О. Хорошковська).

Різні аспекти словникової роботи порушувалися в дослідженнях лінгводидактів. Проблемі збагачення словника дітей присвячено роботи В. Гербової, Г. Ляміної, Г. Розенгарт-Пупко, К. Струніної.

В Україні означену проблему досліджували вітчизняні вчені А. Богуш, Н. Кирста, В. Коник, Н. Кудикіна, Н. Луцан, І. Непомняща, Ю. Руденко, Н. Савельєва, О. Смолінська.

Так, А. Богуш визначила завдання словникової роботи у ЗДО: збагачення словника дітей новою лексикою; активізація словника; уточнення значення окремих слів і словосполучень; заміна діалектизмів, говірок словами літературного мовлення; розвиток образного мовлення – збагачення активного словника дітей образними виразами (з текстів художніх творів, казок), приказками, прислів'ями, скоромовками, загадками, епітетами, метафорами; ознайомлення

дітей зі значенням слова, навчання розумінню багатозначності, синонімічності та переносного значення слів; засвоєння узагальнюючих понять [1].

На думку В. Коник, важливе місце в роботі з розвитку словника дошкільників займають дидактичні ігри, використання картин. Вона зазначає, що для успішного розвитку лексики дітей молодшої групи потрібна система, яка передбачала б чуттєву основу словника, вироблення вміння узагальнювати предмети та їх властивості, сприяла б активному використанню дітьми свого словникового запасу [3].

О. Смолінська обґрунтувала основи концепції багатофакторного впливу української етнолінгводидактики та історії лінгводидактики в Україні на зміст загальної та педагогічної освіти у простеженні еволюції взаємозв'язків особистісного з етнічним, загальнодержавним і загальнолюдським як консолідуючих, інтегруючих факторів в умовах становлення української державності. Крім того, в дослідженні «Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору» вперше системно й комплексно висвітлено лінгводидактичні сторони національно-мовного виховання в його методичному та практичному аспектах. Автор відзначає, що мова постає могутнім чинником відображення дійсності в її національному виявленні. На ґрунті національної мови створюється система понять, що визначає лінгвістичну картину світу. В оволодінні національно-мовними категоріями, що відтворюють спосіб життя, світобачення українців, розвивається національна самосвідомість [5].

Н. Луцан у дисертації «Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності» представила концептуально- методичний підхід до проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Вона розробила функціональну модель, яка містить мовленнєво-стимульований, продуктивно-діяльнісний і креативний етапи. Автором досліджено лінгводидактичну та психологічну природу зв'язного мовлення, розкрито й науково обґрунтовано сутність понять «зв'язне мовлення», «текст»; досліджено стан проблеми зв'язного мовлення в дошкільній лінгводидактиці [4].

Науковці (В. Коник, Н. Кудикіна, Ю. Ляховська, І. Непомняца, Н. Савельєва, К. Струніна) вивчали особливості становлення й розвитку словника дітей упродовж дошкільного дитинства. У чисельних працях (Л. Бірюк, Н. Гавриш, Л. Колунова, О. Максаков, Є. Савушкіна, А. Смага, О. Сомкова, Ф. Сохін, О. Ушакова, Т. Юртайкіна) досліджено особливості засвоєння семантики слів, уточнення й розширення значень уже відомих у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів.

У дисертаційному дослідженні Н. Гавриш наголошується на складності та своєрідності роботи над алегоріями, що містяться в різних фольклорних жанрах. З одного боку – це прості вислови, а з іншого – це слова з прихованим смислом, більш складним для розуміння [2].

У сучасній теорії змісту навчання мови набула подальшого розвитку орієнтація змісту навчання на потреби суспільства й особистості; обґрунтування навчально-мовленнєвої діяльності як цілеспрямованого процесу використання мови для передачі й засвоєння суспільно-історичного досвіду; обґрунтування таких полікомпонентних видів діяльності, як навчально-мовленнєва, комунікативно-мовленнєва, художньо-мовленнєва; структури змісту навчання відповідно до основ мовознавчої науки: виховання звукової культури мовлення, словникової роботи, формування граматичної правильності мовлення, розвитку зв'язного (діалогічного й монологічного) мовлення.

Усі ці погляди стали підґрунтям для побудови сучасних підходів до конструювання змісту навчання мови, що різняться своїм концептуальним спрямуванням і в яких по-різному розкривається функція мовної освіти. Серед них – спрямованість на розвиток комунікативних умінь відповідно до етичних засад спілкування (А. Богуш, О. Кириченко, Н. Орланова, К. Стрюк); залучення до багатства людської культури (М. Вашуленко, Н. Дзюбишина, Н. Кудикіна, О. Хорошковська); формування мовленнєвої компетенції для успішного здійснення будь-якої діяльності (А. Богуш).

Отже, лексична робота в ЗДО спрямована на створення лексичної основи мовлення та займає важливе місце в загальній системі роботи з мовленнєвого розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Навчальний посібник / А. М. Богуш. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 344 с.
2. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Гавриш. – К., 2002. – 32 с.
3. Коник В. І. Розвиток словника молодшого дошкільника : Дис... канд. педаг. наук : 13.00.01 / В. І. Коник. – К., 1969. – 168 с.
4. Луцан Н. І. Теорія і практика розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. І. Луцан. – О., 2006. – 45 с.
5. Смолінська О. Є. Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Є. Смолінська. – К., 1999. – 19 с.

Олена Бобирєва

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки
дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

Вікторія Вовчок

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ТВОРЧІ РОЗПОВІДІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією із стрижневих проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Мовленнєве спілкування – вид діяльності, яким дитина оволодіває з раннього віку і яке допомагає пізнати їй навколишній світ в його цілісності й різноманітності.

У системі сучасної дошкільної освіти проблему розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку досліджували такі науковці: навчання дітей сюжетної розповіді (О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, В. Захарченко, Т. Постоян, Л. Шадріна), творчої розповіді (Л. Ворошніна, Н. Орланова, О. Ушакова, А. Шибницька), використання художньої літератури в розвитку монологічного мовлення (А. Богуш, Н. Маліновська, О. Монке, О. Ушакова, Л. Фесенко), розвиток зв'язного мовлення у процесі ознайомлення із природою (Н. Виноградова).

Творче розповідання – продуктивна діяльність. Кінцевим результатом її повинна бути зв'язна, логічно послідовна розповідь. Тому велике значення в цьому виді діяльності має вміння дітей зв'язно розповідати, оволодіння структурою зв'язної розповіді. В процесі слухання оповідань і казок, переказування, розповідання з досвіду діти повинні практично засвоїти те, що кожна розповідь має початок, кульмінаційний момент, розв'язку, що кожне наступне речення повинно мати логічний зв'язок з попереднім.

У дошкільній лінгводидактиці склалася своя класифікація розповідей (А.М. Богуш, А.М. Бородич, Н.Ф. Виноградова, Л.В. Ворошніна, Е.П. Короткова, М.С. Лаврик, О.Д. Лещенко, О.М. Лещенко, Н.П. Орланова, Є.І Тихеева та ін.).

Розповіді поділяються за змістом на фактичні й творчі; за метою — на словесній і наочній основі; за формою — на сюжетні та описові. Фактичні розповіді — це відтворення реальних подій, що були в житті дитини. До цього виду розповідей, на думку А.М.Богущ і О.М.Лещенко, можна віднести переказ, опис, сюжетну розповідь про зображене на картині, про подію з досвіду. А.М.Бородич відносить до фактичних розповідей: розповідь за спостереженням (опис предмета, картинки, явища); розповідь по пам'яті, переказ. О.І.Соловійова класифікує фактичні розповіді таким чином: розповіді про власні спостереження і переживання; переказ; розповідь з використанням картини. Ф.О.Сохін відносить до фактичних розповідей: розповідь за картиною, про іграшки, з досвіду. Е.П.Короткова серед фактичних розповідей виокремлює розповіді за уявою, по пам'яті [1, с.8].

Другу групу складають творчі розповіді, які створюються при активній роботі уяви. На думку О.М.Лещенко, творчі розповіді можуть спиратися на наочну основу (придумати події з героєм картини, що виходить за її межі; придумати казку про іграшку), і на словесну (придумати розповідь на запропоновану тему: «Як діти виручили з біди свого товариша», «Як слоненя вчилася кататися на велосипеді»).

Розповідь-зразок повинна бути простішою, ніж розповідь для слухання, тому що слухати і розуміти легше, ніж самому розповідати. Зразок повинен мати цінний виховний зміст, у ньому треба описувати хороші вчинки, дружні почуття тощо. Для розповіді треба підібрати конкретний факт чи подію, розповідати послідовно, не відходячи від сюжетної лінії розповіді; мова має бути живою, образною, речення короткі.

Зразок розповіді є найлегшим прийомом навчання, тому що він показує дітям головний результат, до якого вони повинні прагнути, допомагає підібрати аналогічний зміст для їхньої розповіді. Зразок розповіді визначає її обсяг, послідовність. Тому зразок застосовується на початкових етапах навчання розповіді, у випадках постановки перед дітьми нових завдань. Як дидактичний прийом зразок використовується частіше на початку заняття, а також у ході його, якщо діти відчувають труднощі в складанні розповіді (частковий зразок), у кінці заняття зразок губить свою дидактичну цінність. Для того, щоб домогтися від дітей

самостійної творчої роботи, вихователь повинен пояснити свою розповідь, нібито показати, як її скласти. Тому на перших етапах зразок розповіді краще поєднувати з її планом [3].

План розповіді – це два–три основних запитання, які визначають зміст і послідовність викладу. Як правило, після двох–трьох занять із зразком розповіді план стає самостійним, основним прийомом навчання. У процесі заняття план треба поповнювати новими запитаннями, це активізує увагу дітей, дає можливість індивідуалізувати завдання.

У навчанні розповіді використовується і такий прийом, як закінчення дітьми розповіді, розпочатої вихователем. Розвитку у дітей фантазії сприяє підказування варіантів сюжету, обставин дій та ін.

Запитання як прийом навчання в розповіданні займає другорядне місце. Запитання дітям ставляться, як правило, після закінчення розповіді для уточнення або доповнення її [4].

Оцінка дитячого мовлення та аналіз – ефективний прийом який використовується вкінці заняття для повторення, оскільки діти швидко забувають розповіді один одного. У своїй оцінці вихователь підкреслює способи творчості, спроби розкриття сюжету, повноту передачі, виразність мовлення.

Складання творчих розповідей можна поєднати з розігруванням, показом дій. Для цього слід підготувати достатню кількість іграшок, матеріал для декорації (будиночки, дерева, парканчики), щоб дитина могла використати його відповідно до свого задуму. Такі заняття дуже зацікавлюють дітей, вони із задоволенням слухають і дивляться інсценування товаришів [2, с. 98].

Придумування дітьми казок за самостійно вибраною темою – найскладніший, але найцікавіший для дітей вид творчої розповіді. І тут успіхи в багато чому залежать від того, як зуміє вихователь зацікавити дітей, створити в них емоційний настрій, дати поштовх творчій уяві.

Дуже важливо навчити дітей оцінювати розповіді й казки своїх товаришів, бачити позитивні та негативні сторони розповідей. Потрібно звертати увагу і на цікавий, захоплюючий зміст розповіді, і на словесну форму, якою переданий цей

зміст, уважно слідкувати за тим, як діти у самостійній творчій діяльності використовують засвоєні слова і вирази.

Цікавими є оповідання – небилиці на основі казок, щоб їх скласти можна запропонувати дітям: перенести героїв знайомих казок у нові обставини; змінити ситуацію у знайомій казці, придумати нове закінчення казки; складати колаж із казок.

Отже, робота з розвитку мовленнєвих навичок і умінь творчого розповідання у старших дошкільників потребує цілеспрямованої уваги. Вона невід'ємно пов'язана з розвитком словника, формуванням звукової культури та граматичної правильності мовлення. Необхідно формувати вміння дітей зв'язно розповідати та оволодіти структурою розповіді, розвивати творчу уяву дітей та креативне мовлення. Для набуття дітьми навичок і умінь творчого розповідання потрібно, щоб вихователь зрозуміло, чітко доводив до дітей навчальні завдання, вміло підвищував активність малюків під час підготовки до розповідання, мотивував їх, навчав реалізовувати у мовленні творчі задуми.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / журнал «Вихователь-методист дошкільного закладу». – К., 2021. – 63 с.
2. Гавриш Н.В. Розвиток мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами творчих розповідей: методичний посібник. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 112 с.
3. Скоролупова О.В. Розвиток мовленнєвої компетентності дошкільників засобами творчих розповідей: навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2018. – 128 с.
4. Барна Х.В. Особливості розвитку зв'язного мовлення дошкільників в процесі розповіді // Актуальні аспекти та перспективи сучасної освіти і науки: зб. тез доповідей XIX щорічної науково-практичної конференції викладачів, аспірантів, співробітників та студентів, Мукачево, 15 травня 2014 р. 110 с.

Наталія Бобрушко

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Надія Русин

старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ

Повноцінний особистісний розвиток дошкільника залежить від оволодіння ігровою діяльністю на високому рівні, що передбачає сформованість ігрової компетентності дитини дошкільника. Про сформованість ігрової компетентності свідчить здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи, в якій реалізується можливість застосування наявних і освоєння нових знань та особистісного розвитку через прагнення дитини до участі в житті дорослих шляхом реалізації інтересів в ігрових та рольових діях в узагальненій формі [1].

Аналіз останніх досліджень. Ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку ґрунтовно досліджувалась Л. Артемовою, Л. Виготським, Д. Ельконіним, К. Карасьовою, Д. Менджерицькою, С. Новосоловою, Т. Піроженко, С. Рубінштейном, П. Саморуковою та іншими. Можливості використання педагогічних ігрових технологій у процесі формування уявлень про професії та під час ранньої профорієнтації розглядали О. Андрієнко, Л. Азарова, О. Гнізділова, Т. Завязун, М. Марець, Н. Франчук.

Суто дитячими видами діяльності дитини дошкільного віку виступають – пізнавальна, образотворча (малювання, ліплення, аплікація, конструювання), музична та ігрова діяльність. Серед всіх чи не найважливішого значення в розвитку дитини набуває саме ігрова діяльність, яку, в силу її важливого вкладу в емоційний, соціальний, фізичний, інтелектуальний та вольовий розвиток дитини, заслужено називають провідною діяльністю [2] .

Гра - це вид діяльності в ситуаціях, спрямований на відтворення і засвоєння соціального досвіду, в якому формується і вдосконалюється самоуправління поведінкою.

Цінність ігрових технологій полягає в:

- способі навчання;
- діяльності для реалізації творчих здібностей;
- методі терапії;
- перших кроках соціалізації дитини в соціумі.

Мета ігрової технології - не змінити дитину і не переробити її, не навчити якимось особливим поведінковим навичкам, а дати їй можливість «прожити» в грі ситуації, які її хвилюють, з повною увагою і співпереживанням дорослого.

Завдання ігрової технології:

- Досягти високого рівня мотивації, усвідомленої потреби в знаннях і навичках за рахунок власної активності дитини.
- Підбирати засоби, які активізують дитячу діяльність і підвищують її ефективність.
- Зробити навчальний процес керованим.

Структура гри як виду діяльності органічно включає:

1. Мету;
2. Планування;
3. Реалізацію мети;
4. Аналіз результатів, в яких особистість повністю реалізує себе як суб'єкта.

Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору і елементами змагання, задоволенням потреби в самоствердженні, самореалізації.

Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають засобом спонукання і стимулювання дітей до навчальної діяльності. Реалізація ігрових прийомів і ситуацій під час занять відбувається за такими основними напрямками: перед учнями ставиться дидактична мета у вигляді ігрового завдання; навчальна діяльність підпорядковується правилам

гри; в якості його засобів використовується навчальний матеріал, в навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що трансформує дидактичну задачу в ігрову; Успішне виконання дидактичного завдання пов'язане з ігровим результатом.

Види ігрової діяльності:

- Предметні ігри;
- Сюжетні ігри;
- Сюжетно-рольові ігри;
- Ділові ігри;
- Імітаційні ігри;
- Інсценування ігор.

Для дітей молодших груп (2-4 роки) основне завдання педагога - сформувати емоційний зв'язок між дитиною і педагогом, створити атмосферу довіри і доброзичливості. Крім того, в цьому віці закладаються основи евристичного підходу до засвоєння знань дітьми: саме гра активізує допитливість дошкільнят, підштовхує їх до постановки питань, спонукає до прагнення знайти на них відповіді.

Прийоми, що використовуються в дитячому саду, умовно поділяють на 3 основні групи:

- Вербальні;
- Візуальні;
- Практичні.

День перший полягає в тому, що вихователь повинен пояснити і описати дітям всі ігрові дії максимально чітко, яскраво і барвисто. Вихователька вимовляє правила дітям доступною мовою без використання громіздких речень і незрозумілих слів. Знайомлячи дітей з іграми, педагог може використовувати загадки або короткі оповідання, які вводять сюжет гри.

Наочна методика навчання заснована на зоровому сприйнятті світу дошкільнятами. Діти буквально живуть у світі яскравих картинок, зображень та цікавих предметів. Для ілюстрації сюжету ігор (а також для демонстрації самого

процесу гри) вихователь може використовувати різні засоби візуалізації: відео, що показує, як грають діти, і т.п. Наприклад, діти можуть висловлювати свої враження від ігор в рукоділлях, аплікаціях і малюнках. Крім того, в кінці гри діти можуть створити ноутбук з основною інформацією про правила гри і про те, що вони дізналися під час гри. Практичні прийоми навчання дозволяють малюкам створювати реквізит для майбутніх ігор: ліпити фрукти та овочі, малювати тварин, виготовляти моделі звичної обстановки.

Сучасні підходи до виховання і навчання все частіше насичують ігровими технологіями різні види діяльності, і саме в дошкільних навчальних закладах закладається здатність і бажання дитини грати. Для дорослішаючого індивіда в його все більш складній діяльності елементи гри не витісняються, а лише обростають новими правилами, умовами, компонентами, сприяють формуванню здатності вирішувати все більш складні завдання.

В умовах розважальної гри успішніше засвоюються різноманітні знання, вміння і навички, здійснюється розумове, естетичне, моральне виховання дитини, формуються такі цінні якості особистості, як витримка, посидючість, працьовитість, самокритичність, чесність, об'єктивність. В ігровій діяльності діти набувають навичок групової роботи, тобто відбувається розвиток комунікативних здібностей і створюється радісний робочий лад, що також важливо в умовах тривалого перебування дітей у школі. Однак гра не повинна сприйматися дітьми як процес цілеспрямованого навчання, оскільки це зруйнує її суть. Плануючи ігрову діяльність, вихователь повинен чітко розуміти, на які навички та вміння повинна бути спрямована гра і які здібності вона повинна розвивати.

Вихователі використовують нестандартні ігрові завдання та вправи для розвитку творчих здібностей, щоб зробити перебування дітей більш цікавим і змістовним. Таким чином, навчання через гру, закладене з дошкільної лави, в сучасних підходах актуальне протягом усього життя людини.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу (2021). URL: Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу (mcfr.ua)

2. Піроженко Т.О. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік. Київ : Генеза. 2016.

Юлія Богонюк,
Комунальний заклад
"Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок)
№40 Луцької міської ради",
м. Луцьк

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В Україні, як і в багатьох інших країнах, дошкільна освіта стикається з рядом викликів, включаючи недостатню фінансову підтримку, нестабільність законодавчої бази, недостатній рівень професійної підготовки педагогічних кадрів, а також проблеми з доступом до якісної дошкільної освіти в регіонах. Сучасний стан дошкільної освіти в Україні характеризується активним процесом реформування, спрямованим на модернізацію та інтеграцію дошкільної освіти в єдиний освітній простір країни.

Наукова проблема дошкільної освіти в Україні полягає в необхідності вдосконалення педагогічних методик, забезпечення якісного матеріально-технічного забезпечення, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також впровадження інноваційних технологій в процес навчання та виховання. Ця проблема є актуальною, оскільки дошкільна освіта відіграє важливу роль в розвитку дитини, формуванні її особистості, навичок та здібностей. Вона є основою для подальшого навчання в школі та вищих навчальних закладах. Сучасний стан дошкільної освіти в Україні характеризується рядом проблем, зокрема, неефективним управлінням, недостатнім фінансуванням, низькою заробітною платою педагогічних працівників, що призводить до відтоку кваліфікованих кадрів. Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні включають недостатній рівень доступу до якісної дошкільної освіти для всіх дітей, особливо для тих, хто проживає в сільській місцевості або в умовах соціальної та економічної нестабільності.

Дошкільна освіта в Україні відіграє важливу роль у формуванні особистості дитини, її підготовці до шкільного навчання та соціалізації. [1] Однак, на сьогоднішній день існують ряд проблем, які обмежують ефективність цієї сфери. Основні проблеми дошкільної освіти в Україні:

1. Недостатній обсяг фінансування. Це призводить до низької заробітної плати педагогів, що в свою чергу впливає на якість навчання та виховання дітей.

2. Недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення. Багато дошкільних закладів потребують ремонту, оновлення обладнання та навчальних матеріалів. [2]

3. Неадекватність програм дошкільного виховання потребам сучасного суспільства. Існуючі програми часто не враховують новітні наукові дослідження в галузі психології та педагогіки, а також не адаптовані до потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасний стан дошкільної освіти в Україні характеризується активними змінами. Зокрема, впроваджується Нова українська школа, яка передбачає реформування дошкільної освіти з метою забезпечення якісного та доступного навчання для всіх дітей, зростанням кількості дитячих садків, впровадженням нових освітніх стандартів та технологій, а також підвищенням рівня професійної компетентності педагогічних працівників.

Перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні пов'язані з подальшим зміцненням матеріально-технічної бази дошкільних навчальних закладів, підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів, розширенням мережі інклюзивних дитячих садків, а також забезпеченням рівного доступу до якісної дошкільної освіти для всіх дітей, незалежно від їх соціального та економічного статусу.

Список використаних джерел

1. "Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні" - Л.І. Калініна, 2019.
2. "Дошкільна освіта в Україні: проблеми та перспективи" - В.І. Бондаренко, 2018.
3. "Дошкільна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку" - І.В. Коваленко, 2020.
4. "Проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні" - Ю.І. Литвиненко, 2018.

5. "Сучасний стан та перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні" - О.В. Бушуєва, 2017.

Марина Гулан

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Надія Русин

старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО СТИЛЮ ВИХОВАННЯ НА ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сім'я – своєрідний колектив, члени якого різні за віком, за професією, пов'язані сімейними узами, ведуть спільне господарство, в якому беруть участь і діти. Взаємини членів сім'ї будуються на взаємній любові та повазі, розумінні та прийнятті, підтримці та взаємодопомозі [1].

Теоретичні та методологічні підходи до вивчення впливу сімейного виховання на формування особистості висвітлено в роботах таких закордонних соціологів і соціальних психологів, як Р. Мертон, Н. Смелзер, Г. Зіммель. У роботах вітчизняних дослідників початку ХХ ст. С. Бахрушіна, Б. Бентовіна, Д. Бородіна, В. Гальперіна, Д. Дріля увага акцентується на проблемах неблагополуччя сім'ї, осмисленні феномену дезадаптації. Різні типи сімей, особливості їх функціонування, тактика сімейного виховання, робота із сім'ями були предметом дослідження Є. Артамонової, Є. Єкжанової, Л. Зіборової, О. Кононко, Т. Лодкіної, С. Толстоухової, І. Трубавіної. Технологічний аспект соціально-психологічної роботи із сім'ями обґрунтований Н. Заверико, А. Капською, С. Харченком, Є. Холостовою. Із перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, у домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності [2].

Найпоширенішим в психолого-педагогічній літературі є поділ стилів сімейного виховання за Д. Бомрінд, а доповнили його Е. Маккобі та Д. Мартін на демократичний (авторитетний), авторитарний, ліберальний (поблажливий) та індиферентний (байдужий)

Активною стороною в побудові взаємодії батьків і дітей є дорослі - батьки. Діти, які ростуть в атмосфері любові і розуміння, мають менше проблем зі здоров'ям, труднощів з навчанням в школі, спілкуванням з однолітками, і навпаки, як правило, порушення дитячо-батьківських відносин призводить до формування різних психологічних проблем і комплексів.

У психологічній та педагогічній літературі існує велика кількість робіт, які вивчають типи ставлення батьків до дитини в зв'язку з їх впливом на розвиток її особистості, характеру і поведінки. Вони розглядалися як вітчизняними, так і зарубіжними психологами.

У кожній сім'ї є певна система виховання, і вона не завжди усвідомлена. Сюди входить і розуміння цілей виховання, і формулювання його завдань, і більш-менш цілеспрямоване застосування методів і прийомів виховання з урахуванням того, що можна, а що не можна допускати по відношенню до дитини.

Під батьківським стилем виховання слід розуміти найбільш характерні способи взаємин батьків і дітей, які використовують певні засоби і методи педагогічного впливу, які виражаються в своєрідній манері словесного звернення і взаємодії.

Болдуїн Дж. Він виділив два стилі практики виховання:
- демократичний;
- спостережної [1].

Демократичний стиль визначається наступними параметрами: високий рівень вербальної комунікації між дітьми і батьками, залучення дітей до обговорення сімейних проблем з урахуванням їх думки, готовність батьків прийти на допомогу в разі потреби, в той же час віра в успішність самостійної діяльності дитини з обмеженням власної суб'єктивності в баченні дитини.

Стиль контролю включає в себе істотні обмеження в поведінці дітей, чітке і лаконічне пояснення дитині значення обмежень, відсутність розбіжностей між батьками і дітьми з приводу дисциплінарних заходів.

Болдуїн зазначає, що: «У сім'ях з демократичним стилем виховання діти характеризувалися помірною здатністю до лідерства, агресивністю, в сім'ях з контролюючим типом виховання діти були слухняними, сугестивними, похлиливими, не надто наполегливими в досягненні власних цілей, неагресивними.

При змішаному стилі виховання дітям властиві сугестивність, слухняність, емоційна чутливість, неагресивність, відсутність допитливості, оригінальність мислення, слабка уява.

Д. Баумрінд запропонував наступні стилі сімейного виховання і описав формування особистості під впливом того чи іншого стилю [1].

«Стиль виховання авторитарний (за термінологією інших авторів, автократичний, диктат, домінування). Це надмірно суворе виховання через постійні відмови і заборони, які дають поштовх до розвитку емоційної напруги: дитина не розуміє, чому вона не дитина. Їй постійно роблять зауваження за те, що вона робить неправильно. В результаті виходить людина, яка не здатна до об'єктивної оцінки ситуації, що склалася. Як правило, такі люди не мають контакту в житті, грають роль послідовників, уникають відповідальних посад і завдань. При зовнішній нешкідливості ураган пристрастей може ховатися всередині.

Демократичний стиль (за термінологією інших авторів, авторитетний, співпраця), дитина включається в життя сім'ї, вона має право на свою думку, до неї прислухаються. Відносини між дітьми і батьками будуються на взаємній повазі. В результаті виростає гармонійна особистість, здатна приймати самостійні, відповідальні рішення.

Дозвільний стиль (в термінології інших авторів ліберальний, поблажливий, гіпопротективний). Нерідко виховна недбалість батьків призводить до педагогічної занедбаності і залучення дитини в асоціальну групу. «Діти Вовка»

вони нікому не довіряють і не довіряють, вони намагаються жити окремо».

Згодом були виявлені й інші характерні стилі сімейного виховання.

Хаотичний стиль (непослідовне керівництво) нагадує «перетягування каната», коли батьки не мають єдиної концепції виховання. Вони суперечливі у своїх діях і вчинках, і дитині складно їм догодити. Їй нічого не залишається, як навчитися пристосовуватися до вимог кожного зі своїх батьків. Про таких людей кажуть: «і наші, і ваші».

Захисний стиль (надмірна опіка, концентрація на дитині). В результаті підвищеної турботи, надмірного потурання дитячим примхам формується особистість, яка не здатна приймати самостійні рішення і відчуває труднощі в процесі соціалізації. У більшості випадків батьки домінують над дітьми протягом усього життя, що сприяє розвитку інфантилізму. Вона проявляється в незрілості суджень, емоційній нестабільності, нестійкості поглядів.

Кожен з батьків використовує свої варіанти сімейних стилів виховання, в залежності від ситуації, що склалася, але один або кілька напрямків у ставленні до дитини можуть повторюватися частіше і домінувати в сімейному вихованні. Дуже важливо, щоб батьківське ставлення характеризувалося любов'ю, повагою і розумінням вікових, психологічних та індивідуальних особливостей дитини.

Дитина засвоює цінності, параметри оцінок і самооцінок, норми, які даються йому батьками, і за якими він згодом починає оцінювати себе. У цьому сенсі сім'я відіграє одну з головних ролей, вона має вирішальний вплив на формування особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Томашевська С. О. Стили семейного воспитания [Електронний ресурс] / С. О. Томашевська. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_DN_2013/Pedagogica/3_133061.doc.htm.
2. Щербакова К.Й., Григоренко Г.І. У сім'ї росте дитина. — К.: Освіта, 1995р.

Вікторія Дем'янчук

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Надія Русин

старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

НАЛАГОДЖЕННЯ ДРУЖНІХ СТОСУНКІВ У ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У Базовому компоненті дошкільної освіти (Державному стандарті дошкільної освіти), затверджені наказом Міністерства освіти і науки України № 33 від 21.01.2021, новою ключовою для дошкільної освіти компетентністю дитини визначено соціально-громадянську. Основні ознаки її сформованості перелічено в інваріантному складнику освітнього напрямку “Дитина в соціумі”. Основи соціально-громадянської компетентності закладаються в дошкільному віці і є передумовою для подальшого розвитку соціальної та громадянської компетентностей в Новій українській школі.[1]

Проблемі впливу міжособистісних стосунків дітей старшого дошкільного віку на персональну поведінку присвячені дослідження В. Нечаєвої («Формування колективних взаємин дітей старшого дошкільного віку, «Моральне виховання в дитячому садку»), окремі питання відносин дітей дошкільного віку з однолітками подані в працях Л. Артемової, А. Аржанової, А. Булатової, К. Вольцис, Я. Коломинського та інших. Зокрема, особливості міжособистісних взаємин дітей з дорослими та однолітками в різних видах діяльності розглядали М. Єлагіна, О. Смірнова (в пізнавальній діяльності), Т. Антонова, Н. Короткова, Н. Пантіна (в ігровій діяльності), О. Кононко, Т. Піроженко, Р. Терещук (в спільній самостійній діяльності); особливості самоідентифікації дітей дошкільного віку в системі взаємин з однолітками та дорослими вивчали М. Боришевський, О. Венгер, Д. Ельконін, А. Рузська, Г. Счастлива та багато інших. Значної уваги проблемі міжособистісних стосунків

дітей з ровесниками приділяли такі вчені, як В. Абраменкова, І. Дубровіна, М. Лісіна, В. Мухіна, В. Утробіна, Д. Фельдштейн та інші. Дослідження показують, що вже в дошкільному віці між дітьми складаються доволі складні відносини. Задовго до того, як в процесі організованої вихователем сумісної діяльності сформуються ділові контакти, між дітьми виникають особисті відносини, що базуються на почуттях симпатії чи антипатії, прихильності чи неприйняття, байдужості.[2]

Розвиток дитини з перших днів життя відбувається в сім'ї, де вже сформований психологічний клімат. Маленькі діти починають пізнавати форми поведінки, наслідуючи близьких людей. Дитина, яка відвідує дитячий садок, розширює своє коло спілкування і спілкується з однолітками. Між деякими дітьми встановлюються особливо дружні відносини: вони вважають за краще грати, працювати, розмовляти, ділитися радіщами і печалями з певними друзями. Але не всі діти, прийшовши в дитячий сад, здатні спілкуватися з однолітками, проявляти дружні відносини, ділитися іграшками, деякі поведуться агресивно. Тому завдання дошкільної організації по формуванню дружніх відносин особливо популярна і необхідна. Питання виникає само собою. Що таке дружба? Визначень цього слова дуже багато. Але якщо узагальнити їх і застосувати до взаємин між дітьми, то дружба - це близькі і добровільні відносини, які є джерелом емоційної підтримки і співпереживання дитині.

Основою для встановлення дружніх відносин серед дошкільнят є потреба дітей у спілкуванні з однолітками. Передумови для формування дружніх стосунків виникають у ранньому дошкільному віці, у середньому дошкільному віці у дітей формуються цілком усвідомлені дружні прихильності, мотивом яких є спільна гра. У старшому дошкільному віці дружба розвивається у зв'язку з формуванням моральної свідомості дитини, виникає певна стійкість дитячої дружби, з'являються тривалі прихильності. Основним мотивом і умовою виникнення дружніх відносин є не тільки гра, а й моральні якості однолітка, спільний інтерес.

Тому так важливо, щоб вихователь активно залучав дітей до організації

спільного життя. Доцільно використовувати метод спільного обговорення з дошкільнятами вибору видів майбутніх занять: в які ігри грати на прогулянці, як прикрасити групу до свята, в яких центрах активності вважають за краще виступати діти сьогодні і т.д. Надання дитині в дитячому саду реальних прав вибору засобів, цілей, завдань і умов його діяльності створює основу для особистісного самовираження.

Разом з дітьми слід обговорити, що нового можна додати в оточення групи, як змінити розташування іграшок, яку виставку дитячих робіт зробити, куди повісити малюнки тощо. Таке довірливе і шанобливе ставлення вихователя вселяє дітям впевненість у своїх силах і робить їх більш самостійними.

Вихователь повинен розширити і поглибити розуміння дітьми важливості прояву доброзичливості один до одного і до оточуючих людей. Предметом особливої уваги старших дошкільнят є правила поведінки і взаємин в групі. Слід зазначити, що такі правила, в майбутньому, стають більш різноманітними, гнучкими і деталізованими. Дітям необхідно разом визначати і переймати спільні правила: бути уважними до оточуючих, активно допомагати один одному, висловлюйте співчуття, діліться іграшками, шукайте примирення та стосунків, справедливо розподіляйте ролі та ігрові матеріали. Якщо діти самі формують правила, то вони стають для них ближчими і зрозумілішими.

Завжди допомагай своєму другові.

Навчіться бачити, кому потрібна ваша допомога.

Добрі справи потрібні всім – і дітям, і дорослим.

Ми зробимо наших друзів щасливими, всім нам буде веселіше.

Ми не пройдемо повз, якщо хтось плаче, сумує, падає, втрачає свої речі тощо.

Ми уважні до оточуючих, якщо комусь самотньо, ми допоможемо йому, запросимо в гру.

Ви повинні пожаліти свого друга, якщо він засмучений, або радіти, коли він щасливий.

Правила найкраще встановлювати після обговорення конкретних подій у

групі, вчинків літературних героїв або ситуацій, запропонованих педагогом. «Правила доброзичливих дошкільнят», сформовані дітьми, добре візуалізувати у вигляді картинок. При необхідності вихователь і діти апелюють до зображених правил. Це допомагає регулювати відносини самотійно.

З дошкільнятами доречно згадати ситуації з улюблених мультиплікаційних фільмів. Авторитетний дорослий може допомогти дитині 3-6 років, навіть якщо він не вміє спілкуватися, увійти в компанію дітей.

Дошкільнята автоматично виявляють навіть завуальовану неприязнь або симпатію педагога до тієї чи іншої дитини. Тому, проявивши певну прихильність і прихильність до відкинутої дитини, можна познайомити її з ігровим колективом. Завдання дорослих в цей період - навчити дитину: а) поважати інтереси оточуючих, наприклад, питати дозволу у власника іграшки, перш ніж брати її; б) відмовити тому, з ким не хочеш дружити; в) шукати дружбу, не «підкуповуючи» бажаного товариша.

Підводячи підсумки, відзначимо, що для дітей дуже важлива наявність вірних друзів і компаньйонів. Адже дитячий садок - це спрощена модель суспільства і в ній відпрацьовується навик взаємин з оточуючими, а реакція однолітків на дитину формує її уявлення про себе і ставлення до своєї особистості. Тому так важливо, як дитина спілкується, коли знаходиться в колі друзів і тісно спілкується зі своїми однолітками. Адже дошкільний вік - це надзвичайно відповідальний етап життя дитини, в рамках якого відбувається процес його первинної соціалізації.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К.: Видавництво, 2021. 26 с. 2. Виховання дружби у дітей дошкільного віку. URL: https://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00228260_1.html
2. Гавриш Н., Брежнева О., Кіндрат І., Рейпольська О. Розумне виховання сучасних дошкільнят. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 176 с. 2

Анастасія Дишко

КЗ «Луцький заклад дошкільної освіти
(ясла-садок) №6 Луцької міської ради»
м. Луцьк

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Дошкільна освіта — це галузь освіти, що націлена на виконання навчальних, розвивальних та виховних завдань для дітей дошкільного віку (від народження до 6 років). Вона є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні — сукупності навчально-виховних закладів, спрямованих на цілеспрямоване навчання і виховання. Її функціонування регламентоване Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенцією ООН про права дитини [3].

Одним із першочергових завдань дошкільної освіти і виховання є створення умов для своєчасного і всебічного розвитку дітей, виховання ініціативних, творчих особистостей. Основою цієї системи є її дошкільна ланка. Адже доступ до якісної освіти починається з дошкільної освіти, вона є основою всебічного розвитку майбутніх громадян України та основою для створення нових освітніх процесів. Заклади дошкільної освіти забезпечують реалізацію права дітей на дошкільну освіту, їх фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та підготовку до подальшого навчання. Крім того, він задовольняє потреби громадян відповідної території у здобутті дошкільної освіти; забезпечує відповідність рівня дошкільної освіти вимогам Базового компонента дошкільної освіти; створює безпечні та нешкідливі умови розвитку, виховання та навчання дітей, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення здоров'я відповідно до санітарно-гігієнічних вимог та забезпечує їх дотримання; формує у дітей гігієнічні навички та основи здорового способу життя, норми безпечної поведінки; сприяє збереженню та зміцненню здоров'я, розумовому, психологічному і фізичному розвитку дітей; здійснює соціально-

педагогічний патронат, взаємодію з сім'єю; є осередком поширення серед батьків психолого-педагогічних та фізіологічних знань про дітей дошкільного віку; додержується фінансової дисципліни, зберігає матеріально-технічну базу; здійснює інші повноваження відповідно до статуту дошкільного навчального закладу. Якщо ДНЗ заснований на приватній формі власності, він здійснює свою діяльність за наявності ліцензії на право надання освітніх послуг у сфері дошкільної освіти, виданої в установленому законодавством України порядку [2].

Потреба модернізувати зміст дошкільної освіти зумовлено державною політикою розвитку освіти в Україні у XXI столітті, законами України «Про дошкільну освіту» та закону «Про охорону дитинства», основних компонентів дошкільної освіти, і тенденції розвитку суспільства в нову пору. Модернізація змісту дошкільної освіти – це вдосконалення, оновлення, зміна та збагачення новими прогресивними поняттями, ідеями відповідно до вимог часу без зростання самосвідомості вихователів, оновлення принципів, об'єктивна необхідність гуманізації цілей і завдань дошкільної освіти та покращення життя сучасних дітей.

Цілями розвитку дошкільної освіти є реалізація державної політики та створення закладами дошкільної освіти необхідних умов для функціонування та розвитку системи дошкільної освіти, модернізація змісту дошкільної освіти, підвищення якості освіти та перепідготовки талантів. Створення умов, які сприяють розвитку їх унікальності, здібностей і талантів, сприяє успішності майбутніх дітей у всіх аспектах, що позитивно впливає на добробут країни.

Реорганізація освітньої діяльності пов'язують із впровадженням гуманістичних і демократичних ідей, заснованих на принципах особистісно орієнтованого підходу до співпраці дітей та педагогів. Основним аргументом є оригінальна наукова позиція, на якій базується процес оновлення змісту української дошкільної освіти XXI століття, яка визнає пріоритет розвитку підростаючої особистості та цінність і значимість її існування. Аксіологія та ціннісні принципи є основою процесу модернізації, пов'язаного з гуманізацією

цілей і принципів дошкільної освіти. Найважливішими цінностями нашої національної культури є самостійність, самотність, самосвідомість, самодіяльність, індивідуальність і неповторність дитини, її особистісний спосіб буття.

Процес модернізації змісту дошкільної освіти спрямований на становлення дітей дошкільного віку як активних, свідомих і дієздатних суб'єктів життєдіяльності, виховання в них умінь жити в гармонії з навколишнім середовищем і собою, формування стану фізичної та психічної готовності до школи. Оновлений зміст дошкільної освіти має виховувати такі базові якості дітей шести (семи) років, як здатність конструктивно впливати на навколишнє середовище, змінювати життєвий шлях, самовдосконалюватись у різних видах діяльності та формах діяльності, за сприяння авторитетних дорослих гармонійно і різнобічно розвиватися як індивід, суб'єкт, особистість та індивідуальність.

На сучасному етапі розвитку суспільства основними процесами, спрямованими на підвищення якості дошкільної освіти є: організація дошкільної освіти на основі узгодження зі змістом державних стандартів початкової школи; використання інших програм, що представляють його варіативні компоненти, на додаток до Державної базової програми для розвитку дітей дошкільного віку, який втілює в собі незмінні компоненти змісту дошкільної освіти, відображає, поглиблює, розширює і зберігає незмінним різноманіття України. Зміст цієї частини гранично зрозумілий. Удосконалення системи управління та оцінки якості дошкільної освіти, поворот до гуманітарної діяльності дошкільних освітніх установ. Забезпечити спадкоємність у впровадженні особистісно-орієнтованих освітніх моделей на рівні дитячого садка і початкової школи.

Саме тому протягом останніх років підвищилась доступність дошкільної освіти: відчутно скоротилася черга до закладів, а також значно розширилась мережа ЗДО. З метою підвищення якості програмного забезпечення оновлено Базовий компонент дошкільної освіти, який базується на концепціях гуманістичної педагогіки, виховання патріотизму та спільної відповідальності країни, громади, родини та інших осіб, причетних до виховання дітей. Для

підвищення якості освіти, започатковано освітній грант для надання корекційно-розвиткових послуг та придбання необхідного обладнання для дітей з особливими потребами, які навчаються в інклюзивних групах. У 2021 році було презентовано старт національного дослідження якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з використанням методики «Early Childhood Environment Rating Scale» (ECERS-3) [1].

Сучасна система дошкільної освіти включає в себе використання сучасних технологій, інтерактивних засобів та програм для покращення навчального процесу та залучення дітей до навчання. Для зміни методики роботи педагогів дошкільних закладів та переорієнтації навчально-виховного процесу з усталеної системи навчання до системи «навчання через гру» продовжується міжнародна співпраця з фундацією «The LEGO Foundation» та «Афлатун Інтернешнл» – метою якої є формування соціальної та фінансової грамотності дошкільників. Сучасні дошкільні програми спрямовані на розвиток різних аспектів дитячого розвитку.

Крім того, у зв'язку з останніми подіями, МОН спільно з ЮНІСЕФ запровадили рубрику «Дистанційна освіта дітей дошкільного віку», інформаційну кампанію НУМО, яка допомагає батькам усвідомити необхідність якісної дошкільної освіти, навчитися будувати ефективну комунікацію з дитячими садками та розвивати необхідні навички в дітей. Контент-платформа працює на базі сайту Міністерства [1].

Отже, нова освітня політика МОН України ґрунтується на визначенні пріоритету дошкільної освіти як основи незамінної системи безперервної освіти. Сьогодні її зміст тісно пов'язаний з ідеями Нової української школи, метою якої є забезпечити наступність дошкільної та початкової освіти в рамках реформування школи. Щоб ця ланка зайняла належне місце в національній системі неперервної освіти, було об'єднано зусилля органів влади всіх рівнів для вирішення важливих проблем українських ЗДО.

Список використаних джерел

1. Досягнення та перспективи розвитку дошкільної освіти. URL: <https://xn--80affa3aj0al.xn--80asehdb/59fc2611-8af9-46d8-a905-4705ddf033a8> (Дата звернення 12.10.2023р.)
2. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (Дата звернення 10.10.2023 р.)
3. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник. 2-ге вид., доповн. – Київ: Академвидав, 2013. 464 с.

Олена Добош

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

Олександра Дорогій

спеціальність 012 Дошкільна освіта,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОСВІТНЄ РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ В ЗДО

Згідно з Законом України «Про дошкільну освіту», в дошкільному закладі мають бути створені такі умови, що забезпечуватимуть різнобічний розвиток дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, схильностей, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; формування в дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [1].

Сучасні підходи щодо проблеми створення освітнього середовища дошкільної освіти досліджують А. Богуш, О. Ковшар, Т. Степанова. Розгляду сутності поняття «освітньо-розвивальне середовище» присвячені дослідження І. Карабаєва, К. Крутій, О. Савченко та інші.

Середовище виступає основним засобом розвитку особистості дитини та джерелом її знань і досвіду. Особливу роль відіграє середовище в розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Зміст розвивального середовища має задовольняти всі потреби щодо розвитку дитини та становлення її творчих здібностей.

В. Лозова стверджує, що середовище – це оточення особистості, яке можна звести до трьох факторів:

- макрофактори, які впливають на соціалізацію всіх людей планети або дуже великі групи людей (космос, планета, світ, країна, держава, суспільство);

- мезофактори, які впливають на великі групи людей, що визначаються за національними ознаками (етнос); за місцем і типом поселення (регіон, село, місто, селище); за відданням переваги тому чи іншому засобу комунікації (радіо, телебачення, кіно та ін.)

- мікрофактори, які впливають безпосередньо на конкретну людину (сім'я, групи однолітків, громадські організації, школа) [2, с. 10].

Середовище в педагогічному плані – мікросередовище – це світ взаємопов'язаних предметів, явищ та людей, котрі постійно оточують дитину та обумовлюють її розвиток [2, с. 78].

У дошкільній педагогіці під терміном «розвивальне середовище» розуміється «комплекс матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних, естетичних, психолого-педагогічних умов, що забезпечують організацію життя дітей і дорослих» [3, с. 55]

Освітнє середовище є важливим для дошкільної освіти. Освітнім середовищем закладу дошкільної освіти стає тільки тоді, коли виконує свої основні навчальні, виховні та розвивальні завдання.

Тільки за умови грамотної організації розвивального середовища у закладі дошкільної освіти освітній процес перетворюється на процес саморозвитку і самовдосконалення особистості дошкільників, сприяє прояву різних видів її активності (пізнавальної, ігрової, соціальної). Саме тому, освітнє середовище виступає основним засобом розвитку особистості дитини та джерелом її знань і досвіду.

Задля того, щоб освітнє середовище виступало як розвивальне, слід дотримуватися принципів дошкільної освіти, які зазначені у Законі України «Про дошкільну освіту» [1]:

- доступність для кожного громадянина освітніх послуг, що надаються системою дошкільної освіти;
- рівність умов для реалізації задатків, нахилів, здібностей, обдарувань,

різнобічного розвитку кожної дитини;

- єдність розвитку, виховання, навчання і оздоровлення дітей;
- єдність виховних впливів сім'ї та закладу дошкільної освіти;
- наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою;
- світський характер дошкільної освіти у державних і комунальних закладах дошкільної освіти;
- особистісно-орієнтований підхід до розвитку особистості дитини;
- демократизація та гуманізація педагогічного процесу;
- відповідність змісту, рівня й обсягу дошкільної освіти особливостям розвитку та стану здоров'я дитини дошкільного віку.

Планування освітнього середовища в різних вікових групах закладу дошкільної освіти має відповідати низці сучасних вимог:

орієнтуватися на пріоритетні потреби сьогодення у забезпеченні належної якості розвитку, вихованості і навченості дитини дошкільного віку;

забезпечувати право дитини на реалізацію свого природного потенціалу, її основних життєвих тенденцій до самореалізації, саморозвитку і самозбереження;

забезпечувати право педагога на свободу вибору під час визначення форми планів, напрямку та змісту власної педагогічної діяльності;

спиратися на досягнення психологічної, педагогічної та інших наук, передового педагогічного досвіду;

органічно поєднувати формування базису особистісної культури дошкільника з національною культурою українського народу, культурними надбаннями попередніх поколінь і світової культури;

здійснюватись на засадах доцільності, помірності, відповідності обраній стратегії та державній програмі;

враховувати міжпредметні, інтегративні зв'язки, досягаючи взаємопроникнення і логічного підпорядкування всіх складових плану під час вибору тематики різних форм роботи з дітьми, визначення ускладнень змісту і методики їх проведення.

Таким чином, освітнє середовище закладу дошкільної освіти ми розглядаємо як сукупність всіх можливостей навчання, виховання і розвитку особистості. А створення в ЗДО повноцінного розвивального середовища та забезпечення в ньому відповідної освітньої роботи є провідним засобом реалізації завдань реформування освіти.

Список використаних джерел:

1. Закон «Про дошкільну освіту» Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
2. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.
3. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки : [навч. посібн.] / Тамара Іллівна Поніманська. – К.: Абрис, 1998. – С. 55

Вікторія Іванова

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

Христина Мочан

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

АНАЛІЗ ПРОГРАМОВОГО ЗМІСТУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Пріоритетним напрямом у дошкільній освіті є моральний розвиток особистості дитини, формування ціннісних мотивів, самостійності, допитливості, залучення дітей до загальнолюдських цінностей. На сучасному етапі виникає потреба в переосмисленні підходів до визначення цілей, завдань, добору змісту морального виховання та оцінювання рівня моральної вихованості особистості дитини старшого дошкільного віку. В контексті цього надзвичайно актуальним є здійснення аналізу програмового забезпечення з питання морального виховання дошкільників.

В аспекті проблеми, що нас цікавить, було проаналізовано освітні програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку, що дало нам можливість відстежити питання морального виховання дітей дошкільного віку.

Так, аналіз нормативно-правових документів (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Базовий компонент дошкільної освіти (2021 р.), Закон України «Про дошкільну освіту», державні програми виховання, навчання та розвитку дитини дошкільного віку) засвідчують домінування особистісної орієнтації в освіті, зміну поглядів на дитину як суб'єкта, а не об'єкта виховного впливу. В сучасній системі дошкільної освіти пріоритетними завданнями визначено модернізація її змісту, гуманізація цілей і принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основного ресурсу суспільного прогресу.

У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (2019 р.) виокремлено основні соціальні компетентності дитини: уміння орієнтуватися в людському оточенні (рідні, близькі, знайомі, незнайомі, різної статі, віку, роду занять тощо); уміння розуміти інших, їх настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати всіх, допомагати їм і турбуватися про них; спроможність вибирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності [7].

Комплексна освітня програма «Дитина в дошкільні роки» (2016 р.) зорієнтована на загальні цінності й інтереси дитини, урахування її вікових можливостей, збереження дитячої субкультури, на ампліфікацію дитячого розвитку взаємозв'язок усіх аспектів життя малюка. Дана освітня програма поділяється на 4 частини та розглядає розвиток духовного потенціалу дошкільників із 3-річного віку. У програмі окремо зазначено, що дитині потрібно прищеплювати дружнє ставлення до дорослих і дітей: уміння уважно вислуховувати дорослих, відповідати на їхні запитання, виконувати їхні прохання та вказівки; розвивати доброзичливе ставлення до інших, товариськість, уміння грати й діяти разом, бути готовими допомогти в разі необхідності, поділитися своїми іграшками; уміння проявляти симпатію та емпатію до однолітків, зацікавленість до їхніх потреб. Окрім того, дошкільнят необхідно ознайомлювати з нормами поведінки, зокрема реагувати на прохання дорослого не кричати, не штовхатися й не битися, поступатися іграшкою товаришеві, граючись разом, не заважати, не забирати чужі речі, не кидати їх, під

час денного сну поводитися тихо, а також навчати бережного ставлення до речей, іграшок, матеріалів, зелених насаджень на майданчику [1].

Розробники програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» (2017 р.) у розділі «Пізнавально-дослідницька діяльність» (напрямку «У світі людей») виділяють завдання морально виховання дошкільнят, зокрема: 1) закріплювати та збагачувати знання дітей про соціальне середовище (родину, рід, сім'ю, дитячий садок, школу, село, місто, країну); 2) викликати почуття належності до місця народження та проживання, тобто малої батьківщини (назва селища, міста, мікрорайону); 3) виховувати громадянські почуття та зацікавленість у сучасних подіях країни; 4) вчити любити й шанувати сімейні свята, брати активну участь у їх організації та проведенні; 5) дотримуватися сімейних традицій, зміцнювати їх; 6) поважати пам'ять предків; 7) збагачувати знання про інші нації та народи (2–3 країни), виховувати прихильне ставлення до людей інших національностей, учити миролюбності тощо. [5].

У Комплексній програмі розвитку, навчання й виховання дітей раннього дошкільного віку «Соняшник» (2014 р.) моральне виховання дошкільників представлено у другому розділі, що має назву «Розвиток і виховання душі та серця» [2]. У віці від 0 до 1 року («Немовлятко») передбачений зміст морального виховання включає навчання ввічливого спілкування, подяки після прийому їжі, за отримані подарунки тощо (наприклад, кивання голівкою); формування елементарного вміння жаліти й співчувати (пожаліти ляльку, що впала, бабусю, яка хвора), розрізняти, що є добрим і поганим. У віці від 1 до 2 років («Малятко») моральне виховання передбачає розвиток елементарних навичок етичного спілкування (вітання, прощання, подяка після прийому їжі, за подарунки тощо), заохочення до проявів доброзичливості у взаєминах із людьми, які оточують дитину, виховання таких гуманних почуттів, як доброта, чуйність, товариськість, співчутливість, милосердя. У період від 2 до 3 років («Мовленятко») продовжується виховання перелічених гуманних почуттів, а також започатковується розвиток здатності висловлювати задоволення з приводу

власних успіхів, щиро радіти успіхам своїх однолітків.

У 2023 році вийшло нове доповнене видання комплексної програми розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». За період дошкільного дитинства (від 3 до 4 років (Помагайлик), від 4 до 5 (Пізнавайлик) та від 5 до 6 (дослідник)) зміст морального виховання ускладнюється у таких складових як етичні засади спілкування, ввічливість, вдячність, відповідальність та самостійність. Виховання таких гуманних почуттів як доброта, чуйність, товаристська, співчуття, милосердя, розсудливість, самовладання, самостійність, упевненість, чесність та правдивість [3].

Особливою популярністю користується програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (2017 р.), у якій завдання морального виховання презентовано в освітній лінії «Дитина у соціумі» в розділі «Формування основ духовно-моральних якостей». Воно стосується виховання гуманних почуттів і дружніх взаємин, колективізму, уточнення поняття загальних норм моралі, що потрібні для формування моральних якостей, тощо [6].

Привертає увагу і авторська парціальна програма з морального виховання «Скарбниця моралі» (2019 р.) автор Л. Лохвицька. Її зміст передбачає вивчення таких тематичних розділів: «Про мораль знати – негараздів уникати», «Дорослих поважати й чемним зростати», «З дітьми дружно жити і їх розуміти», «Довіру проявляти та співпереживати», «Гарних манер набувати і ввічливими ставати», «Добрі справи творити і завжди їм радіти», «У злагоді бути – про образи забути», «Себе оцінити і кращим зробити». Вони спрямовані на становлення моральної свідомості й самосвідомості дитини, опанування морального досвіду, прищеплення норм та культури поведінки в суспільстві з акцентуванням на формуванні духовних стрижнів особистості дитини [4].

Отже, аналіз досліджуваного питання свідчить, що програмове забезпечення змісту морального виховання дошкільників орієнтоване на розвиток моральних якостей особистості. Кожна програма має конкретну цільову установку, певний цикл занять, побудованих на різних традиційних

методах, авторських і модифікованих методиках, інтеграції комплексу прийомів, що дають змогу та сприяють оптимальному розвитку моральної вихованості в поведінці, її прояву в моральній сфері особистості дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Дитина в дошкільні роки: комплексна освітня програма / наук. кер. К. Крутий. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2016. 160 с.
2. Калуська Л. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей раннього віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2014. 144 с.
3. Калуська Л. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку «Соняшник». Тернопіль : Мандрівець, 2023. 210 с.
4. Лохвицька Л. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». Тернопіль : Мандрівець, 2019. 128 с.
5. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш, Т. В. Панасюк, Т. О. Піроженко та ін. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О. Білан, Л. Возна, О. Максименко та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» : у 2 ч. / О. Аксьонова, А. Аніщук, Л. Артемова та ін. Київ : ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2019. Ч. 2. 488 с.

Вікторія Іванова

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

Евеліна Панько

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ЛЕГОКОНСТРУЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні в умовах технологічного прогресу, все більшого зростання соціальних, економічних, екологічних проблем суспільство потребує людей, які здатні дивитися на проблеми з різних ракурсів, знаходити нестандартні шляхи досягнення цілей та сприяти загальному процвітанню та ефективному розвитку сучасного суспільства. Творчі люди можуть створювати інноваційні рішення, які сприяють збереженню природних ресурсів, підвищенню якості життя, покращенню умов для всіх членів суспільства, і забезпечувати сталість розвитку.

У дослідженнях видатних науковців (І. Біла, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Венгер, О. Дусавицький, Т. Піроженко, М. Поддьяков та ін.) стверджується, що основою для розвитку творчості є дошкільний вік, оскільки саме в цьому віці починається становлення дитини, розкриваються її потенціал і здібності.

Дитяча творчість розглядається як процес, що призводить до створення суб'єктивно нового продукту, вивчається, як правило, у руслі дослідження саме тієї діяльності, в якій воно формується (І. Біла, Л. Виготський, О. Запорожець, Н. Ветлугіна, О. Кульчицька та інші).

Вчені розглядають творчість як людську діяльність вищого рівня з пізнання та перетворення навколишнього природного та соціального світу. У процесі своєї творчої діяльності змінюється і сама людина (її особистісні якості, форми та способи мислення): вона стає творчою особистістю.

Безперечно, творчість дошкільника має свої особливості [1].

Перша важлива особливість дитячої творчості – суб'єктивність новизни відкриттів та продукту. Діти роблять безліч відкриттів та створюють цікавий, часом оригінальний продукт у вигляді вірша, малюнка, конструкції тощо. (Т. Піроженко, М. Поддьяков, В. Котирло, Є. Фльоріна та інші).

Друга особливість дитячої творчості – процес створення продукту для дитини має чи не першорядне значення. Діяльність дошкільника відрізняється великою емоційною включеністю, прагненням шукати та багато разів випробувати різні рішення, отримуючи від цього особливе задоволення. Іноді набагато більше, ніж від досягнення кінцевого результату (М. Поддьяков, О. Запорожець, О. Христ, Л. Парамонова та інші).

Третя особливість дитячої творчості – для дорослої людини початок вирішення проблеми – її усвідомлення. Пошук підходів є найважчим і болісним, що іноді призводить до відчаю. Дитина навпаки не має таких труднощів, якщо над нею не тяжіють жорсткі вимоги дорослих. Вона легко починає практично орієнтовну, часом не зовсім осмислену діяльність, яка, поступово стаючи більш цілеспрямованою, захоплює дитину пошуком і часто призводить до позитивного результату (М. Поддьяков, Г. Урадовських, Л. Парамонова).

Дитяче конструювання має характер творчої природи, відповідає інтересам і потребам дошкільника і за певної організації може мати справді творчий характер.

LEGO – одна з найвідоміших і найпоширеніших нині педагогічних систем, що широко використовує тривимірні моделі реального світу та предметно-ігрове середовище навчання та розвитку дітей дошкільного віку [4].

Особливості використання LEGO в освітньому процесі ЗДО досліджували у своїх наукових працях Е. Алієва, С. Бадер, В. Близнюк, О. Борук, Н. Волощенко, Є. Друганова, А. Клименко, Ю. Коваль, Л. Комарова, А. Лапін, Т. Лусс, Л. Парамонова, Т. Пеккер, О. Рома, І. Стеценко, Ю. Торопова та інші.

LEGO-конструювання – це вид, що моделює творчо-продуктивну діяльність. З його допомогою важкі навчальні завдання можна вирішити за допомогою захоплюючої творчої гри.

Актуальність проблеми використання легоконструювання в дошкільній освіті полягає в тому, що сучасний світ зростає в інформаційному плані, і виховання молодших поколінь повинно бути спрямоване на розвиток творчих та інноваційних здібностей дітей. Легоконструювання як засіб розвитку творчості може допомогти в досягненні цієї мети.

Останні дослідження показують, що використання легоконструювання в дошкільній освіті має позитивний вплив на розвиток різних аспектів дитини, таких як моторика, логічне мислення, творчість та інші. Крім того, останні публікації в галузі дошкільної освіти підкреслюють значущість використання легоконструювання в роботі з дітьми. Учені підкреслюють, що використання легоконструювання в дошкільній освіті є важливим засобом розвитку творчих здібностей дітей, а також сприяє формуванню навичок самостійності та праці в команді [2, 5].

Легоконструювання є ефективним засобом розвитку творчості дошкільників, оскільки дозволяє їм розвивати свою уяву, творче мислення та рухові навички. Завдяки легоконструюванню діти можуть самостійно створювати різноманітні конструкції з доступних матеріалів, що допомагає

розвивати їхню фантазію та творчі здібності [4].

У процесі легоконструювання діти навчаються працювати в команді, спілкуватися та ділитися ідеями з іншими, що сприяє розвитку їх соціальних навичок та формуванню позитивного ставлення до співпраці з оточуючими людьми.

Івановою В. В. та Попович О. М. встановлено, що LEGO-конструювання дозволяє впроваджувати інформаційні технології в освітній процес, формувати у дошкільнят уміння та навички роботи з сучасними технічними засобами, легко, невимушено і граючи розвивають у дитини пізнавальний інтерес, креативність, спостережливість, і є незамінним супутником сенсорного розвитку дитини раннього та дошкільного віку [3].

Останні дослідження показують, що використання легоконструювання в дошкільному віці сприяє розвитку творчих здібностей та креативності дітей, підвищенню їхнього інтелектуального рівня та здібностей до проблемного мислення. Крім того, цей метод допомагає у формуванні в дітей уміння аналізувати, прогнозувати та розв'язувати складні завдання [2].

Останні публікації на тему легоконструювання в роботі з дошкільниками також підтверджують його ефективність в розвитку творчих здібностей та когнітивних процесів дітей. Наприклад, у дослідженні Л. Маренкової було показано, що використання легоконструювання сприяє формуванню в дітей умінь розв'язувати складні завдання та стимулює розвиток творчих здібностей [3].

У вигляді стислого підсумку можна визначити, що легоконструювання є надзвичайно ефективним і значущим засобом розвитку творчості дітей. Під час гри з конструкторами та іншими матеріалами діти розвивають низку навичок і якостей, які стають важливими складовими креативного мислення. Ця активність спонукає дітей до власних ідей, розвиває їхню уяву, формує навички розв'язання проблем, а також сприяє їхньому психологічному і фізичному розвитку. Результати наших досліджень підтверджують важливість включення легоконструювання в навчальні та розвивальні програми для дітей дошкільного

віку. Такий підхід сприяє не лише індивідуальному розвитку кожної дитини, але й підготовці їх до складних завдань сучасного світу, де творчість та інновації стають ключовими компонентами успіху.

Список використаних джерел

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 200 с.
2. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку: методичний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та вихователів ЗДО / упорядники Т.М. Богдан, Д.О. Галаган, Д.М. Ярошенко. Чернігів: Баликіна О.В., 2018. 60с.
3. Іванова В. В., Попович О. М. Розвиток сенсорних навичок у дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання Перспективи та інновації науки : науковий журнал. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина» / гол. ред. Чернуха Н.М. Київ, 2023. 4(22). С.119-129
4. Меренкова Р.В. Формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. Запоріжжя, 2015. 24 с.
5. Ульянець Г. П. Інноваційні технології: ЛЕГО-конструювання в дошкільному закладі / Г. П. Ульянець, В. В. Горяїнова. Харків, 2016. 62 с.

Вікторія Іванова

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

Іванна Пинів

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНЯТ

В сучасних умовах в педагогічній науці велике місце займають дослідження проблем виховання творчої особистості, здатної до самоактуалізації, до прийняття самостійних рішень і відповідальності за досягнення результату. Ці проблеми привертають увагу фахівців різних галузей науки.

Результати психолого-педагогічних досліджень з проблеми вивчення творчості дітей в різних видах діяльності (І. Біла, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Г.Люблінська, М. Поддяков, Н. Сакуліна), практика закладів дошкільної освіти переконливо доводить, що виховання активності, самостійності, ініціативи, вміння творчо застосовувати набуті знання в новій обстановці можливо

формувати вже в дошкільному віці.

Цілою низкою педагогічних і психологічних досліджень доведено, що важливим засобом виховання необхідних якостей особистості є творча, сюжетно-рольова гра, що володіє величезним емоційним впливом на дитину, представляє найважливіше джерело формування соціальної свідомості дитини в дошкільному віці.

Вільна сюжетно-рольова гра – найпривабливіша для дітей дошкільного віку діяльність. Її привабливість пояснюється тим, що в грі дитина відчуває внутрішнє суб'єктивне відчуття свободи, підвладність їй речей, дій, відносин – всього того, що в практичній продуктивній діяльності чинить опір, дається важко. Цей стан внутрішньої свободи пов'язаний зі специфікою сюжетно-рольової гри – дією в уявній, умовній ситуації. Сюжетно-рольова гра не вимагає від дитини реального, відчутного продукту, в ній все умовно, все «начебто». Всі ці «можливості» сюжетної гри розширюють практичний світ дошкільника і забезпечують йому внутрішній емоційний комфорт.

Сюжетно-рольова творча гра дітей – це новий щабель у розвитку гри. Вона насичена яскравими позитивними емоціями. Емоції стають основою формування гострої потреби дітей не тільки в кінцевому продукті творчості, але й, головне, в здійсненні самого цього процесу до певної міри незалежно від розв'язання особистих, утилітарних завдань. Це сприяє розкріпаченню різних видів дитячої діяльності, що мають творчий характер, сприяє їх розвитку [3].

Д. Усик підкреслює, що емоційна насиченість процесу дитячої творчості веде до інтенсифікації розвитку нових мотивів діяльності дошкільнят, що істотно перебудовує мотиваційно-емоційну сферу дитини і в кінцевому рахунку сприяє формуванню евристичної структури особистості.

Автор звертає увагу на можливості змісту гри для виховання вольових рис характеру, підкреслює, що взята на себе дитиною роль спонукає до прояву відповідальності за її виконання. Впливаючи на зміст ігор, педагог має можливість посилювати її виховний вплив на дітей [8].

У психолого-педагогічній літературі як компоненти структури сюжетно-

рольової гри називають ігрову дію, уявну ситуацію, сюжет і роль (О. Леонт'єв, Н. Михайленко, Д. Ельконін). Ці компоненти характеризуються функціональною взаємозумовленістю, тобто виступають не автономно, а в обов'язковому взаємозв'язку і взаємодії [6, 7, 9].

Д. Ельконін, розробляючи теорію гри, обґрунтовує положення про те, що відносини між людьми приховані від дітей предметами навколишнього світу, і тільки в грі вони стають доступними розумінню дошкільнят. Беручи на себе роль, дитина відображає трудові дії дорослого, його ставлення до виконуваної справи. А в більш розвинутій формі гра стає все більше відображенням стосунків між працівниками в процесі діяльності [9].

Гра в концепції Ж.Піаже пов'язується з розвитком у дитини символічного мислення, що становить певну, проміжну стадію між сенсомоторним мисленням і стадією конкретних операцій. Народження символу характеризується тим, що дія відривається від того конкретного об'єкта, у зв'язку з яким вона народилася в житті, і переноситься на нові об'єкти. Тим самим дія набуває відносну самостійність і може відтворюватися як у присутності сторонніх об'єктів, так і за повної їх відсутності.

Багатьма дослідженнями було показано, що група закладу дошкільної освіти – своєрідне дитяче суспільство зі своєю системою відносин і цінностей, орієнтацією, що виникає на основі провідної діяльності – сюжетно-рольової гри.

Елементи спілкування з'являються дуже рано, коли діти ще не вміють будувати розгорнуту сюжетну гру, і грають індивідуально. Перші форми спілкування проявляються в прагненні дитини наблизитися до іншої дитини, грати поруч з нею, в бажанні поступитися частиною місця, зайнятого для своєї гри. На наступному етапі дитина починає більш інтенсивно спілкуватися зі своїми однолітками [5, 7].

Інші компоненти ігрової діяльності тісно пов'язані з обговоренням проблеми творчості, тому розглянемо питання виникнення і розвитку творчості дошкільників в сюжетно-рольовій грі.

У дошкільній педагогічній літературі розгляд сюжетно-рольової гри

позв'язується з проблемами розвитку творчості.

Для етапу, що передує творчості, важливо накопичення і узагальнення життєвих вражень. У розвитку творчості велику роль відіграє дитяча уява. В цьому плані істотне значення мають дослідження О. Леонт'єва, який доводить, що в психологічних передумовах гри (близької за своїм характером до дитячої творчості) елементів фантастики немає. Лише сама гра народжує у дитини уявну ситуацію. Так, паличка стає для неї конем, але з нею потрібно виконати ряд дій – саме це викликає і активізує уяву. О. Леонт'єв пише, що не уява визначає ігрову дію, а умови ігрової дії роблять необхідною і породжують уяву [6].

Глибокий і складний процес перетворення і засвоєння життєвих вражень відбувається в іграх. Творчий початок виявляється в задумі – виборі теми гри, малюнка, в знаходженні способів здійснення задуманого, і в тому, що діти не копіюють побачене, а з великою щирістю і безпосередністю, не піклуючись про глядачів і слухачів, передають своє ставлення до зображуваного, свої думки і почуття.

Багато авторів показують, що творчість дошкільника в грі виражається в здатності до задуму, його реалізації, комбінуванні своїх знань і уявлень, в щирій передачі своїх думок і почуттів, в здатності до створення образу, продумування і втілення його в ролі та ін. [1, 5, 9]. Таким чином, виникає задум як новий тип діяльності дитини. Звідси правомірно інтерпретувати задум як виявлену творчу здатність, оскільки цю характеристику можна трактувати як синтез внутрішнього і зовнішнього [9].

Спочатку задум виникає в процесі діяльності. Дитина починає будувати без видимої мети, а потім в силу асоціацій у неї з'являється бажання побудувати, наприклад, машину. Надалі завдання ставиться до початку гри, дії дитини починають підкорятися задумом, але спочатку він ще нестійкий, змінюється під впливом випадкових вражень.

Якщо вихователь підтримує зусилля дитини, спонукає її обмірковувати тему гри, то розвивається здатність йти від думки до дії, уява стає цілеспрямованою.

Дитяча творчість проявляється не тільки в задумі гри, але і в пошуку засобів його реалізації. У грі діти одночасно виступають як драматурги, бутафори, декоратори, актори. Однак вони не виношують свій задум, не готуються тривалий час до виконання ролі, як актори. Вони грають для себе, висловлюючи свої мрії та прагнення, думки і почуття, які володіють ними зараз. Тому гра – завжди імпровізація, отже – діяльність, яка розвивається [6].

Таким чином, проблема розвитку творчості у дітей в сюжетно-рольовій грі розглядається в літературі в зв'язку з особливостями сюжетно-рольової гри, виникненням і розвитком творчості, здатності до задуму та його реалізації, наявністю творчої уяви. Автори обговорюють питання про фактори, що впливають на розвиток творчості та визначають показники прояву у дітей творчості.

Список використаних джерел

1. Артемова, Л. В. Розвиток теорії та практики дитячої гри. Сторінки історії. Дошкільне виховання, 7, 2001. С. 18–19.
2. Бурова, А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку. Вихователь-методист дошкільного закладу, 5, 2010. С. 17-27.
3. Дудова, Т. Сюжетно-рольова гра – школа життя. Дошкільне виховання, 8, 2003. С. 7-9.
4. Запорожец А. Избранные психологические труды : В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. Москва. : НИИ общей педагогики, 1986. С. 22–39.
5. Котирло, В. К. Гра, навчання та праця у житті дошкільника / К. : Знання, 1968. 46 с.
6. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М. : Смысл, 2009. 423 с.
7. Михайленко Н.Я. Проблема дошкільної гри : психолого-педагогічний аспект. Київ, 2011. 226 с.
8. Усик Д. Розвиток внутрішнього механізму саморегуляції поведінки через залучення дітей до сюжетно – рольової гри і оволодіння ними психологічним механізмом – перетворенням // Науковий вісник Чернівецькому університету. Чернівці : Чернівецький національний університет, 2011. Вип. 536. С. 164-171.
9. Эльконин. Д. Б. Психология игры. М., 1999. 360 с

Вікторія Іванова

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

Анжела Юраш

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Ставлення до творчої діяльності протягом багатьох століть є неоднозначним і дискусійним. В кінці XX століття творча діяльність починає розглядатися з точки зору діяльнісного, аксіологічного, антропологічного підходів: як активність, характеристика особистості, адаптивність в навколишньому світі.

Варто заважити, що творчість на сучасному етапі розвитку науки, набуває нового сенсу. Вона вивчається під кутом зору здібностей, обдарованості, таланту, специфічних пізнавальних процесів.

Розглянемо наукові підходи до визначення творчої діяльності дітей дошкільного віку з точки зору педагогіки та психології.

Педагогічний аспект творчої діяльності найчастіше пов'язують з ідеями представників «теорії вільного виховання» кінця XIX століття (Е. Паркхерст – США; О. Декролі, П. Кегомар – Франція; М. Монтессорі – Італія) [6]. Вчені-прихильники «теорії вільного виховання» (Е. Кей, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, М.Монтессорі) – вважали, що для залучення дітей до творчої діяльності необхідно створити умови: розвиваюче середовище, присутність дорослого, який повинен давати «харчування» для саморозвитку дитини.

На початку XX століття в дошкільній педагогіці предметом суперечок вітчизняних і зарубіжних дослідників стала дитяча творчість, згідно якої склалося три підходи. Першу точку зору представляють вчені (С. Гессен, М.Монтессорі), які вважають, що дитячої творчості не існує [6].

Вчені, що представляють другий підхід (Г. Костюк, С. Максименко та ін.),

розглядають творчість як діяльність і вважають її природним станом розвитку і вдосконалення особистості дитини дошкільного віку.

Ми в своєму дослідженні дотримуємося другого підходу і вважаємо, що «дитинство – чи не єдиний уривок людського життя, де творча діяльність стає універсальним і природним способом існування людини».

Л. Виготський стверджує, що смак до творчості формується тільки в процесі активної діяльності, в якій розрізняються два основних види вчинків. Один називається відтворюючим, або репродуктивним, він пов'язаний найтіснішим чином з нашою пам'яттю; його сутність полягає в тому, що людина відтворює або воскрешає сліди від колишніх вражень. Інший – це комбінуюча, або творча, діяльність. «Будь-яка діяльність людини, результатом якої є не відтворення існуючих у її досвіді вражень або дій, а створення нових образів або дій, і буде належати до цього другого роду творчої або комбінуючої поведінки» [3].

Готовність до творчої діяльності не може виникнути сама по собі, вона складається в умовах соціалізації і виховання дитини (Л. Виготський, О.Запорожець, М. Поддьяков, Д. Ельконін та інші вчені).

Ми вважаємо, слідом за Л. Виготським, О. Листопад, І. Білою, що творча діяльність дітей дошкільного віку тісно пов'язана з грою і межа між творчістю і грою лежить у цілепокладанні. Творча діяльність дітей дошкільного віку є згорнутою в порівнянні з творчістю дорослих: виношування і реалізація задуму у дітей відбувається одночасно [1, 3].

Ми констатуємо, що багато компонентів творчої діяльності в цьому віці тільки починають розвиватися, тому потрібно враховувати їх своєрідність і не порівнювати з істинною творчою діяльністю дорослих.

В якості особливостей творчої діяльності дітей Н. Ветлугіна, Л. Виготський, Н. Ваганова та інші вчені називають:

- по-перше, «відносну або суб'єктивну новизну дитячої творчості», так як дитина робить відкриття в першу чергу для себе;
- по-друге, результати дитячої творчості знаходять своє вираження у внутрішньому світі дитини дошкільного віку, розвитку її здібностей, нахилів,

цінностей – це відкриття себе навколишньому світу і в якійсь мірі самопізнання [2, 3].

Ми можемо зробити висновок, що творча діяльність дітей дошкільного віку обмежена віковими особливостями дітей і, на відміну від об'єктивної цінності творчої діяльності дорослих, має суб'єктивну цінність, яка дозволяє робити висновки про індивідуальні особливості дітей і своєчасно виявляти їх здібності.

Таким чином, необхідно визнати, що саме ці характеристики відрізняють творчу діяльність дітей від творчої діяльності дорослих і дозволяють говорити про правомірність поширення поняття творчості на діяльність дитини, проте, обмеживши її визначенням «дитяча».

Особливий розділ психології творчості спрямований на вивчення творчої діяльності дітей. До специфічної проблематики цього розділу відноситься вивчення ролі уяви, мислення, інтуїції, активності, індивідуально-психологічних особливостей, що виявляються в процесі творчості, впливів, що надаються на особистість її входженням в творчий колектив, чинників, здатних стимулювати творчу активність [4, 7].

Важливими аспектами творчої діяльності є уява як процес оперування образами і їх комбінування, мислення, що інтенсивно розвивається в період дошкільного дитинства, здатність до вибору неординарних рішень. О. Дьяченко, Л. Виготський вважають, що робота механізму творчої уяви залежить від декількох факторів, які приймають різний вигляд у різні вікові періоди розвитку дитини: накопичений досвід, середовище проживання, інтереси дитини [3].

Суб'єктивно дитина постійно відкриває щось нове, навіть репродукуючи вже відоме іншим людям. Однак при цьому важливо врахувати дві позиції.

По-перше, креативність в дитячому віці слід розуміти як механізм розвитку різних видів діяльності дитини, її досвіду, її особистості.

По-друге, очевидно, що компоненти творчої діяльності в певний період життя будуть передбачати особливі вимоги і мати специфічну структуру [1].

Один з показників творчої діяльності в дитячому віці, прагнення дитини до відкриття нового – емоційно позитивний фон її діяльності.

Особливу роль відіграє інтерес як передумова мотиваційної готовності дитини до творчої діяльності. Пристрасть до пізнання, цікавість характерні для всіх дітей дошкільного віку [1].

Інтерес реалізується багато разів у процесі цікавої для дитини діяльності, це, по суті, мотиваційна установка, яка відображає готовність дитини здійснювати діяльність, що викликає у неї інтерес, задоволення від пізнання нового, невідомого, від переживання загадковості, таємничості.

Вчені стверджують, що «творчості можна вчити, але це вчення особливе, воно не таке, як зазвичай навчають знанням і вмінням» [1, 2]. Дитина легко розвивається і вчиться у творчій діяльності, що пов'язано, по-перше, з її постійною готовністю до дії, по-друге, з неординарністю мислення, сприйняття та уяви.

Особливу увагу Н. Ваганова приділяє ігровій діяльності, так як гра є механізмом, який дозволяє людині бути креативною. Через творчу діяльність людина прагне знайти свою самість (себе, ядро особистості, глибинну сутність). На думку вченої, творча діяльність – це те, що забезпечує здоровий стан людини; в грі, а можливо, тільки лише в грі, дитина або дорослий має волю творчості [2].

Основне значення набуває розширення простору спілкування в процесі творчої діяльності, що розвиває у дітей творчу рефлексію і забезпечує формування у дитини дошкільного віку адекватної оцінки набутих про себе знань, сприяє ампліфікації творчої діяльності. На думку О. Запорожця, ампліфікація є необхідною умовою різнобічного виховання дитини, при якому їй повинен бути наданий найширший вибір різноманітних діяльностей, серед яких у неї з'явиться шанс відшукати найбільш близькі її здібностям і задаткам.

Таким чином, ми прийшли до висновку, що до кінця дошкільного віку дитина готова в процесі творчої діяльності освоїти не тільки зовнішній світ, але і частково власний внутрішній світ за умови, що дорослий стає провідником, що допомагає проникнути в смисли дорослої культури.

Аналіз сучасної освітньої ситуації показує, що, незважаючи на проголошення в зразкових освітніх програмах дошкільної освіти курсу на творчу

організацію (креативність) освітнього процесу, педагоги закладів дошкільної освіти відчувають труднощі:

- у визначенні показників «готовності дитини дошкільного віку до творчої діяльності»;
- у виділенні індивідуальних проявів вихованців у творчій діяльності;
- в оволодінні технологіями, які сприяють розвитку творчої діяльності дітей дошкільного віку;
- в організації спільної творчої діяльності дітей дошкільного віку з однолітками та вихователями, батьками.

Таким чином, в нашому дослідженні ми дотримуємося думки, заснованої на дослідженнях вітчизняних психологів і педагогів, розглядаємо творчу діяльність дитини дошкільного віку як форму активності зі створення суб'єктивних матеріальних або духовних цінностей, в процесі якої відбувається творче переосмислення системи культурних зразків, що має головним своїм результатом становлення творчої особистості дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 200 с.
2. Ваганова Н. А. Розвиток творчого потенціалу в дошкільному віці // Психолог, 2006. №20. С. 16-17.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
4. Міщиха Л. П. Психологія творчості: навч. посібник / Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. 447 с.
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / Обдарована дитина, 2004. № 6. С. 2-9.
6. Педагогіка: Хрестоматія / Уклад. А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. К.: Знання-Прес, 2003.
7. Ткаченко Л. І. Креативність і творчість: сучасний контент / Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 9-10. С. 32-35.

Вікторія Козут

спеціальність 012 Дошкільна освіта,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Олена Добош

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

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ В ОРГАНІЗАЦІЇ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ЗДО

Головною цінністю ХХІ століття є час. Тому наскільки людина вміє організувати свою діяльність, при цьому вміє керувати власним часом, залежить її успішність у житті.

Методична робота в закладі дошкільної освіти є важливою складовою управлінської діяльності керівника. Проблема часу надзвичайно важлива і багатоаспектна в роботі вихователя-методиста, оскільки сфера його діяльності пов'язана з плануванням, структуруванням життєвих цілей і планів, мотивів і дій, завдань та операцій. Тому необхідно спланувати свою діяльність так, щоб вистачило часу й сил на професійні та соціально-побутові справи, на реалізацію власних інтересів. Відтак для забезпечення виконання цих та інших завдань необхідно використовувати технологію тайм-менеджменту.

Термін «тайм-менеджмент» (англійською time management) поєднується із двох слів – час та менеджмент. Стів Прентіс, один із авторів технології тайм-менеджменту, пояснює його значення через «технологію управління часом» [2, с. 61].

Тайм-менеджмент є універсальною технологією використання в методичній роботі закладу освіти. Він включає в себе широкий спектр діяльності, а саме: планування, розподіл, постановку цілей, делегування, аналіз часових витрат, моніторинг, організацію, складання списків і визначення пріоритетів.

Для раціонального використання робочого часу науковці і практики рекомендують використовувати методи «Помідор», Канбан, «Альп», спрощених

спостережень, фотографії робочого часу [1 с. 31-32].

Метод «Помідора» — техніка управління часом, запропонована Франческо Чирилло в кінці 1980-х. Техніка передбачає розбиття задач на 25-хвилинні періоди, так звані «помідори», супроводжуючи їх короткими перервами.

Метод Канбан — система організації робочого часу, що дозволяє реалізувати принцип «точно в строк». Слово «канбан» по-японськи означає «рекламний щит, вивіску». Поява терміну «канбан» пов'язана з перерахуванням стандартних операцій: майстри діляниць перераховували виконувані роботи на папері і вивішували їх на видному місці поруч з такими ж списками майстрів інших ділянок.

Переносячи на педагогічну діяльність, можна використовувати «картковий канбан», який являє собою картку, в якій відмічається кольоровими кружечками участь педагогів у різних формах методичної та організаційно-педагогічної роботи, при цьому колір означає ступінь виконання:

- виконано на високому рівні;
- виконано на достатньому рівні;
- виконано на низькому рівні.

Метод спрощених спостережень - передбачає використання звичайного годинника. Наприклад, організовуючи одну з форм методичної роботи (семінар, консультацію тощо), чітко встановити регламент, з допомогою годинника (можна із звуковим сигналом) контролювати його.

Метод «Альп». Цей метод охоплює п'ять стадій:

- упорядкування завдань;
- оцінка тривалості дій;
- резервування часу (у співвідношенні 60:40);
- прийняття рішень по пріоритетах і передоручення;
- контроль обліку виконаного.

Метод фотографії робочого часу (ФРЧ) застосовується для встановлення структури його витрат протягом робочого дня. Фотографія робочого часу

(індивідуальна і групова; суцільна і вибіркова) проводиться при обстеженні всіх педагогів, з охопленням їх усіх або більшої частини, як правило, протягом 5-10 днів. Це відбувається наприклад у час проведення тематичного контролю. Основними документами при цьому є карта фотографій, що містить групу, дату, відомості про тих, хто спостерігається, характеристики групи, обладнання і лист спостереження, який відображає час початку і закінчення організованих форм роботи, їх тривалість, поєднання, результати, примітки, з якими педагога потрібно ознайомити.

Відповідно до цієї роботи вихователь-методист складає таблицю, в якій відображаються витрати часу в хвилинах на кожний вид діяльності і терміни їх проведення; втрати часу, їх причини, період, коли вони мали місце. На їх основі проводить аналіз, у межах якого визначає величину і питому вагу корисних витрат; втрат часу, що залежать і що не залежать від виконавців; кількість часу, необхідного для виконання певних операцій (творчих, логічних, допоміжних). Прикладом використання методу фотографій є картки медико-педагогічного контролю, який проводиться вихователем-методистом і медичною сестрою.

Отже, результативність та ефективність методичної роботи в закладі дошкільної освіти залежить від обраних технологій та методів її проведення. Технологія тайм-менеджменту є надзвичайно дієвою й допомагає ретельно та раціонально організувати кожну годину робочого часу.

Список використаних джерел:

1. Івасечко О.Б. Тайм-менеджмент у системі методичної роботи закладу дошкільної освіти. Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський. 2019. – С.31-32
2. Колесов О. С. Тайм-менеджмент – управління часом. Збірник наукових праць ВНА. 2011. Т. 3. №2 (53). С. 61–69.

Антоніна Микуліна

старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Оксана Вегеш

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДЕКОРАТИВНОГО ЛІПЛЕННЯ ЗА МОТИВАМИ НАРОДНОГО МИСТЕЦТВА

Сьогодні назріла потреба відновити народне виховання дітей з метою збереження нації, забезпечення духовної єдності поколінь. Провідними засобами впливу на дитину повинні стати засоби народної педагогіки, серед яких народна творчість, декоративно-вжиткове мистецтво.

Дошкільників ознайомлюють з народним декоративно-вжитковим мистецтвом, з різними його видами, у тому числі і дрібною декоративною пластикою народних умільців. Красиві узагальнені форми, що зображують ляльок, звірів, птахів з умовною яскравим розписом, радують дітей і позитивно впливають на розвиток їх художнього смаку, розширюють дитячі уявлення і фантазію. Дітям подобаються декоративний посуд, народні іграшки, декоративні прикраси. Вони охоче розглядають прості, а іноді і складні форми кухлів, вази, глечики, кашпо та інших виробів.

Українська народне мистецтво – то наша дорогоцінна культурна спадщина, дійовий освітньо-виховний засіб, цілісний культурний феномен, невичерпне джерело мудрості, невід’ємна складова духовного й мистецького розвитку нашого народу [1]. Використання народної творчості в процесі образотворчої діяльності дошкільників сприяє творчому формуванню особистості. Методи і прийоми роботи з українською керамікою в ЗДО мають узгоджуватися з імпровізаційним стилем роботи народних майстрів та особливостями дитячої творчості.

Особливе місце серед видів дитячої творчості займає декоративне ліплення. Декоративне ліплення як предметна діяльність – це створення дітьми

посуду, декоративних пластин, кахлів, прикрас, скульптур за мотивами народних іграшок, виготовлення сувенірів-оберегів Декоративне ліплення збільшує можливості дітей в образотворчості тим, що збагачує зображальні техніки новим оригінальним способом оздоблення предметів, об'ємних форм, окреслює для дитини нові способи для самовираження через виготовлення соціально цінних продуктів дитячої творчості через виготовлення нескладних прикрас [2].

Питанням навчання дошкільників декоративного ліплення займалися Т.М. Доронова, Т.В. Черних, Т.Г. Казакова та інші.

Декоративне ліплення пов'язане з ознайомленням дітей з народними її видами. Відомі дослідники в галузі дитячого декоративного ліплення зазначають, що під впливом народної кераміки діяльність дитини в ліпленні набуває активного творчого характеру.

Для успішного оволодіння навичками декоративного ліплення педагог повинен використовувати предмети декоративно-ужиткового мистецтва, художні вироби народних майстрів України та інших країн, наприклад посуд Опішні, Косова, Ужгорода, Василькова.

У декоративному ліпленні діти працюють з глиною, пластиліном, воском, тістом. За технологією декоративного ліплення дитина може оздобити предмет орнаментом геометричного чи рослинного характеру як рельєф, барельєф та контррельєф. Дошкільнята можуть наліпити орнамент або прокарубувати його на тлі виробу, наприклад посуду або скульптурної іграшки [3].

Декоративне ліплення дозволяє вчити дітей попередньо обдумувати тему, створювати заздалегідь ескіз у вигляді малюнка, умовно вирішувати форму предмета і розпис.

Процес декоративного ліплення визначається двома головними етапами: виготовлення предмета і його декорування. Змістом декоративного ліплення можуть бути посуд, намиста, настінні та настільні пластинки.

Навчання дошкільників декоративного ліплення починається із другої молодшої групи. У молодшому – середньому віці діти ліплять простий посуд з нескладним декоруванням, прикраси (намисто), декоративні пластини із глини і

кольорового тіста.

Старші дошкільники можуть самостійно виготовляти цікаві вироби, прикраси, сувеніри. Для прикрашення виробів використовують спеціальні печатки, інструменти [3].

Діти вчаться ліпити посуд шляхом вдавлювання кулястої чи циліндричної форми, утворюючи порожнину, витягуючи, заціпуючи та згладжуючи краї виробу, а також використовують стрічковий спосіб, коли до дна посуду прикріплюються стінки у вигляді стрічкоподібної форми.

Також з дітьми старшого дошкільного віку можна ліпити декоративний посуд зі своєрідним декором за мотивами української кераміки. Діти виконують більш творчі і витончені роботи, наприклад, цукерниця-кошик, сільничка-качечка, подарункова скринька; обереги, сувеніри. Перед такими заняттями вихователь розглядає разом з дітьми кілька варіантів таких предметів, організує ігри для розвитку творчої уяви і фантазії: «На що схоже», «Перетвори»; пропонує зробити ескіз-малюнок майбутнього виробу і заохочує до втілення задуму, реалізації творчого задуму [1].

Дітей можна зацікавити виготовленням оберегів, кумедних масок-мордочок, виліплених на основі глиняного коржика. Вихователь пояснює дітям, що оберіг принесе удачу і захистить від хвороб. Він може бути оригінальним доповненням до подарунка, якщо його супроводити щирими побажаннями.

З старшими дошкільниками також виготовляють декоративні пластини. Таку назву має своєрідна керамічна картинка, яку виконують у техніці барельєфу або заглибленого рельєфу. Вихователь пропонує дітям спочатку зробити малюнок на папері, стекою перенести контур малюнка на глину і вирізати. Отримане зображення наліплюють на другий шар глини чи дощечки. Педагог моделює «ситуацію відкриття», в якій діти самі здогадуються, як можна зробити «картину» [2].

Вихідними формами для ліплення посуду за мотивами народної кераміки є куля (еліпс) і циліндр (конус). Декоративні пластини (кахлі, картини) виконують способами та прийомами рельєфу.

Прийомами пальцевого декору є згладжування поверхні, отвори, защепи, прокручування, гофрування. Декорування можна здійснити штампами або за допомогою загострених паличок (крапка, кома, пелюстка, хвиляста лінія, зубці, спіраль, меандр, листок, квітка, гілка, ялинка, метелик). Ці прийоми становлять техніки декорування (штампований декор, пальцевий декор, гравірувальний декор – карбування, риткування).

Варіантами творчого декорування, які будуть цікаві дітям, є відбитки рослин, сітки, мішковини. Педагог пропонує дітям шукати, експериментувати в царині технологій ліпного декорування.

Роботу з декоративного ліплення за мотивами народної української кераміки потрібно почати з найближчого дітям – ознайомлення з декоративним розписом по кераміці, який побутує у нашій місцевості. Витвори умільців розкажуть про своєрідність природи рідного краю, традиції місцевого населення, його уявлення про образність і красу. Перші яскраві враження пробуджують у дітей інтерес до національної культури, що сприяє вихованню почуттів, прилучає до світу прекрасного [1].

Щоб розширити знання дітей про кераміку, можна використовувати альбом з ілюстраціями, давати дітям запитання, викликати бажання самостійно висловлюватись. Розповіді про народних умільців, супроводжують читанням віршів, уривків з художніх творів, які допомагають дітям краще зрозуміти послідовність виготовлення керамічного посуду.

На початку заняття можна показати різноманітні вироби (глечики, вази, стаканчики) звернути увагу як вони прикрашені, характерні особливості розпису, поєднання кольорів. Пояснюють дітям, як ці вироби виготовляються народними умільцями і показати прийоми ліплення кухлика новим стрічковим способом.

Хороший результат дає організація сюжетно-рульової гри «Ярмарок» або магазин кераміки. До підготовки бажано залучати всіх дітей групи, запропонувати виліпити посуд з пластиліну або глини, а потім прикрасити візерунками та все це красиво розмістити на полицках столу.

Дошкільники самі розподіляють ролі, продавці складають цікаві розповіді про виставлені вироби, а покупці із задоволенням купували речі, які найбільше їм сподобались. Таким чином діти більше дізнаються про українські народні промисли, їх характерні особливості, вчать виготовляти різні вироби, користуючись різними технічними прийомами і способами ліплення.

Отже, декоративне ліплення дає дивовижну можливість моделювати світ і своє уявлення про нього в просторово-пластичних образах. Якщо цей вид діяльності правильно організований, то ліплення може стати улюбленим заняттям дітей. Кожна дитина зможе створити свій власний маленький пластиліновий або глиняний світ.

Список використаних джерел

1. Загаєцька О. одвічних ритмах гончарного круга / О. Загаєцька // Образотворче мистецтво. – 2003. – №1 – С. 12-16.
2. Лозинська Є. Українське народознавство дітям дошкільного віку / Є.Лозинська / Метод. посібн. для дошкільн. закл. – Львів: Оріяна-Нова, 2008. – 208 с.
3. Мурга Л. Керамічний дивограй. / Л. Мурга // БВДС. – 2003. – № 9. – С.19-24.

Катерина Михайлова

старший викладач кафедри
дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет

Аліна Козак

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У ДОШКІЛЬНИКІВ

Здоров'я дітей – основа здоров'я нації, адже від нього залежить майбутнє держави. Сучасний стан здоров'я дітей в Україні бажає бути кращим. Статистичні дані свідчать про зростання за останні 10 років захворювань серед дітей на 20%, збільшився контингент дітей-інвалідів. Найбільш поширені

хвороби ендокринної системи, кровообігу, нервової системи. У ЗДО 70% дітей мають порушення опорно-рухової системи. Причиною є мала активність дітей, витрати часу на дії з смартфонами, неправильне харчування, екологія тощо.

Тому сьогодні піднімається питання про формування здорового способу життя з самого раннього віку. Враховуючи актуальність проблеми здоров'я, найважливішими стратегічними завданнями національних програм «Діти України», «Здоров'я нації» визначено всебічний розвиток дитини, становлення її духовного, психічного, та фізичного здоров'я. У державних документах, якими керується дошкільна освіта (Закон України «Про дошкільну освіту», «Базовий компонент дошкільної освіти» тощо) акцентується увага саме на компетентнісному підході до проблеми, який передбачає надання переваги практичній спрямованості освіти, характеризується особистісним і діяльнісним аспектами.

Базовий компонент дошкільної освіти є Державним стандартом дошкільної освіти України, в якому зведено норми та положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини: сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом у школу. Базовий компонент дошкільної освіти передбачає сформованість мінімально достатнього та відповідного рівня освітніх компетенцій дитини перших 6 років життя [2, с.5].

У змісті освітньої лінії «Особистість дитини» Базового компонента дошкільної освіти закладена «здоров'язбережувальна компетенція», яка передбачає «обізнаність із будовою свого тіла, гігієнічними навичками за його доглядом; належністю до певної статі; продуктами харчування, основними показниками власного здоров'я, цінністю здоров'я для людини; вміння виконувати основні рухи та гімнастичні вправи; застосовувати набуті знання, вміння і навички щодо збереження здоров'я, не зашкоджуючи як власному, так і здоров'ю інших людей.» [1, с. 11].

Освітня лінія «Особистість дитини» передбачає: виховання у дитини позитивного ставлення до своєї зовнішності, формування основних фізичних

якостей, рухових умінь, культурно-гігієнічних, оздоровчих навичок і навичок безпечної життєдіяльності.

Формування у дошкільників знань про основи здоров'я й безпеку життєдіяльності та розвиток відповідних умінь включає:

- ціннісне ставлення до власного життя;
- проведення загартовувальних процедур;
- прищеплення навичок громадської та особистої гігієни;
- ознайомлення з помічниками та друзями здоров'я- природними та соціальними чинниками, які допомагають, і тими, які можуть шкодити здоров'ю та життю;
- розкриття поняття про вікові зміни в організмі, його зростання;
- обізнаність в доступній для розуміння інформації про елементарну будову тіла, призначення й дію органів і систем;
- формування позитивного ставлення до антропометрії, медичних обстежень, профілактичних щеплень;
- набуття навичок збереження та зміцнення постави, профілактики плоскостопості;
- формування понять про стихійні явища природи, ознайомлення з причинами їх виникнення, характерними ознаками, негативними наслідками;
- правила поведінки в різних екстремальних ситуаціях;
- стимулювання безпеки щодо вогню, газу, електричного струму, формування вміння дотримуватись правил протипожежної безпеки, швидко знаходити правильний вихід у небезпечній ситуації;
- прищеплювати вміння обережно поводитися з ліками та хімічними речовинами;
- надання знань про небезпечні для життя людини отруйні рослини, тварини;

- формування обізнаності про небезпеку спілкування з незнайомими людьми та загрозами для життя, які можуть виникнути;
- навчання пристосовуватися до постійно мінливих умов навколишнього середовища, що проявляється в стійкості до екстремальних ситуацій, опірності організму до несприятливих чинників;
- засвоєння здоров'язберігаючого стилю поведінки для подальшого життя [2, с.4].

Практика доводить, що недостатньо обмежуватися наданням дітям лише готових знань, адже життєві ситуації вимагають нестандартного, творчого підходу до їх розв'язання. Засвоєні дітьми знання про здоров'я тільки тоді будуть мати практичну цінність, коли трансформуватимуться в навички здорового способу життя. Саме тому слід забезпечити можливість дітей активно використовувати набуті знання в ігровій, побутовій, образотворчій, театралізованій, дослідницькій діяльності. Це формування забезпечується у процесі здійснення дорослими виховання оздоровчого спрямування, що забезпечує розвиток усіх компонентів здоров'я дітей як найбільшої базової цінності.

Вихователям ЗДО необхідно подбати про набуття дитиною власного досвіду. З цією метою важливо формувати у дітей практичні навички у процесі самостійної діяльності під час проведення режимних процесів, надавати їм можливість приймати самостійно рішення у екстремальних умовах, вчити переборювати труднощі у складних життєвих ситуаціях, дбати про безпеку власного життя на вулиці, в побутових умовах, вести здоровий спосіб життя.

Украй важливо, щоб дошкільнята мали можливість наслідувати переважно позитивний досвід як життя батьків, так і поведінку та спілкування з наставниками і однолітками в групі закладів дошкільної освіти з метою навчитись жити в злагоді із собою та світом, долаючи перепони, які можуть зашкодити їх здоров'ю.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.- К. 2021 р.
2. Богініч О.Л. Здоров'я та фізичний розвиток дитини. Реалізація завдань освітньої лінії «Особистість дитини» / О. Богініч // Дошкільне виховання. - 2012. - №19.- С.3-9.

Мирослава Томашевська

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки
дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

Ірина Нестерук

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік, з погляду вітчизняних педагогів і психологів, є найважливішим періодом у психічному й особистісному розвитку дітей. Будь-який віковий період пов'язаний не тільки з подальшим формуванням, а й зі значною перебудовою особистості дитини та пізнавальної діяльності, необхідною з метою її ефективного переходу до нового суспільного статусу – школяра. Естетичні якості особистості не є вродженими, вони починають розвиватися з самого раннього віку в соціальному середовищі. Важливої ролі у формуванні естетичних емоцій набуває активне педагогічне лідерство.

У процесі естетичного розвитку діти поступово домінують в естетичній культурі, формують естетичне сприйняття, а також уявлення, судження, інтереси, потреби, почуття, художню діяльність і творчі здібності. Формування естетичних емоцій і формування естетичної культури проходять через кілька етапів її динаміки, багато в чому ці етапи пов'язані з особливостями розвитку особистості дитини. Естетичне виховання включає в себе естетичний розвиток, який характеризується як організований процес формування основних фізичних сил дитини, що забезпечує активність її життєдіяльності естетичного сприйняття, творчої уяви, почуттів, образного мислення, емоційного досвіду та формування духовних потреб. Такі форми художньої діяльності, як гра, мистецтво, музика, мовлення, мистецтво та ін. мають велике значення для естетичного розвитку особистості дитини. Від самого народження природа

наділяє дитину можливостями досягнення краси, естетичного ставлення до реальності та мистецтва. Водночас ці нахили і можливості можуть бути повністю реалізовані тільки в умовах навмисної, організованої художньої та естетичної освіти і виховання.

Знання мистецького світу досягається за допомогою кольору, форми та звуку. Проте існують певні характеристики, які визначають естетичне сприйняття дошкільнят. Це вимагає дуже розвиненої сенсорної культури. Існуючі психолого-педагогічні дослідження засвідчили, що дошкільнята здатні розуміти мистецтво за допомогою цілеспрямованого навчання та застосування змістовного боку мистецтва і засобів виразності (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, О. Запорожець, Б. Теплов, П. Якобсон, О. Флеріна, Н. Сакуліна).

Сприйняття краси дитиною невіддільне від уміння захоплюватися формою і змістом предмета. Форма – це поєднання кольорів, звуків і контурів. Однак про естетичне виховання слід говорити тільки тоді, коли сприйняття краси пов'язане з емоційним елементом, з особистим ставленням і прихильністю. Емоції лежать в основі естетичного сприйняття дошкільнят. Важливо розвивати в дитини здатність безкорисливо радіти, відчувати легке, безтурботне хвилювання від зустрічі з красою і чарівністю світу мистецтва. Викладачеві знадобиться багато терпіння і сил, щоб інстинктивно прищепити дитині любов до прекрасного, що пронизує все її існування благородними спонуканнями і прагненнями. Дошкільний вік є початком розвитку в дитини творчих здібностей [1].

Художні та творчі навички активно розвиваються, діти самі створюють головоломки, складають пісні, казки, пісні, створюють аплікації, малюють, ліплять. У них з'являється оціночне ставлення до творчих проявів. Поступово завдяки навчанню в дітей виникає емоційний відгук на виразні засоби та форми художніх образів. Діти починають не тільки бачити, а й усвідомлювати оригінальні естетичні властивості твору мистецтва. Вони можуть помітити тонкі відмінності, зробити більш влучне порівняння, знайти найвиразніші слова. Вони цікавляться красивим життям і мистецтвом, різними видами мистецтва та іграми. Діти мають сильну емоційну чутливість до поведінки літературного героя.

До кінця перебування в закладі дошкільної освіти діти мають досягти певного рівня культури особистості. У царині естетичного сприйняття мистецтва та реальності:

- бачити й захоплюватися красою творів мистецтва (музика, мистецтво, література, архітектура, різні види народної творчості), навколишніх предметів, природи, емоційно позитивного ставлення до них (висловлення почуття задоволення, висловлення бажання захоплюватися);
- знати імена й деякі твори 2-3 композиторів, художників; знати імена декількох дитячих письменників та деякі їхні твори;
- знати й використовувати у своїй творчій діяльності основні виразні засоби мистецтва: у музиці (ритм, темп, динаміка);
- у мистецтві (знати та називати твори народного мистецтва: 2 - 3 народні пісні, заклички);
- загадки, прислів'я, приказки, казки;
- 2 - 4 види виробів народного декоративно-ужиткового мистецтва [2].

У галузі художньо-творчої діяльності:

- у дітей має бути сформований інтерес до художньо-творчої діяльності в одному або декількох видах мистецтва, емоційно-позитивне відношення до пропозицій педагога займатися образотворчою, музичною, художньо-мовленнєвою діяльністю, а також до пропозиції розглядати твори образотворчого мистецтва, народного декоративного мистецтва, архітектури;
- уміти слухати музику і переповідати твори дитячої літератури і фольклору;
- у дітей має бути сформовано різноманітні уміння створювати власні витвори [2].

До кінця свого перебування в закладі дошкільної освіти діти повинні мати можливість естетично оцінювати результати своєї діяльності та однолітків і, за можливості, обґрунтовувати цю оцінку. Діти мають намагатися спілкуватися один з одним про мистецьку діяльність і процес мистецької діяльності.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах. Київ : Слово, 2010. С. 176.

2. Середа О. Розвиток естетичної творчої діяльності молодших школярів засобами різних видів мистецтва: Програма спецкурсу. *Початкова школа*. 2007. № 2. С. 57-80.

Оксана Попович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан педагогічного факультету

Мукачівський державний університет

Іванна Шмулига,

спеціальність 012 Дошкільна освіта

другий (магістерський) рівень вищої освіти

Мукачівський державний університет

МОВЛЕННЄВА ГОТОВНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ ЯК НАУКОВА ДЕФІНІЦІЯ

Проблема підготовки дітей до навчання у школі завжди вважалася однією із найважливіших у дошкільній педагогіці. Перехід із закладу дошкільної освіти до школи пов'язаний із зміною соціального статусу дитини, яка стає молодшим школярем. Зазначимо, що цьому передуює величезна підготовча робота, що розвиває загальну та спеціальну підготовку до навчання у школі, результатом якої має стати готовність до школи, яка, у свою чергу, залежить від правильної організації та якості підготовки.

Проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок), загальну готовність і підготовку дитини до школи з усіма її компонентами, яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі А. Богуш називає передшкільною освітою. За визначенням науковця, передшкільна освіта – це цілеспрямований і організований процес і результат розвитку, виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних установах; її метою є створення умов для вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення для подальшого їхнього успішного навчання у школі [2].

Спеціальна підготовка до школи забезпечує загальну психологічну готовність дитини до шкільного навчання та надає можливість сформувати ключові компетенції відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. Так, у старшій групі діти отримують спеціальні знання, які будуть надалі їм необхідні для вивчення різних шкільних предметів. Це, зокрема, заняття з розвитку мови, що включають розвиток мовленнєвих та комунікативних здібностей старших дошкільників, формують мовленнєву готовність до навчання у школі.

Мовленнєва готовність дітей до навчання в школі, як лінгводидактична проблема, є предметом вивчення А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмикової, Н. Маліновської, Н. Орланової, Т. Піроженко, Н. Шиліна та ін. акцентуємо увагу на використанні науковцями термінів «мовленнєва готовність», «комунікативна готовність» та «комунікативно-мовленнєва готовність».

Як зазначено У Базовому компоненті дошкільної освіти, мовленнєва готовність дітей до школи передбачає наявність у них певних знань і уявлень про довкілля, сформованість та певний рівень розвитку всіх видів відповідних компетенцій: фонетичної (правильна й чітка вимова всіх звуків рідної мови за орфоепічними нормами, добре розвинений фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, володіння інтонаційними засобами виразності); лексичної (достатній словниковий запас, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних засобів, порівнянь, метафор, фразеологічних зворотів тощо); граматичної (неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами й нормами (рід, число, відмінок тощо), розвинене граматичне чуття, наявність елементарних навичок корекції та самокорекції мовлення); діалогічної (уміння ініціювати й підтримувати розпочату розмову в різних комунікативних ситуаціях, використовувати комунікативні еталони); монологічної (опанування різних видів розповідей, словесної творчості в різних видах мовленнєвої діяльності) [1].

Під мовленнєвою готовністю дітей до школи А. Богуш та Н. Маліновська розуміють сформованість навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови,

спеціальні вміння в галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища. Конкретними аспектами мовленнєвої готовності дошкільників науковці визначають «... певну суму знань про навколишню дійсність, змістовий бік мовлення, рівень розвитку мовленнєвих навичок, достатній словник, правильну звуковимову, граматичну правильність мовлення, діалогічне й монологічне мовлення, високу мовленнєву активність дітей; якість мовленнєвих відповідей, опанування елементарних оцінно-контрольних дій у сфері мовленнєвої діяльності» [3].

Комунікативна готовність, за визначенням Т. Піроженко – це сформований комплекс індивідуальних, психологічних, психофізіологічних особливостей дитини, які забезпечують успішність взаємодії між партнерами у спілкуванні: сформованість стійких мотивів у спілкуванні з однолітками і дорослими; ініціативність, активність у взаємодії з іншими людьми; орієнтація на партнера, настанова на відповідну реакцію у спілкуванні; розвиток не вербальних засобів комунікації; сформованість контакто-встановлюючих способів взаємодії; розуміння дитиною емоційного змісту ситуації спілкування через аналіз стану співрозмовників; управління мовленням, уміння його змінити у разі потреби [5, с.55].

На думку М. Нікори, одним з компонентів психологічної готовності дітей до школи є готовність до спілкування, що передбачає добре розвинене діалогічне і монологічне мовлення дітей, а саме вміння звернутися до дорослого (вихователя) із запитанням або проханням, своєчасно і доречно відповідати на отримані запитання чи вміння узгоджувати свої інтереси та бажання зі своїми однолітками. Тобто йдеться про комунікативно-мовленнєву підготовку дітей до навчання у школі. Авторка зауважує, що проблема комунікативно-мовленнєвої підготовки дітей передшкільного віку до навчання у школі є актуальною, адже розвиток мовлення це важливе надбання дошкільного періоду, яке посідає одне з центральних місць у формуванні психічної та навчальної діяльності дитини, а також відіграє важливу роль у її успішній соціальній адаптації [4, с.77]. Комунікативно-мовленнєву готовність М. Нікора трактує як уміння вчасно і

доречно користуватися своїми знаннями та вміннями у різноманітних життєвих ситуаціях. У формуванні комунікативно-мовленнєвої готовності дітей передшкільного віку до навчання у школі авторка виокремлює два етапи: комунікативно-мовленнєву підготовку і комунікативно-мовленнєву готовність [4, с.79].

Найбільш ґрунтовне визначення досліджуваного поняття знаходимо у дисертації Н. Шиліної «Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі». Мовленнєва готовність дітей до школи, за визначенням дослідниці, – це наявність у них певної суми знань і уявлень про довкілля; достатній лексичний запас, обізнаність з формулами мовленнєвого етикету, образними виразами, прислів'ями, приказками, загадками; оволодіння чистою і правильною звуковимовою, граматичною правильністю мовлення; вміння послідовно, логічно і зв'язно висловлюватись, переказувати тексти, будувати розповідь; оволодіння фонетичним сприйманням і звуковим аналізом слів; уміння уважно слухати відповіді інших, педагога, цілеспрямовано й точно відповідати на запитання; помічати, виправляти мовні помилки (сформованість оцінно-контрольних дій), доповнювати відповіді однолітків. Цінними для нашого дослідження є тенденції щодо формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі, виокремлені Н. Шиліною. Це, зокрема, такі: 1) темпи формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до школи зумовлюються змістовим аспектом навчально-мовленнєвої діяльності в дошкільному закладі; 2) формування мовленнєвої готовності старших дошкільників до школи залежить від комунікативної спрямованості та навчання рідної мови як засобу спілкування, комунікації; 3) темпи формування комунікативно-мовленнєвої готовності дітей до шкільного навчання підвищуються за умови комплексного планування всіх мовленнєвих завдань (звукова культура, граматична правильність мовлення, словник, зв'язне мовлення) на кожному мовленнєвому занятті; 4) прослідковується залежність формування комунікативно-мовленнєвої готовності старших дошкільників до навчання у школі від занурення дітей в ситуації комунікативно-мовленнєвого

спілкування як на заняттях з різних розділів програми, так і в повсякденному житті; 5) темпи формування мовленнєвої готовності до школи дітей, які не відвідували дошкільні навчальні заклади, залежать від активної участі батьків у навчально-мовленнєвій діяльності дітей [6].

Отже, вітчизняні науковці вважають проблему формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку ваговою і актуальною. Це підтвердив аналіз наукових джерел та різноманітність підходів до трактування наукової дефініції «мовленнєва готовність дошкільників до навчання у школі».

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. Дошкільне виховання. 2012. № 7. С. 3–23.
2. Богуш А.М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/2226/1/Pidgotovka%20ditej%20do%20shkoly%20u%20vymiri%20doshkilnoyi%20zrilosti.pdf>
3. Богуш А., Маліновська Н. Перші кроки грамоти: передшкільний вік: навч. посіб. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 424 с
4. Нікора М.П. Проблема комунікативно-мовленнєвої підготовки дітей передшкільного віку до навчання у школі. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського №5(118), 2017. С.77-80.
5. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
6. Шиліна Н.Є. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у школі: дисертація канд. пед. наук: 13.00.02. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т (м. Одеса) ім. К.Д.Ушинського. О, 2003. 321 с.

Оксана Чекан

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівського державного університету

Іванна Дика

спеціальність 016 Спеціальна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВПЛИВОВІ ПРОЦЕСИ

Соціалізація особистості як об'єкт міждисциплінарного наукового вивчення перебуває сьогодні в центрі уваги дослідників різних наук. Це складова

частина процесу становлення особистості, в результаті чого формуються її соціальні якості, які виявляються в соціально-організованій діяльності.

Так, вважаємо за необхідне проаналізувати розуміння «процесу соціалізації» у філософії, психології, соціології та педагогіці. Це дасть можливість систематизувати його вагомі складові для моделювання процесу ефективного формувального впливу на особистість дитини дошкільного віку.

У процесі розвитку наук про людину сформувалася сукупність поглядів на соціалізацію, що об'єднує ідеї про нерозривний зв'язок з освітою та вихованням; про зв'язок соціалізації з адаптивними процесами; про соціальні контакти як один із змістовних боків соціалізації; про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мовлення для успішної соціалізації. У контексті цих ідей соціалізація розглядається як процес набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей.

Процес соціалізації став об'єктом наукових пошуків досить давно й має давнє походження. До сучасних моделей соціалізації належать: психоаналітична або «особистісного контролю» (З. Фрейд), «рольового тренінгу» (Т. Парсонс), «соціального навчання» (Г. Долат, Б. Скіннер), «міжособистісного спілкування» (Ч. Кулі, Дж. Мід), «когнітивна модель» (Ж. Піаже, А. Маслоу), «еволюційна теорія» (Е. Еріксон) тощо.

Видатні педагоги 20 – 30-х років ХХ століття П. Блонський, Г. Ващенко, О. Залужний, А. Макаренко, С. Русова, Я. Чепіга, С. Шацький у своїх працях зверталися до окремих характеристик процесу соціалізації.

Методологічною основою для розуміння процесу соціального становлення дитини в психології ХХ століття стали положення теорії психічного розвитку, висунуті й обґрунтовані в працях російських учених Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, М. Лісіної, О. Леонтьєва, та ін. Їхні теоретичні побудови враховують той факт, що для розуміння розвитку неможливо розглядати дитину як відокремленого індивіда, а необхідно врахувати соціальну ситуацію, до якої вона залучена.

Загальновідомо, що Л. Виготський першим увів у науковий обіг ідею та

поняття «соціальної ситуації розвитку як системи стосунків між дитиною певного віку й соціальною дійсністю». На думку П. Блонського, такий момент необхідний для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку дитини впродовж відповідного періоду й визначає «цілком і повністю ті форми і той шлях, опановуючи які, дитина набуває нових якостей особистості, бере їх з соціальної дійсності як основного джерела розвитку, той шлях, за яким соціальне стає індивідуальним» [2].

Основи теоретичних підходів до аналізу становлення особистості дитини у вітчизняній психології закладені, крім Л. Виготського також О. Леонтьєвим. Психічний розвиток він трактував як результат привласнення дитиною соціально-історичного досвіду, який відбувається через оволодіння моральними зразками шляхом інтеріоризації соціальних норм [2].

Зауважимо, що О. Леонтьєв наголошує на тому, що особистість народжується двічі: «вперше – коли в дитини з'являється у виражених формах полімотивованість та підкорення її дій (феномен «гіркої цукерки» чи схожість такої ситуації), вдруге – коли виникає свідомість особистості».

Л. Божович стверджує, що протягом усього раннього й дошкільного віку головним агентом формування особистості дитини залишається дорослий, підтримка і схвалення якого виступають необхідними умовами «врівноваженості» дитини з соціумом [3].

У 60-ті роки ХХ століття деякі філософи, соціологи й соціальні психологи запроваджують у науковий ужиток термін «соціалізація» (Н. Андрєєнкова, І. Кон, Б. Парігін та ін.). У 70 – 80-х роках з'являється низка досліджень, присвячених аргументованій критиці зарубіжних концепцій соціалізації.

Одним із перших послідовних і ґрунтовних теоретиків соціалізації у вітчизняній науці є І. Кон. Досліджуючи проблему соціалізації, він розглядає її філософські, соціологічні, соціально-психологічні, етнографічні й педагогічні аспекти проблеми [4].

Особливе значення в контексті нашого дослідження мають концепції соціалізації, розроблені Г. Андрєєвою та А. Петровським.

У працях В. Мухіної проблема соціалізації аналізується в межах концепції феноменологічного (виняткового) розвитку і буття особистості, відповідно до якого індивідуальне буття людини визначається як соціальна одиниця. Розвиток особистості розглядається в процесі соціалізації через діалектичну єдність внутрішніх умов, передумов і внутрішньої позиції особистості, яка виникла в онтогенезі. Заслуговує на увагу обґрунтована думка дослідниці про те, що соціальний простір освоюється дитиною поступово, через її прагнення реалізувати своє домагання на визнання. А отже, в основі цього аспекту закладене бажання дитини отримати «соціальне схвалення» і бути оціненою як «хороша» дитина. Тобто, особистість таким чином виробляє ціннісне ставлення до того, що «потрібно», засвоює моральні норми [5].

Продуктивними для розвитку теорії становлення особистості є сучасні теоретико-експериментальні дослідження таких українських психологів: І. Беха, М. Боришевського (самосвідомість як механізм регуляції поведінки), О. Киричука, Т. Титаренко (вчинковий смисл психологічних феноменів), Н. Максимової (роль виховання в психічному розвитку дитини), Г. Костюка (навчання і розвиток особистості), М. Вовчик-Блакитної (передумови розвитку особистості в ранньому дитинстві), В. Моляко, В. Рибалки (творча активність особистості), О. Кононко (психологічні основи особистісного становлення дошкільника) та ін.

На думку Г. Костюка, індивід стає суспільною істотою, особистістю залежно від формування свідомості і самосвідомості, системи психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, дає змогу брати участь у суспільному житті, творенні суспільно необхідних матеріальних і духовних цінностей. При цьому «об'єктивна соціальна сутність особистості завжди реалізується суб'єктивними психічними засобами» [4].

Актуальним та значущим для нашого дослідження є твердження І. Беха про те, що «особистісно орієнтоване виховання передбачає мету формування і розвитку в дитини особистісних цінностей. Лише вони завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда

у світі й опори для особистісного самовизначення» [1]. Науковець розкриває у своїх працях сутність нової освітньої парадигми – особистісно орієнтованого виховання, визначає психолого-педагогічні засади створення інноваційних технологій і розв’язання соціально-моральних завдань, спрямованих на соціалізацію особистості в умовах сучасного соціуму [1].

Отже, діяльність засобів масової інформації – організований процес передавання різноманітної інформації від суспільства до особистості дитини, що впливає на її формування. Процес соціалізації – це засвоєння дитиною-дошкільником норм, правил, законів суспільного буття та сприйняття зовнішнього світу. Важливим моментом соціалізації є її стихійність, адже певні знання дитина отримує не тільки через цілеспрямований процес виховання й навчання, а й через інформацію ЗМІ. Засоби масової інформації як фактор соціалізації дітей дошкільного віку стане предметом ґрунтовного розгляду в наступному підрозділі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / Бех І. Д. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
2. Блонський П. П. Педологія / Блонський П. П. – Х.: Просвіщення, 1968. – 464 с.
3. Божович Л. І. Етапи формування особистості в онтогенезі / Л. І. Божович // Питання психології. – 1978. – № 4. – С. 23–25.
4. Костюк Г. С. Вибрані психологічні праці / Костюк Г. С. – К.: Педагогіка, 1988. – 304 с.
5. Мухіна В. С. Вікова психологія / В. С. Мухіна. – К.: Академія, 1997. – 432 с.

Наталія Черепаня

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

Дашия Паренко

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ФОРМУВАННЯ ГУМАННИХ ВІДНОСИНИ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ ЯК ЗАСІБ АДЕКВАТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРИРОДІ

Останнім часом проявляється зростаюча тенденція до погіршення

екологічної ситуації у світі. Все більшого значення набуває проблема збереження життя на планеті Земля. «Кожен зобов'язаний зберігати природу та навколишнє середовище, дбайливо ставитися до природних багатств» [1, с.29]. Закон «Про освіту» говорить про те, що любов до природи, свідоме, дбайливе та зацікавлене ставлення до неї кожної людини мають виховуватися з раннього дитинства у сім'ї та закладах дошкільної освіти. Реалії суспільно-політичного життя країни у ХХІ столітті зажадали нової державної політики у створенні освіти; наповнення її новим ціннісними змістом; зміни парадигми освіти та, як наслідок, поява державного освітнього стандарту дошкільної освіти.

«Пізнавальний розвиток передбачає розвиток інтересів дітей, допитливості та пізнавальної мотивації; формування первинних уявлень про ... об'єкти навколишнього світу,... про планету Земля як спільний будинок людей, про особливості її природи» [3, с.13]. Маленькі діти потребують спілкування з природою, але, не знаючи, як поводитися в природі, можуть завдати їй шкоди. Підвищена емоційність та пізнавальна спрямованість дитини до живого світу природи найчастіше призводять до негативного експериментування над живими істотами. Гуманні почуття, виховані у дитинстві, залишаються з людиною на все життя. Тому так важливо формувати гуманне ставлення дітей до природи у дошкільному віці, що проявляється у досить усвідомлених емоційних реакціях та адекватних способах дій дітей у світі природи. Основні завдання формування гуманного ставлення дітей до природи інтегруються із завданнями розвитку рухів, мовлення, ігрових умінь, спілкування, оволодіння продуктивними видами діяльності, допомагають розвинути емоції, почуття, доброту до навколишнього світу. Через взаємодію з природою діти демонструють свої почуття та емоції, що позитивно впливає на їх розвиток.

Проблема формування дбайливого ставлення до природи привертає увагу педагогічних працівників. Адже сучасні діти приділяють особливу увагу електронним іграшкам, комп'ютерним іграм. Внаслідок цього дитина не прагне пізнавати навколишнє, перестає помічати красу природи, не бажає набувати досвіду позитивного ставлення до рослин і тварин. Тому необхідно виховувати

в дітях доброти, вчити їх любити та поважати право на життя будь-яких живих організмів, адже якщо загине природа, то загине життя на Землі. На шляху виховання в дітей гуманного ставлення до природи виникає чимало проблем. Більшість вихователів не використовують інноваційні методи та прийоми навчання у своїй роботі, не вважають екологічне виховання важливим аспектом. Іноді дитина робить необдумані вчинки у природі. Що найчастіше робить у цьому випадку вихователь? Лає, карає дитину, читає довгі та стомлюючі «нотації» про те, що так робити не можна. В результаті такого виховання дитина відчуває жалість лише до себе, а не до живої істоти, що постраждала від її необдуманих дій. У дитячих садках часто не створюються всі необхідні умови для знайомства дітей із природними об'єктами: заборона утримання кімнатних рослин та свійських тварин у групі, неправильна організація спостережень за об'єктами природи на прогулянках[2, с.89].

Проблемою екологічного виховання дошкільнят займалися такі вчені як Беленька Г. В., Лисенко Н.В. Плохій З.П., Половіна О.А., Яришева Н.Ф. та багато інших. Але все ж таки проблема екологічного виховання дошкільнят вивчена недостатньо. У дослідженнях багато уваги приділяється важливості проблеми формування гуманного ставлення до природи, формування знань про природу, але найважче знайти конкретні рекомендації для вихователів.

Оновлення сучасної освіти супроводжується інтенсивним пошуком нових сучасних методів і прийомів виховання дбайливого ставлення дошкільнят до об'єктів природи, де діти були учасниками педагогічного процесу, разом з вихователем вчилися вирішувати проблемні ситуації, що виникають у процесі спілкування з природою, пошук нової позиції дитини дошкільника в освітньому процесі. Новизна проблеми сьогодні в тому, як, врахувати особливості сучасної дитини, допомогти відкрити для неї навколишній світ природи та полюбити її як наш спільний будинок, який необхідний усім, хто в ньому живе.

Список використаних джерел

- 1.Горопаха Н.М. Виховання екологічної культури дітей: посіб. Для вихователів дошкільних закладів та вчителів початкових класів. Рівне: Волинські обереги, 2001. - 212 с.
- 2.Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей: навч.-метод, посіб. для батьків, вихователів, вчителів. Івано-Франківськ: Фірма «Сіверсія» ЛТД, 1999. - 156 с.

3.Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод, посіб. К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. - 173 с.

Наталія Черепаня

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

Наталія Чех

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНИХ ЕМОЦІЙ ДО ТВАРИН

Актуальність обраної теми залежить від того, що у суспільстві гостро стоїть проблема екологічного виховання підростаючого покоління. Гострота цієї проблеми зумовлена реальною екологічною небезпекою, викликаною діяльністю людини у природі, зростанням виробництва, використанням природних ресурсів без урахування біологічних та екологічних закономірностей. У сучасних умовах необхідно перейти до нового типу зв'язку суспільства та природи – науково обґрунтованого та гуманістично орієнтованого. Цей перехід можливий лише за умови формування нової гуманістичної спрямованості ставлення людини до природи [2, 14]. Збереження природного середовища, таким чином, пов'язане з екологічним вихованням людини, яка має потребу гуманно ставитися до природи. Екологічне виховання дітей дошкільного віку має значення, оскільки у цьому віці закладаються основи екологічної культури особистості, що є частиною духовної культури.

Стандарт дошкільної освіти націлює на вирішення завдання створення сприятливих умов для розвитку дітей відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей, розвитку здібностей та творчого потенціалу кожної дитини як суб'єкта відносин із самим собою, іншими дітьми, дорослими та світом. Стандарт вирішує завдання об'єднання навчання та виховання в цілісний освітній процес

на основі духовно-моральних та соціокультурних цінностей та прийнятих у суспільстві правил та норм поведінки на користь людини, сім'ї, суспільства. Залучення дитини до спостереження за життям тварин, знайомства з особливостями різних представників тваринного світу може зіграти велику роль у вихованні її почуттів, рис характеру і правильного ставлення до довкілля [1, с.23].

Переважає більшість видів тваринного світу недоступна для близького контакту, особливо у умовах ЗДО. Тому благодатними об'єктами можуть стати такі тварини, які оточують нас навіть у місті, але ми майже не звертаємо на них уваги. Це комахи (але не побутові), вони всюди та невибагливі. Навіть невеликий газон, квітник, старий ставок або калюжа, що ніколи не засихає, група кущів або дерев, дерев'яні паркани або стіни будинків можуть стати місцями їх проживання. Комахи - одні з найдавніших представників тваринного світу і одночасно найчисленніші за видовою різноманітністю. В даний час кількість відомих у світі видів комах наближається до двох мільйонів, і це більше, ніж усіх інших видів тварин і рослин разом узятих (при цьому щороку відкриваються тисячі нових видів). Вони зустрічаються у всіх куточках земної кулі і навіть у будинку людини. Нажаль часом самі вихователі не знають навіть назв тих комах, які цілком можуть бути доступні для спостережень на ділянках дитячого садка, не кажучи вже про те, що вони не завжди володіють відомостями про особливості харчування, розмноження і місце комах в природі. Ще одна серйозна проблема полягає в емоційному відношенні дорослих до комах. Часто діти бачать, як дорослі неосвічено поведуться в природі: на очах у дітей вони знищують гусениць, жуків, метеликів, що трапилися їм під руку, не замислюючись при цьому, що, можливо, вони знищили одну з найкорисніших або рідкісних комах. Це призводить до недостатньої екологічної компетентності сучасного суспільства. Нині розширилися рамки екологічного виховання: від ознайомлення дітей із природою до виховання екологічного світогляду на сучасному рівні.

Екологічне просвітництво тільки в тому випадку вплине на образ дій

дитини, якщо охопить як раціональну, так і емоційну сферу. Природною основою процесу такого виховання повинні стати відносини з навколишнім середовищем, що складаються в різні вікові періоди. У дошкільному віці екологічна свідомість формується у процесі діяльності. Дітям властиві емоційні переживання, екологічна активність. Отже, завдання педагога – розвивати почуття причетності, спільності із природою. Природа, навколишній світ — найсильніші засоби, здатні заволодіти увагою та почуттями дітей, розбудити добрі стосунки, захопити та здивувати. При ознайомленні зі світом комах мають вирішуватися в єдності три завдання: формування знань про тварин, розвиток емоційно-позитивного ставлення до них та виховання моральної поведінки у природі [3, с.113].

Проблема, що стоїть перед педагогами - необхідність відбору прийомів, що сприяють формуванню в дітей позитивних емоцій до комах. Ці прийоми мають бути засновані на чуттєвому сприйнятті, враховувати психологічну характеристику дітей дошкільного віку, педагог повинен супроводжувати дитину, рухатися разом з нею, поряд з дитиною, іноді трохи попереду, щоб допомогти їй у пізнанні навколишнього світу.

Поняття «педагогічний супровід» нерозривно пов'язане з поняттям «педагогічна підтримка», яку багато дослідників розглядають як стратегію та тактику освіти XXI століття. Педагогічний супровід входить до системи понять «педагогіки підтримки» - однієї з сучасних педагогічних парадигм. У рамках парадигми педагогіки підтримки вихователь і вихованець стають рівноправними суб'єктами, творцями освітнього процесу, а відносини між ними набувають справді суб'єкт - суб'єктний характер.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. 12.01.21 року.
2. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку /Національна академія педагогічних наук України. К., 2020. 44 с.
3. Я у світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років: освіт. програма / О. П. Аксьонова та ін.; наук. керівник О. Л. Кононко. Київ: МЦФЕР-Україна, 2019. 487 с.

Наталія Черепаня

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мукачівський державний університет

Валентина Трикоз

спеціальність 012 Дошкільна освіта
перший (бакалаврський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Діти через ігрову діяльність пізнають навколишній світ. Розваги для дітей, які проводяться у закладах дошкільної освіти та сім'ї, мають бути не лише веселими, а й захоплюючими. Ігрова діяльність має розвивати в дитини психічні процеси (сприйняття, уяву), фізичне здоров'я та розумові здібності. Ігрова діяльність - найбільш доступний для дітей вид діяльності, це спосіб переробки отриманих із навколишнього світу вражень, знань.

Вже в ранньому дитинстві дитина має найбільшу можливість саме у грі бути самостійною, на свій розсуд спілкуватися з однолітками, вибирати іграшки та використовувати різні предмети, долати ті чи інші труднощі, логічно пов'язані із сюжетом гри, її правилами. У грі створюються сприятливі умови для формування здібностей робити дії в розумовому плані. Усвідомлюючи, що ігрова діяльність - не справжнє життя, діти по-справжньому переживають свої ролі, відверто виявляють своє ставлення до життя, свої думки та почуття, сприймають гру як важливу справу. Педагоги підтримують принцип організації гри: грати разом із дітьми, грати з дітьми протягом усього дошкільного віку.

Гра потрібна, щоб дитина росла здоровою, життєрадісною і міцною. Освітній простір групи має бути оснащений засобами навчання, відповідними матеріалами, у тому числі ігровими (відповідно до специфіки програми). Організація простору та різноманітність матеріалів, обладнання має забезпечувати ігрову, пізнавальну, дослідницьку, творчу активність вихованців. В ігровій діяльності дитина розвивається як особистість, у неї формуються ті сторони психіки, від яких згодом залежатиме успішність її соціальної практики.

Гра є полігоном для соціальних спроб дітей, тобто тих випробувань, які вибираються дітьми для самоперевірки і в процесі яких ними освоюються способи вирішення проблем міжособистісних відносин, що виникають у процесі гри. У грі створюється база для нової діяльності – навчальної. Тому найважливішим завданням вихователя є оптимізація та організація у ЗДО спеціального простору для активізації, розширення та збагачення ігрової діяльності дошкільника. Питання організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку та підготовки вихователів до педагогічного керівництва грою завжди займали провідне місце у роботі дошкільного закладу. Регулярно для педагогів дитячого садка проводяться теоретичні та практичні заходи щодо проблем ігрової діяльності. Це - консультації, семінари-практикуми, майстер-класи, практичне вирішення проблемних ситуацій та безпосередньо розробка методик. Твердження, що у вихованні та розвитку дитини дошкільника провідна роль належить ігровій діяльності, давно стало аксіомою для педагогів дошкільних закладів. У ході гри відбувається освоєння основних норм соціальної поведінки[2, с.25].

Багато хто задається питанням про те, навіщо потрібно дошкільнику розвивати уяву і творчість, якщо логічно вона має бути яскравішою і оригінальнішою, ніж у дорослого. Однак ця теорія є хибною. За твердженням психологів, дитяча уява розвивається поступово, у процесі накопичення певного досвіду, оскільки абсолютно всі образи уяви ми отримуємо з досвіду реального життя, і якими б химерними вони не були, вони ґрунтуються на цих уявленнях. Розвиток дитячої творчої уяви пов'язується із закінченням періоду раннього дитинства, коли дитина вперше демонструє здатність заміщати одні предмети іншими та використовувати одні предмети у ролі інших. В ігровій діяльності дітей старшого дошкільного віку, де символічні заміни відбуваються досить часто, уява набуває подальшого розвитку. Це насамперед враження, отримані дитиною під час прослуховування оповідань, віршів, казок, перегляду фільмів. У такому вигляді уяви мало подібностей до реальності, в ньому практично немає ініціативного, творчого ставлення до образно відтворюваного матеріалу. У

старшому дошкільному віці (5-6 років), коли з'являється довільність у запам'ятовуванні, уява з репродуктивної (відтворюючої) перетворюється на творчу. Найперші ознаки уяви можна побачити вже після півтора року, коли дитина розглядає картинку і починає впізнавати зображений предмет.

На закінчення нагадаю чудові слова А.С. Макаренка: «Ігрова діяльність має важливе значення у житті дитини, має те саме значення, яке у дорослого має діяльність, робота. Яка дитина у грі, така багато в чому вона буде в роботі, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається насамперед в ігровій діяльності. І вся історія окремої людини, як діяча та працівника, може бути представлена у розвитку гри та в поступовому переході її в роботу [3, с.7].

Список використаних джерел

1. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку. Вихователь – методист дошкільного закладу. Тернопіль, 2010. № 5. С. 17 – 27.
2. Бурова А. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Вихователь – методист дошкільного закладу. Тернопіль: Мандрівець, 2010. №6. С. 22 - 27.
3. Гнізділова О. Формування креативності дошкільників засобом сучасних ігрових та мистецьких матеріалів із magic-effect. Полтава, 2021, Вип. 78. С. 5-10.

Мирослава Томашевська

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки
дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту,
Мукачівський державний університет

Оксана Шніцер

спеціальність 012 Дошкільна освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Багато дослідників визнають істотний вплив навколишнього середовища і культури на творчі досягнення (Albert; Arieti, Csikszentmihalyi M., Nelson, 1990; Дьяченко О. М., Богоявленская Д.Б., Кудрявцев В. Т. та ін.).

А. Маслоу пов'язував зниження показників креативності в міру дорослішання з «окультуренням» дітей в авторитарному середовищі, а розвиток креативності передбачає незалежну поведінку, створення одиничного, у той час, як соціум зацікавлений у внутрішній стабільності та безперервному відтворенні»

[1].

Тільки спеціальне середовище, на думку автора, здатне культивувати формування креативності. При цьому варто враховувати, що підхід до організації середовища має бути системним: по-перше, вплив на креативні властивості дитини передбачає зміну широкої області емоційно-особистісних властивостей, по-друге сприйняття світу як середовища доброзичливого до креативних проявів дитини, має бути «вбудовано» в її світогляд. Ба більше того, відсутність системності та поступовості у зміні середовища для підвищення рівня креативності може призводити до негативних наслідків [1].

Розвиток креативності та інноваційності дітей на сьогоднішній день заявляється як одне з найважливіших завдань дошкільного та шкільного навчання. Досягнення реалізації цих завдань планується за допомогою нових розвивальних програм, проте виховний і навчальний процес залишається фронтальним, класно-урочним. Звідси випливає, що система для усереднення здібностей не може сприяти розвитку творчого начала і креативності дитини, яке передбачає унікальність, мислення «поза рамками». За такої форми навчання не заохочуються відмінності в темпі освоєння матеріалу, передаються «готові знання», що не може формувати критичність і нестандартність мислення, самостійність пізнання.

Як свідчать наукові дослідження й досвід педагогів і психологів Л. Виготського, В. Сухомлинського, Г. Григорьєвої, О. Дронової, креативність виявляється приблизно з п'ятого року життя. Не кожна дитина старшого дошкільного віку здатна виконати завдання творчо. Дослідження останніх років показали, що дошкільний вік характеризується великими психофізичними можливостями. Завдання педагога – знайти шляхи та забезпечити розвивальне середовище для їх максимальної реалізації. Розвиток психіки дитини, формування її особистості можливі тільки в процесі активної діяльності, через яку відбувається пізнання навколишнього світу, набуття власного практичного досвіду та розвиток дитячої креативності.

Науковиця О. Овчаренко посилаючись на дослідження М. Гнатко наводить

фази розвитку креативності у дошкільників:

- 1) «сенсibiliзаційна» (3-5 років) – характеризується підвищеною чутливістю дитини до сприйняття навколишньої дійсності;
- 2) «сатураційна» (5-6 років) – відзначається перенасиченням та спадом пізнавальної активності;
- 3) «орієнтаційна» (6-7 років) – відбувається пристосування дитини до соціальних форм активності [2].

На реалізацію креативного розвитку дошкільників впливають такі чинники:

1) накопичення вражень про навколишній світ. Для формування творчих здібностей дитини потрібно накопичити як найбільше вражень про навколишній світ під час різних видів діяльності. Сформувавши інтерес дитини до будь-якого із виду діяльності, з'являється можливість виховувати за допомогою елементів творчості.

2) Створення розвивального середовища. Педагогові необхідно створити в дитячому садку сприятливі умови для реалізації природного прагнення дитини до креативності. Розвивальні завдання, правильна оцінка досягнень у творчій діяльності, утримання від негативних оцінок під час прояву творчої активності, ситуації вільного спілкування, відповіді на чисельні запитання, можливість побути на самоті, достатня свобода для реалізації творчих завдань, ненав'язливе спонукання до творчих дій, а також наявність необхідних для творчості матеріалів.

3) Креативність та емоційність педагога. Педагоги мають зберегти у своїй душі дитячі особливості поведінки: безпосередність, доброзичливість, чистоту думок, мрійливість, довірливість, захоплення від пізнання світу; Робота з сім'єю. Педагоги повинні інформувати батьків про шляхи розвитку креативності дітей із метою більш гармонійного й цілісного підходу до цього питання [3, с.12].

Список використаних джерел

1. Maslow A. The farther reaches of human nature. New York: Penguin Books. 1971. С. 117 р.
2. Овчаренко О. Розвиток креативності у дошкільників арт-терапевтичними засобами. Вісник Інституту розвитку дитини. 2014. С. 26.

3. Чепур О. Розвиток творчих здібностей у ДНЗ. Психолог дошкілля. 2013. № 12. С. 10-12.

РОЗДІЛ 8 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Іванна Биба

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ПОКРАЩЕННЯ СТАНУ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

Однією з ключових проблем, яку необхідно розв'язувати в кризових умовах в освітній сфері є результативне управління освітніми процесами. Кризові ситуації, такі як пандемія, економічна криза, війна або інші непередбачувані події, серйозно позначаються на освітній галузі та вимагають інтенсивної й ефективної реакції з боку освітнього менеджменту. В кризових умовах може постати проблема убезпечення учасників освітнього процесу, збалансованого використання фінансових ресурсів і підтримки здорового психологічного клімату в освітньому закладі.

Проблема реалізації освітнього менеджменту в кризових умовах спричинена необхідністю управлінської підсистеми освітнього закладу забезпечити якість вітчизняної освіти (зокрема, початкової) на рівні європейських і світових освітніх стандартів. Освітній менеджмент у кризових умовах набуває особливого значення, оскільки залежить від значної кількості чинників, серед яких компетентнісний управлінський апарат є одним з головних для забезпечення освітнього процесу в складних надзвичайних ситуаціях [1]. У зв'язку з цим є важливим дослідження освітнього менеджменту в кризових умовах, де ця проблематика стає все більш актуальною і необхідною в сучасних умовах, оскільки ефективний освітній менеджмент дає змогу забезпечити якісну підготовку здобувачів освіти та результативне використання ресурсів освітніх закладів.

Тематику аналізу проблеми управління освітнім процесом в кризових

умовах досліджує значна кількість науковців. Зокрема, у наукових працях В. Курепіна, В. Синякова, С. Ус (2020) провели аналіз деяких аспектів та особливостей застосування інноваційних технологій для організації освітнього процесу; Л. Вознюк, О. Доброгорський (2022) визначили особливості освітнього менеджменту в умовах воєнного стану; А. Усік (2019) проаналізував розвиток антикризового менеджменту керівників закладів освіти; О. Мармаза (2017) дослідила менеджмент освітньої організації; О. Удалова, Х. Дзюбинська, Т. Ревка, Л. Родінова, М. Червоній, І. Діордіца (2022) проаналізували особливості організації освітнього процесу в умовах війни.

Нами розроблено рекомендації щодо ефективного управління освітнім процесом початкової школи в кризових умовах (пандемія / воєнний стан), які спрямовані на забезпечення безпеки, якості освіти та психологічної підтримки для всіх учасників освітнього процесу. А саме:

1. Розробити антикризовий план з описом протоколів та дій у випадку кризових ситуацій, включаючи пандемію та воєнний стан. Впроваджуйте план на різних рівнях школи та забезпечуйте його оновлення залежно від змін ситуації.

2. Забезпечити належну інфраструктуру для дистанційного навчання, включаючи надання комп'ютерів, планшетів та іншого необхідного обладнання учням, які його потребують.

3. Подбати про надійність і комфортність укриттів у школах.

4. Забезпечити підготовку педагогічного персоналу до використання технологій дистанційного навчання та забезпечити доступ до навчальних ресурсів та платформ.

5. Регулярно зв'язуватися з батьками, надавати інформацію щодо навчання та протоколів безпеки, а також пропонувати сприяння з боку батьків в освітньому процесі.

6. Забезпечити психологічну підтримку для учнів, батьків та вчителів, зокрема проводити психологічні консультації та тренінги для допомоги у подоланні стресу [2].

7. Впроваджувати адаптивний підхід до навчання, враховуючи потреби різних учнів та створюючи індивідуальні навчальні плани для допомоги учням з особливими потребами.

8. Оптимізувати розклад занять для забезпечення ефективного використання часу та збалансованого навантаження для учнів та вчителів.

9. Забезпечити систематичний моніторинг навчальних досягнень учнів та вживати вчасно заходів для покращення успішності.

10. Сприяти взаємодії та обміну кращими практиками між вчителями, зокрема проводити регулярні онлайн-конференції та навчальні семінари.

11. Забезпечити участь батьків у прийнятті рішень стосовно освітнього процесу та враховувати їх думку та зворотний зв'язок при розробці стратегій та планів навчання [2].

12. Залучати учнів до активного освітнього процесу шляхом сприяння їхній ініціативі, розвитку творчості та участі у проектах та дослідницьких роботах.

13. Розробити систему звітування та оцінки ефективності впроваджених стратегій та заходів у кризових умовах, щоб забезпечити постійне вдосконалення освітнього процесу.

14. Забезпечити своєчасну та об'єктивну інформацію для громадськості та зацікавлених сторін стосовно дій керівництва школи під час кризових ситуацій.

15. Сприяти розвитку інноваційних методів навчання та використанню нових технологій для підвищення якості освіти та адаптації до змін у кризових умовах.

Ці практичні рекомендації є ключовими для успішного управління освітнім процесом початкової школи в період кризових умов, таких як пандемія або воєнний стан. Здійснення цих заходів допоможе забезпечити безпеку, якісну освіту та психологічну підтримку для учнів, педагогічного персоналу та батьків, а також підтримувати стійкість та успішність освітнього процесу у кризових умовах.

Список використаних джерел

1. Вознюк Л., Доброгорський О. Особливості освітнього менеджменту в умовах воєнного стану. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Публічне управління та адміністрування. 2022. №1 (2). С.48-54.
2. Курепін В.М., Синякова В.С., Ус С.В. Організація освітнього процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти на період карантину. Актуальні проблеми життєдіяльності людини в сучасному суспільстві. Тези доповідей. Миколаїв, 18-20 листопада 2020 р. Миколаїв: Миколаївський національний аграрний університет. 2020. С.132-

Наталія Голуб

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

МЕДІАОСВІТА ТА МЕДІАГРАМОТНІСТЬ: ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНІВ

Незважаючи на те, що вже протягом значного часу в світі розробляється теорія та практика медіаосвіти, остаточної визначеності в цьому терміні ще немає.

Важливу роль у становленні та розвитку медіаосвіти відіграло ЮНЕСКО. Вважається, що вперше термін «медіаосвіта» був вжитий у 1973 р. на спільному засіданні сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення.

Хоча деякі вчені вважають, що першу навчальну програму з медіаосвіти розробив канадський учений М. МакЛюен у 1959 р., а активне застосування медіаосвіти в освітньому процесі розпочалося в 1960-х роках у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. При цьому завдання медіаосвіти було сформувати інформаційну культуру та підготувати до управління закладом освіти, до життя в інформаційному суспільстві [9, с. 182].

У документах ЮНЕСКО вказується, що медіаосвіта – це навчання теорії та практичним умінням для опанування сучасними мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у менеджменті, педагогічній теорії та практиці; її слід відрізняти від використання медіа як допоміжних засобів у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика чи

географія [7, с. 8]. Як бачимо, фахівці ЮНЕСКО чітко відокремлюють опанування медіа від їх використання як знаряддя при навчанні іншим наукам.

Виділимо кілька принципів медіаосвіти за Л. Мастерманом [5, с.15–68]. Медіаосвіта представляється як серйозна та важлива сфера, що пов'язана з більшістю соціальних структур демократичного суспільства. Вона актуальна, втілює принцип «тут і зараз» у широкому ідеологічному та історичному контексті. Зміст у медіаосвіті означає розвиток варіативних аналітичних інструментів. Її ефективність може бути оцінена двома основними критеріями: здатністю учнів застосовувати своє критичне мислення у нових ситуаціях і кількістю зобов'язань і мотивацій, висловлених ними щодо до медіа. А ідеальна оцінка медіаосвіти, за Л. Мастерманом, це самооцінка учнів. Крім того, медіаосвіта намагається змінити відносини між учнем і вчителем, даючи можливість для роздумів і діалогів, тобто це швидше діалог, ніж дискусія. Таким чином, медіаосвіта розвиває більш відкритих та демократичних педагогів, вона спрямована переважно на групове навчання. Складається медіаосвіта з «критичної практики» і «практичної критики».

Л. Мастерман виділив та обґрунтував сім причин актуальності медіаосвіти у сучасному світі. 1. Високий рівень споживання мас-медіа та насиченість сучасних суспільств їх продуктами. 2. Ідеологічна важливість медіа та їхній вплив на свідомість аудиторії. 3. Швидке зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів управління нею та її розповсюдження. 4. Інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси. 5. Зростання значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях. 6. Необхідність навчання школярів/студентів з орієнтацією на відповідність сучасним вимогам. 7. Національні та міжнародні процеси приватизації інформації, що пришвидшуються. До цих причин І. Жилавська додала ще одну: «пожовтіння» мас-медіа та зниження загального рівня медійної продукції, яке, як зворотну реакцію, викликає до життя потребу в освітніх технологіях в галузі мас-медіа [6].

Л. Мастерман також виділив чотири найважливіших області медіаосвіти:

1) авторство, власність і контроль у сфері медіа; 2) способи досягнення ефекту впливу (тобто способи кодування інформації) медіатексту; 3) репрезентація навколишнього середовища через медіа; 4) аудиторія медіа [10, с. 88]. Можна було б додати ще й особливості самих медіа як каналів передачі інформації та управління медіаактивним закладом освіти.

Інший американський вчений Р. Кьюбі бачить мету медіаосвіти у тому, щоб «дати учням розуміння того, як і чому медіа відображають суспільство і людей», а головне «розвивати аналітичні здібності і критичне мислення відносно медіа» разом з вивченням їх мови [3, с. 40-42; 4, с. 27].

Видатний теоретик медіа Дж. Гербнер розумів медіаосвіту як формування широкої коаліції «для розширення свободи та розмаїття комунікації, для розвитку критичного розуміння медіа як нового підходу до ліберальної освіти» [2].

Також є думка, що медіаосвіта – це вивчення медіа. Причому воно відрізняється від навчання за допомогою медіа. Медіаосвіта одночасно пов'язана з пізнанням того, як створюються і розповсюджуються медіатексти, а також з розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки їх змісту. Для порівняння вивчення медіа (media studies), як правило, пов'язується з практичною роботою зі створення медіатекстів. І медіаосвіта, і вивчення медіа спрямовані на досягнення цілей медіаграмотності (media literacy) [1, с. 94]. Закономірною тут виглядає побудова медіаосвіти як від навчання за допомогою медіа, так і від вивчення самих медіа. Чіткою також є вказівка на мету медіаосвіти: досягнення медіаграмотності.

Увагу дефініції та проблемам медіаосвіти приділяли й українські вчені. А. Литвин вважає, що медіаосвіта – це навчання на матеріалі та за допомогою ЗМІ, кінцева мета якого – медіаграмотність, здатність до критичного сприйняття медіаповідомлень. При цьому він ґрунтується на думці С. У. Гончаренко: «Основним завданням медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо» [8, с. 203]. Хоча і висловлює

спірне судження стосовно того, що у порівнянні з традиційним навчанням, медіаосвіта більше спрямована не на логічну, а на чуттєву сторону пізнання. Наводиться також визначення з сучасної «Енциклопедії освіти», де медіаосвіта – це «технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет» [11, с. 481]. Звичайно, таке формулювання абсолютно неправильне. Автори плутають медіаосвіту та власне мас-медіа.

Треба відзначити, що 20 травня 2010 року постановою Президії Національної академії педагогічних наук України була схвалена Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Згідно з цією Концепцією медіаосвітою вважається частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. А медіаграмотність – це рівень медіакультури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують. Метою медіаосвіти є формування медіакультури особистості в середовищі значущих для неї спільнот (малих груп, родин, навчальних і виробничих колективів, місцевих громад тощо). Її головними завданнями є сприяння формуванню: медіаімунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, оминати інформаційне

«сміття», захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів; рефлексії та критичного мислення як психологічних механізмів медіаграмотності, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа; здатності до медіатворчості для компетентного і здорового самовираження особистості та реалізації її життєвих завдань, покращення якості міжособової комунікації та приязності соціального середовища, мережі стосунків і якості життя в значущих для особистості спільнотах; спеціалізованих аспектів медіакультури: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, та сучасних напрямів медіаарту тощо.

Важливість медіаосвіти в сучасному світі обумовлена тим, що масмедіа в умовах глобалізації та інформаційного суспільства часто вирішально впливають на те, яким ми сприймаємо навколишній світ. Але часто медіа безвідповідально ставляться до своєї функції чесно та правдиво інформувати про події та факти дійсності. Тобто віртуальна картинка світу часто сильно відрізняється від картинки реальної. Медіаосвіта дає людині можливість самозахисту, вчить критично сприймати медійні повідомлення.

Список використаних джерел

1. Dorr A. Media Literacy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 14. Eds.N.J.Smelser & P.B.Baltes. Oxford, 2001.
2. Gerbner G. Educators Activists Organize to Promote Media Literacy in U.S. *The New Citizen*, 1995. Vol. 2. № 2.
3. Kubey R. (Ed.) *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.), 1997. 484 p.
4. Kubey R. Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication* (Winter), 1998. P. 58-69.
5. Masterman L. A Rational for Media Education. *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick & London : Transaction Publishers, 1997. P. 15-68.
6. Masterman L. *Teaching the Media*. London. Comedia Press, 1988. 341 p.
7. *Media Education*. Paris: UNESCO, 1984. 211 p.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.

9. Гуріненко І. Ю. Медіаосвіта як засіб професійної підготовки фахівця цивільного захисту. *Інформаційні та телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. праць. Частина 1. / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. Львів : ЛДУ БЖД, 2009. С. 181-184.

10. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск : ТИИТ, 2009. 322 с.

11. Задорожна І Т., Кузнецова Т. В. Медіаосвіта. *Енциклопедія освіти*. Акад. пед. наук України / Гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер, 2008.

Ігор Клецул

спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Заклади вищої освіти України вже багато років здійснюють підготовку управлінців для освітньої галузі за спеціальностями «Менеджмент організацій», «Управління навчальним закладом» та «Освітні, педагогічні науки (освітня програма «Управління закладом освіти»))» освітнього ступеня магістр.

Однак, спеціальна підготовка керівників закладів освіти залишається проблемою важливою та актуальною. На жаль, менеджери освіти – керівники закладів освіти, працівники районних, міських, обласних департаментів/управлінь освіти здебільшого не мають відповідної спеціальної професійної підготовки. Як правило, вони є висококваліфікованими педагогічними працівниками. Тому проблема невідповідності реального рівня функціональної компетентності керівників закладів освіти необхідному для ефективного управління полягає саме у відсутності професійної освіти.

Аналіз діючих освітніх програм підготовки майбутніх керівників закладів освіти свідчить про те, що підготовка магістрів-менеджерів для сфери освіти ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, який передбачає формування певних компетентностей, зокрема, функціональної компетентності керівника, яка розглядається як система знань та умінь, що є адекватними структурі та змісту управлінської діяльності. Звертаємо увагу на те, що ця система має суттєві

відмінності від гносеологічного ряду педагога.

Для теоретичного обґрунтування функціональної компетентності керівника сучасного закладу освіти прийнято подавати її у вигляді загальної моделі (або професіограми).

Модель керівника закладу освіти – це його узагальнений професійний образ. Вона повинна відображати задачі, які вирішує директор у своїй діяльності, зміст основних функцій управління та посадові вимоги до керівника. При створенні моделі важливо зробити її достатньо повною при мінімумі якостей, що оцінюються [4].

Професіограма – це узагальнюючий документ, що базується на розробленій моделі, з точністю враховує якості ідеального керівника та дозволяє з досить високим ступенем достовірності оцінити якість будь якого реального керівника [4].

Професіограму директора, яка б відповідала потребам закладу освіти в певний період розвитку країни розробляли В. І. Бондар, М. В. Гадецький, В.С. Демчук, Л. М. Каращук, В. І. Маслов, М. Ю. Новоселицький, Н.Ф. Тализіна, О. П. Тонконога та ін. Поступово у науково-педагогічній літературі виділилось декілька основних підходів до побудови професіограм керівника закладу освіти: цільовий, концептуальний, діяльнісний [1; 5].

Професіограму керівника сучасного закладу освіти науковці розробляють виходячи із наявних типологічних ознак шкіл та особливостей управління ними. При цьому спираються на певні теоретичні засади: поняття «діяльність керівника закладу освіти», «мета управлінської діяльності», «об'єкт діяльності», посадові вимоги до керівника закладу освіти (кваліфікаційні, соціально-психологічні та професійні).

Проблему відповідності, адекватності системи основних знань і вмінь керівника структурі та змісту його діяльності досліджували В. І. Бондар, В.Ю. Кричевський, В. І. Маслов, О. П. Тонконога. Вони за основу побудови моделі компетентності брали професіограму діяльності, функціональні завдання

і пов'язували їх з питанням змісту підготовки та підвищення кваліфікації спеціаліста [3].

Систему знань та умінь керівника сучасного закладу освіти визначають на основі положень, які обґрунтував Г. В. Федоров. Розглядаючи структуру і зміст моделі професійної компетентності педагога, він описав дві підсистеми знань, які необхідні для її побудови: професійні знання, їх зміст; типи і види знань. Автор довів, що вкрай важливо, щоб знання не являли собою набір абстрактних понятійних елементів, а відбивали діалектику пізнання (від загального до конкретного і навпаки) з урахуванням їх місця в пізнавальному процесі, а також сутнісних особливостей кожного типу знань [2].

Відтак, науковці виділяють дві підсистеми знань керівника. Першу складають такі групи: соціально-правові, фінансово-економічні, педагогічні, управлінські, психологічні знання. Друга підсистема – це гносеологічний ряд: методологічні, нормативні, змістовні знання, знання способу діяльності та уміння.

Виділені групи знань відбивають специфіку керівної діяльності директора закладу освіти, конкретним змістом якої є управління, що і передбачає знання з основ менеджменту. Знання та уміння з психології, педагогіки, права, економіки забезпечують ефективне управління, тому мають більш загальний характер, але не менш важливі.

На основі знань формуються управлінські уміння. За цільовими ознаками їх можна згрупувати в діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі [6].

У широкому розумінні, діагностико-прогностичні вміння пов'язані із збиранням, аналізом, систематизацією інформації, визначенням проблем, постановкою цілей, завдань, розробкою стратегічних та тактичних планів, програм дій та алгоритмів окремих видів діяльності.

Організаційно-регулятивні вміння спрямовані на забезпечення реалізації різних планів, програм, управлінських рішень, створення матеріальних,

технічних умов, добір та розстановку кадрів, координацію зусиль всіх учасників освітнього процесу.

Контрольно-коригуючі уміння – це уміння визначати стандарти, норми, критерії та методи оцінювання справ відповідно до них, вносити необхідні зміни, доповнення, уточнення на підставі обробки наслідків контролю, давати рекомендації щодо покращення роботи.

У вузькому значенні діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контрольно-коригуючі уміння – це способи реалізації управлінських функцій [4].

Модель компетентності керівника обумовлюється функціонально-посадовими обов'язками, які виконують роль дозиметра функцій управління. На них позначаються розбіжності в основних видах діяльності, зокрема в типологічних функціях управління.

Незаперечним є те, що управлінець нової генерації суттєво відрізняється від традиційного керівника. Це зумовлено новими концептуальними та технологічними підходами до діяльності, а саме: гуманізацією та демократизацією, людиноцентристським поглядом, управлінням за результатами, програмно-цільовим підходом до управління та іншими інноваціями у менеджменті.

Список використаних джерел

1. Гадецький М. В. Організація навчального процесу в середній школі: Навчально–методичний посібник. Х. : Веста : Видав. «Ранок», 2003. 136 с.
2. Діагностика управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Управління школою*. 2004. № 7. С. 21–26.
3. Мармаза О. І. Визначення рівня кваліфікації керівника школи. *Освіта і управління*. 1997. № 4. С. 59–63.
4. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. 240 с.
5. Маслов В. И. Теория и методика непрерывного повышения квалификации руководителей школы : Учебное пособие. К. : МНО УССР, 1990. 259 с.
6. Маслов В., Шаркунова В. Принципи менеджменту в установах освіти. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 77–84.

Альона Смоляр

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

Олена Добош

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

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ В РОБОТІ КЕРІВНИКА ЗДО

Ефективним шляхом підвищення ефективності управлінської діяльності є застосування засобів графічної візуалізації, створення ментальних карт. За результатами психологічних досліджень встановлено, що 83% інформації людина сприймає зором, 12% – слухом, 5% – іншими рецепторами. Дослідження пам'яті свідчать, що людина запам'ятовує 20% від почутого, 30% – від побаченого, 70% – від одночасно побаченого й почутого, 90% – від побаченого, почутого, обговореного й активно виконаного [3, с. 5].

Сьогодні інтелект-карти досить поширена технологія креативного мислення. Застосування інтелект-карт допомагає мислити абсолютно по-новому, максимально використовуючи обидві півкулі головного мозку. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати й класифікувати ідеї та наочно представляти доволі складні концепції й великі обсяги інформації.

Інтелектуальна карта — це схема радіальної організації, яка візуалізує певну інформацію у процесі її оброблення людиною.

Основоположником методу використання інтелект-карт є англійський психолог Тоні Бьюзен. Карти Тоні Бьюзена з'явилися в 70-х роках минулого століття. З цього і почалася ера інтелектуальних карт, якими користуємося й нині. Відтоді мільйони людей в усьому світі використовують цей метод у різних сферах своєї діяльності.

В основу побудови інтелектуальних карт покладено дві властивості

нашого мислення — асоціативність і фізіологічні основи сприймання інформації.

Інтелектуальна карта, карта розуму, карта розумових дій, ментальна карта, карта пам'яті, карта думок, карта ідей — терміни, що стосуються методу інтелектуальних карт, автором якого вважають Тоні Бьюзена.

Mindmaps — зареєстрована торгова марка Всесвітньої мережі центрів Бьюзена.

Інтелект — карта, або ментальна карта — це технологія зображення інформації у графічному вигляді; інструмент, що дозволяє ефективно структурувати інформацію, мислити, використовуючи весь свій творчий потенціал [3]. Суть методу полягає у виділенні головного поняття, від якого відгалуджуються завдання, думки, ідеї, кроки в реалізації проєкту. Кожна гілка може містити кілька дрібніших гілок-підпунктів. До всіх записів можна залишати коментарі, які допоможуть не заплутатися в складному проєкті [4].

Карта пам'яті реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї технології — принцип «радіального мислення», що належить до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт. За допомогою складених за певними правилами карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції і великі обсяги інформації [1].

Така карта дає змогу майже на кожне поняття дивитися крізь призму його міжсистемних зв'язків, а в процесі її складання людина не лише відтворює власне уявлення щодо взаємозв'язків ключового поняття з іншими, а певним чином усвідомлює логічну послідовність пошуково - орієнтувальних дій, тобто краще засвоює не лише саме знання, а й опановує способи його здобуття [2].

Інтелектуальна карта є ефективним інструментом, який може допомогти педагогу спланувати свою діяльність, в тому числі і самоосвітню.

В методичній роботі інтелект-карти використовують як інтерактивний метод роботи з педагогами, адже їх застосування забезпечує активізацію

мислительних процесів; встановлення логічних взаємозв'язків різних понять; інтерактивну та творчу взаємодію педагогів; значну економію часу при структуруванні, групуванні та запам'ятовуванні інформації.

В управлінській діяльності директора, вихователя-методиста ЗДО технологія складання інтелектуальних карт є ефективним інструментом, зокрема:

- при підготовці публічних виступів та презентацій;
- як своєрідний органайзер при плануванні роботи або як форма ведення щоденника;
- для планування й підбиття підсумків будь-якого дослідження чи при реалізації проектної діяльності;
- як психологічний інструмент для самоаналізу, визначення цілей та життєвих цінностей, аналізу освітньої діяльності педагогів, аналізу й розв'язання міжособистісних проблем, ухвалення рішень.

Отже, використання карт в управлінській діяльності надає такі можливості: покращити пам'ять, нагадати слова, факти, образи; створювати нові ідеї та планувати роботу; проводити аналіз подій та їх результатів; структурувати роботу; узагальнювати результати проведеної роботи; організовувати взаємодію у рольових іграх або при груповій роботі; ефективно будувати та обробляти дані.

Список використаних джерел:

1. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен; пер. з англ. Е. А.Самсонов. - 2-е изд. - Мн.: Попурри, 2003. - 304 с.
2. Гавриш Н. В. Интегрированные занятия: методика проведения / Н. В.Гавриш. - К.: Шкільний світ, 2007. - 128 с.
3. Кремена Л.М. Причины невысокой jakości знаний учащихся и способы их преодоления. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/>.
4. Шахина И., Медведев Р. Использование ментальных карт у учебном процессе. Научные записки. Серия: Проблемы методики физико-математической и технологической освіти. Выпуск 8(III). : URL:<https://phm.cuspu.edu.ua/>.

Вікторія Староста

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
другий (магістерський) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

САМООСВІТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗДО

В сучасних умовах розвитку освіти вирішення проблем навчання та виховання підростаючого покоління відповідно до нових освітніх стандартів залежить від особистісного потенціалу педагога, високого рівня його професійної компетентності, професійних здібностей. Економічні та соціальні зміни, що відбуваються нині в Україні, зумовлюють необхідність пошуку і впровадження нових форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які сприятимуть постійному вдосконаленню їх професійної майстерності.

Самоосвітня діяльність посідає вагоме місце в підвищенні професійної компетентності педагогів, позаяк розвиток професійної компетентності відбувається шляхом оновлення самоосвітньої діяльності педагога, управління цим процесом.

Забезпечення самоосвіти вихователя, уточнення сутності поняття «самоосвіта», впровадження новітніх підходів здатності до навчання впродовж життя висвітлено в державних документах, а саме: в законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», у професійному стандарті за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти».

У професійному стандарті за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» у переліку трудових функцій (професійних компетентностей за груповою дією або групою трудових дій, що входять до них), а саме: здатність до навчання впродовж життя, у розділі професійного розвитку та самовдосконалення зазначено про здатність вихователя планувати та реалізовувати індивідуальний професійний розвиток та самоосвіту [3].

В «Українському педагогічному словнику» самоосвіта трактується як «освіта, яка набувається у процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі.

Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних навчальних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [1, с.296].

У «Енциклопедії освіти» [2] поняття «самоосвіта» розглядають як цілеспрямовану, планову самотійну роботу педагога з метою підвищення власної професійної майстерності. Вона представлена як:

професійна функція, метою якої є підвищення власної професійної майстерності;

процес цілеспрямованого та систематичного в досконалення, розвитку самого себе та своєї діяльності;

як вид, форма, засіб пізнавальної діяльності.

До основних джерел самоосвіти вихователя належать: книги наукового, науково-методичного, методичного спрямування; фахова періодика (газети, журнали); інтернет-технології; засоби масової інформації; тренінги, практикуми, форуми; вебінари; екскурсії, театри, виставки, музеї, концерти, подорожі; заходи з обміну педагогічним досвідом; різноманітні курси.

Планування заходів та форм самоосвіти дає можливість виробити перспективу подальшого самовдосконалення педагогічної діяльності.

На етапі узагальнення самоосвіти плануються групові та індивідуальні форми задля кращої презентації та звітності самоосвітньої діяльності вихователя сучасного закладу дошкільної освіти.

До групових форм у ЗДО відносимо: педагогічну раду, школу педагогічної майстерності, школу молодого вихователя, науково-практичні семінари, тренінги, практикуми, педагогічні читання.

До індивідуальних форм належать: курси підвищення кваліфікації вихователя, майстер-класи, розробка методичного матеріалу та публікація у фахових журналах, видавництво навчально-методичних посібників, презентація власного педагогічного досвіду.

У сучасному закладі дошкільної освіти набувають широкого використання інноваційні форми, зокрема: ділові ігри, «круглі столи», розв'язування

проблемних ситуацій, професійні тренінги, майстер-класи.

Таким чином, планування заходів та форм роботи систематизує діяльність вихователя закладу дошкільної освіти.

Отже, самоосвіта вихователя – це найважливіша частина його професійного зростання. Самоосвіта є результатом професійної освіти й обов’язковою умовою її ефективності. Самоосвітня діяльність педагогічних працівників є запорукою успішної роботи закладу.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 373 с.
2. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; гол. ред. Василь Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040с.
3. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>

Марія Фехтел

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
другий (магістерський)рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

ПОЗИТИВНИЙ ІМІДЖ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ:

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

На сьогодні ринок освітніх послуг динамічно розвивається, що вимагає особливої уваги до проблем, пов’язаних із позиціонуванням закладів освіти. Сьогодні на перший план висувається імідж успішного закладу, який забезпечує якість освітніх послуг. Створення позитивного іміджу освітньої організації підвищує ефективність діяльності закладу освіти, дає можливість якнайповніше задовольнити потреби клієнтів, якими передусім є батьки учнів і самі учні. Тобто, під час створення або формування позитивного іміджу навчальних закладів, зокрема і школи, первинне ставлення або стереотип у подальшому буде кардинально впливати на репутацію навчального закладу

Імідж школи можна тлумачити як процес створення бажаного образу на основі наявних ресурсів. При цьому, головною метою створення іміджу є підвищення конкурентоздатності, залучення інвестицій, встановлення й

розширення партнерських зв'язків [3]. Тобто в цьому випадку йдеться про створення ідеальної репутації навчального закладу різними засобами залучення інвестицій та інновацій. Або образ навчального закладу, часто свідомо сформований, що має цілеспрямовані характеристики і покликаний певним чином впливати на конкретні групи соціуму [1].

Отже, створення іміджу є першим кроком до побудови хорошої школи. І ініціатива тут має виходити виключно від самого керівництва закладу освіти.

Об'єктивне уявлення про позитивний імідж закладу робиться на основі конкретних критеріїв. Зокрема, І. Зуєвська наголошує на існуванні таких критеріїв позитивного іміджу школи, як: наявність довгострокової освітньої стратегії; сприятливий морально-психологічний клімат у колективі; захоплений, небайдужий, професійний педагогічний колектив; наявність об'єднаного дитячого колективу та його керівних органів; культ колективних традицій; організація сімейних свят; постійний саморозвиток колективу, об'єднання спільною справою дитячого, батьківського і вчительського колективів; наявність яскравої зовнішньої атрибутики: девіз, прапор, елементи форми в одязі, власний сайт в Інтернеті тощо [1].

Ці показники розподіляють на три типи, а саме:

постійні показники (чітке визначення педагогічним колективом місії та концепції навчального закладу; оптимістичний настрій і доброзичливий мікроклімат у вчительському й дитячому колективах; педагогічна, соціальна й управлінська компетентність співробітників тощо);

змінні показники (зміст місії та пріоритети навчального закладу; види освітніх послуг; матеріальну базу закладу);

інформаційні показники (ступінь поінформованості споживача; з'ясування громадської думки про різні позитивні аспекти діяльності школи; розуміння ставлення до школи) [1].

У більш розширеному вигляді список критеріїв оцінювання іміджу має такий вигляд:

1. Зовнішній імідж – наявність візитки школи; зв'язки з громадськістю;

зв'язки з вищими навчальними закладами (з економістами, правознавцями, істориками тощо); зв'язки з дошкільними навчальними закладами; сучасний естетичний вигляд приміщень школи; наявність сучасно обладнаних кабінетів (кабінету історії, біології, англійської мови тощо); участь та висока результативність участі в районних, міських, обласних заходах, конкурсах, виставках тощо.

2. Внутрішній імідж – позитивний мікроклімат у колективі, об'єднаність навколо ідеї створення, функціонування й розвитку навчального закладу; наявність прогресивної команди адміністрації; оптимальний добір кадрів; високий рівень професіоналізму вчителів, особливо з профільних предметів; забезпечення єдності освітнього простору: навчання, виховання, фізичного розвитку; наявність сучасної матеріально-технічної бази; естетичність вигляду спеціалізованих кабінетів; висока самооцінка; традиції школи; розвиток навчального закладу в профільному напрямі, постійний пошук і впровадження нового, прогресивного; зв'язок поколінь; високий рівень вихованості учасників освітнього процесу).

3. Модель випускника – висока якість знань, особливо з профільних предметів; творче мислення; ініціативність; здатність генерувати ідеї; уміння здобувати й опрацьовувати інформацію; уміння працювати в команді; здатність змінювати сфери та способи діяльності; уміння презентувати свої досягнення та цінувати досягнення інших; здатність приймати нестандартні рішення; почуття власної гідності; патріотизм; відповідальність тощо.

4. Рекламні заходи зі створення позитивного іміджу – створення рекламного буклету, візитівки школи з вичерпною інформацією про навчальний заклад; співпраця із засобами масової інформації (інформування потенційних замовників освітніх послуг про досягнення школи); проектна діяльність, спрямована на формування позитивного іміджу закладу освіти; запровадження низки атрибутів: шевронів, значків, елементів шкільної форми; створення електронної та відео презентації школи; заходи із залученням громади) [2].

Отже, процес створення позитивного іміджу ЗЗСО є співпрацею із

зовнішнім середовищем поза межами школи та громадськістю. Це процес ретельний та тривалий, тому повинен мати певні критеріальні показники, за якими буде реалізовуватись та оцінюватись імідж загальноосвітньої установи.

Список використаних джерел:

1. Зуєвська І. Критерії ефективності позитивного іміджу школи / І. Зуєвська // Директор школи. – 2006 – № 2 (386). – С. 10–13
2. Лісаченко О. Імідж сучасного ЗНЗ / Олена Лісаченко // Управління освітою. – № 15 (291). – 2012 – С. 9–11.
3. Рожнятковська І. М. Імідж школи / І. М. Рожнятківська. – К. : Шк. світ, 2011. – 120 с.

РОЗДІЛ 9 ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Надія Бобуська

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет
(науковий керівник: **професор Октавія Фізеші**)

ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ КРАЇН ВИШЕГРАДСЬКОЇ ЧЕТВІРКИ: ІСТОРІЯ ТА ТРАДИЦІЇ

Процеси європейської інтеграції в сфері вітчизняної освіти зумовлюють потребу у вивченні досвіду європейських країн, насамперед держав-сусідів України. Зауважимо, що в межах західного кордону нашої держави, найближчими сусідами є країни, що утворюють так звану Вишеградську групу (V4), а саме: Польща, Словаччина, Угорщина (мають безпосередній державний кордон з нашою країною) та Чехія (спільний кордон з Україною відсутній). Вишеградська четвірка була створена 15 лютого 1991 р. в угорському місті Вишеград під час зустрічі президентів Польщі Леха Валенси і Чехословаччини Вацлава Гавела та прем'єра Угорщини Йозефа Анталла з метою інтеграції до євроатлантичних структур. Україна впродовж усього часу тісно співпрацювала з країнами Вишеградської четвірки, в тому числі й у освітній сфері. Зокрема, для нашої країни цінним є досвід країн, які, в розбудові та реформуванні своїх національних освітніх систем, пройшли крізь труднощі, що дуже схожі на ті проблеми, через які пройшла, а через деякі продовжує проходити вітчизняна освіта, зокрема: недостатнє фінансування, закриття шкіл, повільні зрушення в якості початкової освіти, проблема перекваліфікації педагогічних кадрів тощо. Звичайно, кожна з країн – членів Вишеградської четвірки має власну історію та традиції в становленні та розвитку початкових шкіл.

Досвід початкової освіти Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини був предметом наукових розвідок українських учених. Зокрема, питання реформування початкової освіти в державах Вишеградської четвірки досліджував М. Поп'юк, окремі питання щодо тенденцій розвитку початкової

освіти в країнах Вишеградської четвірки висвітлено в наукових розвідках О. Ярової, особливості реформування початкової освіти в Польщі досліджувала Н. Скотна, питання розвитку початкової освіти Угорщини та Чехословаччини в історико-педагогічному контексті досліджувала О. Фізеші, зокрема другу половину XIX – першу половину XX століття, коли до їх складу входили закарпатські землі і, відповідно, на них розповсюджувалася дія законодавства цих країн, характерними були такі ж особливості та тенденції у розвитку початкової освіти тощо.

Історія реформування освітніх систем Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини розпочалася з 1989 р., до часу якого системи освіти цих країн «виконували ідеологічне замовлення, спрямоване на виховання людини, яка сповідувала б комуністичні цінності, тобто фактично послуговувались «єдиними стандартами країн соціалізму», які орієнтували на освіту в радянському союзі [3, с. 283]. Ідеологічне відокремлення від впливу тоталітарного режиму привело до переосмислення завдань системи освіти на засадах демократизації та гуманізації. Зокрема, новий проєвропейський вектор, обраний цими країнами спонукав до перегляду основних принципів, які регламентували їх освітній простір, та проведення широкомасштабних реформ, у тому числі й початкової ланки освіти, адже саме вона закладає фундамент, основу для подальшого навчання та формування особистості вільного та відповідального громадянина. Відтак, було проведено системні реформи, які проходили два етапи. На першому етапі, який тривав упродовж 1989-1999 рр., відбулася «розробка нових національних освітніх програм, децентралізація систем освіти, становлення нових типів шкіл, а також зміни в навчальних освітніх стандартах та формах контролю знань, умінь і навичок» [3, с. 283]. На другому етапі, який розпочався з 1999 р. і в різних країнах-членах V4 в різний час завершувався, провадилася реформа змісту шкільної освіти, зокрема «особлива увага в процесі навчання звертається на вивчення іноземних мов, математики, предметів природничого циклу, фізичного виховання, образотворчого мистецтва та музики» [3, с. 284], наслідком чого стало прийняття документів: «Головні напрямки у вдосконаленні системи освіти

в Польщі (1994)», Освітні Акти (Словаччина, Чехія), Національний основний навчальний план (Угорщина).

Наприклад, початкова освіта в Польщі «закладає фундамент подальшої освіти, вводить учнів у світ знань, сприяє їх гармонійному інтелектуальному, естетичному, емоційному, суспільному та фізичному розвитку» [4, с. 438]. Початкова освіта (*szkoła podstawowa*) в Польщі триває 6 років, є обов'язковою та безкоштовною. За рік до вступу до першого класу діти за бажанням батьків навчаються в «нульовому» класі (*zerówka*). У докторській дисертації О.Б. Ярової зазначається, що з 2009-2010 н.р. у перших класах *Szkoła podstawowa* було запроваджено нову освітню програму – Курикулум дошкільної та загальної освіти, відповідно до якого на рівні міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО 1) учні початкових класів повинні: «набути базових знань про факти, теорії та практики, близькі до їхнього досвіду; сформувати навички використання знань та інформації для виконання практичних завдань; розвивати стосунки та ставлення, необхідні для ефективної та відповідальної праці в сучасному світі» [5, с. 210]. Як наслідок, у 2014-2015 н.р. був запроваджений Базовий курикулум, в основу якого поставлено інтегроване навчання в першому циклі початкової освіти (1–3-й класи), введено обов'язкові предмети (польська мова, сучасна іноземна мова, музична освіта, мистецька освіта, громадянознавство, природничі науки, математика, ІКТ, технологічна та фізична освіта), зміст початкової освіти визначається обсягом знань і навичок, що перевірятимуться органами зовнішньої інспекції, тобто стандартом досягнень [5, с. 247].

Для Угорщини питання освіти завжди виступали національним пріоритетом. Початкова школа в Угорщині «складається, як правило з 8 класів: чотирьох нижчих і чотирьох старших класів. У початкових класах працюють не більше 2-3 учителів, а у 5-8 класах майже всі предмети викладаються різними вчителями. Тому, нижній і верхній рівні початкової школи, – зазначає К. Біницька, – дуже відрізняються та є різними за рівнем надання освітніх послуг» [1, с. 15].

Тривалість здобуття початкової освіти в Чехії становить 9 років і є обов'язковою для всіх дітей, які проживають на території Чеської республіки, включно іноземців. Початкова освіта має дворівневу структуру: I рівень (*základna škola*) – 1-4 класи та II рівень – 5-9 класи. Після 5 класу учні мають можливість обирати: вступати до 8-річних гімназій або ж продовжити навчатися у звичайних школах, після їх завершення учні можуть вступати до чотирьохрічних гімназій або в середні спеціальні навчальні заклади. Навчання в початковій школі здійснюється за «Шкільною програмою», укладеною у відповідності до Концепції освіти Чеської Республіки й забезпечує реалізацію «п'яти ключових освітніх компетенцій: навчальної; комунікативної; соціальної; громадянської; професійної» [2, с. 196].

Щодо початкової освіти в Словаччині, то вона подібна до чеської системи, адже також є дворівневою: перший рівень – 1-4 класи та другий рівень 5-9 класи. Після першого ступеню початкової школи учень може продовжити навчання у восьмирічній гімназії, проте в такому випадку він повинен скласти вступні іспити, яких немає при пререході з першого на другий рівень.

Зауважимо, що важливим напрямом у реформуванні початкової освіти наприкінці XX –початку XXI ст. в країнах Вишеградської четвірки було завпровадження іншомовної освіти. Зокрема, питання іншомовної освіти у початковій школі Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини регламентувалося Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Окрім того, згідно «з нормативними актами, що були прийняті в середині 90-х років XX сторіччя, – зазначає М. Поп'юк, – пріоритетом для початкової освіти Польщі, Чехії, Словаччини та Угорщини стало виховання людини, яка легко використовує сучасні досягнення, розуміє світ та добре орієнтується в життєвих труднощах, сприймає різні точки зору людей. ... Нова школа, у свою чергу, обіцяла учням безпечне та корисне для здоров'я навчання, побудову власних систем цінностей, їх становлення та вдосконалення» [3, с. 284-285].

Отже, початкова освіта країн Вишеградської четвірки об'єднана навколо формування європейських гуманістичних та демократичних цінностей, на шляху

свого становлення пройшла крізь велику кількість реформ, зокрема в частині впровадження європейських освітніх стандартів. Разом з тим, кожна держава – Польща, Чехія, Словаччина та Угорщина – має свою унікальну, засновану на національних цінностях і пріоритетах, початкову школу. Вивчення та узагальнення їх діяльності та реформування дозволить актуалізувати позитивний досвід у питаннях організації системи початкової освіти, вдосконалення змісту, методів та форм організації навчання, управління освітнім процесом тощо.

Список використаних джерел

1. Біницька К.М. Організація системи шкільної початкової освіти в Угорщині (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск LXXIX. Том 1. 2017. С. 13-18.
2. Поліщук О., Муранова Н. Досвід реформування системи освіти в Чехії. Актуальні проблеми в системі освіти: ЗНЗ - доуніверситетська підготовка – ВНЗ. Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції 27 квітня 2017 року. С. 195-198. URL: <http://surl.li/nmlvt> Дата звернення: 20.10.2023 р.
3. Поп'юк М. В. Досвід країн вишеградської четвірки у процесі реформування початкової освіти України. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. 2007. Випуск LXVII. Частина I*. Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ Прикарпатського національного університету, 2007. 336 с. С. 282-286.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.
5. Ярова О.Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2018. 531 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Dysertatsiia_YArova-O.B..pdf. Дата звернення: 20.10.2023 р.

Тетяна Луць

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет
(науковий керівник: **професор Октавія Фізеші**)

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ США ТА КАНАДИ

Інтеграція вітчизняної освіти до світового освітнього простору, глобалізаційні та державотворчі процеси, спрямовані на засвоєння демократичних ініціатив у всіх сферах суспільного життя, зумовлюють необхідність звернення до вивчення історичного досвіду та досвіду реформування освітньої сфери в передових світових державах, серед яких

Сполучені Штати Америки та Канада.

Вітчизняна педагогічна наука має достатньо напрацювань з вивчення досвіду організації освітнього процесу, форм і методів навчання в контексті змісту освіти у школах США (А. Джуринський, Б. Євтух, А. Сбруєва та ін.), використання сучасних педагогічних технологій у закладах освіти США (О. Лещинський, У. Тараненко та ін.), загальних питань розвитку канадської педагогіки та шкільництва (Л. Булай, Т. Грищенко, Л.В.Ткаченко, О.С.Хмельницька та ін.), питань, пов'язаних з полікультурністю та інтеграційними процесами в освітній системі Канади (В. Погребняк, І. Руснак та ін.). Проблеми становлення, розвитку та реформування системи початкової освіти досліджували Ю. Безух (стан сучасної початкової освіти США), О. Савченко, О. Хомич (досвід Канади щодо навчання учнів початкових класів).

У нашій публікації на основі наукового доробку українських науковців спробуємо узагальнити питання, пов'язані з історичними аспектами розвитку початкової школи в системі освіти США та Канади.

Історичні аспекти розвитку освіти в США висвітлені в монографії Вільяма Джеймса «Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут». Розвиток початкової освіти автор пов'язує з першими колоністами, які прибули до Америки в 1620-1630 рр., які, на його думку, «заклали основу для всього подальшого розвитку освіти в Америці» [2, с. 15]. Зокрема, вклад різних груп колоністів неоднаковий, оскільки залежав, насмаперед, від того, «наскільки вони цінували освіту та чи були в змозі мирно співіснувати з корінним американським населенням» [2, с. 15]. Вагомий внесок у запровадження обов'язкової освіти, відкриття першої середньої школи (Бостонської школи латини), а згодом і в заснуванні Гарвардського коледжу належить пілігримам та пуританам, які високо цінували освіту та, на відміну від інших європейських колоністів, мирно співіснували з корінним населенням Америки, що створило сприятливі умови для відкриття власне початкових шкіл. Метою діяльності пуританських/пілігримських початкових шкіл був розвиток розумових здібностей дитини, виховання доброчесної людини, тісна співпраця з сім'єю, а

також релігійне виховання – «найбільший наголос робився на читання, щоб діти могли почати читати Біблію якомога швидше» [2, с. 21]. Згодом центр розвитку початкової освіти перемістився до Нью-Йорку, де завдяки голландським переселенцям були відкриті при кожній церкві початкові школи, в яких навчання здійснювалося переважно на платній або благодійній основі, що дозволило «всім дітям, незалежно від соціально-економічного положення їхніх сімей, ходити до школи». У 1712 р. в Коннектикуті був прийнятий закон, за яким адміністрація містечок переставала опікуватися школами і передала ці функції церквам, які керували школами аж до початку XIX ст. До 1776 р. система освіти в США розвивалася за європейським, а, особливо, за англійським взірцем, що після війни за незалежність Америки, не відповідало запитам молодшої американської нації і, відповідно, призвело до неминучих змін. Велику роль у цьому процесі відіграли американські лідери – Джордж Вашингтон, Бенджамін Раш, Томас Джефферсон. Зокрема, вони виступали за створення нової потужної системи освіти, яка б дозволила навчатися вдома, а не в Європі, оскільки «почуття патріотизму формується в перші 20 років життя людини». Релігійне виховання все ще залишалося вагомою часткою формування нації, адже, як зазначав Б. Раш: «в школах повинно бути релігійне моральне виховання, щоб молоді люди навчилися бути дисциплінованими та стриманими» [2, с. 51-52]. У 1789 р. був прийнятий Массачусетський закон про освіту, за яким всі діти, незалежно від статі, зобов'язані були відвідувати школу за рахунок держави, зокрема в громадах, у яких проживало принаймні 200 осіб. Вимоги до змісту освіти були однаковими як для хлопчиків, так і для дівчаток. Важливим завданням тогочасної школи було – підготовка підростаючого покоління до «виконання різних ролей у суспільстві». Разом з тим, у цей період зросла кількість «благодійних» шкіл, які відіграли вагому роль у поширенні початкової освіти в США. Звісно, в історії розвитку американської освіти та шкільництва XIX-XX століття відбулося багато позитивних змін, що уможливилися внаслідок багатьох реформ, які будуть висвітлені в наступних дослідженнях.

На сьогодні американська початкова освіта є першим рівнем обов'язкової освіти – elementary education, яка здійснюється в початкових школах (elementary schools), до яких зазвичай входять перші п'ять класів та, інколи, й заклад дошкільної освіти. У окремих таких школах учителі використовують «гнучку систему» (looping system), де один і той самий учитель працює з однією групою учнів упродовж двох років. Навчання в початковій школі починається з 5-6 років. Як зауважує Ю. Безух: «на противагу іншим країнам, Сполучені Штати не мають єдиного та сталого національного курикулуму. Контроль за школами належить штатам, які, в свою чергу, надають повноваження місцевим школам щодо вибору доцільної програми» [1, с. 88]. Разом з тим, програма американської початкової освіти є «динамічною та змінюється відповідно до потреб та умов еволюції й зміни суспільства» [1, с. 89].

Щодо розвитку початкової освіти в Канаді, то цікавим є дослідження Л.В. Ткаченко та О.С. Хмельницької, які зазначають, що становлення освіти в Канаді так само, як і в Америці, пов'язано зі становленням державності: «У 1867 р., коли було проголошено Канадську конфедерацію, до неї спочатку ввійшли тільки чотири провінції. Формування країни затяглося більш, ніж на вісім десятиліть. ... кожна нова канадська провінція, приєднуючись до конфедерації, вже мала основні елементи» системи освіти [3, с. 25].

На розвиток канадської системи освіти суттєво вплинули імміграційні процеси, адже перші поселенці були переважно з Англії й Франції, що й «заклало основи канадської двомовності», окрім того кожна провінція в Канаді самостійно вирішує питання освіти, тому «говорячи про Канаду, фактично доводиться мати справу з 13 самостійно діючими державними системами. Децентралізація в такій важливій сфері, як освіта, є унікальною особливістю канадської конституційної системи» [3, с. 25]. Освітня політика, яку провадять в різних провінціях, може суттєво відрізнятися, адже «кожен регіон враховує історію, мову, культуру, що є близькою і зрозумілою для соціального середовища. Проте всіх їх об'єднує ідея цінності освіти. Такий підхід до освітніх питань зробив шкільні системи Канади кращими у світі» [5, с. 89].

Початкова освіта в Канаді є обов'язковою. Тривалість навчання в початкових класах в залежності від провінції може тривати від 4 до 8 років. Початкову освіту можна здобути як у державних, так і в приватних початкових школах, при чому в останніх – освіта, на думку О. Хомич, є більш якісною через те, що «менша кількість учнів у класах, висококваліфіковані інструктори. До прикладу, школи Монтессорі пропонують вихованцям початкову освіту, що сприяє творчості та самовираженню [5, с. 90]. Також є початкові школи, зорганізовані задля задоволення різних потреб населення, зокрема: релігійних (християнські, мусульманські та єврейські школи), мовних (мовні початкові школи – Language Elementary Schools), гендерних (початкові школи для дівчаток (Girls Elementary Schools), початкові школи для хлопчиків (All Boys Elementary Schools)) та ін. «Канадські вчителі, – зазначає О.Я. Савченко – прагнуть утверджувати гуманні принципи навчання, урахувувати особливості багатокультурного середовища, у якому живуть учні» [4, с. 435].

Наведена вище інформація з окремих питань історії становлення та розвитку початкової освіти в США та Канаді, дозволяє сформулювати наступні висновки: система освіти обох країн формувалася під впливом імміграційних процесів, які відбувалися впродовж XVII-XIX ст., а також під впливом становлення державності Сполучених Штатів Америки та Канади. Вагому роль у становленні початкових шкіл відігравала церква, а також благодійні організації, які розбудовували заклади початкової освіти. Основні цілі початкової освіти полягали в тому, щоб навчити дітей елементам грамоти, читання, арифметики, а також формувати громадянські, моральні та суспільно значущі риси та якості, спрямувати знання та вміння, сформовані в школі, на практичну реалізацію в житті. Окрім того, важливою ознакою освіти США та Канади є її полікультурний характер, що дозволяє враховувати освітні потреби та інтереси різних національностей, корінних народів США та Канади, а також представників різних віросповідань, що й до сьогоднішнього дня є актуальним для систем освіти цих двох країн.

Список використаних джерел

1. Безух Ю.С. Стан сучасної початкової освіти в США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. №6 (8). С. 87-93.
2. Джеймс В. Історія американської освіти: школа, суспільство і загальний добробут. URL: <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/publication/HistoryAmerEdu.pdf>. Дата звернення: 23.10.2023 р.
3. Реформування і модернізація освітніх систем країн світу ХХІ століття: монографія / за наук. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький, (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2018. 344 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.
5. Хомич О.О. Досвід Канади щодо навчання учнів початкових класів у контексті розбудови нової української школи. *Молодий вчений*. № 8 (72). Серпень. 2019. С. 88-

Октавія Фізеши

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ ЗАКАРПАТТЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.

На сьогоднішній день, як ніколи, гостро постає питання нормування та стандартизації змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме тоді *«Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає»* [1, с. 16]. У системі підготовки вчителів початкових класів чинними є два стандарти вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта за першим (бакалаврським) і третім (освітньо-науковим) рівнями. Поки на стадії обговорення та подальшого затвердження стандарт вищої освіти за другим (магістерським) рівнем, прийняття якого забезпечить наскрізну програму підготовки вчителя початкових класів за всіма освітніми рівнями вищої освіти. Актуальність нашої наукової роботи також підсилюється суперечностями на рівні кадрової професіоналізації,

насамперед між зростаючими вимогами до професійного рівня сучасного вчителя та неповнотою реалізації в його підготовці принципу інтеграції освітньої інноватики та історико-педагогічних надбань; між потребою у контекстно-компетентнісній підготовці вчителя початкової школи та необхідністю врахування її національно-регіонального компоненту.

Ретроспектива підготовки учительських кадрів є предметом наукового аналізу в працях Н. Дем'яненко, О. Дзеверіна, М. Заволоки, І. Кравченко, В. Майбороди та ін. Історія становлення та розвитку педагогічної освіти в Закарпатті репрезентована розвідками В. Гомонная, В. Росула, О. Фізеші, С. Човрій та ін.

Учитель в усі часи виконував важливу суспільну функцію, адже саме завдяки його діяльності не тільки передавався суспільний досвід, але й реалізувалася державна освітня політика. Особливої значущості ця функція набирає в умовах суспільних змін, яких у першій половині ХХ століття на долю закарпатських земель випало чимало. Насамперед, мова йде про державно-територіальне перепідпорядкування закарпатської території до складу Австро-Угорської імперії (до 1919 р.), Чехословацької республіки (1919-1938 рр.), Карпатської України (1939 р.), Угорщини (1939-1944 рр.), Радянської України (з 1945 р.). Кожна держава покладала на шкільного вчителя важливе завдання – формувати особистість громадянина своєї держави.

Разом зі зростанням значущості педагогічної професії зростала необхідність у фаховій підготовці вчителя. У період другої половини ХІХ століття в Закарпатті діяли три вчительські семінарії: Ужгородська греко-католицька чоловіча півце-вчительська семінарія (з 1793 р.), Ужгородська греко-католицька жіноча учительська семінарія (з 1902 р.) та Мукачівська Угорська Королівська державна народошкільна семінарія (з 1914 р.).

Упродовж другої половини ХІХ – на початку ХХ століття зміст підготовки вчителів визначався Законом XXXVIII «Про народну освіту» (1868 р.), яким було визначено основні організаційно-педагогічні умови створення та діяльності вчительських семінарій, а також зміст підготовки вчителів. Навчальні плани

вчительських семінарій передбачали вивчення таких предметів, як: релігія та етика, теорія виховання, методика навчання, географія загальна та вітчизняна, історія загальна та вітчизняна, рідна мова, угорська мова, німецька мова, природничі науки та їх використання у сільському господарстві та на виробництві, економіка, економічна та садова практика, конституція, алгебра та вимірювання, співи та музика (особливо гра на скрипці або фортепіано), красне писання та малювання, фізичне виховання, практика у початкових школах [4, § 88]. Перелік навчальних предметів для жіночих вчительських семінарій доповнювався садівництвом, жіночими роботами, правилами ведення домашнього господарства [4, § 112]. Після завершення теоретичного навчання у семінарії майбутні вчителі зобов'язані були проходити впродовж року переддипломну практику. Задля цього вчительська семінарія, згідно закону, повинна була співпрацювати зі звичайною початковою школою, в якій майбутні вчителі проходили практичну педагогічну підготовку. Тільки по її завершенню та успішного складання іспитів випускник учительської семінарії одержував диплом вчителя початкової школи.

У першій половині XX століття за періоду перебування закарпатських земель у складі Чехословацької республіки підготовка вчителів продовжує здійснюватися у вчительських семінаріях, у яких серед важливих трансформацій у змістовому плані став перехід на рідномовне (русинське) навчання з можливістю вивчати чеську та угорську мови, адже потреби шкіл у кваліфікованих учителях стрімко зростали. Задля подолання «кадрового голоду» в учительських семінаріях у цей період з'являється нова – екстернатна форма навчання, організована у жовтні 1931 р. за підтримки «Народовецького учительського товариства в Ужгороді», шкільного відділу Цивільної управи та провідних педагогів. Згідно Статуту курсів для екстернатної форми підготовки вчителів до іспитів зрілості в учительських семінаріях передбачалося створення двох окремих курсів підготовки вчителів-екстернів: однорічних (для осіб, які вже мають вищу освіту або досвід роботи в школі) та дворічних (для осіб, які успішно закінчили чотири класи горожанської школи або гімназії) [3, с. 134]. Навчальним

планом екстернатної підготовки вчителів передбачалося вивчення дисциплін: русинська мова, чеська мова, педагогіка, методика навчання, психологія, математика, фізика, природознавство, хімія, географія, історія, гра на музичному інструменті, спів, креслення, медичні знання, тілесне виховання. Тижневе навантаження складало 26-28 годин.

У період з 1939 по 1944 рр. закарпатські землі перейшли під юрисдикцію Угорщини, відтак система підготовки вчителів у краї мала бути реформована у відповідності до угорської системи професійної підготовки вчителів за дворівневою моделлю: I рівень – ліцей з чотирирічним навчанням, II рівень - академія з дворічним навчанням. Утім реформа не була здійснена через військові дії, а згодом – у 1945 р. всі вчительські семінарії були реорганізовані за радянським взірцем [2, с. 40-46].

У підсумку зазначимо, що важливими тенденціями становлення змісту педагогічної освіти у вчительських семінаріях Закарпаття другої половини XIX – першої половини XX ст. були: уніфікація та стандартизація змісту підготовки вчителів шляхом вироблення єдиних навчальних планів; оптимальне поєднання теоретичних знань з практичною підготовкою; підготовка вчителів до роботи в школах з національними мовами навчання; варіативність форм здобуття педагогічної освіти; розробка дворівневої моделі підготовки вчителів початкових класів тощо.

Список використаних джерел

1. Нова Українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. К., 2016. 34 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. Дата звернення: 18.10.2023 р.
2. Фізеші О.Й. Діяльність закладів педагогічної освіти Закарпаття (друга половина XX – початок XXI століття). *Рідна школа*. 2023. №1-6. С.40-46.
3. Фізеші О.Й. Початкова школа на Закарпатті (друга половина XIX – початок XXI ст.): монографія. Ужгород. 2015. 528 с.
4. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. URL: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360>. Дата звернення: 19.10.2023 р.

Марія Черепаня

доктор філософії з педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ДІЯЛЬНІСТЬ ДИТЯЧИХ ПОСЕЛЕНЬ У ЗАКАРПАТТІ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.

Історія становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Україні загалом та, зокрема, в Закарпатті є важливим джерелом педагогічного досвіду, вивчення, аналіз та систематизація якого сприятиме осмисленню й усвідомленню сучасних процесів глобалізації в освіті та проєктуванню її майбутнього. На шляху багатовікового становлення суспільства діяли різні форми суспільного виховання та освіти дітей, що потребували соціальної опіки та захисту: дитячі притулки, сиротинці, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації тощо. Різноманітність форм суспільного виховання, розвиток мережі закладів інтернатного типу, які їх реалізували, відбувалися в контексті становлення людського суспільства, держави під впливом ряду економічних, соціальних, демографічних, освітньо-педагогічних, культурних, етнічних чинників тощо. З огляду на це, наше дослідження є актуальним, адже містить узагальнення власне європейського досвіду становлення інтернатної освіти та синтез різноманітних підходів у забезпеченні суспільного виховання дітей у Закарпатті в часі його перебування у складі різних європейських держав у першій половині XX століття. В межах публікації ми акцентуватимемо увагу на дитячих поселеннях як формі суспільного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

В історико-регіональному аспекті проблеми виникнення, становлення та розвитку інтернатних закладів, дитячих будинків і притулків досліджувалися А. Аблятиповим (становлення та розвиток інтернатних закладів АР Крим у 1920-2000 рр.), О. Ільченко (виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20-

30 рр. XX ст.), О. Карпенко (розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX-початок XXI ст.)), Н. Касьяновою (боротьба з безпритульністю та бездоглядністю в Донбасі 1943-1953 рр.), М. Соловей (діяльність дитячих будинків Донбасу у 1943-1965 рр.), М. Черепанею (діяльність інтернатних закладів у Закарпатті першої половини XX ст.) та ін.

Аналіз нормативно-правової бази системи захисту дитинства в Австро-Угорській імперії, її управління та організація діяльності засвідчує, що в структурі Державних дитячих будинків, яким був наданий статус основних структурних елементів у системі захисту дитинства, слід виокремлювати їх філіали або підструктури – державні дитячі поселення (угорською: *állami gyermektelep*). Під поселенням потрібно розуміти громаду (здебільшого сільську – уточнення М.Ч.), в якій державним дитячим притулком здійснюється опіка не менше 30-ти дітей. Такі дитячі поселення можна було організовувати тільки в громадах, в яких працював лікар, діяла школа, а також проживало не менше 30-ти сімей, які б могли взяти на виховання дітей. Головне завдання створення державних дитячих поселень – це повна інтеграція вихованців не тільки до прийомної сім'ї, але й до громади, в якій вихованець проживав би після досягнення ним 15-річного віку [6, с. 104-105]. Переважно більшість вихованців з дитячих притулків передавали в сім'ї господарів-фермерів, в окремих випадках – у сім'ї ремісників, щоб у процесі виховання прийомна сім'я могла забезпечити й отримання вихованцями певних професійних навичок. Прийомні сім'ї одержували державну допомогу, але ця допомога була надзвичайно мізерною, майже символічною, оскільки угорська влада вважала, що прийомна сім'я, беручи на виховання дитину, повинна керуватися любов'ю, бажанням підтримати дитину, а не жити за рахунок коштів, що виділяються на її утримання.

Керівництво державним дитячим поселенням здійснювали окружний лікар, окружний інспектор і представник громади, в якій було створене дитяче поселення. З метою оптимальної організації та контролю дитячих поселень Міністерство внутрішніх справ у 1909 р. вирішило в межах регіональних

державних дитячих притулків організувати округи на основі територіального сусідства дитячих поселень [1, арк. 1-3]. Окружний лікар призначався керівництвом Мукачівського державного дитячого будинку з числа лікарів, які працювали в межах територіальної громади. На посаду окружного інспектора/-ки призначалися добродішні жінки з числа вчителів, які повинні були здійснювати постійний нагляд за дітьми, в тому числі й за новонародженими та хворими, які проживали в межах державного дитячого поселення. Зокрема, окружна інспекторка повинна контролювати, яким чином здійснюється виховання дитини, як прийомні батьки виконують свої функції, умови їх проживання, забезпеченість харчуванням, одягом тощо. До окружного інспектора з боку держави висувалися такі вимоги – компетентність у питаннях виховання дитини, вміння викликати довіру в прийомних батьків, стати добрим порадиником для них. У кожній громаді створювалася наглядова рада, до складу якої входили окружний лікар, окружна інспекторка й представники громади (перевага надавалася жінкам), до компетенції якої належали здійснення функцій нагляду, патрунування та контролю за прийомними сім'ями [7, с. 161].

У підсумковому звіті Мукачівського державного дитячого будинку за 1918 р. вказано, що на закарпатській території діяло 22 дитячих поселення, в яких перебувало 1761 вихованців [2, арк. 4]. Вже за чехословацького періоду у звіті Мукачівського державного дитячого будинку за 1935-1936 н.р. подано інформацію, що в дитячих поселеннях на вихованні перебуває 1042 вихованці [3, арк. 31].

Слід зазначити, що відвідування шкіл дітьми, які перебували в закладах інтернатного типу, можна було легко відстежити; натомість школовідвідування дітьми, які перебували під опікою в дитячих поселеннях, проконтролювати було складніше: «в ходженню до школи згаданих дітей повстають часто перешкоди, а то з причини, що при невеликій нагороді, яка виплачується родинам за уміщення, змагаються декотрі з них využити побит дитини в их домашности употребленієм до дробної господарської праці, часто на шкоду ходженню до школы» [5, с. 62-63]. Тому, за погодженням з Міністерством соціальної опіки

Чехословаччини, на шкільних інспекторів була покладена ще одна функція – функція контролю за відвідуванням школи дітьми, які передані на виховання в дитячі поселення. Адміністрація Мукачівського державного дитячого притулку зобов'язувалася розробити інструкції для шкільних інспекторів щодо вирішення цього питання.

З боку чехословацького уряду приділялася увага й щодо можливостей створення дитячих притулків (поселень) з урахуванням національної приналежності дітей, адже виховання в рідному культурному середовищі сприятиме кращій соціалізації вихованців, адже «найбільш численними в Підкарпатській Русі є русини, тому й створення дитячих будинків для дітей цієї народності є вельми необхідним» [4, арк. 36]. До відкриття дитячих будинків передбачалося залучити місцеві осередки організації Червоного Хреста, а також соціально активних представників чеської інтелігенції, яка компактно проживала у Хусті й Рахові. Згодом, у 1926 р. дитяче поселення для русинських дітей було відкрите й у Великому Бичкові [4, арк. 9-10]. Щодо угорських дітей, то для них пропонували створити дитяче поселення у с. Варі (тут: сьогодні с. Варієво Берегівського району – М.Ч.) (лист № 3088/25 від 06.06.1925 р), у якому переважно мешкали «заможні мадярські родини інтелігентних землеробів» [4, арк. 37], які брали б активну участь у вихованні дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківської опіки. Створення дитячих поселень з урахуванням етнічних особливостей, на думку керівника Мукачівського державного дитячого будинку Й. Франтала, є необхідним з огляду на те, що саме там вихованці зможуть одержати «як справжнє родинне виховання, так і досить хорошу шкільну освіту» [4, арк. 3].

Отже, дитячі поселення були поширеною та ефективною на той час формою суспільної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавлених батьківського піклування. Діти перебували тут під наглядом прийомних батьків, вчителів, окружного лікаря та окружного інспектора з питань соціальної опіки. Проживаючи в дитячому поселенні діти відвідували звичайну школу, мали можливість проживати та навчатися в рідномовному середовищі, а також

опановувати ремесло, щоб у майбутньому залишитися в громаді працювати та організовувати власний побут.

Список використаних джерел

1. Мукачівський державний дитячий будинок, 1910-1917 рр. Переписка з Міністерством внутрішніх справ Угорщини про організування дитячих приютів. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО).. Ф. 1489. Оп. 1. Спр. 15. Арк. 1-7.
2. Мукачівський державний дитячий будинок, 1919 р. Положення Мукачівського дитячого будинку. ДАЗО. Ф. 1489. Оп.1. Спр.32. Арк. 1-13.
3. Мукачівський державний дитячий будинок, 1935-36 рр. Статистичні відомості дитячого будинку за 1935 рік і переписка по цьому питанні. ДАЗО. Ф. 1489. Оп. 1. Спр. 161. Арк. 1-56.
4. Реферат Соціальної Опіки Підкарпатської Русі, м. Ужгород, 1923-1925 рр. Розпорядження Міністерства соціальної опіки і листування з Мукачівським дитячим будинком про відкриття і роботу дитячих оздоровчих колоній. ДАЗО. Ф. 37. Оп. 1. Спр. 258. Арк. 1-48.
5. Урядовий вестник школьного отдела гражданской управы Подкарпатской Руси. 15марта 1931. Рочник XI. Число 5.
6. Черепаня М. Діяльність інтернатних закладів Закарпаття (перша половина XX століття): монографія. Ужгород: ТОВ «РІК-У», 2022. 296 с.
7. Révai Nagy lexikona. Az Ismeretek Enciklopédiája. Huszon egy kötetben. IX kötet. Budapest, Révai testvérek irodalmiintézet részvénytársaság, 1913. 810 old.

Ганна Шена

спеціальність 013 Початкова освіта
другий (магістерський) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет
(науковий керівник: **професор Октавія Фізеші**)

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ КРАЇН СКАНДИНАВІЇ

Розвиток вітчизняної освіти ХХІ століття відбувається в тісному взаємозв'язку з освітніми практиками, що реалізуються високорозвиненими європейськими країнами, до яких належать Данія, Норвегія, Швеція. Ці країни належать до країн Скандинавії як географічного регіону Північної Європи, що утворений на основі спільного етнокультурного спадку Північної Німеччини та північно-германськими мовами. Скандинавські країни традиційно вважаються країнами з високим рівнем добробуту та якості життя, що не в останню чергу зумовлено увагою з боку держав до розвитку системи освіти, її постійного вдосконалення відповідно до вимог розвитку демократичного суспільства,

впровадження інноваційних технологій тощо. Метою нашої публікації є проведення аналізу особливостей історичного становлення та розвитку початкової освіти в країнах Скандинавії, які також були предметом наукового вивчення вітчизняних науковців, зокрема: Данія (Т. Безвіконна, Л. Бережна, С. Рик, А. Розсоха, О. Ярова та ін.), Швеція (О. Савченко, О. Сілютіна, О. Ярова та ін.), Норвегія (Н. Андрійчук, О. Оржеховська та ін.).

Становлення освіти в Данії подібно до інших європейських країн розпочалося під впливом католицької церкви, що наприкінці XVIII століття сформувало розуміння необхідності навчання всього населення. Зокрема, єпископом Миколою Грундтвігом (1783-1872) – датським філософом, поетом, педагогом, провідником релігійно-соціального руху за національне та культурне відродження Данії – було розроблено концепцію народної вищої школи (folkeskole), яка визначила основні засади розвитку тогочасного шкільництва, а саме: розвиток національної розмовної мови (оскільки в переважній більшості тогочасних шкіл навчання проводилося латинською або німецькою мовою); вивчення національної історії, культури, фольклору; розвиток кращих особистісних якостей і духовності людини [1, с. 235-239]. Сучасна початкова школа Данії у своєму розвитку пройшла шлях від «школи церкви» і «школи держави» до «школи батьків». Тривалість навчання в початковій школі становить 7 років (з 6 до 13 років). Задля цього в 1987 р. данським урядом реалізується програма модернізації структури і змісту Folkeskole та створення місцевих центрів культури, пов'язаних з діяльністю школи. Адже, Folkeskole (громадська муніципальна школа) – є комплексною, інтегрованою школою, що охоплює початковий та середній етапи шкільного навчання (за Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО) – 1 та 2 рівні), діяльність якої базується на засадах гуманізму, демократії та педагогічного оптимізму. Згодом було введено в дію Закон про управління початковою освітою, який передбачав «розширення прав та управлінських можливостей директорів шкіл, створення шкільних рад за участю батьків і зміцнення предметних знань і вмінь учнів» [3, с. 106]. Мета діяльності данських початкових шкіл полягала в тому, що «народна

школа повинна ознайомити учнів з данською культурою, сприяти розумінню ними інших культур і взаємодії людини з природою. Завдання школи – підготувати учнів до активної участі в житті суспільства, сформувати спільну відповідальність, ознайомити з правами та обов'язками громадянина суспільства, ґрунтованого на принципах свободи і демократії. Навчання в школі та повсякденне шкільне життя повинні ґрунтуватися на інтелектуальній свободі, рівності та демократії» [5, с. 208]. Досягти вищевказані цілі та завдання можна шляхом: «забезпечення розвитку всіх дітей на максимально можливому рівні; зняття питання про залежність академічних результатів від соціального становища дітей; забезпечення якісної освіти шляхом підвищенням рівня професійної підготовки учителів та інноваційної педагогіки» [5, с. 201]. Щодо змісту початкової освіти, то обов'язковою частиною освітньої програми початкової школи є теми з безпеки дорожнього руху, здоров'я, сексуальної та сімейної освіти, ринку праці, освітньої та професійної орієнтації.

Розвиток освіти в Норвегії розпочався із заснування церковних шкіл, де навчання велося переважно латинською мовою. Ще 1736 р. навчання читанню стало обов'язковим для всіх дітей, проте тільки 1827 р. завдання було частково реалізовано народними школами (folkeskole). Обов'язкова початкова освіта в Норвегії була запроваджена в 1889 р. Основні цілі діяльності початкових шкіл полягали в «співробітництві з батьками і прагнення повного порозуміння з ними, закладення в учнів принципів християнських та моральних традицій, розвиток духовних та фізичних здібностей, а також трансляція якісних знань. Усе це покликано забезпечити становлення самостійної людини, здатної проносити користь як удома, так і для суспільства» [2, с. 103]. У 70-80-их роках ХХ століття народні школи (folkeskole) були скасовані, натомість були введені початкові школи (grunnskole), які склалися з власне початкової школи (barneskole – 1-7 класи) та середньої школи (ungdomsskole – 8-10 класи), які є обов'язковими для всіх дітей віком від 6 до 16 років. Зміст освіти Норвегії регулюється «Національним курикулумом для підтримки знань» (2006 р.), який «охоплює всю шкільну систему, від початкової до вищої середньої школи, і включає

чотири головні елементи: основний курикулум (The Core Curriculum); рамку для забезпечення якості освіти (The Quality Framework); предметний курикулум (The subject curricula) та рамку розподілу кількості годин на опанування певним предметом» [2, с. 104]. Щодо змісту початкової освіти, то він регулюється загальною частиною Основного Курикулуму (The Core Curriculum) Національного Курикулуму Норвегії й складається з таких напрямів: 1) «Релігія та етика» (навчання на християнських моральних традиціях з поступовим розширення знань учнів про основні християнські цінності, формування почуття відповідальності, свободи духе та терпимості, розвиток розуміння рівності та рівноцінності людей); 2) «Творчі початки» (духовний та фізичний розвиток дитини, сприяння особистому розвитку учня, розвиток наукового мислення і підходів до організації праці); 3) «Робота» (закладання основ виробничої та громадської діяльності, використання можливостей навчання на виробництві, рівень професійної підготовки, зв'язок між вибором професії та потребами суспільства, рівні можливості для отримання знань, розвиток навичок та вмінь, потрібних для конкретної діяльності); 4) «Знання» (засвоєння загальнотеоретичних знань, які можна використовувати на практиці, виховання самостійної особистості, готової до особистого та громадського життя); 5) «Розвиток різних форм співпраці» (пошук форм співпраці між учителем та учнем, між школою та сім'єю, на основі взаєморозуміння та співпраці з батьками, формування демократичних цінностей, відповідальності за створення сприятливої атмосфери для співпраці); 6) «Природа і середовище» (усвідомлення екологічних проблем) [2, с. 104-105]. Варто вказати, що майже 40% початкових шкіл Норвегії розташовані поза міськими зонами і через малу чисельність дітей школоповинного віку подібні за формою організації навчання до вітчизняних малокомплектних шкіл, де в одному класі навчаються діти різного віку.

«Основною характеристикою шведської системи освіти є її масовість і демократичність», – зазначає І. Сілютіна [3, с. 138]. Обов'язкова початкова освіта розпочинається для дітей у 7-річному віці. Тривалість навчання в

початковій школі Швеції становить 6 років. У змісті освіти, що регламентувався курикулумом, визначаються дві групи цілей: «цілі для досягнення» (goals to attain), тобто досягнення високих академічних показників у різних галузях, включаючи мовну й математичну грамотність, науку, комунікативні навички, громадянську освіту та історію; та «цілі, до яких треба прагнути» (goals to strive for), а саме – розвиток у школярів інтересу до навчання, критичного мислення, навичок працювати самостійно і в команді [5, с. 199]. Перелік навчальних предметів складають предмети (шведська мова/шведська як друга мова, англійська мова, математика, музика, мова на вибір, мистецтво, ремесла, фізичне виховання та здоров'я, домашня та споживча економіка) та модулі (географія, історія, релігієзнавство, громадянознавство; біологія, фізика, хімія та технологія) [5, с. 256]. Також, у змісті початкової освіти є обов'язкове вивчення англійської мови як першої іноземної: «особливістю шведського підходу, – зазначає О. Савченко, – є те, що початкові школи мають можливість самостійно визначати рік початку викладання, хоча після закінчення початкової школи учні (11-12 років) повинні володіти встановленим стандартом знань, умінь і навичок з цього предмета» [4, с. 426].

Аналіз особливостей становлення та розвитку початкової освіти в країнах Скандинавії дозволяє констатувати: початкова освіта є важливою частиною національної системи освіти кожної зі скандинавських країн, тривалість навчання в початкових школах становить 7 років, розпочинається для дітей з шестирічного віку (Данія, Норвегія) і з семирічного віку (Швеція). Зміст освіти спрямований на формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості, обов'язкове вивчення рідної та іноземної мов, національної історії, культури та традицій. Релігія відіграє важливу роль у моральному вихованні школярів. Важливим для вітчизняного контексту розвитку початкової освіти є вивчення досвіду організації початкової освіти у малонаселених регіонах, адаптація досвіду забезпечення реалізації полікультурності, національних традицій тощо.

Список використаних джерел

1. Безвіконна Т., Рик С. Система освіти Данії як еталонна форма європейської освіти. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький*

державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»: наук.-теорет. зб.: Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. 2008. Вип. 13. С. 235 – 239.

2. Оржеховська О. Механізми забезпечення якості шкільної освіти в Норвегії. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 4(18). 2013. С. 102-108.

3. Реформування і модернізація освітніх систем країн світу XXI століття: монографія/ за наук. ред. О.І. Шапран. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М., 2018. 344 с.

4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. К.: Грамота, 2012. 504 с.

5. Ярова О.Б. Тенденції розвитку початкової освіти в країнах Європейського Союзу: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2018. 531 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Dysertatsiia_YArova-O.B..pdf. Дата звернення: 20.10.2023 р.

Сабіна Шкріба

спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки,
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти,
Мукачівський державний університет

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ І. ЮЩУКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ ХХ – ХХІ СТОЛІТТЯ

З-поміж видатних мовознавців і педагогів другої половини ХХ – перших десятиліть ХХІ століття чільне місце належить Іванові Ющуку. Його внесок у царину мовознавства й педагогіки важко переоцінити. І. Ющука називали гетьманом мовознавства та творцем мовних бестселерів. Діяльність І. Ющука відіграла надзвичайно велику роль у мовній освіті нашого часу. За підручниками видатного вченого дорослі й діти вивчали й зараз продовжують вивчати українську мову. Він навчав української мови багатьох школярів, а згодом – студентів із різних куточків нашої держави й не тільки. Мовознавець приділяв велику увагу педагогічній діяльності, бо добре розумів значущість освіти в житті молоді.

Педагогічна діяльність І. Ющука розпочалася в 1957 році в Лудинській середній школі. Саме тут він відбувся як учитель. У Лудинській середній школі І. Ющук працював до 1959 року. 25 листопада 1959 р. мовознавець звільнився з посади вчителя української мови та літератури за власним бажанням [3, арк. 2 – 3].

Із 1959 до 1966 рр. І. Ющук присвятив себе науковій діяльності. Він вступає до аспірантури Інституту літератури ім. Т. Г. Шевченка Академії наук

Української РСР, згодом захищає кандидатську дисертацію на тему «Тарас Шевченко в літературах народів Югославії (друга половина XIX – початок XX століття)» й залишається працювати в цій науковій установі.

У 1966 році мовознавця було звільнено як політично неблагонадійного. У цей час він розпочинає перекладацьку діяльність, а згодом починає працювати у видавництві «Радянська школа».

У 1967 році І. Ющука призначено на посаду завідувача відділу методики мови журналу «Українська мова і література в школі» [3, арк. 8 – 9]. У цьому журналі педагог починає друкувати свої перші статті лінгводидактичного характеру.

У 1969 році розпочинається безперервна викладацька діяльність І. Ющука. Із 1.12.1969 р. він починає працювати в Київському державному педагогічному інституті іноземних мов (тепер У КНЛУ – Київський національний лінгвістичний університет). У КНЛУ І. Ющук пропрацював 27 років. Спочатку мовознавець викладав на підготовчому відділенні українську мову. У цей час починається його активна книговидавнича діяльність: педагог пише й видає підручники та посібники. Окрім цього, мовознавець пише велику кількість статей лінгводидактичного характеру.

27.06.1983 року І. Ющука було переобрано на посаду доцента кафедри загальної, російської й української філології [3, с. 6 – 7]. Мовознавець зазначав: «...1983 року циркуляром із Москви...було наказано скрізь в СРСР на підготовчих відділеннях, замість рідних мов і літератур викладати російську мову і літературу. Проте завідувач підготовчого відділення Ольга Семенівна Стеценко спробувала перехитрити Москву: з годин,... виділених на українську мову й літературу, віддала невелику частку на російську...,а решту залишила за українською. Так протягли ми ще... рік. А далі...підготовче відділення було переведено з Києва в Горлівку. Я мав знову лишитися без роботи» [2, с. 632].

І. Ющук все ж таки залишається в Інституті іноземних мов. У той час української мови там не викладали, бо це не було передбачено навчальним планом. Педагог починає викладати курс мовознавства. Через кілька років він

напише ще один підручник – «Вступ до мовознавства», в якому зрозуміло викладе матеріал й доступно пояснить заплутані питання.

У цей час педагог ухвалює рішення продовжити написання граматико-фантастичної повісті «Троє на Місяці». Над твором І. Ющук працював до кінця 1985 року. Загалом робота над повістю тривала майже вісім років. «Знайшов у своїх записах, що я «Троє на Місяці» почав 14.I.78 року. Сім років, тобто майже вісім років тому. І все не мав часу взятися», – писав наприкінці року мовознавець [1, арк. 11]. На початку 1986 року І. Ющук дописав «Троє на Місяці». 19.01.1986 року педагог зазначив у своєму щоденникові: «Увечері я закінчив свою повістину «Троє на Місяці»: 34 розділи (33 вправи), 270 сторінок рукопису. Ніби щось непогане вийшло і досить закручене» [1, арк. 12].

26 серпня 1996 року І. Ющука звільнено з посади професора кафедри загальної, української та російської філології Київського державного лінгвістичного університету за власним бажанням [3, арк. 8 – 9]. Наступного дня, 27 серпня 1996 року, мовознавець розпочинає свою педагогічну діяльність у Міжнародному інституті лінгвістики і права (Тепер – Київський міжнародний університет). Його призначено на посаду завідувача кафедри слов'янського і загального мовознавства [3, арк. 8 – 9]. 16 вересня 1996 року І. Ющука було призначено на посаду проректора з навчальної роботи [3, арк. 8 – 9].

Із 2000 року мовознавець був редактором студентського літературно-художнього альманаху «Хвиля». Альманах виходив друком у Міжнародному інституті лінгвістики і права. Педагог продовжує писати статті, більшу частину яких було опубліковано в науково-методичному журналі «Дивослово», довідники й посібники для учнів і абітурієнтів.

Упродовж 2013 року мовознавець завершує роботу над оповіданням «Якось уранці». Фрагменти цього твору для дітей з'явилися в нотатнику «Записи» ще в 1990 – 1991 роках, але повністю воно було написане у 2013 році. Книжка, в якій містилося оповідання, була написана І. Ющуком у співавторстві з О. Війтик-Ющук – його дружиною. Частина книжки – це її вірші, написані для онуків; інша частина – оповідання, головними героями якого є малий онук

Михайлик, свійські й дикі тварини. Книжка вийшла друком у 2018 році у видавництві «Навчальна книга – Богдан» (м. Тернопіль).

У 2021 році, останньому році свого земного життя, І. Ющук публікує в журналі «Дивослово» (№ 3) статтю «Українська мова – державна». У випуску № 4 опубліковано статтю мовознавця «Художній текст у вивченні мови». На жаль, ця публікація стала останньою.

27 березня 2021 року, зранку, зупинилося серце великого українця. Він прожив 88 років. У той день наша держава втратила знакову постать українського мовознавства й педагогіки другої половини ХХ – перших десятиліть ХХІ століття.

По собі педагог залишив глибокий слід. Він відбився в сотнях статей, десятках опублікованих посібниках і підручниках. Він залишився у блискучій повісті «Троє на Місяці» й цікавій повісті-казці «Якось уранці». Роль його педагогічної спадщини в контексті розвитку української освіти ХХ – ХХІ століття надзвичайно велика. Діяльність І. Ющука виявлялася в багатьох царинах: мовознавстві, літературознавстві, перекладацькій, педагогічній діяльності й книговиданні. Незважаючи на високі досягнення в науковій сфері, блискучу педагогічну діяльність, численні переклади й велику кількість написаних підручників і посібників, І. Ющук завжди був дуже простою та щирою людиною. Він любив повторювати, що «суть не у званнях чи титулах. Головне – чи зробив ти по максимуму в тому, що вмієш і можеш». Упродовж багатьох років мовознавець власним прикладом показував, як потрібно захищати й утверджувати в усіх сферах рідну мову. І. Ющук був прекрасним педагогом; таким професор назавжди залишиться в пам'яті своїх учнів і студентів.

В історії постмодерної української педагогіки наукова спадщина І. Ющука – унікальне явище. В її основі – принцип індивідуальності. Кожен його підручник, кожна стаття – це своєрідний етап еволюції українського мовознавства та педагогіки.

Список використаних джерел

1. Особистий рукописний щоденник І. Ющука № 30. Особистий архів І. Ющука. Зберігається в родині науковця. 49 арк.

2. Павличко Д. В. Спогади. У 6 томах. Том 5. К.: Ярославів Вал, 2019. 712 с.
3. Трудова книжка І. Ющука. Особистий архів І. Ющука. Зберігається в родині науковця. 11 арк.

РОЗДІЛ 10

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ: ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА

Володимир Александрович

спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ДЕФІНІЦІЯ ТА ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ: ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО СУТНОСТІ

Україна – демократична держава, тому потребує військовослужбовців, які володіють такими особистісними рисами та якостями як гуманність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, відданість своїй професії та відповідальності. Сьогодні, з огляду на повномасштабну військову агресії росії, метою нашої держави є створення мобільної та сучасної армії, здатної виконувати конституційне завдання з оборони України, захисту її суверенітету, територіальної цілісності й недоторканності. Виходячи з цього, до офіцерів та рядових військовослужбовців українське суспільство висуває високі вимоги щодо сформованості у них такої особистісної та професійної якості як відповідальність. З огляду на це, атмосфера, що панує у вищих військових навчальних закладах має формувати в майбутніх офіцерів високу моральність та духовність, яка синтезує кращі риси особистості: честь, гідність, повагу до інших, відповідальність за долю своєї Батьківщини. Причому саме відповідальність ми позиціонуємо як провідну рису військових фахівців.

Встановлено, що військові педагоги, вивчаючи питання формування відповідальності, робили акцент на: розвитку професійно-важливих якостей особистості офіцера (Ю. Бец); розвиток особистісних якостей в процесі проходження офіцерами військової служби у незвичайних умовах (В. Примак, О. Попович); формування відповідальності на основі впровадження інноваційних педагогічних технологій (І. Гамула, О. Капінус). Нині варто розв'язати ряд *суперечностей*, які існують у контексті формування

відповідальності між:

– соціальним замовленням українського суспільства на підготовку компетентних офіцерів та військовослужбовців та недостатньою розробленістю методичних підходів в організації такої діяльності як у вищих військових навчальних закладах, так і у відділеннях морально-психологічного забезпечення військових частин, де відбувається бойове здагодження військовослужбовців рядового складу;

– об'єктивною потребою формування високого рівня відповідальності у військовослужбовців та відсутністю практичних методик її формування під час організації морально-психологічного забезпечення.

Багатоаспектність означеного кола питань, виявлені суперечності, а також значущість та актуальність проблеми формування відповідальності обумовили потребу її ґрунтового дослідження як наукової дефініції.

У ході вивчення означеного питання було з'ясовано, що у наукових колах не існує визнаної та загальноприйнятої інтерпретації наукової категорії «відповідальність», тому доцільно провести короткий аналіз «мовно-семантичної» сутності. До прикладу, словник української мови трактує відповідальність як «здатність суб'єкта нести відповідальність за когось, за щось» [4, с. 53]. Подібне пояснення представлено і у новому тлумачному словнику української мови, а саме «відповідальність» пояснюється як «покладений на когось, або взятий на себе кимось обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова» [5, Т. 1, с. 42]. Встановлено, що у енциклопедії під редакцією В. Кременя, зазначено, що наукову дефініцію «відповідальність» доцільно трактувати як усвідомлену «необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками» [3 с. 106].

Отже, можна узагальнити, що відповідальність виступає обов'язковою характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, а тому стосується різних аспектів їхньої діяльності, окрім того саме відповідальність безпосередньо визначає спрямованість відносин особистості з іншими. Вона

проявляється у свідомому та вільному виборі адекватних форм просоціальної поведінки. Варто констатувати, що в рамках мовного аналізу термін «відповідальність» не розглядається як особистісна якість, або риса характеру, а лише як позаособистісна характеристика, тобто те, за що людину можуть покарати у випадку порушення певних норм.

Наголосимо, що відповідальність виступає предметом дослідження у контексті соціології, юриспруденції, філософії, етики, психології та педагогіки. Зупинимось на аналізі педагогічних аспектів сутності відповідальності як наукової дефініції. Так, у Енциклопедичному довіднику під редакцією І. Звереві зазначено, що відповідальність – «це риса, яка концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, повинність у здійсненні морального вчинку. ... Відповідальність – єдиний критерій оцінки людиною різноманітних соціальних і природних явищ та подій» [2 с. 19]. Тобто, можемо констатувати, що відповідальність є з педагогічної точки зору таким науковим поняттям, що відображає об'єктивний та конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з погляду свідомого здійснення вимог, що ставляться до особистості. У педагогічній літературі (І. Бех, Г. Васянович, Г. Ващенко, М. Левківський, Н. Огренич, М. Савчин, М. Сметанський, С. Тямло та ін.) відповідальність досліджується, передусім, у зв'язку з моральним розвитком підростаючого покоління, на основі формування особистості у нерозривній єдності з її діяльністю, розвитком її світогляду та самосвідомості.

На основі короткого ретроспективного аналізу сутності наукової категорії «відповідальність», ми можемо зробити узагальнення про те, що вона тісно пов'язана з моральним оцінюванням особистістю своїх дій та передбачає певну свободу та право вибору людини конкретного вчинку. Саме тому відповідальність педагоги розглядають як усвідомлену необхідність виконувати особистістю своїх обов'язків і самостійно відповідати за вчинки. Відповідальність безпосередньо впливає на формування особистості та розвиток внутрішніх моральних інстанцій. До сутнісних характеристик відповідальності, з педагогічної точки зору, науковці відносять:

- 1) здібність людини об'єктивно ставитися до власних дій та вчинків, усвідомлюючи їх наслідки і вплив на оточуючих;
- 2) здатність формулювати свої обов'язки, виконувати їх та здійснювати самоконтроль над ними.

Поділяємо думку військових педагогів у тому, що нині необхідна постійна увага до виховання офіцерів нової генерації, які відзначаються високим професіоналізмом та мають сформовану відповідальність. «Військова сфера, армія, військовослужбовці – це невід'ємний суспільний інститут держави, тому у ньому також є актуальним питання всеохоплюючого формування навчального і виховного середовища. Нестримний розвиток засобів збройної боротьби, електронні засоби комунікації обумовлюють ретельну підготовку особового складу ЗС будь-якої армії світу» [1, с. 8]. Вважаємо, що саме високий рівень сформованості відповідальності, у нашому розумінні допоможе у процесі бойового злагодження.

Вимогою воєнного часу, у якому наша держава перебуває з 24 лютого 2022 року, є формування морально-бойових якостей майбутніх офіцерів, адже на них покладено завдання ефективного захисту нашої держави від росії – країни-агресорки. Отже, об'єктивна потреба у формуванні відповідальності у майбутніх офіцерів, що навчаються у вищих військових навчальних закладах, зумовлюється, насамперед, підвищенням персональної відповідальності за свій особистий внесок у перемогу над ворогом та відновленням цілісності й суверенітету нашої країни.

У підсумку відзначимо, що з огляду на реалії військового стану, Збройні Сили України потребують офіцерів та рядових військовослужбовців, які здатні усвідомлено взяти на себе відповідальність за результати ратної діяльності в охороні та захисті Вітчизни та відзначаються інноваційним професійним мисленням, патріотизмом та глибокою духовністю. Вимогою сьогодення є формування морально-бойових якостей, які базуються на високому рівні відповідальності. Об'єктивна потреба у формуванні відповідальності в українських офіцерів зумовлюється підвищенням персональної відповідальності

за свій особистий внесок у суспільні перетворення, які відбуваються в нашій країні.

Список використаних джерел

1. Військова педагогіка у професійній діяльності офіцера і сержанта: навчальний посібник. Книга 1. «Загальні основи педагогіки та військова дидактика» / [О.В. Бойко, Л.В. Коберський, В.М. Кожевніков, А.М. Романишин, С.В. Скрипник]. Львів : АСВ. 2012. 454 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум. 2013. 536 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / головний ред. В.Г. Кремін. К. : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
4. Короткий тлумачний словник української мови. К: Рад. школа. 1978. 720 с.
5. Новий тлумачний словник української мови: у чотирьох томах / [укл. В. Яременко, О. Сліпушко та ін.]. К.: Аконт. Т. 1. 1999. 910 с.

Тетяна Атрощенко,

доктор педагогічних наук, професор
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівський державний університет

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ

Основними компонентами професійної діяльності педагога традиційно вважають професійні знання та вміння, дидактичні, комунікативні, організаторські, дослідницькі та творчі здібності. Серед перерахованих елементів педагогічної діяльності одним із найбільш значущих, на наш погляд, є творчий, адже суспільству сьогодні потрібен фахівець, який має не тільки функціональну готовність до професійної діяльності, а й розвивається як творча особистість, якій притаманні яскраво виражені цільові установки. Креативна особистість, якою сьогодні хоче бачити вчителя сучасне суспільство, – схильна до творчої діяльності, зацікавлена у створенні чогось нового і здатна творити. Відповідно, творчість сучасного вчителя – це не повторення досвіду попередників, а оригінальний, своєрідний, затребуваний продукт діяльності.

Творчий вчитель, як вважає С. Сисоєва, – це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок

спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у освітньому процесі. Відповідно, творчу педагогічну діяльність учителя авторка визначає як педагогічну діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу [2, с. 97]. Вагомими для нас є виокремлені С. Сисоєвою критерії творчої педагогічної діяльності вчителя, які за своєю сутністю є індивідуально, творчими і характеризують творчу педагогічну діяльність вчителя як творчий процес, а саме: розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів освітнього процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей учнів, їх талантів та обдарованості; комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми у зовнішній знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег; володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей; реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва; прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення у нестандартних (особливо конфліктних) ситуаціях; оригінальне конструювання освітнього процесу [2, с.100].

Творчість у практичній діяльності сучасного вчителя надзвичайно різноманітна. Вона проявляється у різних аспектах освітнього процесу, проте основна її мета – зробити предмет, що викладається вчителем, цікавим та доступним для здобувачів.

Так, педагогічна творчість може виявлятися у: нестандартних підходах до вирішення проблем; розробці інноваційних методів, форм, прийомів, засобів та їх оригінальному поєднанні; ефективному застосуванню наявного досвіду в нових

умовах; процесі удосконалення, раціоналізації, модернізації педагогічних завдань; умінні бачити нестандартні способи вирішення однієї й тієї ж проблеми тощо. Зрозуміло, що це взаємопов'язані прояви творчості. Отже, сутність педагогічної творчості полягає в комбінації нових та вже наявних професійних досягнень, трансформації педагогічного досвіду у щось нове та оригінальне, що раніше не використовувалось у професійній діяльності і яке забезпечить її ефективність.

Педагогічна творчість справедливо вважається показником професіоналізму вчителя. Розглядаючи сутнісні взаємозв'язки професійного і творчого аспектів розвитку вчителя, О. Хаустова наголошує, що творчість постає як сутнісна характеристика професіоналізму, умова й результат професійної діяльності вчителя. Професіоналізм і творчість, на думку науковця, перебувають у діалектичному взаємозв'язку [4]. Характеризуючи професіоналізм, Н. Гузій наголошує на важливості особистісної сутності педагога, оскільки його праця складніша за педагогічну діяльність і тому не може бути зведена лише до її продуктивності. Авторка враховує методологічний принцип єдності особистості й діяльності та розглядає професіоналізм педагогічної діяльності і професіоналізм особистості в нероздільній цілісності та виділяє їх смислоутворюючі чинники: педагогічну майстерність і творчість [1]. Т. Сущенко розглядає професіоналізм педагога у єдності з педагогічною творчістю, тобто як творчий процес, особливий вид буття, що несхожий на всі інші. Дослідниця вирізняє такі сутнісні характеристики професіоналізму, як творчість, відповідальність, удосконалення себе, саморозвиток [3].

Отже, педагогічна творчість вчителя – на часі. Творчий вчитель спроможний здійснювати освітній процес на високому професійному рівні, відповідно до вимог сьогодення. Враховуючи наукові аспекти досліджуваної проблеми педагогічну творчість вважаємо вагомим компонентом професійної діяльності вчителя, в основі якої – нестандартний підхід до розв'язання професійних завдань.

Список використаних джерел

1. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: автореф. дис. на здобуття доктора пед. наук: спец. 13.00.04 Теорія і методика професійної освіти. К., 2007. 45 с.
2. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: Підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
3. Сущенко Т.И. Педагогическое творчество – важнейший показатель профессионализма учителей и преподавателей высшей школы. Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л.Л. Товажнянського, О.Г. Романовського. Харків : НТУ «ХПІ», Вип. 27(31) : в 3-х ч. 2010. Ч. 1. С. 237–245.
4. Хаустова О.В. Поняття «професійно-творчий розвиток учителя» в системі споріднених понять. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2019. № 67, Т. 2. С.179-183.

Ярослав Гарбич

спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ТЕОРЕТИЧНА, МЕТОДИЧНА ТА ПРАКТИЧНА ЦІННІСТЬ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

Для організації якісної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму вагому роль відіграють правильно підібрані методологічні підходи. Ми повністю підтримуємо позицію В. Галузинського та М. Євтуху [1] у тому, що підходи доцільно розглядати у якості тих чинників, які формують професійно успішну особистість, адже чинять комплексні і взаємопов'язані впливи на здобувачів освіти. Підхід, як доводить Т. Золотарьова – «це світоглядна категорія, що повинна охопити методи, форми, прийоми організації освітнього процесу» [2, с. 97]. Тобто підхід розуміється науковцями як ґрунтова методологічна основа, що керує загальною стратегією організації професійної підготовки. У нашому розумінні, на основі ефективного впровадження методологічних підходів в професійну підготовку дієвих підходів можна здійснити реалізацію поставлених цілей, розвинути систему ціннісних орієнтацій та суттєво вдосконалити освітній процес, відповідно до вимог освітньої парадигми у сфері туризму.

Серед доволі значного спектру методологічних підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери туризму відводимо особливу роль культурологічному підходу. У цьому контексті виходимо із позиції, яку декларує Дж. Бенкс (J. Banks) про те, що культурологічний підхід базується на «знаннях і вміннях, необхідних для того, щоб функціонувати в певному культурному середовищі» [3, с. 53]. Тобто цей підхід передбачає опору на інтегративну концепцію людини, яка орієнтується встановлення міждисциплінарних зв'язків у структурі людинознавчих дисциплін, і навіть всередині кожної з них. Обґрунтуємо теоретичну, методологічну та практичну цінність цього підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери туризму.

Наголосимо, що з теоретичної точки зору статус культурології у професійній туристичній освіті визначається двояко. По-перше, як специфічний культурологічний метод та рівень узагальнення у межах будь-яких наук туристичного профілю. По-друге, як самостійна галузь соціального та гуманітарного наукового пізнання, дослідницький предмет якої змальований вище. Відзначимо, що майбутній фахівець сфери туризму як суб'єкт та об'єкт культури, сама є культурною цінністю, і найважливішу частину цієї цінності становлять його потенційні можливості творчого вдосконалення, його природні задатки та здібності. І природно, що адекватним способом реалізації творчих можливостей людини є культура. цей факт зумовлений тим, що у культурі сходяться як суб'єктивний світ особистості, так і об'єктивний світ культурних цінностей. З огляду на це, застосування культурологічного підходу до вивчення професійної підготовки здобувачів освіти за спеціальністю 242 Туризм, а також до аналізу культурних процесів визначає специфіку культурологічного знання, що є цілісним системним феноменом, що охоплює загальносистемні параметри, зміст і логіку змін і взаємозв'язків окремих компонентів, їх взаємовідносини, характер і специфіку прояву у професійній діяльності фахівця. У нашому баченні дослідження сутності професійних дій з погляду культурології дозволяє виявити феноменологічну сутність професійної діяльності фахівця туризму, зрозуміти, які процеси забезпечують її «життя і життєдіяльність». Причому саме культурологічний аналіз на основі використання культурологічного підходу дає можливість виділити і підкреслити

значення специфічних властивостей професійної підготовки майбутнього менеджера туризму, сукупність яких і визначає її існування як цілісно-системного феномена.

Обґрунтуємо методологічну цінність культурологічного підходу у професійній підготовці здобувачів освіти спеціальності 242 Туризм. Зокрема, фахівець у сфері туризму, організовуючи роботу з мандрівниками-туристами різного віку та статі, різного рівня розвитку та стану здоров'я, повинен навчитися сприймати їх як цілісну особистість у єдності різних сторін. Тобто майбутні фахівці сфери туризму за характером своєї поліфункціональної діяльності стикаються і взаємодіють з різноманітними людьми, вони займаються вирішенням різних проблем окремих осіб, спільнот, які представляють різні соціальні, культурно-етнічні, статеві групи. Світогляд, рівень освіти, можливості, досвід, переконання, духовні, фізичне здоров'я, життєвий стиль та багато інших факторів є вирішальними при формуванні ідентичності, унікальності та індивідуальності кожної особистості, а значить і роботи з нею. Усі ці факти переконливо доводять доцільність використання культурологічного підходу у професійній підготовці здобувачів освіти за спеціальністю 242 Туризм.

Усвідомлення факту культурних відмінностей клієнтів викликає необхідність фахівцеві сфері туризму у професійній діяльності оволодіти різними методами, підходами та технологіями роботи та підтримки людини, групи осіб, які мають різні інтереси, проблеми, труднощі. Крім того, сприйняття фахівцем сфери туризму навколишнього світу та окремої людини (клієнта) багато в чому визначається не лише особистісним розвитком, а й об'єктивними обставинами (установками, мотивами, інтересами, ціннісними орієнтаціями та переконаннями), що зумовлюють успіх у його практичній діяльності.

У практичній площині культурологічний підхід у професійній підготовці туристських кадрів передбачає впровадження в освітній процес ціннісно-смыслових, нормативних регулятивних та знаково-комунікативних засобів та механізмів, що забезпечують колективний характер форм життєдіяльності людей, який можна назвати «культурою в туристичній сфері», а у практичному ракурсі розглядати як систему соціальних норм людської життєвої практики. Причому під соціальними нормами у

туристській сфері розуміються імперативні, дозвольні чи заборонні установки, які передбачають способи здійснення різної туристсько-краєзнавчої діяльності. Їх зміст визначається домінуючими в даному співтоваристві моральними, етичними, світоглядними та іншими принципами. Зокрема під нормуванням розуміється широкий комплекс соціально-регулятивних установок: мораль і моральність повсякденної поведінки; законодавчо закріплені імперативи та заборони, дозволи та обмеження на ті чи інші поведінкові акти; патерни свідомості та поведінки, що відтворюють стійкі соціальні та культурні стереотипи; зразки вчинків та рішень, які відтворюють вихідні зразки (наприклад, релігійні та мистецькі); різні обрядові та ритуальні, етикетні та церемоніальні форми поведінки; і, нарешті, вся система ціннісних установок та орієнтації, властивих тому чи іншому туристському співтовариству і поза якими упорядковане соціальне життя в будь-якій спільноті практично неможливе. Джерелом формування норм у туристській сфері служить історичний соціальний досвід колективних форм життєдіяльності людей, що накопичується будь-яким співтовариством і передається з покоління до покоління у вигляді перерахованих вище норм, установок свідомості та поведінки.

Завдання професійної туристської освіти полягає в тому, щоб закріпити в пам'яті та в практичних навичках студентів за допомогою нормування та стандартизації найбільш соціально прийнятні норми, що символізуються у наочних формах та у систему комунікації, культурної трансляції між поколіннями. Такі нормативно-регулятивні процеси визначають основні форми діяльності та взаємодії людей практично у будь-якій сфері туристської діяльності.

Таким чином, об'єктом культурологічного вивчення в туристській сфері є будь-які види та форми людської життєдіяльності в туристській сфері, а предметом наукового аналізу стають насамперед ціннісно-нормативні установки та механізми, що регулюють будь-яку соціальну практику в туристській сфері та в особливості взаємодія та взаєморозуміння для людей. У цьому сенсі культурологічний підхід у процесі професійної підготовки студентів спеціальності 242 Туризм розглядається з погляду вивчення людини та суспільства, але у строго визначеному предметному ракурсі аналізу екстраутилітарних регулятивних засад. Так під екстраутилітарними

засадами у сфері туризму розуміємо такі елементи мотивації в діяльності людини, які дозволяють людині використовувати лише той спосіб досягнення мети, що має найбільш прийнятні моральні, світоглядні, релігійні, етичні правила.

Розглядаючи місце культурологічного підходу в туристській освіті, можна констатувати, що він поглиблює наукові завдання, сприяє виявленню та опису фактів, їх атрибуцію і класифікацію, дозволяє вибудовувати їх у хронологічній причинно-наслідковій послідовності. У туризмі, як і в будь-якій галузі пізнання крім філософсько-теоретичного рівня узагальнень, що стосується питань сутності та базових закономірностей, можна виділити і специфічний соціальний рівень узагальнень. Останній досліджує історію цього виду діяльності (її генезис), психологію (мотиваційний аспект), соціологію (соціально-функціональну організацію), культуру виду діяльності, що вивчаються (ціннісно-нормативний і семантико-комунікативний аспекти).

У підсумку відзначимо, що вивчення професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця у сфері туризму має бути спрямоване на виявлення та розкриття основних тенденцій та створення належних умов, що дозволяють йому досягати вершин розвитку професійної діяльності. У цьому контексті визначаємо культурологічний підхід як провідний для підвищення якості організації освітнього процесу. Основний зміст сучасної професійної освіти здобувачів освіти спеціальності

242 Туризм з точки зору культурологічного підходу полягає у підготовці такого фахівця, який усвідомлює свою роль культурному відродженні, а також у цілісному гуманістичному світосприйнятті і на цій основі може якісно та ефективно здійснювати професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Галузинський В. Г., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи. К. : ІНТЕЛ, 1995. 168 с.
2. Золотарьова Т. П. Практика в системі підготовки фахівців соціальної роботи у ВНЗ : [навчально-метод. посібник]. К. : Видавничо-торгова корпорація «Дашков і К», 2004. 128 с.
3. Banks J. Cultural Diversity and Education : Foundations, Curriculum and Teaching / J. Banks. New Jersey : Pearson, 2005. 384 s.

Андрея Йокоб

спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти
Мукачівський державний університет

РОЛЬ ОБРАЗНО-ДІЄВИХ ТА ЕМПАТІЙНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Сучасний вихователь закладу дошкільної освіти повинен «оволодіти творчим потенціалом, соціальною і фаховою мобільністю, інноваційним світоглядом, мати власну педагогічну позицію та сформоване прагнення до системного професійного зростання, а також бути готовим до активного запровадження прогресивних ідей і новацій у свою діяльність» [2, с. 175]. До представленого переліку ми додаємо ще й те, що випускник спеціальності 012 Дошкільна освіта має оволодіти під час навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) ще й належним професійним іміджем.

Як показує практика, адекватно сформований професійний імідж виступає ефективним інструментом самопрезентації майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та запорукою його популярності й затребуваності як серед дітей, так і серед їх батьків. З огляду на ці факти, ще під час професійної підготовки майбутніх вихователів у ЗВО необхідно цілеспрямовано та системно працювати над формуванням професійного іміджу у студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Професійний імідж вихователя розглядається науковцями [3; 5] як емоційно забарвлений стереотип, що забезпечує сприйняття його професійного образу у свідомості вихованців. Саме тому формування у майбутніх вихователів професійного іміджу виступає вагомим чинником професіоналізму фахівця та підвищить його конкурентоздатність на ринку праці.

Вважаємо, що вагомим потенціалом у формуванні професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти володіє театральна педагогіка. Зокрема, К. Станіславський [6] був одним з перших дослідників, який

вважав, що вміння впливати емоційно і образно за допомогою специфічних театральних видовищних засобів та методів, а також здатність і уміння привернути увагу, зацікавити, викликати емоції та певні асоціації, торкнутися самих потаємних почуттів особистості, створити творче самопочуття все це може здійснити театральна педагогіка. З огляду на це, вважаємо, що у викладача ЗВО має бути сформоване уміння на основі використання засобів театральної активно залучати здобувачів освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта у процес професійної підготовки, розвиваючи у них співпереживання та активно при цьому формувати їхній професійний імідж.

Як доводить В. Абрамян [1], театральна педагогіка забезпечує вирішення доволі широко спектру навчально-творчих завдань, адже викликає живий та адекватний емоційний відгук на реальні факти, події та взаємини людей. Вона викликає сильне емоційне переживання. Процеси сприйняття, уваги, уяви, художньо-образного мислення, експресії на основі активного використання засобів театральної педагогіки стають більш дієвими, рельєфними, гнучкими та духовно збагачують освітній процес і не викликають звикання. У цьому теж вбачаємо вагомий позитив театральної педагогіки як у професійній підготовці майбутніх вихователів, так і у формуванні у них професійного іміджу. Усе це допомагає у процесі численних життєвих вражень та подій-переживань розвивати у студентів художньо-образне мислення (специфічне творче мислення, завдяки якому проявляється здатність відображати існуючу об'єктивну реальність у художніх образах лише на рівні художньо-дійових узагальнень особистості чи виразних художніх дій).

З методичної точки зору театральна педагогіка передбачає синтез театральної постановки, музики, слова, подій, рухових комбінацій, міміки та пластичних виразів. Таке мислення називається «театрально-образне» і воно матеріалізується у візуально-видовищних діях, уміннях володіти ситуацією, викликати щирі емоції та відчуття, розвиває співпереживання, ініціативність, самостійність, правдивість і навіть драматизм. Усі названі елементи знаходять належне місце у професійному іміджі майбутнього вихователя, який доволі часто

виконує у дошкільній установі роль педагога-актора.

Інноваційні методи і прийоми на основі театральної педагогіки носять просторовий та варіативний характер. Педагогічна сутність використання у професійній підготовці майбутніх вихователів таких методів полягає у створенні належних умов для формування у них професійного іміджу, а також сприяє розвитку артистичних, художніх здібностей, формує креативність і особистісно-творчу ініціативу.

Викладач ЗВО, який активно використовує методи театральної педагогіки вміє «заражати» своїм творчим станом, володіє здатністю до експресивного самовираження у вербальному та невербальному спілкуванні. Такі викладачі користуються авторитетом серед студентів, вони артистичні, мають сформовані вміння та навички емоційно-експресивно впливати на внутрішній світ особистості, здатні проявляти чуйність, увагу під час міжособистісного спілкування. Як наслідок, такі викладачі інноваційно й творчо підходять до викладання навчальних предметів, породжують почуття довіри і поваги у студентів, як правило, вони самі мають неповторний і самобутній особистісний і професійний імідж, а тому можуть цілеспрямовано його формувати у здобувачів освіти.

Серед спектру методів, яким володіє театральна педагогіка під час формування професійного іміджу образно-дієвим та емпатійним методам відводимо провідну роль. Зокрема, до образно-дієвих та емпатійних методів належать метод дієвого аналізу та ефект відчуження, які сприяють глибоко відчутному, продуманому ставленню до практичної діяльності, розвивають художньо-образне мислення, поглиблюють уявлення про практичну діяльність вихователя у дошкільній установі, розвивають здатність до рефлексії. Усе це дозволяє значно активізувати процес навчання у цілому та сприяє вдосконаленню процесу формування професійного іміджу, зокрема. Так, у ході дослідження з'ясовано, що використання цих методів сприяє виразності в процесі колективно-творчих робіт, розвиває здатність до емпатії, як основи взаємовідносин майбутнього вихователя з вихованцями-дошкільниками, їхніми

батьками та колегами-педагогами.

До перспективних форм театральної педагогіки, які позитивно впливають на формування у майбутніх вихователів професійного іміджу належать імпровізація у виборі мізансцени, музично-літературна композиція, концерт-бесіда, концерт-дискусія, театральна вітальня, фестивалі, конкурси, концерти, моносpektаклі, ток-шоу. Названі форми сприяють ефективній мотиваційній спрямованості навчання, а також оптимізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти за спеціальністю 012 Дошкільна освіта.

Ми притримуємося позиції про те, що методи та форми театральної педагогіки доповнюють ряд ефективних способів взаємодії студентів та викладачів в освітньому процесі ЗВО, а також сприяють самовираженню та самореалізації. Зокрема, як було встановлено у ході вивчення наукових публікацій (О. Кузнецова, А. Троцко, Л. Штефан) [4], театральні видовищні методи та прийоми дозволяють утримувати увагу студентів за допомогою прийому «здивування», продукувати ситуацію новизни та успіху, а також створюють більш сприятливі умови для утримання активної уваги. Усе це виступає ефективним психологічним налаштуванням на майбутню професійну діяльність, викликає потребу у піднесеному захопленні від виконання обов'язків вихователя закладу дошкільної освіти.

У підсумку наголосимо на тому, що системне та цілеспрямоване використання методів та прийомів на основі театральної педагогіки сприяє швидкому входженню в образ художнього твору мистецтва як викладача, так і студента. Вважаємо, що образно-дієві та емпатійні методи й прийоми театральної педагогіки впливають на створення творчого самопочуття, а словесні дії, культура та техніка мови вносять різноманітність у систему організації освітнього процесу, викликають спрямованість на художньо-вражаюче натхнення. Тому вони є ефективними для формування професійного іміджу, позитивно впливають на налагодження активного міжособистісного спілкування та розвивають емпатію й рефлексію. Однак, варто враховувати, що найголовніше, щоб методи та прийоми театральної педагогіки, які

використовуються для педагогічного впливу й налагодження діяльності з формування професійної компетентності були гармонійними та співзвучними між собою, відповідали характеру особистості викладача та особливостям студентського колективу. Лише у такому випадку можна стверджувати що вони будуть ефективними для формування професійного іміджу у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Бобирєва О. С. Загальнонаукові підходи до фахової компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Актуальні питання гуманітарних наук: науковий збірник. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Том 1. С. 174–177.
3. Голік О. В. Використання елементів театральної педагогіки у процесі підготовки майбутніх учителів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2011. Вип. 14. С. 20–24.
4. Кузнецова О. Ю., Троцько А. В., Штефан Л. А. Мета, завдання та функції театральної педагогіки як науки. Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 31 березня-2 квітня 2021 року. 2021. Харків: Мітра. Ч. 1. С. 35–38.
5. Марєєва Т. Професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу та його структура. The practical significance of modern scientific research'2017. Одеса: Купrienko С.В. 2017. Вип. 3(6). С. 10–18.
6. Станіславський К. С. Робота над роллю («Ревізор»). Реальне відчуття життя п'єси та ролі (1936–1937). Переклад з рос. Львів, 2018. 84 с.

Жанна Кислюк

аспірантка кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Динамічні глобалізаційні та інтеграційні процеси розвитку суспільства, трансформація всіх сфер життя держави вимагають активної участі молоді, особливо студентської, у суспільному житті країни як майбутніх фахівців. Реалії сьогодення потребують нової генерації висококваліфікованих молодих фахівців з інноваційним мисленням і поведінкою, солідним соціальним досвідом, умінням виконувати соціальні ролі, здатністю приймати самостійні та відповідальні рішення, адекватно поводитися в неоднозначних ситуаціях та швидко

адаптуватися до мінливих суспільних умов. Тому передвища освіта має забезпечити молодь стратегіями життєвого і професійного розвитку, формуванням соціальних якостей, ціннісних орієнтацій та інструментів соціально-компетентної поведінки, які сприяють виконанню професійних і соціальних функцій фахівців та визначають перспективи розвитку в умовах динамічних і докорінних змін у всіх сферах українського суспільства.

У цьому контексті все більшої актуальності набуває проблема пошуку шляхів оптимізації соціального становлення здобувачів освіти, розвитку соціальної зрілості як умови продуктивної взаємодії з соціальним середовищем, пошуку шляхів успішного визначення та реалізації особистісного і професійного самовизначення та самореалізації.

Як свідчить аналіз наукової літератури, соціальна зрілість трактується науковцями неоднозначно: це результат сукупності базових соціальних якостей, інтегративних характеристик особистості та спрямованості на поведінку в суспільстві, що означає здатність приймати самостійні та відповідальні рішення, визначати власний життєвий шлях і прагнути до особистісного розвитку та саморозвитку [1-4].

Розвиток соціальної зрілості як особистісного утворення призводить до появи нових викликів, вирішення яких відкриває можливості для нових життєвих виборів, нових кроків особистісного розвитку та самореалізації [3].

В останні роки велика увага дослідників приділяється використанню активних методів у освітньому процесі, серед яких важливе місце займає тренінг та тренінгові технології, оскільки інтерактивні форми, методи, навички, прийоми та засоби навчання і розвитку визнані найбільш ефективними. Наше дослідження базується на визначенні тренінгу як багатофункціонального методу здійснення цілеспрямованих змін у психологічних явищах людей, груп та організацій з метою гармонізації професійного та особистого життя людини.

Досліджуючи можливості соціально-психологічного тренінгу, А. Галімов визначив особливості тренінгу як технології: «груповий процес; активність учасників; мета тренінгового навчання орієнтована на запитання та пошук

відповіді, набуття досвіду і допомогу в саморозвитку; принцип «тут і зараз», позитивна атмосфера заняття, поєднання різних різноманітних стилів подачі матеріалу» [1, с. 42].

Таким чином, однією з найважливіших переваг тренінгу є те, що він створює безпечне середовище і дозволяє людям вчитися, не турбуючись про неприємні наслідки, які можуть виникнути, якщо вони приймуть неправильне рішення. Висока ефективність тренінгових технологій є наслідком того, що в групі комфортно, цінується позиція і знання кожного учасника, є можливість вчитися на практиці, можна ділитися своїм досвідом, а помилки не призводять до негативних наслідків.

Тренінгові методики забезпечують підвищення рівня соціалізації студентів медичних коледжів, що проявляється у розвитку навичок поширення соціальної інформації, міжособистісної задоволеності, особистої та професійної автономії, соціальної активності, а також лідерських та творчих навичок [2].

На основі аналізу наукового матеріалу з досліджуваної проблематики та узагальнення практичного досвіду розвитку соціальної зрілості було розроблено та апробовано тренінгову програму, спрямовану на розвиток соціальної зрілості студентів відокремленого підрозділу «Дубенський фаховий медичний коледж» КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради. Її основними завданнями є розвиток соціальної активності, набуття навичок спілкування та соціальної взаємодії, визначення та усвідомлення життєвих цілей студента, власної життєвої та професійної позиції, формування позитивного ставлення до життя та професійної діяльності, навичок саморегуляції, виявлення ресурсів для подальшого особистісного та професійного розвитку, набуття впевненості, рішучості та відповідальності.

Програма базується на таких принципах: педагогічна підтримка соціальних ініціатив, спонтанність, особистісно-діяльнісний підхід, моральне збагачення соціального середовища.

Основний зміст програми складають міні-лекції, відеопрезентації, дискусії, тематичні інтерактивні вправи та ігри, тобто конкретна робота

учасників над темою тренінгу.

Міні-лекції містять коротку інформацію, що пояснює теоретичні основи тем, які є предметом тренінгу. Для візуалізації інформації міні-лекції супроводжуються відеопрезентаціями, які дають можливість учасникам краще зрозуміти та запам'ятати отриману інформацію.

Інтерактивні кейси дозволяють учасникам застосувати знання, отримати досвід та попрактикувати певні дії в соціальному середовищі. Основними елементами таких вправ зазвичай є інструкції тренера, що пояснюють завдання та порядок його виконання, самостійна або творча робота кожного учасника в малих групах, презентація завдання, спостереження за поведінкою кожного учасника з боку інших учасників, обмін думками та висновками, а також управління результатами під керівництвом тренера. Наприкінці вправи підбиваються підсумки того, що відбувалося в групі, і пояснюється, що має відбуватися під час фактичної імплементаційної діяльності.

Слід зазначити, що інтерактивні тематичні вправи підвищують інтерес учасників до певної теми, активізують їхню діяльність та створюють конструктивну і позитивну атмосферу на робочому місці.

Під час тренінгу між учасниками проводяться дискусії, які включають елементи спілкування та діалогу, регулярний обмін думками, говоріння, слухання, використання невербальних засобів вираження та зосередженість на обговоренні. Темі дискусій обираються відповідно до мети тренінгу таким чином, щоб заохочувати активну участь учасників у дискусіях. Під час спілкування відбувається обмін інформацією та вільний обмін думками.

Слід зазначити, що результати дискусій не обов'язково означають спільну позицію. Різні підходи та різні погляди на одну й ту саму тему чи явище можуть призвести до поваги до інших поглядів, формування культури спілкування, розширення меж сприйняття, подолання комунікативних бар'єрів та набуття досвіду спільної діяльності.

Кожне заняття завершується підбиттям підсумків вправ, ігор та дискусій, спрямованих на інтеграцію досвіду, стимулювання рефлексії, визначення

очікуваних результатів та усвідомлення того, якою мірою були досягнуті цілі тренінгу.

Результати дослідження показали, що розроблений та апробований тренінг стимулював соціальну активність студентів медичного коледжу, розвиток їхніх соціальних якостей, ідентифікацію та розуміння свого життєвого та професійного статусу, набуття досвіду соціальної взаємодії, моделювання майбутнього, самостійності та відповідальності.

Список використаних джерел

1. Галімов А. В. Дослідження можливостей соціальнопсихологічного тренінгу щодо формування комунікативних та емпатійних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2009. № 1. С. 42–47.
2. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. № 2(121). С. 136–140.
3. Радул В. В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 15–20.
4. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Вид. центр Просвіта, 2000. 368 с.

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

3 листопада 2023 року

Збірник тез доповідей
VI 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](http://www.msu.edu.ua)