

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ ДИДАКТИКИ
ВІДДІЛ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ЛАБОРАТОРІЯ
ПСИХОДИДАКТИКИ ІМЕНІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО
БРЕСТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БРДУ ІМЕНІ О. С. ПУШКІНА (БІЛОРУСЬ)
ВИЩА ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО У М. ЛЕШНО
(ПОЛЬЩА)
ГРОДНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЯНКИ КУПАЛИ (БІЛОРУСЬ)
ДЕРЖАВНА ВИЩА ПРОФЕСІЙНА ШКОЛА ІМЕНІ ПРОФЕСОРА СТАНІСЛАВА
ТАРНОВСЬКОГО
У М. ТАРНОБЖЕГ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
ДЗО «ГРОДНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ» (БІЛОРУСЬ)
ЖЕШУВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. АБАЯ (КАЗАХСТАН)
ПУБЛІЧНИЙ ІНСТИТУТ «ТРАКАЙСЬКИЙ ЦЕНТР ПРОСВІТИ» (ЛИТВА)
ТРАКАЙСЬКИЙ ЦЕНТР РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ (ЛИТВА)
УНІВЕРСИТЕТ САСКАТЧЕВАНА (КАНАДА)

FOLIA COMENIANA

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

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

**Матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції
08-09 жовтня 2020 року**

Умань – 2020

УДК 37(477) (06)

М 74

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

© Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР ТА ВІДПОВІДАЛЬНА ЗА ЗБІРНИК:

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Велскон Войцех – д. соціолог. н., проректор з організації навчання та якості освіти Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі.

Демченко Ірина – д. пед. н., проф., декан факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

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

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

Кочетова Наталія – к. ф.-м. н., декан факультету початкової освіти Самарського державного соціально-педагогічного університету.

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

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

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

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

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

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

РЕЦЕНЗЕНТИ:

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

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

ТЕХНІЧНИЙ РЕДАКТОР:

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

Рекомендовано до друку вченими радами факультету соціальної та психологічної освіти (протокол № 3 від 30.09.2020 р.) та факультету дошкільної та спеціальної освіти (протокол № 2 від 23.09.2020 р.). Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

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

М 74 МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ:

Матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 08-09 жовтня 2020 року. *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського* / гол. ред. Осадченко І. І. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020. 193 с.

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

До збірника увійшли матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи». Основна тематика представлених доповідей відповідає напрямкам роботи конференції: історичні та порівняльні аспекти модернізації освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти; методологія модернізації освітнього середовища; особливості сучасного виховного середовища у закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти; сучасні підходи до модернізації професійної підготовки та перепідготовки; дидактичне, психодидактичне та методичне забезпечення модернізації освітнього середовища; сучасні педагогічні технології у процесі модернізації освітнього середовища; проблеми управління навчальними закладами у період їх модернізації.

ЗМІСТ

Бібік Надія. Компетентнісно орієнтовані завдання як навчальний ресурс соціалізації молодших школярів	6
Будегай Вікторія. Стан розвитку психопедагогічних ідей Я. А. Коменського у закладах загальної середньої освіти	13
Васильєва Ольга, Владиченко Катерина. Психологічний аналіз феномену шкільного насильства	16
Вашуленко Оксана. Особливості роботи з науково-художніми текстами на уроках літературного читання в початковій школі	24
Габінська Алла (Габинская Алла). Буллинг и кибербуллинг: проблемы и профилактика в учреждениях образования	28
Голос Ганна. Шкільне харчування: досвід Японії	35
Господаренко Ірина. Психологічні ідеї творчості Я. А. Коменського: від історії до сьогодення	39
Григор'єва Стелла (Григорьева Стелла). Педагогический потенциал дисциплины «Окружающий мир» в развитии творческих способностей младших школьников	42
Гупан Нестор. Дистанційне навчання та цифрове освітнє середовище	51
Дзюбенко Ірина. Педагогічні умови громадянського виховання студентської молоді	55
Заєць Світлана. Термінологія сучасного танцю у лінгвокультурному аспекті підготовки хореографа	60
Зеленський Роман. Освітнє середовище закладу вищої освіти як засіб реалізації завдань фізичного виховання студентської молоді	66
Кизенко Василь. Розвиток виховного середовища у закладах загальної середньої освіти: дидактичні та структурно-функціональні особливості	71
Коберник Олександр. Естетизація освітнього середовища як чинник формування сучасного іміджу закладу освіти	73
Кондратюк Руслана. Місце і роль регулятивних навчальних умінь у процесі педагогічного супроводу молодших школярів	77
Кононець Наталія. Сценарії мультимедійної взаємодії при розробці сучасного дидактичного забезпечення дистанційного	

освітнього процесу	81
<i>Косянчук Сергій.</i> Соціємні чинники моделювання процесу реалізації педагогічних технологій профільного навчання	86
<i>Кришмарел Вікторія.</i> Наскрізне впровадження духовно-морального навчання на уроках: тенденції, методи, перспективи	89
<i>Листопад Наталія.</i> Ігрові технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними	93
<i>Малишевський Олег.</i> Інформаційна підготовка майбутніх інженерів-педагогів в умовах сучасного освітнього середовища	98
<i>Малієнко Юлія.</i> Історична свідомість як категорія компетентнісно орієнтованого навчання	103
<i>Мороз Ірина (Moroz Iryna).</i> Features of the organization of control and evaluation of educational achievements of pupils in the conditions of the competence approach	106
<i>Мороз Петро (Moroz Petro).</i> Psychological and pedagogical conditions of formation of research competence of high school students	109
<i>Новосьолова Валентина.</i> Шкільний підручник української мови як засіб створення освітньо-виховного середовища в ліцеї	112
<i>Онопрієнко Оксана.</i> Реалізація технології вхідного діагностування навчання учнів у посткарантинний період	117
<i>Осадченко Інна.</i> Психопедагогічні умови створення едукативного середовища у закладах вищої освіти: проблеми сьогодення українських освітніх реформ	121
<i>Павлова Тетяна.</i> Розвиток дослідницької поведінки молодших школярів у навчальному процесі	126
<i>Петрук Оксана.</i> Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів з української мови: інструменти й методика використання	130
<i>Пометун Олена.</i> Розвиток навичок критичного читання в учнів на уроках історії	134
<i>Райман Юзеф, Шуліх Пьотр, Ліс Станіслав (Rejman Józef, Szulich Piotr, Lis Stanisław).</i> Nauczanie online w szkole wyższej. ograniczenia i możliwości	138
<i>Сергейко Світлана (Сергейко Светлана).</i> Методическое	

сопровождение профессиональной самореализации педагога в условиях инклюзии	144
<i>Словік Оксана.</i> Психодидактичні засади функціональної моделі навчання учнів	154
<i>Соколова Світлана (Соколова Светлана).</i> Обобщение опыта реализации современных форм и методов эстетического воспитания младших школьников	159
<i>Стеценко Надія.</i> Із досвіду використання платформ дистанційного навчання	168
<i>Таразевич Наталія (Таразевич Наталия).</i> «Логистизация» как инновационный процесс в образовании: на примере классического университета	172
<i>Тарантей Лариса (Тарантей Лариса).</i> Нормативное правовое обеспечение процесса формирования национальной идентичности обучающихся в Республике Беларусь	176
<i>Ткачук Лариса, Пазенко Наталія.</i> Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти у контексті вимог сучасності	181
<i>Шикирава Наталія.</i> Особливості розвитку емпатії практичних психологів закладів освіти	187

Бібік Надія Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ЗАВДАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНИЙ РЕСУРС СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** Обґрунтовано наукові підходи до визначення засобів соціалізації молодших школярів навчальному процесі; презентовано розроблені компетентісно орієнтовані завдання; конкретизовано методiku їх застосування у навчальному процесі.*

***Ключові слова:** соціалізація; компетентісно орієнтовані завдання; молодші школярі; навчальний процес; початкова школа.*

Педагогічне явище соціалізації досліджується з різних боків. Як *стихийний процес*, що може здійснюватися у референтних групах, шляхом контакту індивіда з іншими в різних обставинах: в сім'ї, в колі дорослих і ровесників; в освітній, ігровій та інших діяльностях.

Для розгляду проблеми соціалізації з погляду компетентісного підходу звернемося до вітчизняних дослідників, які вважають, що соціальна компетентність охоплює ряд аспектів, істотних з точки зору соціальних контактів індивіда з оточуючими людьми. Під соціальним пізнанням узвичаєно розуміють знання про самого себе, про стосунки з іншими людьми, засвоєння соціальних і культурних цінностей, знання про структуру суспільства і соціальні ролі.

Встановлено, що набуття соціальної компетентності забезпечується шляхом взаємодії індивіда з середовищем. Інтегруючись у систему зв'язків, відтворюючи зразки, суб'єкт взаємодії своєю чергою впливає на якісні зміни середовища.

Предметним полем для формування компетентностей є об'єкти реальної дійсності, що вивчає предметна галузь, загальнокультурні знання, ціннісні настанови, що зумовлюють соціальний досвід у певній галузі, фундаментальні проблеми, які

розв'язує людство засобами певної науки, а також способи діяльності в конкретній галузі.

Володіння предметною компетенцією передбачає здатність учня аналізувати ситуацію, приймати рішення, діяти з позицій законів, принципів певної науки та відповідати за свої дії.

Можливості освоєння молодшим школярем соціальності полягають у розширенні ступеня свободи і самостійності в виборі цінностей, в поглибленні свідомого у власній активності, в характері знурення у світ соціальних відносин (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Савченко).

Соціальна компетентність поширюється на різноманітні «соціальні поля» особистості, які охоплюються структурованим навколишнім світом, пов'язуючи воєдино особистісне і соціальне.

Від класу до класу зміст залежностей у кожній із названих систем ускладнюється, збагачується частка самостійності учнів у засвоєнні програмового змісту. У моделі розвитку особистості Л. С. Виготський подає ідеальну картинку будь-якого пізнання: дитина рухається від залежності до самостійності. Саме такий напрям важливо методично розгорнути під час опрацювання стратегії соціалізації молодшого школяра в різних варіантах за етапами:

1) Діагностичний (Хто я і який я? Яким є інший? Чим відрізняється від мене? Що таке добро – зло? і т. д.). На цьому етапі робиться своєрідний зріз наявного капіталу знань учня про себе, інших, навколишній світ. Пізнати себе – цю роботу не можна передоручити іншому. Тому чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою і еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки.

2) Функціональний або операційний, коли висуваються гіпотези про об'єкт пізнання, розв'язуються прогностичні задачі; учні вступають у діалог щодо засадничих істин в системі: я – інший, я – навколишній світ: правда – неправда, добро – зло. Саме діяльність учня поєднує в єдине ціле множину процесів, які зумовлюють появу й функціонування нового знання, дозволяють розкрити неоднозначність впливу різноманітних умов. Тому учитель має накопичувати якомога більше прикладів таких

діяльностей, які формують досвід: описати гарне в іншій людині; дати характеристику партнеру, визначити функцію об'єкта; розгорнути критичну характеристику явища, спробувати на щось подивитись з іншого боку, з іншої точки зору; передбачити різні варіанти розвитку подій тощо.

3) Етап практичної, а за певних умов і творчої самореалізації учня, оформлення компетентності у певній сфері життя. Цьому сприяють прийоми типу: Навчи мене; це презентації соціальних проектів, участь у колективних справах, іграх тощо. Як мовиться в одному із прислів'їв народів світу «Той, кого несуть на руках, не знає, який довгий шлях долає». Тому лише через переборення пізнавальних утруднень, проблем, пробуючи власні дії учень набуває соціального досвіду.

Компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як функціонують проблеми у житті і передбачають відповідне застосування на практиці. Зокрема, виправдовує себе розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін.

Важливо всіляко заохочувати звернення учня до власного «Я», до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нового знання.

Як свідчить практика, часто перешкодою до результативного, компетентнісно орієнтовного навчання є відмінності в інформованості учнів у різних галузях знань, життєвих обставинах тощо. Тому дослідники вказують на важливість **ситуацій аперцепції** або звернення до життєвого досвіду учнів. Правильне відображення взаємозв'язку між двома або більше об'єктами як єдиного цілого дає можливість послідовно підводити учнів до розуміння досить складних зв'язків і взаємин між собою і навколишнім світом (наприклад, *скласти павутинку залежностей або взаємин: я пікуюсь...; про мене пікуються...; я допомагаю...; мені допомагають; встановити зв'язок між професією і її значенням для інших людей*).

Спрямовуючи думку учнів на ще непізнане, звертаючи увагу на ті сторони явищ, які залишились непомітними, учитель сприяє тому, що новизна результатів пізнавальної діяльності викликає емоційні переживання.

Одним із найважливіших засобів компетентісно орієнтованої реалізації методики соціалізації учня є включення **пізнавальних завдань**, які передбачають поєднання інтелектуальних зусиль із широким використанням методів чуттєвого пізнання навколишнього світу, забезпечення зв'язку засвоєного матеріалу з життєвим досвідом учнів; практичні вправлення.

Установлена доцільність пізнавальних завдань й для оволодіння узагальненими способами дій. Дуже важливо, що у цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети в зв'язку з іншими через включення їх у нові зв'язки і відношення. У дітей виникає настанова на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість пізнавальної діяльності на важливі сторони діяльності; забезпечується відображення властивостей предметів, явищ їх поєднання в єдине ціле («Яким буде життя на Землі через 100 років?» - учні узагальнюють отриману інформацію про стан довкілля, винаходи людства, взаємини людей; складають мапу винаходу за заданим алгоритмом; гра «Якби я був чарівником, то...»).

Ми вважали, що завдань має бути достатньо для досягнення результатів соціалізації учня з врахуванням показників дидактичної системи завдань. Так, в узагальненому вигляді було визначено такі показники:

- повнота охоплення провідних уявлень і понять з кожної теми і предметних дій в істотних соціально важливих ситуаціях;
- поступове зростання доступної складності і труднощі завдань, спрямованих на забезпечення успіху учнів в оволодінні соціально значущим змістом;
- включення у систему завдань навчальних умінь надпредметного змісту, що забезпечувало орієнтацію учнів на спосіб здобування знань;

- оригінальність форми, що надавала можливість самовияву учнів.

Завдання на виявлення зв'язків, залежностей використовувались, в основному, під час осмислення матеріалу, його сортування, встановлення зв'язку з раніше вивченим. Вони вимагали від учнів умінь визначати внутрішні властивості предметів, розглядати їх у зв'язку з іншими через включення у нові зв'язки і відношення: Що на Землі залежить від людини? (вибрати: мир, злагода, тривалість дня, рух планет, стан довкілля та ін.; екологічні задачі на виявлення шкоди від сміття для навколишнього середовища; як дати нове життя старим речам тощо).

Оволодіваючи пізнавальними операціями, учні поступово готуються до розв'язань завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Це сприяло оволодінню вмінням узагальнювати й конкретизувати причинові зв'язки, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що з чим пов'язане, що від чого залежить.

Виходячи з завдань нашого дослідження, було розроблено перелік **репродуктивно-мнемічних** запитань для з'ясування до-навчальних уявлень дітей на етапі сприйняття матеріалу і **репродуктивно-пізнавальних**, що використовувались на етапі осмислення дитиною нових знань, порівняння з минулим досвідом, зіставлення з новими спостереженнями, які підводять дітей до елементарних узагальнень. Дидактична функція цих запитань полягла у збудженні інтересу учнів до нового матеріалу, нових фактів, явищ, забезпечення їх зв'язку з соціальною практикою.

Завдання на виявлення зв'язків, залежностей використовувались, в основному, під час осмислення матеріалу, його сортування, встановлення зв'язку з раніше вивченим. Вони вимагали від учнів умінь визначати внутрішні властивості предметів, розглядати їх у зв'язку з іншими через включення в нові зв'язки і відношення.

Оволодіваючи пізнавальними операціями, учні поступово готуються до розв'язань завдань **на встановлення причинно-наслідкових зв'язків**. Це сприяло оволодінню вмінням

узагальнювати й конкретизувати, бачити загальне й відмінне в явищах, з'ясовувати, що з чим пов'язане, що від чого залежить.

Методика організації діяльності учнів у розв'язання пізнавальних завдань передбачала послідовне нарощування їх складності, оскільки основний спосіб навчити розв'язувати завдання полягав в доборі завдань різного ступеня складності, а критерієм у визначенні послідовності завдань має бути з'ясування тих, які лежать у зоні найближчого розвитку учнів.

Цілеспрямоване ускладнення пізнавальних завдань, на думку дослідників, сприяє перенесенню засвоєних знань і способів діяльності з одних тем на інші, посилюючи усвідомлення учнями смислу їх діяльності, користі знань, для використання в соціальній практиці.

Згідно з викладеними вимогами, включення завдань у процес формування соціальної компетентності мало передбачати поступове ускладнення матеріалу за змістом і способами його засвоєння у межах кожного заняття, теми, розділу в цілому. Складність **змісту** зростала, починаючи від включення одиничних конкретних фактів, явищ до засвоєння матеріалу, який вимагає встановлення доступних зв'язків, залежностей, відношень.

Позитивний вплив пізнавальних завдань можливий лише за умови, якщо завдання буде сприйняте кожним учнем. «Втрата» запитання, неприйняття завдання, як відомо, виключає школяра з пошукової ситуації. Тому необхідно було здійснювати комплекс методичних засобів, застосування яких допомагає зробити завдання суб'єктивно значущим і сильним для розв'язання дітьми з різним рівнем навченості. Із цією метою необхідно було:

- забезпечити педагогічно доцільне поєднання елементів пошукової діяльності з діями за зразком;
- передбачити індивідуальні підготовчі завдання;
- використовувати засоби конкретизації завдань шляхом наближення до індивідуального досвіду дитини;
- пропонувати пізнавальні завдання у формі ігрової ситуації.

Основою просування учнів за рівнями соціальної компетентності мало стати збільшення питомої ваги завдань,

вправ, які робили школяра суб'єктом навчальної праці. Це, передовсім, робота, спрямована на висунення й утримання мети діяльності. переборення перешкод в її досягненні; прагнення до інтелектуальних переживань, виконання дій, прийомів, які допомагають усвідомленню результатів діяльності, їх оцінці; формування готовності до самостійної діяльності, до праці в умовах вибору.

Різні види завдань передбачали охоплення усіх компонентів соціальної компетентності учнів і спрямовувались на виявлення знань і розуміння соціальних норм, громадянських обов'язків; формулювання суджень щодо власної поведінки і поведінки інших людей; встановлювати причини і наслідки вчинків у різноманітних ситуаціях. Водночас відстежувались за програмою педагогічних спостережень поведінкові аспекти соціальної компетентності в ситуаціях спілкування з дорослими і однолітками; застосування правил поведінки в школі і громадських місцях тощо.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Байбара Т. М., та ін. Педагогічна думка, 2012. С. 46–53.
2. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика: монографія. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
3. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Педагогічна думка, 2012. 192 с.
4. Організація освітнього процесу в початковій школі: методичні рекомендації / укладачі: Топузов О. М., Онопрієнко О. В. Харків: Ранок, 2020. 144 с.
5. Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа, 2001. № 8. С. 10–12.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті. Рад. Школа, 1977. 639 с.

Будегай Вікторія,
*магістрантка II курсу,
факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

Науковий керівник: Осадченко Інна,
*професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

СТАН РОЗВИТКУ ПСИХОПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ Я. А. КОМЕНСЬКОГО У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Педагогічна спадщина великого дидакта Я. А. Коменського залишила чималу розробку теоретичних основ класно-урочної системи, яка широко використовується у закладах загальної середньої освіти. На сьогоднішній день ведуться активні пошуки нових форм, методів навчання, проте всі вони побудовані на запропонованих ідеях Я. А. Коменського, щодо поєднання групової та індивідуальної, класної та домашньої діяльності.*

***Ключові слова:** розвиток психопедагогічних ідей, ідей Я. А. Коменського, заклади загальної середньої освіти, вимоги до навчання, організація навчальних занять.*

Педагогічна спадщина великого дидакта Я. А. Коменського залишила чималу розробку теоретичних основ класно-урочної системи, яка широко використовується у закладах загальної середньої освіти. На сьогоднішній день ведуться активні пошуки нових форм, методів навчання, проте всі вони побудовані на запропонованих ідеях Я. А. Коменського, щодо поєднання групової та індивідуальної, класної та домашньої діяльності.

Широкий спектр цінних ідей відображується в працях Я. А. Коменського, щодо диференціації навчання у закладах загальної середньої освіти. І на сьогоднішній день в нашій країні існує чимало шкіл, які працюють за ідеями великого педагога, і орієнтуються на розвиток обдарованості та творчих нахилів учнів [3, с. 135].

У закладах загальної середньої освіти широко використовуються сформульовані педагогом принципи навчання, такі як принцип науковості, міцності знань, систематизації, наочності. Сучасна Нова українська школа ставить перед собою за мету: виховання цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення, виховання особистості з активною життєвою позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність та права інших. Наведена мета, що згадується у законодавчому документі наслідує ідеї великого педагога.

Коменський відмічав декілька основних вимог, яким має відповідати навчання: успішність, легкість, ґрунтовність, швидкість.

Ці вимоги, пред'явлені Я. А. Коменським до навчання, і положення, вироблені щодо їх здійснення, являють собою фундаментальну основу дидактичного вчення. Більшість цих вимог є актуальними і в наш час, зберігаючи як практичне, так і теоретичне значення для сучасних закладів загальної середньої освіти [2].

У закладі загальної середньої освіти сьогодні залишається актуальним підбір активних форм та методів навчання, які були запропоновані ще в минулі часи Я. А. Коменським. Сюди відносять уроки побудовані на дискусійних обговореннях, дидактичні ігри, проведення аналогій та логічних зв'язків, уроки, що спрямовані на розвиток творчості учнів, а також заняття побудовані на принципах наочності.

Засоби наочності можуть виступати в ролі джерела знань при організації самостійної роботи творчого на науково-дослідницького характеру. З появою комп'ютерів навчання стало більш наочним. У закладах загальної середньої освіти використовуються різні засоби наочно-демонстраційного методу навчання: на екрані комп'ютера реальні об'єкти неважко замінити їх моделями. За допомогою програм комп'ютерної графіки легко створюються діаграми, ескізи, плакати, схеми, відеоматеріали та інша технологічну документація [1, с. 35].

У сучасних школах широко використовуються принципи наочності на практиці, широко застосовуються комп'ютерні технології навчання, що дають можливість творчо застосовувати

засоби наочності згідно поставленої дидактичної задачі, особливостям навчального матеріалу і конкретних умов навчання.

У результаті поєднання принципу наочності навчання з комп'ютерними технологіями: дозволяє домогтися якісно вищого рівня наочності пропонованого матеріалу; розширює можливості включення різних вправ в процес навчання; оживляє та окрашує навчальний процес у закладі загальної середньої освіти.

Крім того, Коменський обговорював організаційні питання, кажучи сучасною мовою, пов'язані з матеріально-технічним забезпеченням школи. Одну з проблем він бачив в тому, що в школах відсутні книги та дощечки для загального користування, для реалізації ідей універсальності. І вже після цього він починає обговорення теоретичних проблем, а саме як навчати і який матеріал надавати [1, с. 83].

У порівнянні з сучасністю це стосується організації навчальних занять із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), фактично ми стикаємось з тією ж проблемою, але в сучасному контексті. Проте замість забезпеченості дошками і крейдою варто говорити про організацію комп'ютерних класів і виходів в мережу інтернет.

Отже, освітні ідеї Я. А. Коменського є найбільшим досягненням людської думки, які не втратили свого значення до сих пір.

Список використаних джерел:

1. Kurdybacha Ł., *Działalność Jana Amosa Komenskigo w Polsce*, Warsz., 1957.
2. Коменський Я. А. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори. Уч.пед.іздат., 1955.
3. Кравець В. Педагогічна система Яна Амоса Коменського. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Тернопіль, 1996. С. 122–178.

Васильєва Ольга,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної та практичної психології

Владиченко Катерина,
магістрантка факультету української філології та соціальних
наук Ізмаїльського державного гуманітарного
університету, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

***Анотація:** Стаття присвячена проблемі шкільного булінгу у сучасній системі освіти. Проаналізовано психологічний аспект досліджуваної проблеми. Розглянуто сутність явища булінгу в умовах школи. На основі розуміння булінгу як прояву систематичної агресії, окреслено його ознаки, форми і рольову структуру.*

***Ключові слова:** булінг, агресія, шкільне насильство, освітнє середовище, рольова структура булінгу, психопрофілактика.*

Соціально-економічний та культурний розвиток сучасного суспільства, відмова від моральних цінностей сприяють формуванню та розвитку індивідуалізму, виникненню насилля та жорстокості до оточуючих, що проявляється і в освітньому середовищі. Серед сучасних дітей поширюються різноманітні форми деструктивної поведінки, оскільки школа не залишається осторонь реалій життя. Виходячи з вищезазначеного, першочерговим завданням психологічної науки є пошук дієвих методів профілактики насильства з метою попередження впливу на освітнє середовище сучасної НУШ. Одним із ключових завдань практичних психологів у контексті вирішення даної проблеми постає превенція насилля в освітньому середовищі. Різноманітність підходів до визначення булінгу як форми шкільного насильства, його вікові аспекти, причини виникнення, подолання булінгу в учнівських колективах має фундаментальне, теоретичне та практичне значення в епоху євроінтеграції та глобальних економічних криз.

Зазначимо, що прояви агресії в учнівських колективах тривалий час замовчувались або ігнорувались, проблема

набувала більших обсягів, а булінг в українському освітньому просторі став масовим явищем. Подолання негативних наслідків вищезначеної проблематики дозволить виробити ефективні стратегії адаптивного реагування на насильство, спрямовані на реалізацію психологічно-соціальних потреб учнівської молоді, її особистісного становлення.

У плані наукового вивчення проблема шкільного насильства була предметом вивчення М. Алексеєнко, О. Бовть, О. Дроздова, Е. Дубровської, М. Іванчук, З. Карпенко, С. Максименко, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін. В теоретико-експериментальних дослідженнях зарубіжних вчених виявлено зв'язок агресії з насильством (А. Бандура, К. Бютнер, Дж. Доллард, Н. Міллер, Д. Річардсон, З. Фройд, З. Холл, В. Холичер), впровадження програм з профілактики шкільного насильства здійснювали Р. Новако, Д. Ольвеус, Е. Роланд, Е. Руланн, П. Хайнеманн та ін.

Значно розширились сучасні знання про феномен агресії в результаті новітніх досягнень щодо вивчення особливостей агресивної поведінки (Г. Андрєєва, І. Маковська, О. Реан, Л. Семенюк, С. Шебанова та ін.). Наявні вітчизняні дослідження присвячені проявам насильства в загальноосвітньому закладі (М. Алексеєнко, К. Дамбах, Е. Кіричевської, М. Ясеновської). Відзначаючи наявність досліджень у галузі вдосконалення організаційно-методичних основ діяльності психолога щодо попереджувально-корекційної роботи в освітній сфері В. Андрєєнкова [1], О. Васильєва [2], Ю. Луценко [4], Н. Пеньковська [6], В. Мельничук [1], О. Юрчик [7] слід зазначити, що поза увагою дослідників залишається феномен насильницької поведінки в освітньому середовищі НУШ.

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу літератури визначити сутність феномену шкільного насильства.

Аналіз змісту поняття зумовлює складність і багатогранність розуміння вченими цього феномену. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє виділити як філософський так і психологічний аспекти її дослідження. Вчення про насильство як соціальне явище посідало значене місце у філософських працях. Представники емпіричної психології Ф. Бекон, Дж. Локк, Г. Лейбніц, Р. Декарт, К. Гельвецій, Д. Дідро

та асоціативної психології Д. Берклі, Д. Гартлі досліджували теорії насильства і покарань.

Значно розширилися знання щодо сутності насильства завдяки виокремленню у ХХ ст. психоаналізу і біхевіоризму. Представники першого напрямку описували насильство як природжену властивість людини. Прихильники іншої позиції вважали насильство результатом впливу соціального й культурного середовища, в якому живе людина. Порятунку від насильства, на їхню думку, сприятиме духовний розвиток. Основою розуміння сутності насильства були праці А. Адлера, З. Фрейда, К. Юнга. Зокрема, З. Фрейд описував насильство як явище природне, спадково агресивне, є в кожній людині, але має різний «енергетичний потенціал» і по-різному контролюється «Над -Я». К. Юнг розглядає соціальні відхилення з позиції вчення про архетипи, вважав, що психіка людини включає систему цінностей, ідей, які формувались тривалий час. Розглядаючи сутність цього феномену, А. Адлер надавав перевагу соціальним факторам. На його думку, поведінка конкретної людини обумовлена особистісно значущими цілями, які є індикатором впливу провідних детермінант (біологічних або соціальних).

Таким чином, представники психоаналізу тлумачили агресію як природжену властивість, а насилля є явищем, яке обумовлюється агресивністю кожної людини. Важливо відзначити точку зору К. Хорні, яка розглядала значення культурних та соціальних впливів на особистість. Провідне значення у розвитку особистості, на думку К. Хорні, мають соціальні стосунки дитини з батьками. Саме вони повинні задовольнити дві головні потреби дитини – потребу у задоволенні та безпеці. Отже, у результаті наукових пошуків представники неопреїдизму описували феномен насилля як захисну поведінкову стратегію. Представник біхевіорального напрямку Б. Скіннер встановив, що поведінка людини залежить від її підкріплення оточуючим середовищем. Б. Скіннер пропонував замість жорсткого контролю використовувати у виправній практиці позитивне підкріплення соціально-бажаної поведінки. У тлумаченні А. Бандури сутність насильства є результатом сприйнятих та засвоєних особистістю у дитинстві

відповідних моделей поведінки. Значний обшир досліджень щодо феномену насильства актуалізовані в працях гуманістичного напрямку психології, зокрема К. Роджерса, В. Франкла, Ф. Перлза. К. Роджерс визнає агресію і насильство як вимушені дії індивіда внаслідок обмеження його свободи та можливості вибору. Водночас виникає відповідь на попередній загрозливий досвід, котрий не відповідає уявленню людини про себе. Таким чином, агресія виникає внаслідок конфлікту між власними цінностями особистості й зовнішніми цінностями (порушення конгруентності). На думку В. Франкла, наслідком насильницької поведінки особистості є втрата сенсу життя і екзистенційний вакуум – переживання безглуздості життя. Систематизація зарубіжних теоретичних і експериментальних робіт Дж. Долларда, Н. Міллера, Л. Дуба, О. Маурера, Р. Сірса дозволяє пояснити агресію в органічному зв'язку з насильством, вона є його природною основою, а агресивні реакції виникають внаслідок фрустрації. Результати досліджень, присвячених природі насилля визнають його продуктом людської агресії (Л. Берковіц, Дж. Доллард, Н. Міллер, Е. Фромм).

Таким чином, встановлено, що насилля це агресія біологічної природи, але воно є і продуктом соціальної ситуації, яка його викликає. Стрімкий розвиток сучасного суспільства висуває високі вимоги до освітнього середовища. У період директивного забезпечення обов'язковості освіти виникають певні утруднення у забезпеченні ефективності навчально-виховного процесу. Оскільки сучасний освітній заклад виступає як своєрідна модель держави, тому всі процеси в державі, включаючи негативні, характерні й для освіти, що, на нашу думку, виступає причиною насильства в освітньому середовищі. Відомо, що освітній процес носить виражений примусовий характер, а освітній заклад – це установа з чіткою регламентацією його життєдіяльності. Зазначене обумовило необхідність систематизації дослідницьких підходів щодо визначення поняття насильства.

Булінг зустрічається в різних країнах, його дослідженням займаються сучасні педагоги та психологи багатьох країн, зокрема, Японії, Канади, Великобританії, Фінляндії, Данії, США. Перші систематичні дослідження булінгу, а саме напрямків з

його попередження виконані Д. Олвеусом в 1970 році. Останніми роками вчені Великобританії, США, Австралії, Канади досліджують особливості розв'язання проблеми булінгу в освітньому середовищі. На думку І. М. Кона, булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі [5]. Виходячи з вищезазначеного логічною є точка зору О. Дроздова, який вважає, що за своєю сутністю – це форма насильницької поведінки в освітньому середовищі, в якій сильний учень систематично переслідує слабкого (аутсайдера)» [3, с.125].

Таким чином, дослідження розгорталось навколо таких аспектів: застосування силових методів, психологічного тиску, погроз, свідомо спрямованих на слабких; використання фізичної сили для завдання шкоди людям або власності; негативне явище, наслідком якого є порушення прав та приниження людської гідності; створення умов для здійснення насильницьких дій, загрози або зневаги. Насильство в шкільному житті має різноманітні прояви: використання сили дітьми або вчителями по відношенню до учнів, а іноді й учнями до вчителя. За підсумками огляду досліджень відзначимо, що булінг (цькування) – це дії (або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій до малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою до інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [3; 1].

Булінг (від дієслова bully – залякування) – це регулярний фізичний або психологічний терор по відношенню до людини. Дане явище відрізняється гостротою та тривалістю наслідків, які проявляються у учасників. Прояви булінгу деструктивно впливають на розвиток особистості в майбутньому та сприяють виникненню психологічної травми. Важливим аспектом є те, що булінг – це довготривале виключення жертви булінгу з групи, класу, колективу.

Аналіз літературних джерел свідчить, що булінг не є видом поведінки, а формою взаємодії. Варто зауважити, що термін

булінг тісно пов'язаний з іншими поняттями, зокрема: насильство; агресія; третирування; цькування; мобінг. Слід відрізняти останній термін від булінгу. Шведський дослідник Х. Лейман запропонував термін «моббінг» (або «психологічне тероризування»), під яким розумів ворожі неетичні комунікативні дії систематичного характеру, спрямовані на певного індивіда. Такі дії повторюються відносно часто (як мінімум один раз на тиждень) і тривають впродовж відносно довгого періоду (як мінімум півроку). Разом з тим, формою агресивної, насильницької поведінки є систематичне переслідування («моббінг» та «буллінг») учнів у закладі освіти однокласниками або старшими учнями. Необхідно зазначити, що це специфічна форма агресивної поведінки, коли сильний (авторитетний) учень (або учні) систематично переслідує слабкого (аутсайдера) [5; 3; 7].

У цьому контексті загострюється проблематика опрацювання цілісного наукового уявлення щодо типових ознак булінгу якими постають: систематичність дій – застосування різних форм насильства (фізичного, економічного, психологічного, сексуального, в тому числі за допомогою засобів електронної комунікації) двічі і більше разів стосовно однієї і тієї ж особи; цілісність, тобто завжди метою дій кривдника є умисне заподіяння психічної або фізичної шкоди, навмисне приниження, страх, тривоги, бажання підпорядковувати потерпілого своїм інтересам та соціальної ізоляції потерпілого; дисбаланс сил – владний дисбаланс між кривдником і потерпілим (асиметричні відносини), домінування, різниця у фізичному розвитку, рівні соціально-психологічної адаптованості, соціальному статусі, гендерні відмінності, стані здоров'я; брак розкаяння у кривдника. За результатами проведених емпіричних досліджень встановлено, що булінг ніколи не припиняється самостійно – потрібне втручання сторонніх осіб, захист і допомога потерпілому, кривднику та свідкам.

Таким чином, термін булінг можна трактувати як тип деструктивної конфліктної взаємодії в групі, який сприяє тривалим та насильницьким діям по відношенню до жертви. За даними досліджень, в булінгу, безпосередньо або опосередковано, беруть участь 82–85% учнів шкільного віку.

Дослідження Д. Ольвеуса дозволили описати рольову структуру в групах, де спостерігаються різні форми третирування. Існує своєрідне «коло третирування» (bullying circle), яке часто включає учнів з наступним репертуаром соціальних ролей: *жертва; агресор(и), переслідувач(и); прибічники; пасивні прибічники; пасивний прибічник можливого третирування; сторонній спостерігач; вірогідний захисник; захисник жертви* [3, с. 12].

Під час вивчення шкільного насильства увагу привернули погляди К. Лоренца, який наголошував на зв'язку насилля та структури групи, впливу булінгу на структуру, особливості взаємодії індивідів в групі. Окрім того, булінг виступає інструментом створення та підтримки структури групи. В процесі опису даного явища Д. Р. Коул зазначає, що кожний прагне досягти своєї мети за рахунок інших членів групи. Схожою є дослідницька позиція, за якою брак необхідної уваги до розвитку учнівської групи, виховних заходів може сприяти виникненню таких характеристик групи як внутрішньогрупова агресивність, антипатія, жорстокість і групове цькування слабого. Булінг-структура може стати основою неформальної структури класу, а у випадках відсутності формальної структури – основою всіх взаємин у класі. Така структура класу має негативний характер і перешкоджає успішній соціалізації, розвитку особистості і групи.

Таким чином, булінг це складне соціально-психологічне явище в освітньому середовищі, яке включає дії психологічного, фізичного, економічного, сексуального насильства, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій до інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого. Дане явище має чітко визначену структуру, типові ознаки. Недостатня теоретична розробленість проблеми у практиці загальноосвітнього закладу спонукає до необхідності розробки комплексу психолого-педагогічних заходів профілактики насильства в молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел:

1. Андреевкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід: методичний посібник. ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.
2. Васильєва О. А. Підготовка психологів до психокорекційної роботи з учнями. Директор школи, ліцею, гімназії: Всеукраїнський науково-практичний журнал. Спеціальний тематичний випуск № 6. Кн. 2. Том Ш (81). Гнозис, 2018. С. 413–423.
3. Дроздов О. Ю., Живолуп Л. В., Ніжинська О. В., Сухенко Я. В. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі / за ред. Я. В. Сухенко. Полтава: ПОППО, 2010. 79 с.
4. З досвіду корекційної роботи практичного психолога і соціального педагога з дітьми з девіантною та деліквентною поведінкою: посіб / упор. Ю. А. Луценко. К.: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 129 с.
5. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? *Семья и школа*. 2006. № 11. С. 15-17.
6. Пеньковська Н. М. Групова психокорекція у роботі з молодшими школярами: метод. посіб. Тернопіль: ТНПУ, 2007. 118 с.
7. Юрчик О. М. Соціально-психологічні аспекти булінгу в початкових класах: науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: збірник наукових праць. К.: НПУ ім. М. Драгоманова, 2015. № 2 (47). С. 81-88.

Вашуленко Оксана,
*науковий співробітник відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З НАУКОВО-ХУДОЖНІМИ ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

***Анотація.** У тезах проаналізовано особливості опрацювання науково-художніх текстів на уроках літературного читання в початковій школі.*

***Ключові слова:** молодші школярі, урок літературного читання, науково-художній текст, прийоми роботи з текстом.*

XXI століття вважають інформаційним, у якому вміння працювати з інформацією належить до найбільш цінних особистісних надбань людини, що дозволяють їй швидко адаптуватися й розвиватися у нестабільному суспільстві. Особливе значення з огляду на це має своєчасне оволодіння молодшими школярами прийомами роботи з пізнавальною літературою, без чого неможливе якісне засвоєння будь-якої писемної інформації.

Таким чином, важливість формування в учнів початкових класів умінь працювати з науково-художніми текстами зростає, оскільки вміння працювати з інформацією в сучасній початковій школі розглядається як особливе завдання. Адже науково-художні й науково-пізнавальні твори є «важливим джерелом формування світогляду учнів, збагачення їхніх знань про історичні події, видатних особистостей, різноманітні відкриття та явища природи» [3, с. 10].

Однак, результати останніх вітчизняних і міжнародних моніторингових досліджень засвідчили тенденцію до погіршення якості читання і розуміння школярами саме науково-художніх, науково-пізнавальних текстів. Висновки, які зроблено після аналізу результатів зазначених досліджень, переконливо довели, що труднощі, пов'язані із сприйманням таких текстів, призводять до негативних наслідків: учні спотворюють формулювання завдань, інструкцій, неправильно розуміють текст математичної

задачі, правила чи повідомлення [1; 2; 4]. Вивчення вітчизняної практики шкільного навчання показує, що опрацювання науково-художніх і науково-пізнавальних текстів викликає труднощі не лише в учнів, але й у педагогів.

У типовій освітній програмі з літературного читання для 3-4 класів змістова лінія «Досліджуємо і взаємодіємо з текстами різних видів» передбачає цілісне сприймання учнями художніх, науково-художніх текстів, їх аналіз, інтерпретацію з використанням літературознавчих понять (практично); формування умінь висловлювати рефлексивні судження у зв'язку з прочитаним, критично оцінювати інформацію в текстах різних видів та використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду [5]. Таким чином, сучасна освітня програма з літературного читання спрямовує вчителів на формування у молодших школярів умінь досліджувати побудову і зміст науково-художнього тексту.

Науково-художня література – це особливий вид літератури, який вимагає від учителя додаткової уваги, специфічних прийомів і способів роботи на уроці, урахування рівня розвитку читацьких умінь школярів.

Під час навчання в початковій школі в коло читання молодших школярів, крім художньої літератури, входить і пізнавальна література, яку поділяють на два види: науково-художню і науково-пізнавальну. Науково-пізнавальний твір – це розповідь із пізнавальною інформацією без залучення засобів художньої виразності. Це безсюжетні пізнавальні твори, основним завданням яких є розкриття певної системи знань, прищеплення бажання і навички користуватися доступною довідковою книгою. Натомість у науково-художньому оповіданні пізнавальну інформацію подано з елементами художнього стилю. У такому творі пізнавальна інформація розкривається за допомогою сюжету, характеристики (опису) образів, подій, явищ. За жанровою та тематичною різноманітністю – це оповідання, пізнавальні казки, повісті про явища природи, історичні події, видатних особистостей, відкриття в різних галузях знань.

Робота з пізнавальним твором на уроці має спеціальну мету, яка, звичайно, може варіюватися залежно від специфіки уроку, але завжди передбачає отримання нових знань про дійсність,

формування інтересу до природи, науки, розвиток спостережливості тощо. Організуючи роботу з науково-художнім твором доцільно робити акцент на емоційно-образне сприймання пізнавального матеріалу. Опрацьовуючи науково-пізнавальний твір, варто надавати перевагу мислительній діяльності школярів, яка спрямовується на розуміння зв'язків, засвоєння закономірностей, запам'ятовування пізнавального матеріалу.

Забезпеченню повноцінного сприймання й усвідомлення змісту тексту сприятиме створення відповідної настанови на сприймання твору.

Опрацьовуючи науково-художній твір доцільно активно використовувати переглядове читання, яке, в цьому випадку, забезпечує пошук, вибір потрібної інформації.

Під час опрацювання науково-художніх текстів молодші школярі оволодівають такими вміннями: практично розрізнявати такі тексти з-поміж інших видів, самостійно знаходити в них достовірну, науково підтверджену інформацію; розкодовувати графічну інформацію, яка міститься в тексті; перетворювати графічну інформацію в текстову; знаходити і розрізняти інформацію природничого, історичного, культурознавчого характеру; пояснювати явища природи, історичні факти, події, співвідносити їх з текстом; здійснювати смисловий аналіз змісту тексту; складати план; висловлювати власне судження щодо змісту тексту [5].

З метою формування зазначених умінь педагогам доцільно використовувати провідні методи і прийоми опрацювання науково-художніх текстів. Зокрема, учитель може запропонувати такі прийоми роботи: визначення теми твору; виокремлення відомої і нової інформації; виявлення сумнівної, недостовірної інформації; знаходження шляхів пошуку достовірних фактів у відповідних джерелах; самостійне формулювання запитань різного рівня осмислення тексту; складання плану; порівняльний аналіз творів різних жанрів на одну тему; літературні ігри; самостійний пошук науково-художніх текстів на запропоновану вчителем тему; знаходження науково-художнього тексту серед різних, запропонованих учителем текстів та доведення

правильності свого вибору; підготовка пізнавального матеріалу на певну тему; випуск пізнавального журналу тощо.

Робота вчителя над науково-художнім текстом відбувається в такій послідовності: актуалізація знань учнів про той об'єкт чи явище, про які йтиметься в тексті; підготовка до сприймання тексту; настанова на первинне сприймання твору; читання тексту вчителем (у 3-4 класах учні можуть самостійно ознайомитися з текстом); перевірка первинного сприймання твору школярами; організація повторного самостійного перечитування твору; керівництво аналітичною діяльністю учнів; організація самоаналізу діяльності та її результатів.

Важливим і визначальним в організації роботи над формуванням у молодших школярів умінь досліджувати і взаємодіяти з науково-художніми текстами є мотиваційне забезпечення освітнього процесу, урахування рівня розвитку читацьких умінь школярів; застосування доцільно обґрунтованих методів і прийомів, які враховують специфіку опрацювання науково-художніх текстів; формування в учнів загальнопредметних умінь, які є визначальними для смислового сприймання науково-художніх текстів.

Список використаних джерел

1. Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р.. Частина III. Читання / Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2019. URL:https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf
2. Мартиненко В. О. Смислове читання молодшими школярами науково-художніх текстів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26. С. 332–340.
3. Савченко О. Пізнавальна література – скарбничка знань про світ. *Методичні особливості опрацювання науково-художніх оповідань*. Учитель початкової школи, 2016. № 8, С. 10–13.
4. Санина С. П. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками. *Современная зарубежная психология*. 2016. Том 5. № 3. С. 83-91.
5. Типова освітня програма для учнів 3-4 класів. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.

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

БУЛЛИНГ И КИБЕРБУЛЛИНГ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОФИЛАКТИКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В настоящее время проблеме исследования и профилактике буллинга и кибербуллинга в учреждениях образования уделяется большое внимание. По данным ООН насилию в учреждениях образования подвергается каждый десятый школьник в мире, и этот показатель ежегодно растет. В Беларуси жертвами постоянной или эпизодической школьной травли (буллинга) становятся порядка 20-25 % школьников, а по результатам некоторых исследований – до 50%.*

***Ключевые слова:** буллинг, кибербуллинг, проблемы буллинга и кибербуллинга, профилактика, учреждения образования.*

В настоящее время проблеме исследования и профилактике буллинга и кибербуллинга в учреждениях образования уделяется большое внимание. По данным ООН насилию в учреждениях образования подвергается каждый десятый школьник в мире, и этот показатель ежегодно растет. В Беларуси жертвами постоянной или эпизодической школьной травли (буллинга) становятся порядка 20-25 % школьников, а по результатам некоторых исследований – до 50%.

В связи со сложившейся ситуацией на учреждения образования ложится ответственность за профилактику и устранения проблемы буллинга, что позволит создать комфортную развивающую образовательную среду и сохранить психологическое и физическое здоровье учащихся.

Буллинг – это запугивание, унижение, травля, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать страх и тем самым поставить человека в подчиненное положение. Это длительный процесс сознательного жестокого отношения со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям). Такие действия не носят характер самозащиты и не

санкционированы нормативно-правовыми актами государства. Насилие происходит преимущественно в организованных коллективах с определенной личной целью (например, стремление заслужить авторитет у окружающих).

Жертвой может стать любой ребенок. Но обычно выбирают того, кто слабее или чем-либо отличается от других. Чаще всего жертвами насилия становятся дети с низкой самооценкой, для которых характерны: физические недостатки, особенности поведения, внешности особенности, плохие социальные навыки, страх перед школой, отсутствие опыта жизни в коллективе, болезни, трудности в обучении и другое.

Последствия травли одноклассниками могут быть самыми плачевными. Ребенок привыкает считать себя неудачником и, как правило, не достигает успеха в жизни. Отсутствие навыка общения в коллективе делает его нелюдимым и замкнутым. Такие люди эмоционально неустойчивы, порой психически нестабильны.

Последние исследования показали, что буллинг наиболее правильно рассматривать как социальное явление, в которое включены не только жертвы и агрессоры, но и все остальные. Участниками ситуации буллинга являются:

Жертва – человек, который подвергается насилию.

Сторонник буллера – человек, находящийся на стороне агрессора, непосредственно не участвующий в издевательствах, но и не препятствующий им.

Зачинщик-буллер – человек, который преследует и запугивает жертву.

Наблюдатель – человек, знающий о деталях агрессивного взаимодействия, издевательствах и пр., но соблюдающий нейтралитет.

Защитник – человек, находящийся на стороне жертвы и пытающийся оградить ее от агрессии.

Аутсайдеры – дети, которые избегают ситуаций травли, не занимая ничью сторону.

Как ранее уже было отмечено, буллинг является разновидностью насилия и, и может выражаться по-разному, то есть имеет свои формы. Физическая агрессия. Самая очевидная форма. Она возникает, когда дети или взрослые используют

физическое насилие для получения власти и контроля. Обычно они крупнее, сильнее и намного агрессивнее сверстников. К физическому буллингу можно отнести пинки, удары, пощечины, толчки и другие способы причинить вред).

Эмоциональное насилие связано с воздействием на психику жертвы, наносит психологическую травму путём словесных оскорблений или угроз, преследования, запугивания, которыми умышленно вызывается эмоциональная неуверенность. Именно к этой форме можно отнести вербальный буллинг, где орудием служит голос (обидные клички, с которыми постоянно обращаются к жертве, обзывают, дразнят, распространяют обидные слухи и сплетни и т.д.). К вербальному буллингу часто относят и социальную изоляцию, то есть нежелание общаться с человеком, подвергаемым бойкоту.

Общей чертой всех буллеров являются внешне выраженные нарциссические черты. Нарциссы зациклены на себе, но не имеют внутренней опоры. Они нуждаются в уважении и поддержке, но не получают ее от родителей. Зачастую у такого ребенка фиксируют плохие отношения с мамой, он может воспитываться в социально неблагополучной семье. Поэтому добиваются от окружающих признания путем насилия и террора. Кроме того, буллерам характерны:

1. Неуравновешенность, вспыльчивость, импульсивность и невыдержанный характер с чрезмерно задранной самооценкой. Любые стимулы, которые могут понизить мнение о себе, воспринимаются как личная угроза и требуют немедленного действия. Авторитет поднимается не за счет личных достижений, а путем унижения других.

2. Чрезмерная злоба, враждебность, желание «почесать кулаки». Нападающий – всегда поклонник культа силы и насилия, закон джунглей для него свят. Социальные нормы и правила размыты и необязательны к исполнению. Испытывает презрение к более слабым. Все вопросы решает при помощи конфликтов, крика, шантажа, физических угроз и побоев. Часто лжет. Присутствуют садистские наклонности.

3. Возвышенное положение в обществе. Как правило, они уверены в своей внешности и никогда не испытывали чувства неловкости из-за того, что у них чего-то нет. Родители потакают

всем капризам и часто в присутствии ребенка высказывают презрение к окружающим. Отношение к миру меркантильное, к людям – потребительское.

Как распознать буллинг и чем он опасен? Если ребёнок стал жертвой, но не рассказывает об этом напрямую, о травле можно догадаться по другим физическим и психологическим признакам.

- Беспричинные боли в животе и груди.
- Нежелание идти в школу и плохая успеваемость.
- Нервный тик, энурез.
- Печальный вид, беспокойство, тревожность.
- Нарушенный сон, кошмары.
- Длительное подавленное состояние.
- Участвовавшие простуды и другие заболевания.
- Склонность к уединению, нежелание общаться.
- Проблемы с аппетитом.
- Излишняя уступчивость и осторожность.

В настоящее время основной угрозой для детей и подростков стал кибербуллинг – нападения, осуществляемые через сервисы мгновенных сообщений, электронную почту, в социальных сетях, чатах, на web-сайтах, а также с помощью мобильной связи, с целью нанесения психологического вреда.

Выделяют психологические аспекты кибербуллинга связанные со своеобразием виртуальной среды и отличающие его от традиционной травли. К ним можно отнести: – обезличенность преследователя и наличие у него возможности постоянно преследовать свою жертву; – мотивация жертвы кибертравли к сокрытию фактов преследования от родителей и взрослых из-за страха ограничения доступа к компьютеру (сотовому телефону, планшету и т.п.) и лишению возможности хоть какого-то общения со сверстниками; – огромное число и обезличенность свидетелей травли, сочетающееся с отсутствием наказания за подобные действия и разделением ответственности за травлю.

Кибербуллинг – это травля, виртуальная агрессия, которая осуществляется индивидом или группой лиц, на протяжении времени. Феномен достаточно новый и крайне небезопасный.

Кибербуллинг включает в себя широкий набор различных форм поведения. С минимальной стороны – насмешки, которые

не воспринимаются всерьез, на другой же – психологический сетевой террор, который наносит необратимый урон, а он же, в самом безнадежном случае, приводит к летальному исходу и суициду.

По статистике, больший процент детей за помощью при кибербуллинге не обращаются: 62% детей не рассказывали о буллинге; 24% делились с друзьями; 2% рассказали родителям.

Почему дети не обращаются за помощью к взрослым?

1. Хотят справиться с этим самостоятельно.
2. Дети могут бояться реакции от обидчик.
3. Опасаются, что накажут за слабость.
4. Чувствуют, что никто о них не заботится.
5. Дети могут опасаться, что их сверстники отвергнут.

Последствия травли являются травмирующими для любого возраста и каждого из участников. Жертва теряет уверенность в себе, могут появиться посттравматические расстройства, социофобия, суицидальные мысли. В некоторых случаях жертва, доведённая до отчаяния, может пойти на единичный спланированный акт агрессии. Учитывая сказанное, крайне важно своевременно обнаружить и корректно отреагировать на данный процесс.

Задачами профилактики буллинга и кибербуллинга в учреждениях образования являются:

- подготовка педагогов для работы с трудными детьми;
- содействие улучшению социально-психологического климата в классах (группах);
- формирование в образовательном процессе нетерпимого отношения к различным проявлениям насилия по отношению к обучающимся;
- оптимизация межличностных и межгрупповых отношений;
- повышение информированности обучающихся о возможных рисках и опасностях;
- формирование у обучающихся адекватных представлений о правах человека и правилах поведения у опасных ситуациях;
- организация совместной работы с родителями по повышению их уровня образованности и компетентности в различных трудных жизненных ситуациях.

Принципами работы с проблемой буллинга и кибербуллинга являются:

- ♦ *конфиденциальность* – специалисты, работающие с проблемой буллинга должны гарантировать конфиденциальность участникам этой ситуации (жертве, агрессору, свидетелям). Это будет способствовать раскрываемости таких случаев в детском коллективе, повышению доверия детей взрослым;
- ♦ *этапность* (изучение ситуации, подготовительные работы внутри коллектива, согласие участников, выработка программы помощи, её реализация и оценка);
- ♦ *отказ от обвинений* как участников буллинга, так и кого-либо из взрослых в допущении случаев буллинга;
- ♦ *категорический запрет на любое насилие* в учреждении («Скажи насилию нет!»).
- ♦ *индивидуальный подход* в каждом случае буллинга;
- ♦ *смещение акцента* с наказания обидчиков на их реабилитацию.

В заключение отметим, что предупреждение буллинга и кибербуллинга в образовательной среде требует комплексного, систематического подхода к рассмотрению данной проблемы и реализации определенных профилактических мероприятий. Ведь данные явления составляют основу для многоплановой разработки различного рода мероприятий, реализация которых должна осуществляться группой специалистов, профилактическая деятельность которых разграничена и определена в соответствии со спецификой деятельности каждого из них. Необходим комплекс мероприятий, который будет направлен, прежде всего, на проработку системы отношений в детском коллективе, с учетом особенностей членов группы, на индивидуальную работу с каждым участником, а также на просвещение всех субъектов образовательных отношений (администрации, педагогического коллектива, родителей и учащихся) в рамках настоящей проблемы и в области разработки направлений профилактики буллинга и кибербуллинга, в том числе родителей. Главным принципом как в проведении профилактической работы в рамках проблемы буллинга (моббинга), так и в отношениях, в общении на разных уровнях должен стать «Не навреди!».

Список использованных источников:

1. Буллинг в школе: причины, последствия, помощь / сост. Н. В. Котова. Минск : Красико-Принт, 2015. 96 с.
2. Кривцова С. В. Школьный буллинг: прояснение понятий. *Вопросы психологии*. 2019. № 3. С. 17–28.
3. Котова Н. Психологическая характеристика участников буллинга в подростковой среде. *Школьному психологу и социальному педагогу*. 2019. № 2. С. 22–51.
4. Котова Н. Психосоциальные факторы возникновения буллинга в подростковой среде. *Школьному психологу и социальному педагогу*. 2019. № 2. С. 11–22.
5. Котова Н. Теоретические подходы к определению буллинга. *Школьному психологу и социальному педагогу*. 2019. № 2. С. 2–11.
6. Король Н. В. Роль свидетелей в прекращение школьного буллинга. *Адукацыя і выхаванне*. 2018. № 2. С. 49–55.
7. Преодоление и профилактика буллинга в школе / сост. Е. М. Калинина, Н. Ю. Камракова. Вологда: ВИРО, 2018. 52 с.
8. Филатова В. О. Агрессия и буллинг в школьной среде: социокультурные факторы, гендерные и половые различия. *Вопросы психологии*. 2019. № 4. С. 51–67.

Голос Ганна,
*викладач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій,
м. Київ, Україна*

ШКІЛЬНЕ ХАРЧУВАННЯ: ДОСВІД ЯПОНІЇ

***Анотація.** У статті актуалізується питання вивчення світового досвіду організації учнівських обідів для української системи шкільної освіти. Уточнено роль державних структур в Японії, що опікуються питанням шкільного харчування. Розкрито типи програм шкільних обідів. Розглянуто специфіку організації шкільного харчування в японській школі, критерії щодо добору шкільного меню. Наведено приклад діяльнісного підходу школи до виховання культури харчування у школярів, прищеплення екологічної і здоров'язбережувальної компетентностей.*

***Ключові слова:** школа, японська система шкільної освіти, шкільні обіди, виховання культури харчування, здоров'язбереження.*

Здоров'язбереження як невід'ємний складник добробуту нації знаходиться у полі зору громадськості в усіх розвинених країнах світу. Під особливим контролем – харчування школярів, покликане закладати основу повноцінного розвитку людини.

В Україні проблема шкільного харчування знаходиться на етапі перезавантаження. Від серпня 2020 р. урядом було ініційовано модернізацію шкільних їдалень, упровадження державного моніторингу харчових продуктів, що постачаються до закладів загальної середньої освіти (Uryadovyi portal, 2020). Намір змінити систему шкільного харчування зумовлений об'єктивною потребою зміцнити здоров'я українських дітей, незадовільною екологією продуктів і поживністю шкільних страв в пересічних закладах загальної середньої освіти зокрема (O. Balakiryeva, T. Bondar, 2019).

Зважаючи на те, що сучасний світ дозволяє адекватно підійти до питання організації харчування дітей на учнівській молоді у спосіб порівняльний, повчальним видається світовий досвід організації шкільних обідів. Таким досвідом може поділитися визнана своєю успішністю японська система освіти. З точки зору поживної норми, шкільні обіди в Японії забезпечують

учнів близько 55% мінімально необхідною добовою кількістю кальцію та вітамінів (NIER, 2020).

Спад народжуваності в Японії у 1980-х роках поклав початок централізованої системи шкільного харчування (NIER, 2020). Шкільні обіди в Японії сьогодні розвозять у чанах і ємностях, з яких чергові учні роздаватимуть їжу всьому класу. На рівні обов'язкової освіти (1–9 класи) школи з буфетами зустрічаються вкрай рідко. У виборі меню система шкільного харчування керується такими критеріями, як: локальність, сезонність продуктів харчування, корисність, розмаїття, естетика.

В Японії відповідальними за програму шкільного харчування є Бюро молоді та спорту при Відділі охорони здоров'я школярів МЕХТ (Міністерство освіти, культури, спорту і науки Японії) та Державний центр збалансованого харчування. Школярам пропонуються три типи програм шкільних обідів: 1) комплексний обід, що складається з основної страви, гарніру, пакетика молока, плюс/мінус десерт; 2) підобід – з однієї страви та/без молока (школярі приносять свої обіди – *obento*); 3) молоко окремо (учні приносять свій обід). Програма комплексних обідів реалізується у державній школі на рівні обов'язкової освіти. Ті учні, хто навчаються у приватних закладах середньої освіти, зокрема старшокласники (10–12 класи), приносять попоїсти з дому. Йдеться не про бутерброди, а про повноцінний обід. Як мінімум з рису, риби і овочів. До слова, японська школа контролює домашні обіди своїх вихованців. Спеціально для цього батькам надаються рекомендації стосовно стандартів шкільного меню.

Програма шкільного обіду в Японії ґрунтується довкола ідеї організації збалансованого, поживного харчування, формування в учнів навичок і умінь, необхідних у щоденному житті (розуміння етикету за столом, навички самообслуговування). Шкільний обід розглядається як сприятливе підґрунтя для учнівської самореалізації і взаємодії, як засіб, що доносить школярам розуміння національної і міжкультурної харчових традицій, прищеплює правила етикету, виховує у школярів ціннісне ставлення до професій, природи, яким людина завдячує їжею.

Специфічними для японської системи освіти є: поважне ставлення до шкільного обіду, що за важливістю не поступається

іншим предметам навчальної програми (триває 45 хвилин, обід є складником навчальної програми); самообслуговування і споживання їжі школярами у своїх класах разом із класоводом; регламентація гігієнічних вимог для дітей (щоденно школярі мають приносити до школи свої власні предмети гігієни: рушник, палички для їжі/ложку, чашку, зубну щітку; чергові учні проходять бліц опитування про наявність спеціального одягу, гігієну рук, стан свого здоров'я); накладання заборони школою на фаст-фуд і солодощі; формування в учнів свідомого ставлення щодо збалансованого, правильного харчування у діяльнісний спосіб.

Цікавим для усіх учасників освітнього процесу видається спосіб у який японська школа заохочує інтерес учнів до культури харчування, а саме, через шкільні традиції й учнівську взаємодію.

Учнівське чергування під час обідньої перерви передбачає щоденне випробовування дітьми себе у нових ролях: вчора школяр Х наливав суп, а сьогодні роздаватиме напої або керуватиме черговими. Протягом обідньої перерви ланковий учень скеровує роботу не тільки своїх підлеглих, а й усього класу: повідомляє однокласникам про час шиккування у чергу за порцією, оголошує час промови учнями в унісон слів вдячності черговим за їжу і обслуговування (*itadaki masu* – перед їжею, *gochisou sama* – після їжі).

Попри численні приписи і імперативи, японські школи таки практикують саморегуляцію порцій учнями. До моменту споживання їжі школярам дозволяється відкласти з тарілок частину страв, які вони не хочуть їсти. Єдине незмінне правило – регулюючи їжу на своїй тарілці, не можна відмовитися від страви повністю. Їжу обов'язково потрібно спробувати на смак. Таке ставлення дозволяє поступово розширювати смаковий діапазон вихованців. Тим більше, коли шкільне меню таке розмаїте. Після обіду учні складають тарілки і вимиту тетра упаковку від молока/йогурта в окремий контейнер, чистять зуби і прибирають клас.

Привчання учнів до здорового харчування здійснюється не лише у ході шкільних обідів. З метою популяризації правильного харчування школа проводить низку заходів, зокрема, за участю різновікової категорії школярів, батьків, представників громади.

Протягом року учні відвідують місцеві ферми, вирощують овочі на пришкольній ділянці, беруть участь в еко-заходах (наприклад, восени школи традиційно печуть на полях солодку картоплю); поглиблюють знання про їжу, її приготування на уроках інтегрованого навчання, домоведення (і хлопці, і дівчата). Традиційним також є всешкільне частування святкових обенто після шкільних свят (День спорту, фестиваль культури).

Одночасно як звіт і рекомендації щодо збалансованого харчування японські школи знайомлять батьків місяць наперед із шкільним меню. Звичайною практикою поступово стає уведення один раз на тиждень страв різних країн світу.

Щороку, починаючи з 1982 року, Національна асоціація шкільних дієтологів Японії організовує Тиждень шкільного обіду (з 24 по 30 січня) – захід, що має за мету зібрати інформацію про найкращі меню-пропозиції шкільних страв на національному рівні. Зібрані зразки фірмових шкільних страв кожної префектури згодом об'єднують у каталог, що розповсюджуються серед шкільних дієтологів і шеф-кухарів.

Список використаних джерел

1. Balakiryeva O., Bondar T. *Sotsial'na obumovlenist' ta pokaznyky zdorov'ya pidlitkiv ta molodi: za rezul'tatamy sotsiolohichnoho doslidzhennya v mezhakh mizhnarodnoho proektu «Zdorov'ya ta povedinkovi oriyentatsiyi uchnivskoyi molodi»: Social conditions and indicators in youth and adolescents health: the results of a sociological survey within the international project "Health and behavioral orientations in students.* Kyiv: «Foliant», 2019. 127 p.

2. Uryadovyi portal, (2020, August 5). *Uryad zatverdyyv plan zakhodiv shchodo realizatsiyi reformy shkil'noho kharchuvannya [The government has approved an action plan on school lunch reform].* URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/uryad-zatverdiv-plan-zahodiv-shchodo-realizatsiyi-reformi-shkilnogo-harchuvannya>

3. Harlan C. (2013). *Japan's school lunch menu: A healthy meal, made from scratch.* URL: https://www.washingtonpost.com/world/on-japans-school-lunch-menu-a-healthy-meal-made-from-scratch/2013/01/26/5f31d208-63a2-11e2-85f5-a8a9228e55e7_story.html?noredirect=on&utm_term=.365d0ffbcfcb

4. NIER, (2020). *School lunch program in Japan.* URL: <https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201303SLP.pdf>

Господаренко Ірина,
*магістрантка факультету соціальної та психологічної
освіти Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*
Науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор
Осадченко Інна

ПСИХОЛОГІЧНІ ІДЕЇ ТВОРЧОСТІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО: ВІД ІСТОРІЇ ДО СЬОГОДЕННЯ

***Анотація.** У доповіді на основі аналізу робіт Яна Амоса Коменського та наукових джерел здійснено характеристику його психологічних ідей, як одного із фундаторів сучасної наукової педагогіки та психології. В ході своєї педагогічної діяльності Ян Коменський завжди акцентував увагу на типологічних та індивідуально-психологічних особливостях учасників освітнього середовища, вказував на природні особливості розвитку здібностей, тому була спроба більш детально розглянути це важливе для модернізації освіти питання.*

***Ключові слова:** психологічні ідеї, Я. А. Коменський, історія, сьогодення, гуманізація, психолого-педагогічна система.*

У сучасних умовах гуманізації освітнього середовища та всебічного розвитку особистості школяра все більше актуалізується психолого-педагогічне бачення педагогів минулих століть. Постать Яна Амоса Коменського відіграє важливу роль в становленні нинішнього середовища учня (як освітнього так і психологічного) в нашій країні. Адже саме Ян Коменський обґрунтував демократичну та гуманістичну ідею загального, загальнолюдського виховання, яка протягом не одного століття була і залишається однією з базових у відстоюванні загальної освіти як невід'ємного права кожної людини.

В основі поглядів Яна Коменського було гуманістичне спрямування, він прагнув та будував школу зовсім іншого формату, не притаманну кінцю XVI століття – «школу мудрості та майстерню гуманності», так звану «школу радості», яка б мала в пріоритеті виховання та формування справжніх людей, які в свою чергу вміли б жити гідно і приносити користь батьківщині. Про повагу до людської особистості Ян Амос казав так: «Понад те, існує закон гуманності, за яким кожен, хто тільки вміє,

зобов'язаний негайно допомогти своєму ближньому, коли той відчуває складне становище, особливо коли справа йде, що не про благо однієї людини, а про благо багатьох, і не тільки окремих людей, а й міст, провінцій, держав і навіть всього людського роду» [1].

Загалом психолого-педагогічну систему Коменського можливо представити як гуманістичну модель педагогічного процесу, мета якого є ціннісно-спрямоване і цілісний розвиток природних сил і здібностей зростаючої особистості. Поняття здібностей у психології є складним, адже існує безліч поглядів, щодо виникнення та існування тих чи інших задатків, навичок та здібностей. Аналізуючи природу дитини, він визнає, що людина від народження наділена природними даними у вигляді таланту і різних здібностей, які можуть бути вдосконаленими і розвиненими шляхом виховання. Від народження в людини існують чотири задатки: розум, з судженням і пам'яттю, воля, здатність рухатися і мова. Проте діти не однакові за своєю природою і за темпами свого розвитку, «у одних здібності гострі, у інших – тупі, у одних – гнучкі і податливі, у інших – тверді і впertі; одні прагнуть до знань заради знань, інші захоплюються швидше механічною роботою. З цього подвійного роду здібностей виникає їх шестикратне поєднання» [1]. Великий педагог наявність різниці у здібностях людей визначає як «відступ від природної гармонії чи її недоліки, так само як хвороби тіла проявляються у надлишку вологи чи сухості, теплоти чи холоду» [2]. Таким чином, видатний педагог та психолог вважає за необхідне віднайти такі методи роботи з дитиною, які б привели здібності до середнього рівня, тобто до «норми»: «при недоліках людського духу найкращим методом буде лікування, при якому стають більш помірними надлишки і нестача обдарованостей і все приводиться до гармонії і приємної домовленості».

Метою психолого-педагогічного процесу, на думку вченого, є досягнення дітьми рівня особистісного індивідуального розвитку, що включає в себе самосвідомість, самовизначення, потреби і здатності до подальшого саморозвитку, самоосвіти, самовиховання.

Отже, аналізуючи твори Яна Амоса Коменського та дослідження вітчизняних науковців ми дійшли висновку, що система поглядів великого педагога та психолога чітко виявляється

в зразкових, високоефективних виховних системах минулого, органічно вписується в сучасні пошуки гуманізації школи, що свідчить про універсальність психологічних відкриттів Яна Амоса Коменського.

Список використаних джерел

1. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.–Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с
2. Я. А. Коменський. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори. Т 1. Київ, «Радшкола», 1940. 120 с.

**Григорьева Стелла
(Григорьева Стелла),**

доктор наук, доцент, профессор кафедры начального образования, Казанского федерального университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье раскрывается педагогический потенциал дисциплины «Окружающий мир» в процессе реализации функций данной дисциплины. Особо выделены функции направленные на развитие творческих способностей у младших школьников – образовательная (обучающая), мировоззренческая, воспитательная, развивающая, компенсационная.*

***Ключевые слова:** Педагогический потенциал, дисциплина «Окружающий мир», творческие способности, младшие школьники.*

Когда мы говорим о педагогическом потенциале какой-либо учебной дисциплины, то мы имеем в виду систему имеющихся средств, воспитательных возможностей и направлений, заложенных в учебной дисциплине. Авторы учебников и учебных пособий, учебно-методических комплектов при их составлении стараются максимально насытить научно-учебный материал педагогическим потенциалом, то есть воспитательными и развивающими возможностями. Не составляет исключение учебная дисциплина «Окружающий мир» в начальной школе. Уже при первом же рассмотрении ее содержательных компонентов определяются два педагогических направления – это формирование у младших школьников целостной картины мира и осознание места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления учащимися личного опыта общения с людьми и природой. И второе направление – духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях культурного и конфессионального многообразия российского общества.

Первое направление характеризуется общим образовательным подходом к составлению содержания учебной

дисциплины «Окружающий мир». Реализуя названное направление, учитель имеет возможность сформировать у младших школьников знания о природных и общественных явлениях как компонентов единого мира, а также учитель сможет сформировать практико-ориентированные знания у обучающихся о человеке, природе и обществе. Кроме того учитель может научить учащихся осмысливать причинно-следственные связи в природе и окружающем мире, в том числе на многообразном материале природы и культуры родного края. Таким образом, мы можем сказать, что первое направление учебной дисциплины «Окружающий мир» имеет более ярко выраженный образовательный характер. Это направление имеет задачу формирования у младших школьников основ умения учиться и развитие способностей к организации своей деятельности, а именно, компетенции – умений принимать, сохранять цели учебной деятельности, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с учителем и одноклассниками в учебном процессе.

Второе направление реализации содержания учебной дисциплины «Окружающий мир» имеет задачу духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в условиях культурного и конфессионального многообразия российского общества. Это направление более насыщено воспитательными компонентами. Они, компоненты, представлены в основных задачах реализации дисциплины «Окружающий мир»:

- формирование уважительного отношения к семье населенному пункту, региону, в котором проживают дети, к России, ее культуре, истории и современной жизни;
- осознание ребенком ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем;
- формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях;
- формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме;

- формирование самостоятельности и личной ответственности за свои поступки, в том числе в информационной деятельности, на основе представления о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе и т. д. [5].

Говоря о двух основных направлениях и их педагогических функциях реализации содержания дисциплины «Окружающий мир» надо подчеркнуть, что мы эти два направления рассматриваем отдельно только для того, чтобы выявить их педагогический потенциал и их целесообразно составленные компоненты. Дело в том, что учебная дисциплина «Окружающий мир» имеет ярко выраженный интегративный характер, соединяет в равной мере образовательное и воспитательное воздействие на младших школьников и тем самым формирует у них важный компонент для развития творческих способностей – фундамент познавательной потребности к учебной дисциплине.

Этот фундамент познавательной потребности к учебной дисциплине «Окружающий мир» необходим для будущего. Дело в том, что в основной школе такой дисциплины нет, однако заложенный фундамент познавательных потребностей в начальный класс у младших школьников может быть продолжен и развит, если учащиеся творчески будут относиться к пополнению своих знаний на уроках других предметных областей в основной школе, например, на уроках истории, обществознания, географии, биологии, химии, физики, технологии и т. д. Продолжая разговор о развитии познавательной потребности младших школьников необходимо подчеркнуть, что она играет важную роль в развитии их творческих способностей, эти потребности проявляются в виде любознательности, любопытства, исследовательской деятельности. Создание заинтересованного творческого отношения у обучающихся к учению и обучению – проблема, остающаяся актуальной во все времена.

К педагогическому потенциалу учебной дисциплины «Окружающий мир» необходимо отнести также и заложенные в его содержание необычность и новизну изучаемых фактов, явлений для младших школьников. В этой дисциплине в равной мере синтезируются природоведческие, обществоведческие

исторические знания, с которыми учащиеся доселе еще не были знакомы. Поэтому пока не исчерпан элемент новизны получаемых знаний и умений, интерес к творческому освоению учебного материала будет сохранен. Однако из своего опыта мы знаем, что самое необычное, оригинальное, новое может стать со временем обыденным и привычным, если методически неумело использовать «необычное», «оригинальное» на уроках учебной дисциплины окружающего мира.

Педагогический потенциал дисциплины «Окружающий мир» мы видим еще и в том, что он раскрывается в реализации функций обучения, направленных на развитие творческих способностей младших школьников. Среди них на первое место мы ставим формирование компетенций определяемых ФГОС НОО, а именно:

- личностные – характеризующиеся готовностью и способностью младших школьников к творческому саморазвитию, на основе сформированной мотивации к приобретению знаний, умений, навыков, опыта общения с окружающей действительностью;

- предметные компетенции, включающие приобретенные в ходе изучения учебной дисциплины «Окружающий мир» специфические научные знания и умения их использовать в жизненной практике; умения устанавливать и выявлять причинно-следственные связи в окружающем мире»;

- метапредметные компетенции, включающие уровни приобретенных универсальных учебных действий, демонстрирующие овладение младшими школьниками принимать, сохранять цель и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; умений работать в материальной и информационной среде на уровне требований начальной школы в соответствии с содержанием учебной дисциплины «Окружающий мир».

Из сказанного выше следует педагогический потенциал учебной дисциплины «Окружающий мир» целенаправленно формирует творческие способности в процессе развития у младших школьников личностного восприятия, эмоционального, оценочного отношения к миру природы и культуры в их единстве. В то же время воспитывает нравственно и духовно

компетентных, творчески активных младших школьников, способных идентифицировать самого себя в социуме.

В процессе анализа существующих научно-теоретических, методических источников по «Окружающему миру» мы пришли к выводу о том, что педагогический потенциал учебной дисциплины «Окружающий мир» наиболее полно и ярко раскрывается в процессе реализации собственных функций учебной дисциплины.

Далее рассмотрим те функции, которые направлены на развитие творческих способностей младших школьников при изучении дисциплины «Окружающий мир». Позволим себе напомнить, что творческие способности это не то, что сводится к знаниям, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и умение эффективно использовать эти знания и умения в самостоятельном создании нечто нового для себя и окружающих. С точки зрения такого подхода в первую очередь рассмотрим функцию – *образовательную (обучающую)*. Она реализуется в учебном процессе начальной школы и формирует важнейшие компетенции для развития творческих способностей младших школьников в течение четырех лет обучения. Образовательная функция учебной дисциплины базируется на системно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах к реализации содержания учебной дисциплины. Названные подходы определены ФГОС НОО и предполагают развитие у младших школьников таких качеств, необходимых для учебного творчества, как наличие мотивации к творческому учебному труду, деятельности направленной на результат, бережное отношение к материальным и духовным ценностям, развитых этических чувств и др.

Позволим себе сказать о системно-деятельностном подходе, как о составляющем педагогический потенциал учебной дисциплины «Окружающий мир». Особенностью системно-деятельностного подхода является положение о том, что психологические функции и способности младших школьников есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований. При таком подходе содержание учебной дисциплины «Окружающий мир» выступает

как система научных понятий, предстоящих усвоению младшими школьниками. В основе усвоения системы научных понятий лежит организация системы учебных действий. Как указывал В. В. Давыдов, первичная форма существования теоретического знания – это способ действия [3]. Таким образом, системно-деятельностный подход приводит к пониманию того, что учебный процесс это не только усвоение и запоминание младшими школьниками новых теоретических знаний, а учеба, учебный процесс дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах – индивидуальной или совместной разными видами практической деятельности учащихся.

При личностно-ориентированном подходе в процессе обучения развитие творческих способностей младших школьников, осуществляется с учетом их ценностных ориентаций, установок, убеждений, на основе которых у младших школьников формируется представления о «многообразии и цельности мира». При этом процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учётом механизмов познания младших школьников, особенностей их мыслительных и поведенческих действий, а отношения учитель<-->обучающийся построены на принципах сотрудничества и свободы выбора. При таком подходе реализуется еще один педагогический потенциал учебной дисциплины, развивающий у младших школьников необходимый для творческого самовыражения качества – это способности свободному выбору учебного материала по интересу, способность относиться к творчеству как к ценности, способность свободному эмоциональному самовыражению, способность младшего школьника быть самим собой и т. д.

Мировоззренческая функция – участвует в формировании знаний о всеобщем и действительном, расширяет у младших школьников общее представление о мире и духовных ценностях, формирует вектор культурно- ценностных ориентаций младшего школьника в соответствии с отечественными традициями духовности и нравственности. Кроме того названная функция целенаправленно знакомит младших школьников с природным

разнообразием не только России но и малой родины, которые рассматриваются и как самостоятельная ценность, и как условие, без которого невозможно существование человека, удовлетворение его материальных и духовных потребностей. Для осознания вышесказанного, конечно же, необходимы развитые творческие способности к познанию, способности воспринимать, запоминать, мыслить, воображать, переживать у младших школьников. Названные качества формируются в процессе реализации мировоззренческой функции учебной дисциплины «окружающий мир».

Воспитательная функция – неразрывно связана с образовательной (обучающей) функцией. Воспитательная функция направлена на развитие и формирование таких качеств личности у младших школьников, отвечающих требованиям современного общества, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества. Для присвоения направлений воспитательной функции младшим школьникам необходимо проявить способности общие и специальные, к восприятию и запоминанию, а также творческое использование приобретенного в обыденной жизни. Ведь познание младшими школьниками окружающего мира не ограничивается рамками урока или внеурочного мероприятия. Оно продолжается постоянно в школе, дома, на отдыхе и т. д.

Развивающая функция – реализуется посредством передачи, приема осмысления и сохранения информации на уроках и во внеурочное время в начальной школе, что приводит к определенному уровню сформированности творческих способностей младших школьников. Обучение и воспитание являются важнейшими факторами в развитии творческих способностей младших школьников, в процессе целенаправленного формирования их как личностей при изучении дисциплины «Окружающий мир». Однако, необходимо заметить, что психологи считают общей закономерностью в этом процессе – является неравномерность развития творческих способностей младших школьников [1], [2], [4]. Из сказанного следует, что в учебно-воспитательном процессе, направленном на развитие творческих способностей младших школьников, на

формирование их как творческих личностей, необходимо учителю знать важнейшие движущие силы психического развития учащихся. То есть необходимо также знать, что развитие это процесс количественных и качественных изменений в организме, психике интеллектуальной и духовной сфере младших школьников, обусловленных влиянием внешних и внутренних управляемых и неуправляемых факторов. Развивающая функция как педагогический потенциал учебной дисциплины «Окружающий мир» может состояться только при реализации двух предыдущих функций – обучающей и воспитательной. Все три функции взаимно обуславливают друг друга и развивают хорошую память, творческое воображение, креативность мышления, глубину ума, наблюдательность, что, конечно же, обуславливает развитие специальных творческих способностей таких как: художественные, музыкальные, математические, технические, организационные и другие способности.

Кратко еще об одной функции – *компенсационной*. Она реализуется в процессе изучения учащимися учебной дисциплины и компенсирует им ту информацию, которую младшие школьники не получают по другим учебным дисциплинам. Ведь учебная дисциплина «Окружающий мир» призвана представлять младшим школьникам широкую панораму природных и общественных явлений как компонентов единого мира. Полученная дополнительная информация по учебной дисциплине «Окружающий мир» развивает у учащихся, способности необходимые для учебного творчества, такие как: видеть противоречивые свойства природных явлений; рассматривать сущностные явления через выявление их природы и видовые проявления; классифицировать изучаемые объекты и явления по различным критериям и т. д.

Итак, мы раскрыли педагогический потенциал дисциплины «Окружающий мир» в развитии творческих способностей младших школьников. Мы показали, что названная дисциплина обладает широким педагогическим потенциалом формирования не только учебных знаний, но и возможностями развития творческих способностей в процессе формирования у младших школьников фундамента экологической и культурной

грамотности и соответствующих требованиям ФГОС НОО – умений проводить наблюдения в природе, проводить эксперименты, составлять учебные проекты, владеть социальной культурой поведения.

Список использованных источников

1. Бине А. Измерение умственных способностей / А. Бине. Союз, 1998. 430 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СОЮЗ, 1997. 96 с.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Академия, 2004. 288 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Политиздат, 1977. 304 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. Просвещение, 2010. 48 с.

Гупан Нестор,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник Інституту педагогіки
НАПН України

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА ЦИФРОВЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ

***Анотація.** Спроби організації дистанційного навчання в умовах карантину виявили багато проблем, які негативно впливають на навчальні результати учнів. Серед них насамперед відсутність у більшості вчителів навичок, досвіду і готовності до такої діяльності. Одним зі шляхів покращення цієї ситуації може стати системний підхід вчителів предметників до створення цифрового освітнього середовища школи і конкретного предмета.*

***Ключові слова:** дистанційне навчання, цифрове освітнє середовище, умови створення і функціонування, управління навчанням, система.*

Складна ситуація в освіті, пов'язана із карантинними заходами другої половини 2019/2020 навчального року, висунула на порядок денний питання організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти. Продовження цієї небезпечної ситуації підштовхує педагогів до необхідності глибокого аналізу та засвоєння вже набутого за кілька місяців досвіду. На це орієнтують вчителів і останні рекомендації Міністерства освіти і науки України [3], де зауважується, що під час планування організаційних заходів, що забезпечують освітній процес, у тому числі і під час календарно-тематичного планування з предметів важливо врахувати можливість організації освітнього процесу в межах навчального року в умовах карантину. Для організації дистанційного навчання в цей період пропонують скористатися методичними рекомендаціями, поданими у листах МОН від 23.03.2020 № 1/9-173; від 16.04.2020 № 1/9-213 та методичними рекомендаціями «Організація дистанційного навчання в школі» (авт. А. Лотоцька, А. Пасічник) [1].

Водночас проведені наприкінці навчального року дослідження, зокрема широке опитування вчителів історії, запроваджене науковцями Відділу суспільствознавчої освіти

Інституту педагогіки НАПН України, засвідчило значні складності і проблеми в організації дистанційного навчання, зокрема історії та громадянської освіти. Так, 92% респондентів бракувало «живого» спілкування та зорового контакту з учнями. 70% скаржились на слабкий контроль діяльності учнів під час занять. А для майже третини (24,9) перешкодою став брак методичних рекомендацій з організації такого навчання. Масовим явищем, особливо у сільських школах, була відсутність в учнів та вчителів необхідних гаджетів та недостатнє Інтернет- покриття. До мінусів дистанційної освіти відносять:

- поверхневість навчання і недостатнє засвоєння матеріалу учнями;
- відсутність у них можливості отримання досвіду реального спілкування та співпраці (особливо – розвитку емоційного інтелекту та емпатії);
- складність організувати навчальний процес вдома (відволікаючі фактори, недостатність мотивації, несприйняття контролю батьків, недостатність реального спілкування з вчителем та однокласниками тощо), що співпадає з даними Кабінету Міністрів України, за якими більш-менш якісно навчались на карантині менше 30% дітей, і лише 20% вчителів були готові до дистанційного навчання. За даними нашого опитування, лише 2,4% респондентів наприкінці навчального року хотіли б так навчати учнів і надалі.

Очевидно, що подальша організація дистанційного навчання потребує додаткових досліджень і міркувань, осмислення його потенціалу з різних сторін: змістової, психологічної, організаційної. Одним з можливих аспектів аналізу вбачається розгляд дистанційного навчання як специфічного освітнього середовища.

У педагогічній науці поняттю «освітнє середовище» приділяється велика увага, і у педагогів існують різні пояснення цього терміна [2]. Більшість дослідників вважають, що освітнє середовище можна визначити як систему можливостей, що надає учню необхідний (надлишковий) набір ресурсів (інформаційних, предметно-просторових, людських, діяльнісних) для навчання і особистісного розвитку. Важливою складовою освітнього середовища, особливо в умовах пвністю чи частково

дистанційного навчання є ІКТ, використання яких дозволяє реалізувати концепцію «навчання як комунікація», залучити зовнішні інформаційні ресурси, підвищити мотивацію учнів.

Однак такий підхід виключає використання вчителем цифрових технологій епізодично, з великими паузами і лише для виконання деяких конкретних навчальних завдань. Мова йде про використання цифрових технологій у системі. І, безумовно, вчитель може і повинен взяти активну участь у формуванні цифрової освітнього середовища школи і навіть класу. І якщо говорити про систему, то окремий педагог здатен створити таке середовище і сам, якщо врахує ряд дуже важливих умов.

Насамперед створення і використання такого середовища потребує наявності у учителя і учнів достатньо міцної матеріально-технічної бази, що забезпечує всім учасникам освітнього процесу легкий і стабільний доступ до цього середовища навчання.

Окрім доступу, наступним дуже важливим компонентом цифрового освітнього середовища є надійна система управління навчанням. Причому цю систему слід розглядати не просто як контент-платформу. Вона є інструментом для онлайн-навчання, управління ресурсами, планування, спілкування та інших повсякденних дій. Іншими словами, надійна система управління навчанням є центром, навколо якого може обертатися вся діяльність в класі, оптимізуючи і покращуючи освітні умови для кожного учня.

Наприклад, у звичайному класі у вчителя зазвичай наявні: полочка для робочих зошитів учнів, обов'язкові навчальні завдання і домашні завдання, написані на класній дошці, навчальна програма і розробки до окремих уроків, роздавальні матеріали для учнів та завдання до них, підручники, додаткові матеріали на паперових та ін. носіях тощо.

Якщо мова йде про цифрове освітнє середовище, то завдяки налагодженій системі управління навчанням все: від навчальних програм до завдань, від банку освітніх ресурсів до інтеграції різних цифрових додатків, - включають у освітню платформу.

Змінюються і методи навчання. У цифровому освітньому середовищі вчитель може скористатися наявними можливостями цифрової платформи, щоб учні могли створювати свої проекти,

спільно працювати з іншими, могли щодня стежити за своїми результатами навчання і бачити конкретні шляхи вирішення особистих проблем, що виникли. Учитель може отримати миттєвий зворотний зв'язок з кожним з учнів, а учні мають доступ до різноманітних освітніх ресурсів, про які подбав педагог.

Звернемо увагу, що це повною мірою можна організувати лиш е у цифровому, а не аналоговому освітньому середовищі. І головним завданням сьогодні є підготовка вчителів і учнів для створення і використання такого середовища.

Список використаних джерел

1. Лотоцька А., Пасічник А. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/06/GRYF_Metodychni_rekomendatsii-_dystantsiy-na_osvita_razvoroty.pdf (дата звернення: 19.09.2020).
2. Тверезовська Н. Т., Касаткін. А. Ю. Інформаційно- освітнє середовище: історія виникнення, класифікація та функції. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-obucheniya-istoriya-vozniknoveniya-klassifikatsiya-i-funksii/viewer> (дата звернення: 16.09.2020).
3. Щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році. Лист МОН № 1/9-430 від 11.08.20 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/75640/ (дата звернення: 16.09.2020).

Дзюбенко Ірина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

***Анотація.** У статті аналізуються педагогічні умови формування громадянськості студентів. Розкривається зміст педагогічних умов: компоненту «Я-моральне», поведінкового і соціального компонентів, професійного компоненту, виховання єдності правової, соціальної, професійної, поведінкової та особистісної спрямованості майбутнього фахівця. Мотивується необхідність збереження почуття національної гордості, формування громадянина, освіченого у правовому, суспільному та політичному полі.*

***Ключові слова:** громадянськість, громадянське виховання, умова, педагогічна умова.*

Перехід освітнього середовища на особистісно-гуманістичну парадигму виховання визначив пріоритетні цілі та завдання організації освітнього процесу у вищому закладі освіти, серед яких провідне місце посідає громадянське виховання студентської молоді.

Особистісно-гуманістична парадигма виховання розроблена А. Бойко. Вона вважає, що «...її системоутворювальним чинником виступає особистість студента як унікальна неповторність і найвища цінність. Для практичної реалізації особистісно-гуманістичної парадигми необхідне забезпечення суб'єкт-суб'єктних, морально-естетичних взаємин студентів і викладачів на рівні співробітництва та співтворчості. Нова парадигма ґрунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції» [1, с. 10].

При організації виховного процесу у вищому закладі освіти необхідно враховувати умови його результативності, а саме:

– формування моральних норм особистості, що відбувається на основі діяльності людини та її спілкування з навколишніми;

– співвідношення зовнішніх впливів із індивідуальними особливостями особистості;

– знання джерел і рушійних сил її самовизначення [4].

Реалізація громадянського виховання студентської молоді в освітньому процесі ЗВО залежить від створення певних педагогічних умов, серед яких особливо значущою є співвідношення позиції особистості та системи педагогічних впливів.

У філософії категорія «умова» трактується як вияв відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. Так, у філософському словнику «умова» визначається як «...категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає» [5, с. 703]. Умова складає те середовище, в якому явища, процеси виникають, існують і розвиваються. В сучасній педагогічній і психологічній літературі категорія «умови» розглядається як видова щодо роодових понять «середовище», «обставини», що розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, існування та зміни педагогічної системи. Педагогічне трактування цієї категорії повинно ґрунтуватися на загальних методологічних засадах [2, с. 17]. Категорію «умова» В. Борисов розуміє «...як сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин освітнього процесу» [2, с. 17].

У новому тлумачному словнику української мови умови визначаються «...як сукупність положень, що лежать в основі будь-чого, як необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення будь-чого або чомусь сприяє» [6, с. 12].

Є. Хриков зазначає, що «педагогічні умови» – це «...конкретні обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу, забезпечують його ефективність і результативність» [6, с. 12].

Таким чином, під *педагогічними умовами* громадянського виховання студентської молоді в освітньому процесі ЗВО розуміємо систему заходів та обставин, які зумовлюють ефективність громадянського виховання у вищому закладі освіти та забезпечують підвищення рівня сформованості громадянськості студентської молоді.

На основі теоретичного аналізу проблеми та вивчення стану практики обґрунтовано педагогічні умови громадянського виховання студентської молоді в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу:

– формування позитивної мотивації до виявів громадянськості як важливої якості особистості (компонент «Я-моральне»);

– запровадження активних та інтерактивних методів і форм роботи, активно-творчої громадської діяльності (поведінковий і соціальний компонент);

– використання потенціалу соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні громадянськості студентської молоді (професійний компонент);

– виховання єдності правової, соціальної, професійної, поведінкової та особистісної спрямованості майбутнього фахівця.

Розкриємо зміст першої педагогічної умови – *позитивної мотивації до виявів громадянськості як важливої якості особистості*.

Необхідною передумовою діяльності людини є наявність потреб, але самі потреби не в змозі надати діяльності певної спрямованості.

Мотивацію можна визначити як внутрішній стан, що спонукає до активності та скеровує поведінку в напрямі досягнення цілей. Мотив за своєю природою є суб'єктивним явищем, що здійснює взаємозв'язок між стимулом та актами поведінки. Мотив завжди є компонентом індивідуального осмислення та виконує регулятивну функцію діяльності студента. Отже, під формуванням позитивної мотивації до виявів громадянськості розуміємо систему мотивів і громадянських цінностей, чеснот особистості, їх взаємозв'язок і взаємозалежність, показниками сформованості яких вважаємо: впевненість у своїх діях і вчинках, громадянсько-професійну спрямованість поведінки, що носить суспільно-значущий характер.

Запровадження активних та інтерактивних методів і форм роботи, активно-творчої громадської діяльності.

Інтерактивні методи передбачають спільну діяльність, коли і студенти, і викладач є суб'єктами діяльності. Викладач виступає

лише в ролі більш досвідченого організатора процесу виховання. В основі інтерактивних методів лежить прийом моделювання ситуацій, вироблення та прийняття рішення. Студенти під час заняття стають учасниками колективних форм роботи й вирішують типові суспільно значущі завдання, які постають перед громадськими й державними структурами та в повсякденній практиці.

В основі інтерактивних технологій лежить певна організація засвоєння знань і формування вмінь і навичок студентів через сукупність організованих навчально-пізнавальних дій, що передбачають активну взаємодію молоді між собою, побудову міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату.

Використання потенціалу дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування громадянськості студентської молоді.

Предмети соціально-гуманітарного циклу (історія України, філософія, іноземна мова, українська мова, соціологія, економічна теорія, політологія, правознавство, етика й естетика) у вищому освітньому закладі формують у студентів систематичне уявлення про суспільство й безпосередньо спрямовані на процес громадянського виховання у виховному процесі ВЗО. Саме вони визначають зміст гуманітарної освіти.

Виховання єдності правової, соціальної, професійної, поведінкової та особистісної спрямованості майбутнього фахівця. Реалізація цієї умови процесу громадянського виховання студентської молоді передбачає інтегративну єдність основних складових особистості, що становить її компетентність та дає змогу розглядати з позицій громадянсько-професійно зрілої особистості зі сформованим світоглядом. Спрямованість особистості визначається сукупністю мотивів, поглядів, переконань, які орієнтують людину на певну поведінку й діяльність. Відтак, зміст правової спрямованості особистості розкриваємо з точки зору сформованої системи правових якостей, а саме законослухняність, почуття обов'язку, справедливості [3, с. 45].

Таким чином, визначені педагогічні умови процесу громадянського виховання студентської молоді, а саме

формування позитивної мотивації до виявів громадянськості як важливої якості особистості (компонент «Я-моральне»); запровадження активних та інтерактивних методів і форм роботи, активно-творчої громадської діяльності (поведінковий й соціальний компонент); використання потенціалу дисциплін соціально-гуманітарного циклу щодо формування громадянськості студентської молоді (професійний компонент); виховання єдності правової, соціальної, професійної, поведінкової та особистісної спрямованості майбутнього фахівця сприяють реалізації виховного потенціалу вищого освітнього закладу щодо розв'язання проблеми формування громадянськості студентів. Зазначені умови здійснення виховного процесу в тісному взаємозв'язку розкривають і окреслюють зміст і напрями діяльності викладачів вищої школи, кураторів академічних груп із вироблення громадянської позиції студентської молоді. За допомогою представленої системи педагогічних умов реалізації громадянського виховання будуть вирішені суперечності, що виникають у площині вищого освітнього закладу при здійсненні виховного процесу.

Список використаної літератури

1. Бойко А. Парадигмальні напрями виховання : варіанти вибору. Рідна школа. 2001. № 3. С. 7–10.
2. Борисов В. Педагогічні умови підвищення ефективності системи громадянського виховання особистості: педагогічний альманах. 2011. № 10. С. 15–18.
3. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномену. Вища школа. 2010. № 3–4. С. 44–50.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Знання, 2005. 486 с.
5. Філософський словник / за ред. І. Шинкарука. 2-ге вид., перероб. і доп. Головна ред. УРЕ, 1986. 800 с.
6. Хриков Є. Педагогічні умови як складова наукових знань. Шлях освіти. 2011. № 2. С. 11–15.

Заєць Світлана,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри хореографії та художньої культури
Уманського державного педагогічного
університету
імені Павла Тичини

ТЕРМІНОЛОГІЯ СУЧАСНОГО ТАНЦЮ У ЛІНГВОКУЛЬТУРНОМУ АСПЕКТІ ПІДГОТОВКИ ХОРЕОГРАФА

***Анотація.** в статті розглядається термінолексика сучасної хореографії. Різноманітні лексико-семантичні відносини в термінології хореографічного мистецтва свідчать про об'єктивність, поширеності та поки що неминучість таких явищ, як синонімія, багатозначність, омонімія.*

***Ключові слова:** термінологічна лексика, термінологія танцю, сучасний танець, модерн, контемпорарі-данс.*

Володіння професійною термінологією, правильне використання термінів у роботі хореографа є важливим аспектом загальної підготовки вчителя хореографії. Термінологія сучасної хореографії на жаль немає академічного статусу. Тому виникає потреба в аналізі поняття «термін», термінолексики сучасної хореографії.

Термінологія сучасного танцю представляє інтерес для мовознавства з точки зору її системної будови і історії формування, але на відміну від інших галузевих терміносистем, термінологія танцю, на жаль, мало вивчена, особливо лексика сучасного танцю.

Більшість хореографічної лексики становлять терміни. Уніфіковані назви рухів і поз класичного, народного, сценічного танцю відповідають основним вимогам до термінів, тому їх можна однозначно кваліфікувати як термінологію танцю. Назви танців, що за походженням є переважно загальнолітературними словами, на перший погляд, не можуть бути зараховані до термінів. Застосування до назв танців української мови критеріїв виокремлення термінів уможлиблює такі висновки:

– певні назви танців (переважно екзотизми) є термінами, які використовує вузьке коло фахівців : «летка-єнка» – масовий фінський танець [4, с. 60], «матлот» (фр. *matelot* – матрос) – французький матроський танець [10, с. 103], «палоташ» (угор. *palota* – палац) – угорський бальний танець [10, с. 132], судмаліняс – латиський народний танець [2, с. 516], сегідилья – іспанський народний танець [4, с. 112], фолія – народний танець португальського походження, що виконується чоловіками, які перевдягалися у жіночі вбрання і поводили себе гучно і дико, немовби втративши розум [4, с. 133], кукарача (ісп. *cucaracha* – тарган) – рух латиноамериканських танців (румби та ін.), виконується на місці [1, с. 143] тощо;

– сукупність усіх назв, незважаючи на поширення в побутовому контексті (вальс, полька, танго, фокстрот тощо), задовольняє всі вимоги до терміносистем, оскільки ґрунтована на класифікації понять і відображає єдність з іншими поняттями, а також його специфічність.

Назви танців не відокремлені від загальнолітературної лексики, що пов'язано з популярністю танців, їх загальнонародним характером. Саме цим зумовлена активна взаємодія хореографічної термінології і загальнолітературної мови, яка виражена двома тенденціями. З одного боку, спеціалізація побутових слів у сфері хореографії (наприклад, назви танців), з іншого боку – детермінологізація і вихід хореографічної лексики в загальну мову (наприклад: па, пліє, реверанс тощо).

Зі структурного погляду термінологічна лексика диференціюється на терміни-однослови (па, пліє, підтримка, обертас, кадриль та ін.), терміни-композиції (брейк-данс, квік-степ, фор-степ, хіп-твіст тощо), а також терміни-словосполучення (лінія танцю, вальсова доріжка, крок польки тощо), усі ці типи термінів виконують функцію номінації наукових (мистецьких) понять.

Поняття термін нерозривно пов'язане з поняттям термінологія та терміносистема. Національний стандарт України «Термінологічна робота. Словник термінів» фіксує таке значення: «Термінологія – множина позначень, які належать до однієї фахової мови» [8, с. 2]; «фахова мова – мова, якою

послугуються у певній предметній сфері і для якої характерне використання специфічних лінгвістичних засобів вираження» [8, с. 8].

Терміносистема танцю сегментована на вузчі об'єднання – тематичні групи, до яких входять терміни зі спільною загальною ознакою. Тематичні групи – це логіко-понятійне об'єднання термінів, створене на основі схожості семантики чи спільності функцій позначуваних словами предметів і процесів в одній конкретній чи в різних мовах [9, с. 133]. Тематичні групи хореографічної лексики виокремлюємо на підставі логічних зв'язків між реаліями, поняттями та найменуваннями, що позначають ці терміни. У сучасній українській мові диференціюємо понад п'ятнадцять основних тематичних груп та підгруп хореографічної лексики. Наприклад, група, до якої належать назви основних танцювальних стилів має такі терміни: джаз, джайв, чарльстон, рок-н-рол, твіст, соул, фанк, диско, хіп-хоп, брейк, контемпорарі-данс та ін.

У сучасному танці ми використовуємо терміни, запозичені з класичного балету, такі як: *allonge*, *arrondi*, *arabesque*, *assemble*, *attitude*, *battement developpe*, *battement fondu* (в модерн-джаз танці використовується також форма *fondu* з уроку народно-сценічного танцю), *battement frappe*, *battement releve lent*, *battement tendu jete*, *coupe*, *ecarte*, *emboite*, *en dedans*, *en dehors*, *epaulment*, *degage*, *plie*, *demi-rond*, *flik*, *fouette*, *glissade*, *grand battement*, *grand jete*, *pas balance*, *par chasse*, *par de bourree*, *pas de chat*, *passe*, *pique*, *pirouette*, *releve*, *renverse*, *rond de jambe*, *saute*, *sisson ouverte*, *soutenu en tournant*, *tombe*, *tour chanes* (в модерн-джаз танці можуть виконуватися на повній стопі і в *demi-plie*) і т.д. [3, с. 130].

У назвах деяких термінів, також як і в класичному танці, мають місце назви частин тіла: *jazz hand* (з англ. «*hand*» – рука) – положення кисті, при якому пальці напружені і розведені в сторони; *hip lift* (з англ. «*hip*» – стегно; «*Lift*» – піднімати) – підйом стегна вгору; *low back* (з англ. «*low back*» – попереk) – округлення хребта в попереково-грудному відділі.

Більшість термінів утворювалися як порівняння: *arch* (з англ. «*Арка*») – прогин торса назад, нагадує арку; *frog-position* (з англ. «*frog*» – жаба) – дослівно «позиція жаби», виповнюється

сидячи, ноги зігнуті в колінах і торкаються один одного стопами, коліна повинні бути максимально розкриті в сторони;

jack-knife (з англ. «кишеньковий ніж») – і дійсно, це положення виглядає як відкритий кишеньковий ніжик; корпусу, при якому торс нахиляється вперед, спина пряма, опора на руки, коліна витягнуті, ноги в другій паралельній позиції, п'яти не відриваються від підлоги.

Bruch (з англ. «Щітка») – ковзання або мазок всією стопою по підлозі перед відкриттям ноги в повітря або при закритті в позицію; corkscrew turn (з англ. «Corkscrew» – штопор, «turn» – поворот) – повороти, при яких виконавець підвищує або знижує рівень обертання. Є аналогом класичного tirebouchon.

Jerk – position (з англ. «Jerk» – ривок, різке рух) – але в даному випадку термін має таку назву зовсім не через різкого руху, такий же термін присутній у важкій атлетиці, положення рук важкоатлета і танцюриста однакові; позиція рук, при якій лікті згинаються і трохи відводяться назад, за грудну клітку, передпліччя розташовуються паралельно підлозі. Square (з англ. «Квадрат») – виповнюється у вигляді чотирьох кроків по квадрату: вперед-в сторону-назад-в сторону [7].

Але більша частина термінів виходить виключно з методики виконання руху: deep body bend (з англ. «глибокий вигин тіла») – нахил торсом вперед нижче 90°, зберігаючи пряму лінію торсу і рук; bounce (з англ. «пружний») – погойдування вгору-вниз, відбувається або за рахунок згинання та розгинання колін, або пульсуючими нахилами торса. Даний термін використовується в термінології бального танцю.

Contraction (з англ. «Стиснення, звуження») – зменшення обсягу корпусу і округлення хребта, починається в центрі тазу, поступово охоплюючи весь хребет, це рух виконується на видиху; deep contraction (з англ. «deep» – глибокий) – сильне стиснення в центр тіла, в якому беруть участь додатково руки, ноги і голова [6, с. 187].

Curve (з англ. «Вигин, крива, дуга») – вигин грудного відділу хребта вперед або в сторону; drop (з англ. «падати») – падіння розслабленого тіла вперед і в бік; flat step (з англ. «flat» – прямий, «step» – крок) – крок, при якому вся стопа одночасно ставиться на підлогу; flex (з англ. «перегин, зігнути») – скорочена

кисть, коліна або стопа; high release (з англ. «високе розширення») – підйом грудної клітини з невеликим перегином тому; jump (з англ. «стрибок») – стрибок на двох ногах; kick (з англ. «давати стусана, лягали») – кидок ноги вперед або в сторону через виймання прийомом developpe; lay out (з англ. «розкласти») – стан, при якому, відкрита на 90°, нога і торс складають одну пряму лінію.

Side stretch (з англ. «Бічне розтягнення») – нахил тіла вправо або вліво; step ball change (з англ. «змінювати крок») – крок в сторону або вперед і два переступання на полупальцах; swing (з англ. «хитання») – розгойдування будь-якою частиною тіла; thrust (з англ. «Поштовх») – поштовх грудною кліткою або Пелвіс вперед, в сторону або назад;

titl (з англ. «нахил») – поза, при якій торс відхиляється в сторону або вперед від вертикального положення, а «робоча» нога може бути відкрита в протилежному напрямку [5].

Також існують терміни, повністю збігаються з термінами інших видів діяльності людини. Наприклад, в сучасній хореографії «body roll» – це група нахилів корпусу, пов'язана з почерговим переміщенням центру корпусу в бічній або фронтальній площині. (синонім «body waves» – хвиля).

Словосполучення «body roll» також використовується в техніці, позначаючи «крен кузова» – це нахил кузова автомобіля при проходженні повороту на швидкості під дією відцентрової сили або моментом реактивної сили.

Отже, можна сказати, що поява нових сучасних танцювальних напрямків неминуха. Останнім часом можна побачити велику кількість міксованих постановок. Зараз в ужиток щільно увійшов термін «естрадний танець», який включає в себе стилізацію народних танців, демі-класику, степ, спортивні танці, модерн-джаз танці і т.д. І кожен з цих напрямків має свою історію, лексику і термінологію. Так як професійні хореографи володіють великою кількістю технік, то суміш лексики і термінології неминуха, а це говорить про те, що в майбутньому ми будемо спостерігати розширення термінологічної системи сучасних танцювальних напрямків.

Список використаних джерел

1. Балет. Танец. Хореография. Краткий словарь танцевальных терминов / составитель Н. А. Александрова. Санкт-Петербург – Москва – Краснодар. Издательство Лань, издательство Планета музыки, 2008. 416 с.
2. Бибик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
3. Блок Л. Д. Классический танец: История и современность. Л. Д. Блок. М.: Искусство, 1987. 556 с.
4. Дідич Г. С. Термінологічний словник довідник. З історії західноєвропейської музики. Кіровоград, 2005. 145 с.
5. Из истории современного танца, его основные понятия и стили. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document25295/content> (дата обращения: 01.09.2016).
6. Пуртова Т. В. Учите детей танцевать: учеб. пособ. для студ. средн. проф. образ. Гуманитарный издательский центр «Владос», 2004. 254 с.
7. Современная хореография. URL: <http://www.fitness4you.ua/ru/catalogs/tree7056/> (дата обращения: 03.09.2016).
8. Термінологічна робота. Засади і правила розроблення стандартів на терміни та визначення понять (ДСТУ 3966:2009). Видання офіційне. Київ: Держспоживстандарт України, 2010. 31 с.
9. Уфимцева А. А. Опыт изучения лексики как системы (на материале английского языка). Недра, 1963. 287 с.
10. Юцевич Ю. Словарь музыкальных терминов. Музыка Украины, 1988. 261 с.

Зеленський Роман,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гімнастики,
музично-ритмічного виховання і фітнесу
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, Україна*

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

***Анотація.** У роботі на засадах компетентнісного підходу визначено загальні вимоги до здобувачів вищої освіти бакалаврського рівня. Сформульовано завдання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» з огляду на проєктовані результати навчання. Доведено необхідність запровадження нового підходу до організації фізичного виховання студентської молоді у ЗВО, що вимагає створення відповідного освітнього середовища. Запропоновано основні напрями реалізації середовищного підходу в організації фізичного виховання студентської молоді у ЗВО.*

***Ключові слова:** заклад вищої освіти, фізичне виховання, освітнє середовище, середовищний підхід.*

***Annotation.** In the work on the basis of the competence approach the general requirements to applicants of higher education of bachelor level are defined. The tasks of the discipline "Physical Education" are formulated taking into account the projected learning outcomes. The necessity of introduction of a new approach to the organization of physical education of student's youth in institution of higher education which demands creation of the corresponding educational environment is proved. The main directions of implementation of the environmental approach in the organization of physical education of student youth in institution of higher education are offered.*

***Key words:** institution of higher education, physical education, educational environment, environmental approach.*

Державна політика у галузі вищої освіти визначає соціальне замовлення на майбутнього фахівця і ступінь його фізичної готовності. Крім глибоких професійних знань, фахових компетентностей випускник ЗВО повинен володіти високими фізичними кондиціями, працездатністю, особистою фізичною

культурою, духовністю, лідерськими якостями, уміти приймати самостійні, виважені рішення.

Досягненню таких результатів навчання у ЗВО покликана сприяти навчальна дисципліна «Фізичне виховання», завданнями якої є виховання у студентів (здобувачів вищої освіти) високих моральних, вольових і фізичних якостей; готовності до високопродуктивної праці; збереження і зміцнення здоров'я; сприяння правильному формуванню і всебічному розвитку організму; підтримка високої працездатності протягом усього періоду навчання; професійно-прикладна фізична підготовка з урахуванням особливостей майбутньої трудової діяльності здобувачів; набуття необхідних знань з основ теорії, методики і організації фізичного виховання і спортивного тренування; виховання потреби у здоровому способі життя.

Реалізація цих завдань вимагає нової філософії фізичного виховання у ЗВО, основу якої складає створення умов і можливостей для формування вільної, відповідальної, творчо активної, компетентної, толерантної особистості, готової до здоров'язбережувального і водночас динамічного стилю життя. Зважаючи на це, нова філософія фізичного виховання має ґрунтуватися на трансформації педагогічного впливу на особистість у конструктивну взаємодію учасників освітнього процесу, створенні умов, які визначають поведінкові сетінги, що регламентують поведінку студентів фізичним простором (спортивна зала, спортивний майданчик, спортивна зона тощо), правилами окремих видів спорту, етикою взаємовідносин у малих групах і сприяють актуалізації рухових потреб через включення студентів в особистісно значущу діяльність.

Зазначене вище дозволяє аргументовано стверджувати, що втілення в життя нової філософії фізичного виховання у ЗВО актуалізує питання створення відповідного освітнього середовища, під яким дослідники А. Кух [1], В. Слободчиков [2], В. Ясвін [3] розуміють систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Реалізацію середовищного підходу в організації фізичного виховання студентської молоді у ЗВО доцільно здійснювати за такими напрямками:

- удосконалення організаційно-управлінської структури фізичного виховання у ЗВО (відкриття спортивних клубів, Центрив фізичної підготовки, наукових лабораторій, активізація діяльності кураторів з фізичного виховання та спортивного активу);

- організація освітнього процесу в межах елективних курсів за окремими видами спорту, наповнення освітнього середовища ЗВО дисциплінами за вибором студентів, факультативами, секціями, фізкультурно-оздоровчими заходами;

- здійснення інтеграції навчальної і позааудиторної роботи, запровадження рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень студентів, уведення нових (активних) форм і методів організації занять, розвиток спільної проєктно-дослідницької діяльності викладачів і студентів;

- підвищення якості програмно-методичного забезпечення освітнього процесу: розроблення інформаційно-комунікаційних технологій, запровадження паспорту здоров'я, портфоліо, комп'ютерної версії моніторингу фізичного стану студентів;

- урізноманітнення форм позааудиторної фізкультурно-оздоровчої діяльності (змагання, ігри, свята, фестивалі тощо);

- зміцнення матеріально-технічної бази: будівництво і реконструкція спортивних споруд, удосконалення способів їх функціонування, оновлення обладнання й інвентаря;

- підготовка й підвищення кваліфікації викладачів (проведення семінарів-практикумів, тренінгів з питань конструктивної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, запровадження нових форм і методів навчання в умовах дистанційного і змішаного навчання).

Отже, підвищення якості фізичного виховання у ЗВО можливе за умови створення належного освітнього середовища, яке забезпечує умови й надає можливості для належного рівня розвитку в студентській молоді показників функціональних та морфологічних можливостей організму, фізичних якостей, рухових здібностей, працездатності, професійних, світоглядних та громадянських якостей.

Список використаних джерел

1. Кух А. М., Кух О. М. Освітньо-інформаційне середовище з фізики на основі інтерактивних комп'ютерних моделей. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 153. С. 70-73. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_153_17
2. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. М., 1997. С. 177-184.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001. 365.

Кизенко Василь,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

РОЗВИТОК ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ДИДАКТИЧНІ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ

***Анотація.** Сутнісні особливості навчального і виховного процесів у закладах загальної середньої освіти за сучасних умов зазнають трансформацій, змушуючи педагогічних працівників віднаходити додаткові ресурси задля реалізації кожним здобувачем освіти своєї освітньої траєкторії, зумовленої особистими навчальними можливостями, запитами, інтересами, задатками і здібностями.*

***Ключові слова:** заклади загальної середньої освіти; виховне середовище; дидактичні та структурно-функціональні ресурси.*

У психолого-педагогічній літературі багатоаспектно висвітлюється значення міжособистісного спілкування у процесі розвитку виховного середовища закладів освіти. Акцентується на особливих функціях, задіяння яких є важливим у справі творчого розвитку особистості здобувача освіти і його виховання. Теоретично розробляються засоби підвищення ефективності впливу такого спілкування на результативність навчального та виховного процесів і впроваджуються у шкільну практику [1–3; 7; 8].

З упровадженням у практику профільної освіти організаційних моделей водночас створюються умови для глибшого осягнення сутності не тільки управління навчальним процесом, а й виховним.

За науково обґрунтованого використання варіативного (шкільного і регіонального) освітнього компонента у навчально-виховний процес закладів загальної середньої освіти впроваджуються також різні види диференціації і профілізації навчання [6]. У такий спосіб варіативний освітній компонент як складова системи неперервної професійної освіти відіграє важливу роль у справі модернізації старшої школи, особливо в

умовах індивідуалізації навчання і різновекторного розвитку виховного середовища [5].

Оскільки варіативна освітня складова інтегрує аксіологічний, когнітивний, особистісний і діяльнісно-творчий компоненти, то цей своєрідний комплекс позитивно впливає на загальні й специфічні дидактичні функції курсів за вибором, за якими міцно закріплюється і виховний потенціал. У перебігу формування і реалізації варіативного освітнього компонента забезпечується всебічний розвиток особистості здобувача освіти, відбуваються корекційно-адаптивні та особистісно розвивальні дії.

З упровадженням варіативного освітнього компонента здобувачі освіти з різним ступенем мотивації навчальної діяльності, навченості, навчальної успішності мають змогу задовольняти свої пізнавальні потреби і запити. Учень засвоює той зміст освіти у такий спосіб і на тому рівні, що якнайближче відповідає його можливостям, потребам та інтересам.

Стратегічний орієнтир сучасної освіти, визначаючи сутнісні особливості навчального і виховного процесів, змушує педагогічну спільноту віднаходити додаткові ресурси (передусім – структурно-функціональні), що й спрямовується на створення умов для реалізації кожним учнем своєї освітньої траєкторії, зумовленої особистими навчальними можливостями, запитами, інтересами, задатками і здібностями.

Необхідність гармонізації особистісних і суспільних освітніх інтересів потребує принципово нових підходів як до з'ясування змісту загальної середньої освіти, так і до організації виховного процесу [4].

Виховний процес на тлі предметної підготовки здобувачів освіти конституюється на науковій основі, поєднуючись з іншими методами, і педагогічними та дидактичними дослідженнями зокрема. За зважання на такі структурно-функціональні одиниці можна здобути вагомі результати у царині виховання підростаючого покоління. У такий спосіб створюються широкі можливості для вдосконалення не тільки процесів управління предметною підготовкою, а й виховання учнів через: особистісно орієнтовану спрямованість усіх складових підготовки; варіативність і свободу відвідування учнями курсів за

вибором; поглиблення і розширення змісту освіти; створення належних умов для самореалізації та усвідомлення учнями своєї індивідуальності; активність здобувачів освіти; індивідуалізацію навчального та виховного процесів тощо.

Однак демократизоване навчання (та ще й за збільшення ваги дистанційності) викликає певні проблеми: дещо порушується принцип гуманізації, який передбачає створення саме у стінах школи комфортних умов для розвитку учнів, а за карантинних заходів це переноситься в їхні сім'ї; знижується коефіцієнт корисної дії корелятивності змісту, форм і методів навчання, характеру спілкування і морального психологічного клімату.

Неповномірність розгортання навчальних і виховних констант дидактичного характеру негативно позначається на інтенсивності саме тих педагогічних зусиль, що докладаються задля досягнення оптимального темпу розвитку і виховання учнів. Останнє особливо важливо, оскільки об'єктивне вповільнення інтенсивності цих педагогічних зусиль може спричинити навіть деформацію дитячої свідомості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психолого-педагогічні вимоги до побудови процесу морального виховання. Інформаційний бюлетень АПН України. 1993. Вип. 3/4. С. 6–8.
2. Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування у старшокласників системи знань про людину. Молодь і ринок. 2013. №1 (96). С. 18–22.
3. Гончаренко С. У. Від педагогічної драми – до нової філософії освіти. Рідна школа. 1993. № 10. С. 2–6.
4. Законодавство України у сфері освіти та професійного навчання. Київ: Парламентське видавництво, 2013. 376 с.
5. Кизенко В. Технологічний підхід до реалізації профільного навчання: психодидактичний ракурс. *Folia Comeniana* : Вісник Польсько-української наук.-дослід. лабораторії психодидактики імені Я.-А. Коменського / [гол. ред. Осадченко І. І.]. Умань, 2017. С. 42–45.
6. Кизенко В. І. Відбір змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2015. Вип. 15, ч. 1. С. 276–288.
7. Косянчук С. В. Соціалізація та самовизначення особистості: апгрейдери процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень : матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Переяслав-Хмельницький, 21 берез. 2018 р. Київ: Талком, 2018. С. 138–141.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

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

ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОГО ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

***Анотація.** Ринкова система відносин істотно змінила психологію суспільства, його пріоритети і цінності, вплинула на всі сфери життя й, зокрема, на освіту. Є гостра необхідність у формуванні сучасного іміджу будь якого закладу освіти, адже вони завжди перебувають у центрі уваги громадськості, під прицілом засобів інформації. Отже, естетичне освітнє середовище має викликати в добувачів освіти інтерес, прагнення навчатися в даному закладі освіти, надихати та мотивувати їх, змінюючи ставлення до освітньої установи й освітнього процесу.*

***Ключові слова:** естетизація освітнього середовища, формування сучасного іміджу, імідж закладу освіти, освітнє середовище.*

Ринкова система відносин істотно змінила психологію суспільства, його пріоритети і цінності, вплинула на всі сфери життя й, зокрема, на освіту. Прийняття Закону «Про освіту», адміністративна реформа, створення територіальних громад вимагають серйозного осмислення результатів та перспектив функціонування закладів освіти, постійної праці керівника освітньої установи над власним іміджем як віддзеркаленням результатів діяльності самого закладу освіти, а також вражень, думок і суджень усіх учасників педагогічного процесу, жителів громади та регіону.

Тому є гостра необхідність у формуванні сучасного іміджу будь якого закладу освіти, адже вони завжди перебувають у центрі уваги громадськості, під прицілом засобів інформації.

Що ж таке імідж? Науковці трактують імідж як мислительне уявлення про людину, товар чи соціальний інститут, що спрямовано формується у суспільній свідомості за допомогою засобів масової інформації. Імідж – це позитивний результат довгої спільної праці керівництва і персоналу установи.

Імідж складається із зовнішнього образу (естетичного оформлення приміщень, подвір'я і предметів, що оточують) та внутрішнього образу, який неможливо побачити, але який відчувається і дуже впливає на сприйняття керівника закладу освіти оточуючими (вміння правильно будувати спілкування, позитивні якості особистості, вміння розуміти людей і вміння справляти враження).

Найбільш впливовими, як для іміджу, є візуальні характеристики. Як правило, ми не встигаємо заглиблюватись в знання і деталізувати інформацію про кожен заклад освіти, а в нашому випадку про заклад освіти, з яким нас хочуть ознайомити. Візуальний імідж, який люди створюють самі, ми помічаємо в першу чергу. Оригінальний ландшафт подвір'я, естетично оформлене приміщення надають нам масу інформації про заклад освіти ще до того, як нас ознайомлять із змістом його діяльності.

Таким чином імідж закладу освіти – це думка про дану установу освіти у групи людей на основі сформованого у них образу цієї установи, що виник унаслідок або прямого контакту з ним, або в результаті інформації, отриманої про неї від інших людей або засобів масової інформації.

Важливим чинником формування сучасного іміджу закладу освіти є його естетизація, під якою науковці розуміють надання естетичної форми предметам і явищам (способу життя, середовищу, побуту, людським стосункам і т.д.), що включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації та передбачає інтенсивне використання мистецтва [1, 2, 3, 5].

Дослідниками (О. Берлач, О. Дем'янчук, А. Чихурський) естетизацію освітнього середовища визначено як процес і результат введення естетичного компонента в процес навчання і виховання з метою формування естетичної свідомості, естетичного світосприйняття, естетичних оцінок учасників освітнього процесу [1]. Естетизацію освітнього середовища Л. Масол інтерпретує як принцип загальної мистецької освіти та художньо-естетичного виховання [3, с. 265].

Дослідниця О. Федій розглядає естетизацію через саногенну (зцілюючу, оздоровчу) функцію, що забезпечує людині

можливість відновлення єдиної картини світу, повертає її до стану психологічної стійкості [5, с. 66].

Аналіз наукової літератури дає можливість трактувати естетизацію освітнього середовища як процес і результат введення естетичного компонента в закладі освіти з метою надання естетичної форми його предметній сутності та формування естетичної свідомості, естетичного світосприйняття, естетичних оцінок здобувачів освіти.

Сучасна педагогіка розглядає естетизацію як перспективний напрям оновлення сучасної освіти в цілому, формування іміджу закладів освіти, де категорії краси, доцільності і гармонії є системоутворюючими чинниками формування простору можливостей закладів освіти, формування гармонійної, яскравої, культуротворчої особистості.

До естетичних компонентів освітнього середовища відносяться архітектура та дизайн. При цьому архітектура відтворює стабільну сутність штучного середовища, організованого простору, де відбувається освітній процес (будинки, приміщення, прибудинкові території, специфіка їх будови і розташування тощо), дизайн – змістове наповнення цього середовища у вигляді нескінченно різноманітної системи предметів, які слугують поліпшенню освітнього простору та його естетизації. Так, завдяки дизайну інтер'єр наповнюється різноманітними формами, кольорами, відтінками, лініями внутрішнього оформлення та меблями тощо.

Однією з характерних рис сучасного закладу освіти є особлива комплексна організація території й унікальне архітектурно-просторове обличчя, що формують образ закладу, його імідж. З появою дизайну з'явилася можливість перетворити естетику закладу з додаткового засобу виховання в безпосередній зміст освіти.

А впровадження інклюзивної освіти передбачає й реалізацію провідних ідей універсального дизайну, під яким розуміють стратегію, яка спрямована на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні та зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного користування.

Тому під час проектування освітнього середовища мають враховуватися вимоги функціональної доцільності, архітектурної доступності та безпеки освітнього середовища, а навчальні матеріали підготовлені таким чином, що можуть бути використані здобувачами освіти з різними функціональними порушеннями.

Доречним бачиться відхід від типових приміщень і аудиторій чи кабінетів, кожному навчальному предмету мають відповідати різні типи просторів (приміщення для теоретичних і практичних занять, центри активного відпочинку і релаксації). Мінімалізм в оздобленні фасадів й інтер'єрів створює фон для творчої діяльності учнів та студентів. Стіни, підлога, стеля, матеріал, з яких вони виготовлені – усе це такий же наочний матеріал як карта, глобус чи малюнок. Виведені на зовні комунікації, неприхована цегляна кладка – дидактичний посібник, який можна побачити, дослідити [4, с. 34]. Самі здобувачі освіти мають стати дизайнерами освітнього середовища, брати активну участь у проектуванні території, приміщень тощо.

Отже, естетичне освітнє середовище має викликати в здобувачів освіти інтерес, прагнення навчатися в даному закладі освіти, надихати та мотивувати їх, змінюючи ставлення до освітньої установи й освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Дем'янчук О. Н. Естетизація навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи-інтернату: монографія. Луцьк: «Волинська обласна друкарня», 2017. 219 с.
2. Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва: метод. посіб. / за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. Кіровоград: «Імекс-ЛТД». 2013. 160 с.
3. Масол Л. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. Промінь, 2006. 432 с.
4. Сучасний дизайн у школі: нові ідеї для освітнього середовища: матеріали обласного наук.-практ. семінару (Полтава, 25 березня 2016 р.); [за заг. ред. Т. В. Водолазської]. Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського. Полтава: ПОІППО, 2016. 76 с.
5. Федій О. Підготовка майбутніх педагогів до естетизації освітнього середовища початкової школи. Scientific Journal «ScienceRise» No2/5 (19). 2016. с. 65-69.

Кондратюк Руслана,
*старший лаборант відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
магістрантка НПУ ім. М.П.Драгоманова, Україна*

МІСЦЕ І РОЛЬ РЕГУЛЯТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** Регулятивні навчальні уміння як системне утворення вимагають створення певних психолого-педагогічних умов для їх формування. З огляду на їх специфічні особливості, які полягають в тому, що формування способів навчальних дій має орієнтовну основу навчальної діяльності і є вирішальною умовою успішності вирішення навчальних і практичних завдань, то створення орієнтовної основи діяльності визначає успішне формування регулятивних навчальних дій.*

***Ключові слова:** молодший школяр, регулятивні навчальні уміння, вміння вчитися.*

У контексті сучасного реформування початкової освіти відбуваються зміни, зумовлені новими підходами до постановки цілей, результатів, змісту, підходів до організації і оцінки якості освітнього процесу. Методологічною і нормативною основами таких нововведень є закон України «Про освіту», Концепція НУШ, Основи державного стандарту, якими наразі послуговуються вчителі, методисти, керівники освітніх закладів, формуючи готовність працювати в ситуації вибору нових програм, навчально-методичного забезпечення; посилення психологічної підготовки до використання нових способів навчальної взаємодії з учнями. Особливий акцент у початковій школі робиться на формуванні сукупності універсальних навчальних дій, що забезпечують компетенцію навчити вчитися. Саме про це йдеться в стандартах нового покоління.

Формування вміння вчитися – завдання всіх ступенів сучасної шкільної освіти, сутність якої полягає у створенні умов, за яких в процесі навчання учень стає її суб'єктом самозміни. Організація такої діяльності формує в учнів уміння самостійно ставити перед собою навчальні завдання; планувати навчальну діяльність, вибирати відповідні навчальні дії для її реалізації,

здійснити контроль за ходом виконуваної роботи і вміння оцінити отримані результати. Тобто, відбувається процес вироблення регулятивних умінь в учнів початкових класів.

Незважаючи на те, що поняття «регулятивні навчальні дії» з'явилося недавно, питання формування здатності молодших школярів до самоорганізації навчальної діяльності неодноразово розглядалися впродовж останніх десятиліть багатьма вченими.

На теоретичному рівні питання основ формування регулятивних навчальних дій розробляли О. Асмолов, П. Гальперін, В. Давидов, Ж. Піаже, Г. Ковальова, Т. Бурменская, Н. Калмина, О. Савченко, М. Скоморохова, В. Репкін й ін. Диференціацію понять «регулятивні навчальні дії» та «універсальні уміння» розкрито в працях О. Асмолова, Г. Бурменської, О. Карабанова, С. Молчанова й ін.

У початковій школі можна виділити такі регулятивні дії, які відображають зміст провідної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Це: *цілепокладання* (постановка навчального завдання на основі співвіднесення того, що вже відомо і засвоєно учнями, і того, що ще невідоме для них); *планування* (визначення послідовності проміжних цілей з урахуванням кінцевого результату; складання плану і послідовності дій); *прогнозування* (передбачення результату і рівня засвоєння знань, його тимчасових характеристик); *контроль* (перевірка способу дії і його результату із заданим еталоном з метою виявлення відхилень і відмінностей від еталону); *корекція* (внесення необхідних доповнень і коректив до плану і способу дії в разі розбіжності еталона, реальних дій і їх результату з урахуванням оцінки цього результату самими учнями, учителем, однолітками); *оцінка* (виділення і усвідомлення того, що вже засвоєно, і що ще потрібно засвоїти, усвідомлення якості та рівня засвоєння; оцінка результатів роботи); *саморегуляція* (здатність до мобілізації сил і енергії, до вольового зусилля стосовно вибору в ситуації мотиваційного конфлікту, подолання перешкод).

Опанування учнями регулятивними навчальними діями відбувається в контексті різних навчальних предметів і, в кінцевому рахунку, веде до формування здатності самостійно успішно засвоювати нові знання, уміння і компетентності,

включаючи самостійну організацію процесу засвоєння, тобто вміння вчитися.

Дана здатність забезпечується тим, що регулятивні навчальні дії – це узагальнені способи дій, що відкривають можливість широкої орієнтації учнів, як у різних предметних областях, так і в будові самої навчальної діяльності, включаючи усвідомлення учнями її цілей, ціннісно-смыслових і операціональних характеристик. Таким чином, досягнення вміння вчитися передбачає повноцінне освоєння всіх компонентів навчальної діяльності, які охоплюють:

навчальні мотиви,
навчальну мету,
навчальне завдання,
навчальні дії та операції (орієнтування, перетворення матеріалу, контроль і оцінка).

Істотне місце у викладанні шкільних дисциплін займають зайняти так звані метапредметні (від грецького слова мета - «над») навчальні дії – розумові дії учнів, спрямовані на аналіз і управління своєю пізнавальною діяльністю.

Пізнавальні дії також є істотним ресурсом досягнення успіху і впливають як на ефективність самої діяльності та комунікації, так і на самооцінку, самовизначення учня, забезпечують цілісність загальнокультурного, особистісного і пізнавального розвитку і саморозвитку особистості, лежать в основі організації і регуляції будь-якої діяльності учня незалежно від її змісту. Регулятивні навчальні дії забезпечують етапи засвоєння навчального змісту і формування психологічних здібностей учня.

Отже, формування вміння вчитися як ключова проблема сучасної школи зумовлена набором умінь і навичок, які сприяють розвитку здатності суб'єктів до самостійного засвоєння нових знань, умінь і компетентностей, до свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду, до саморозвитку і самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Баркова Е. А. Управление процессом формирования регулятивных умений учащихся в исследовательском обучении. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013. № 1 (17). С. 75–78.

2. Марусинець М. М., Мішкулинець О. О. Вікова і педагогічна психологія з основами психодіагностики : навчальний посібник. Київ: ОЛДІ-ПЛЮС, 2018. 439 с.
3. Онопрієнко О. В., Скворцова С. О. Система навчальних завдань, зорієнтована на якісний результат. *Початкова школа*. № 9, 2018.
4. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.І.С., 2004 С. 34-46.

Кононец Наталія,
*доктор педагогічних наук, доцент кафедри економічної
кібернетики, бізнес-економіки та інформаційних систем, ВНЗ
Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»,
Україна*

СЦЕНАРІЇ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ РОЗРОБЦІ СУЧАСНОГО ДИДАКТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

***Анотація.** У роботі висвітлено механізми реалізації принципу мультимедійності при розробці електронних освітніх ресурсів як сучасного дидактичного забезпечення для організації дистанційного освітнього процесу. Запропоновано чотири сценарії мультимедійної взаємодії: «Сценарій 1. Лінійне подання мультимедіа додатків», «Сценарій 2. Нелінійне подання мультимедіа додатків», «Сценарій 3. Навчальна програма або освітній курс», «Сценарій 4. Створення мультимедіа».*

***Ключові слова:** мультимедіа, технологія, дидактичний принцип, дидактичне забезпечення, дистанційне навчання, електронні освітні ресурси*

Розробка сучасного дидактичного забезпечення (навчально-методичні комплекси, підручники й посібники, методичні рекомендації, дистанційні курси й інші електронні освітні ресурси (ЕОР) тощо) в умовах цифровізації освітнього процесу й дистанційного навчання базується на *принципі мультимедійності* – одночасного використання декількох каналів інформації (зображення, колір, рух, звук, відео) у середовищі електронного підручника. Принцип мультимедійності дозволяє створити сучасний ЕОР для якісного дистанційного освітнього процесу – принципово новий тип навчального засобу, «оживлені» та озвучені сторінки якого відображаються на екрані комп'ютера чи мобільного девайсу [3; 4].

Як стверджує у своїх дослідженнях В. Вуль, за рівнем творчих мотивів і ступенем впливу на студента мультимедіа варто віднести до нового виду синтетичного мистецтва,

відмінною рисою якого є висока інформативність (інформативна насиченість) та інтерактивність (зворотній зв'язок) [2].

Аналіз досліджень у царині мультимедійних технологій в освітньому процесі свідчить, що існують різні способи взаємодії тих, хто навчається, з мультимедіа, класифіковані Б. Андресеном на чотири групи, названі сценаріями (сценарій у трактуванні науковця – фіксована послідовність навчальних ситуацій) [1].

Сценарій 1. Лінійне подання мультимедіа додатків. Ця форма подання навчальної інформації аналогічна звичайній книзі або традиційній лекції і має послідовну структуру викладу змісту, що дозволяє послідовно проводити студентів через окремі етапи засвоєння знань. Індивідуалізація навчальної діяльності при використанні сценарію 1 досягається за рахунок різної швидкості, з якою різні студенти засвоюють навчальний матеріал, послідовно просуваючись від одного навчального модуля до іншого. Цей сценарій, зазвичай, реалізовується у мультимедійних презентаціях до лекцій, представленні теоретичного матеріалу, який глибше розкриває зміст лекції, теми чи модуля.

Сценарій 2. Нелінійне подання мультимедіа додатків. Структура такого додатка ґрунтується на технологіях гіпертексту або гіпермедіа, у яких окремі елементи містять посилання, що дозволяють переходити на інші додатки або інші текстові фрагменти даного додатка. При роботі з таким додатком студент може довільно переміщатися по розділах, що його цікавлять, формуючи індивідуальну траєкторію вивчення матеріалу. Застосування сценарію 2 доцільно у випадках, коли студент уже має певні знання в предметній області, і необхідно дати більшу самостійність і волю вибору, індивідуалізувати навчання і підвищити мотивацію. Цей сценарій, як правило, доцільний у тому випадку, коли створюється електронний посібник/підручник за допомогою спеціального програмного забезпечення для розробки гіпертекстової книги.

Сценарій 3. Навчальна програма або освітній курс. Особливістю сценарію 3 є те, що мультимедіа продукти включають не тільки навчальну інформацію, але й містять у собі вправи для самоконтролю, тести, а також додаткові посилання на Інтернет-сайти. Все це є ґрунтовною основою для самостійного навчання студентів в умовах дистанційної освіти. Цей сценарій

застосовний при розробці дистанційних курсів на спеціальних програмних платформах для управління віддаленим навчанням (наприклад, Moodle), персональних освітніх сайтів викладачів.

Сценарій 4. Створення мультимедіа. У цьому сценарії студент є автором мультимедіа додатків, тобто він застосовує засоби мультимедіа для демонстрації своїх знань. Використання додатків сценарію 4 актуально для розвитку комплексного, критичного й аналітичного мислення, а також навичок колективної роботи. Такий сценарій є можливим і для розробки дистанційних курсів, і для віртуальних класів (наприклад, Google Classroom), у середовищі яких студенти можуть самостійно створювати мультимедіафайли і прикріплювати їх для задачі викладачеві чи для подальшої групової роботи.

Аналізуючи усі сценарії, доходимо висновку, що сучасний ЕОР, створений за принципом мультимедійності, може поєднати у собі усі чотири сценарії, використовуючи переваги кожного з них. Наприклад, створення невеликої презентації до 10 слайдів для демонстрації того чи іншого фрагменту навчального матеріалу (лекція, практична робота, матеріали для тренінгів чи майстер-класів тощо) є прикладом використання сценарію 1, тобто лінійного подання матеріалу. Індивідуалізація навчання при використанні презентації може досягатися за допомогою налаштування показу «управляемый докладчиком», або неодноразовим переглядом презентації. Невелика кількість слайдів дозволить студенту без зайвих негативних емоцій вивчати навчальний матеріал.

Сценарій 2 при створенні ЕОР – основоположник принципу мультимедійності і гіпертекстовості, є основою створення самого ЕОР, кожної сторінки та переважної більшості різноманітних елементів, які до нього входять. Нелінійну структуру можуть мати текстові документи різного формату, презентації, електронні таблиці, бази даних, ментальні карти, інтерактивні вправи й ігри тощо.

Сучасний ЕОР включає в себе вправи для самоконтролю, індивідуальні завдання, завдання для самостійної роботи, тести, а також додаткові посилання на Інтернет-сайти (передбачення сторінки типу «Корисні посилання»), тому реалізує у своєму середовищі сценарій 3.

Сценарій 4, реалізуючи одночасно дидактичні принципи науковості, наочності, доступності навчання, теж органічно втілюється у середовищі ЕОР засобами включення до нього завдань зі створення презентацій, векторних та растрових зображень, сайтів, власних студентських проєктів у будь-яких сучасних програмних додатках, вебквестів (метод проєктів). Студент, виконуючи самостійно такі завдання, є водночас автором мультимедійних проєктів, демонструючи свої знання, вміння, навички та співавтором ЕОР, знаючи, що найкращі студентські роботи будуть розміщені викладачем-розробником на сторінках ЕОР чи сайту кафедри, презентовані на студентських конференціях чи конкурсах.

Резюмуючи, відзначимо, що обираючи для реалізації будь-який із сценаріїв мультимедійної взаємодії при розробці сучасного дидактичного забезпечення, слід пам'ятати, що ЕОР з мультимедіа додатками буде для студентів цікавим і привабливим, якщо він захоплюватиме їхню увагу і спонукатиме взаємодіяти з додатком. Безумовно, змістовно цікавий або захоплюючий ЕОР впливає на привабливість. З іншого боку – індикатором привабливості мультимедіа додатку в ЕОР є безпосередність взаємодії. Слід погодитися з О. Пушкарем, що безпосередня мультимедійна взаємодія досягається, як правило, інтеграцією елементів управління призначеного для студента інтерфейсу з інформацією, яка передається, або виконуваною задачею (наприклад, використанням фрагментів змісту як гіперпосилання) [5]. Також вартують уваги й естетичні якості ЕОР та його мультимедіа додатків зокрема, які також впливають на його привабливість, адже якісно оформлений мультимедійний ЕОР може спонукати студента проглянути більше навчального матеріалу, що міститься у ньому, а отже, й глибше вивчати зміст дисципліни.

Список використаних джерел

1. Андресен Б., Ван ден Бринк К. Мультимедиа в образовании. Обучение-Сервис, 2005. 216 с.
2. Вуль В. А. Электронные издания: учебник. СПб.: Петербургский институт печати, 2001. 308 с.
3. Kanivets O. V., Kanivets I. M., Kononets N. V., Gorda T. M. & Shmeltser E. O. Development of mobile applications of augmented reality for projects with projection drawings. *Proceedings of the 2nd International Workshop on Augmented Reality in*

Education (AREdu 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, March 22, 2019, CEUR-WS.org, online. P. 262–273.

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

5. Сучасні технології електронних мультимедійних видань: монографія / під ред. О. І. Пушкаря. Харків: ВД «ІНЖЕК», 2011. 296 с.

Косянчук Сергій,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України, Україна

СОЦІОЄМНІ ЧИННИКИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** Проектування моделей реалізації педагогічних технологій соціального спрямування у закладах загальної середньої освіти зумовлюється сучасним перебігом (пунктирністю) освітнього і виховного процесів. Деякі усталені форми і методи навчання потребують адекватних сьогоднішнім змінам у бік своєї соціоємності. Утім, найважливіші кореляції проектування моделей реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням мають залишатися константними.*

***Ключові слова:** заклади загальної середньої освіти; педагогічні технології; моделювання процесу реалізації педагогічних технологій.*

2020-й рік увійде в історію педагогіки як період перевірки на міцність, доцільність і перспективність різних освітніх і педагогічних моделей і переосмислення чинників моделювання процесу реалізації педагогічних технологій профільного навчання зокрема.

Функціональна ефективність відповідних моделей усе більше узалежнюватиметься від професіоналізму педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, адже, за М. Hansen, тільки дидактична і педагогічна мудрість спроможна адекватно реагувати на зміни, позитивно позначатися на процесах формування освітнього середовища, спираючись на педагогічний досвід [8, с. 3].

Серед важливих соціоємних чинників інноваційного моделювання педагогічних і освітніх технологій: інтеграція знань про людину [2]; ситуаційне навчання [6]; грамотність [1]; професійна орієнтація здобувачів освіти [7]; самооцінка здобувачами освіти власних спроможностей у соціально-комунікаційній сфері [4]; гнучкість і варіативність компонентів змісту профільної освіти [3] та ін.

Деякі аспекти перспективної інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти називає С. Криńska: збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу; проектування освітніх моделей і моделювання авторських дидактичних систем; розроблення, освоєння й упровадження в практику технологій самовизначення, саморозвитку та індивідуальної освіти (і учнів, і педагогів); упровадження сучасних педагогічних технологій інтелектуально-творчого розвитку особистості здобувачів освіти; якість освіти і соціалізація здобувачів освіти [5, с. 9].

Професіоналізм педагогічних працівників (передбачає обов'язковість безперервної самоосвіти), джерела інноваційного моделювання педагогічних і освітніх технологій, перспективність інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти мають бути узяті за важливі інструменти створення моделей реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. Оскільки моделювання педагогічних технологій профільного навчання і розроблення моделей їх реалізації є динамічними процесами, як, власне, і педагогічна майстерність та творчість небайдужого вчителя, то все означене складає винятково важливу аксіологічно-акмеологічну педагогічну систему, рівень інтегрованості якої в інноваційну шкільну освітню систему позитивно позначається на якості освітнього результату (і учнів, і вчителів, і навіть батьків).

Обґрунтовуючи модель реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням, передусім звертаємо увагу на специфіку алгоритмізування процесів, що позначаються на опануванні здобувачами освіти інваріантного змісту за застосування адекватних йому форм і методів, технічних засобів передачі та обміну інформацією як між учасниками освітнього процесу, так і в освітньому середовищі загалом.

Виокремлюємо найважливіші кореляти проектування моделей реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням: відтворюваність; ефективність; керованість; концептуальність; процесуальність; системність; урахування консервативності певних її елементів; внутріструктура кореляція; дозування інформації; логіка освітнього змісту (інваріантного і варіативного складників).

Інтеграцію педагогічних технологій за критерієм їх соціоємності розглядаємо як основний ресурс осучаснення освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи. *Молодь і ринок*. 2018. №4(159). С. 86–92. (doi: 10.24919/2308-4634.2018.131492).
2. Васьківська Г. О. *Людинознавство*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 256 с.
3. Кизенко В. І. *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика*. Київ: Вид. дім «Слово», 2018. 405 с.
4. Косянчук С. В. Самооцінка як регуляторна функція у сфері риторичної діяльності. *Українська мова і література в школі*. 2009. №4. С. 34–39.
5. Крынская С. В. Учебная бизнес-компания как фактор инновационной деятельности учреждения образования. *Личность. Образование. Общество. Инновационная деятельность субъектов образования как фактор устойчивого развития региона*: матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Гродно, 29-30 нояб. 2018 г.: в 2-х ч. / ред. кол.: С. А. Сергейко [и др.]. Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2019. Ч. 2. С. 8–11.
6. Осадченко І. І. *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи*: монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
7. Сяргейка С., Таранцей Л. Професійна ариентація старшакласнікаў на набыццё спецыяльнасці настаўніка як кампанент кадравай палітыкі у сферы адукацыі рэгіёна. *Дидактика: теорія і практика*: зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 82–88.
8. Hansen M. S. Angelsaksisk didaktik. Liv i Skolen. *VIA Højskolen for Videreuddannelse og Kompetenceudvikling*. 2017. Nr. 1, Årg. 19. S. 1–5, URL:<https://www.via.dk/-/media/VIA/dk/om-via/presse/dokumenter/publikationer/liv-i-skolen/liv-i-skolen-1-2017-uddrag.pdf>

Кришмарел Вікторія,
*кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

НАСКРІЗНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ: ТЕНДЕНЦІЇ, МЕТОДИ, ПЕРСПЕКТИВИ

***Анотація.** У тезах узагальнено загальні відомості щодо навчання предметам духовно-морального спрямування в школах України у 2019/2020 навчальному році з виокремленням найбільш показових тенденцій, складнощів та перспектив. Наведено методичні рекомендації щодо наскрізного впровадження елементів духовно-морального навчання нарізних предметах як найбільш ефективного шляху реалізації цього компоненту освіти.*

***Ключові слова:** Предмети духовно-морального спрямування, школа, урок, метод, питання, рекомендації.*

Навчання предметам духовно-морального спрямування залишається в Україні предметом за вибором. Тенденції такого вибору за минулий навчальний рік є такими: не дивлячись на те, що наразі 34,73% шкіл обирають відповідні предмети (за даними звіту Громадської ради з питань співпраці з церквами та релігійними організаціями при Міністерстві освіти України «Щодо ситуації з викладанням предметів духовно-морального спрямування»), але кількість учнів, які охоплені таким навчанням, невпинно зменшується (з 2016/2017 н. р.)

Загалом, найбільше шкіл, що обирають предмети морально-духовного спрямування, у Волинській, Івано-Франківській, Львівській, Тернопільській, Харківській та Чернівецькій областях. При цьому найнижчі показники – у Київській, Кіровоградській, Луганській, Миколаївській, Херсонській та Хмельницькій областях.

Не зважаючи на те, що показник шкіл по Україні є порівняно високим, насправді охоплення учнів предметами духовно-морального навчання є незначним – 13,19% протягом 2019/2020 н. р. Варто звернути увагу на те, що суттєво скоротилася кількість шкіл (і, відповідно, учнів), що долучені до

предметів духовно-морального спрямування в областях, які традиційно давали високі показники: у Волинській, Рівненській, Сумській це майже третина. Значний приріст вищезначених шкіл спостерігається у Житомирській, Запорізькій та Чернівецькій областях (в тому числі суттєво завдяки «Етиці» у 5-6 класах).

З огляду на вищезазначене, а також враховуючи Стратегію національно-патріотичного виховання, затверджену Указом Президента України від 18 травня 2019 р. № 286 [7], в якій духовно-моральне виховання є однією з основних складових національно-патріотичного виховання, постає методичне питання про включення духовно-морального виховання як наскрізної лінії. На основі компетентнісного підходу, який є основним у загальноосвітньому процесі України сьогодні, для цього створено всі можливості: оскільки компетентність розглядається як цілісність знань, умінь та оціночних суджень, то формування вміння висловлювати, аргументувати та діяти відповідно є прямим розвитком останнього з перелічених складників. При цьому вихідним є усвідомлення, що аксіологічний вимір особистості з необхідністю потребує розвитку критичного мислення, адже в іншому випадку норми і цінності набуватимуть статусу «нав'язаного», не стаючи чинником ціннісного горизонту особистості (детальніше див 2). З огляду на це вчителю потрібно бути готовим до відкритих питань, до неочікуваних тверджень, до провокативних моральних дилем, при роботі з якими учні мають навчитися висловлювати власну позицію (саме як позицію, тобто аргументовано) з огляду на систему моральних цінностей, яка є визначальною для конкретної людини, а не з огляду на те, що хоче почути вчитель.

Наскрізність вищезначеного впровадження може бути досягнута кількома шляхами. Окреслимо кілька з них як методичні прийоми:

- на початку уроку/теми можна запропонувати для осмислення вислів (цитату з Біблії, Корану, слова відомих вчених чи громадських діячів, або ж навіть сучасників чи кумирів учнів) або зображення (репродукція, фото тощо), який певною мірою стосується змісту (див. 3). Вислів/зображення має лишатися на видноті (протягом уроку чи й кількох, якщо тема велика).

Запропонуйте учням спочатку просто прочитати/розглянути і висловитись, які думки і почуття викликає (2-3 хвилини). Наприкінці уроку/теми поверніться до вислову/зображення і запропонуйте поміркувати, чи змінилося осмислення учнями: «Чи проявилися якісь смисли у вислові/зображенні, які були не озвучені нами на початку? Які?», «Як ви тепер вважаєте, про що ще міг говорити автор?», «Тепер я думаю, що...» тощо. В будь-якому разі це має бути відкрите обговорення на основі оціночних суджень, які не оцінюються вчителем балами. Безпосередньо методи подібної роботи та інтеграції можна знайти в публікаціях з розвитку критичного мислення учнів [2, 6] і кооперативного навчання [5];

- протягом уроку звернути увагу на життєві, ціннісні аспекти досліджуваної теми (це особливо актуально для природничо-математичних наук, які часто позбавлені у навчальному контексті морального складника). Наприклад, можна розказати про здобутки М. Кюрі та їх значення не лише для фізики, але й для жіноцтва в цілому; про альтруїзм А. Швейцера і розвиток медицини; про усвідомлення А. Нобелем власної відповідальності перед незнайомими людьми, про миротворчу та екологічну діяльність С. Хокінга тощо. Варто звертати увагу, що якою б теоретичною не була наука, вона завжди стосується людей, а її наслідки впливають на оточуючий світ (це про відповідальність), і саме вибором людини є чинити так чи інакше (про вибір та моральність). Варто враховувати, що є багато видатних вчених, моральні позиції яких були далекі від загальноприйнятих європейських цінностей, а більшість медичних, військових тощо експериментів є антигуманними, про що учні мають знати. Тож необхідно бути готовими до виходу на обговорення смисложиттєвих питань, яким дуже мало місця в діяльності на уроці, але які є визначальними для становлення особистості (див. 7);

- наприкінці уроку ні в якому разі не можна нехтувати рефлексією, тож підберіть відповідний метод в залежності від тематики та ходу уроку, знайшовши хоча б 2–3 хвилини на це (до 12–15 на складних смисложиттєвих темах або уроках, де важливим є самовиразитися більшості учнів тощо). При цьому необхідно пам'ятати про те, що прикінцеве осмислення має

стосуватися кожного учня (навіть якщо озвучено лише кілька відповідей), і вони мають бути впевнені, що їх буде почуто (за потреби вчителя або й самого учня - можна здати написане, взяти участь в груповому обговоренні тощо). Важливо, щоб рефлексія стосувалася як фактологічного, так і аксіологічного складника.

Враховуючи наповненість класів, а також можливості організації дистанційного навчання, варто широко використовувати інтерактивні методики роботи, які й закладають основи співпраці між учнями, тож сприяють в тому числі і морально-духовному вихованню. Також потрібно тримати в зоні уваги, що оціночних суджень самого вчителя на уроці має бути якомога менше (особливо у реакції на відповіді учнів), а власна позиція може бути висловлена лише після учнів, і також аргументовано, а не авторитарно.

З огляду на вищевикладене, включення наскрізної лінії духовно-морального навчання може видатися складним та обтяжливим завданням, проте насправді виховання відбувається з моменту початку співпраці з учнями, а з огляду на пріоритетність дитиноцентризму для вчителя вищевикладене покликане окреслити, як дорожні знаки на складній ділянці, найбільш ефективний спосіб педагогічної роботи в контексті духовно-морального навчання.

Список використаних джерел

1. Кришмарел В. Ю. Методичні особливості навчання філософії в школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 1 (2 (25)). 2018. С. 90-95. DOI: 10.32626/2309-9763.2018-25.90-95
2. Кроуфорд А. та ін. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ, Україна: «Плеяди», 2006.
3. Малієнко Ю. Б. Інтегрування ключових компетентностей у зміст історичної освіти в ліцеї. *Український педагогічний журнал*, 4. 2018. С. 91-98. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-4-91-98>
4. Мороз П. В. Теоретичні засади розвитку вмінь бачити проблеми на уроках історії. *Історія в школах України*. 9. 2008. С. 11-15.
5. Пометун О. І. Організація кооперативного навчання учнів: про що варто пам'ятати. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 4. 2015. С. 18-28.
6. Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль, Україна: Навчальна книга–Богдан, 2010.
7. Про Стратегію національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18.05.2019 р. № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text> (дата звернення: 02.09.2020).

*Листопад Наталія,
науковий співробітник відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ УМІНЬ РОБОТИ З ДАНИМИ

***Анотація.** У публікації розкриваються особливості і можливості застосування ігрових технологій у початковій школі на уроках математики. Наведено приклади дидактичних ігор, які сприятимуть формуванню у молодших школярів умінь роботи з даними, умінь застосовувати набуті знання у повсякденному житті.*

***Ключові слова:** початкова школа, уроки математики, ігрові технології навчання, робота з даними.*

Принцип активності дитини в процесі навчання був і залишається одним з основних принципів дидактики. Під цим поняттям будемо розуміти таку якість діяльності, яка характеризується високим рівнем мотивації, усвідомленою потребою в засвоєнні знань і вмінь, результативністю і відповідністю соціальним нормам.

Зауважимо, що така активність сама по собі виникає нечасто, вона є наслідком цілеспрямованих педагогічних впливів і організації педагогічного середовища, тобто є результатом застосування педагогічних технологій.

До таких технологій можна віднести ігрові технології. Це єдина система впливів, спрямована на пробудження інтересу в дитини до знань та формування пізнавальних навичок і вмінь.

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічній грі притаманна суттєва ознака – чітко поставлена мета навчання і сформульований очікуваний результат, які можуть бути обґрунтовані, виділені в явному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Проблемі використання гри у навчальному процесі присвячена низка робіт українських та зарубіжних учених, які по-

різному розкривають можливості, сутність та практичне значення ігрової діяльності людини.

Високу оцінку гри як засобу навчання та виховання дав В. Сухомлинський: «Гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлючий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості» [3, с. 181]. Саме у процесі гри, за переконаннями В. Сухомлинського, розвиваються не тільки психічні процеси: мислення, мова, пам'ять, увага, – а й такі важливі якості особистості, як наполегливість, зосередженість, ініціативність, а також вдосконалюються уміння дотримуватися певних правил.

У сучасному освітньому процесі ігрова діяльність розглядається як:

- самостійна технологія для засвоєння окремих поняття, теми і навіть розділу навчального предмета;
- елемент (іноді досить вагомий) більш великої технології;
- урок або його частина (ознайомлення, пояснення, тренування, закріплення, систематизація, контроль);
- технологія позакласної роботи (конкурси типу «Кенгуру», «Колосок» тощо).

Ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонукання, стимулювання учнів до навчальної діяльності.

Сучасний етап розвитку української освіти характеризується оновленням змісту освітніх галузей, зміною парадигми освіти – перехід від «знаннєвого» до компетентнісного навчання, упровадження нових підходів до контролю та оцінювання знань молодших школярів.

Зміни, що стосуються змісту математичної освіти, полягають, зокрема, у введенні у програму з математики [1] змістової лінії «Робота з даними». Вивчення цього змісту передбачає ознайомлення учнів на практичному рівні з найпростішими способами виділення і впорядкування даних за певною ознакою. По закінченню початкової ланки освіти серед очікуваних результатів виокремлюються наступні: читає нескладні таблиці, лінійні діаграми; добудовує лінійні діаграми; порівнює й узагальнює дані, вміщені у таблицях, на діаграмах;

обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; користується даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач.

Оскільки змістова лінія «Робота з даними» введена у програму порівняно недавно, то на часі є розроблення методики роботи з таблицями, діаграмами в початковій школі. На нашу думку, успішним засобом формування зазначених у програмі умінь є ігрові технології.

Зауважимо, що формування зазначених у програмі умінь роботи з даними відбувається на основі опрацювання змісту всіх ліній курсу математики, тобто, вивчаючи математичний зміст, учні вчаться читати та будувати таблиці і діаграми.

Загальновідомо, що на уроках математики популярною є гра «Магазин». Вона використовується під час вивчення дій додавання і віднімання, множення і ділення в різних числових концентрах. Її доцільно доповнити завданнями на побудову діаграми чи заповнення таблиці. До поділу на продавців і покупців долучається ще працівник статистики. На першій грі варто пояснити, які обов'язки у статистика (він збирає, аналізує і обробляє дані, представляє їх у вигляді графіка, таблиці, діаграми тощо). Під час гри статистик буде фіксувати (зафарбовувати) у квадратах відповідних стовпчиків, який товар придбав наступний покупець. По мірі заповнення квадратів буде видно, який товар на певний момент користується найбільшим попитом, і в кінці гри визначити, який товар був найпопулярніший сьогодні у магазині. За цією ситуацією можна побудувати і діаграму, використовуючи цеглинку ЛЕГО. У цьому випадку кожний покупець залишає цеглинку, яка відповідає певному товару. Із цеглинок однакових кольорів будуються стовпці, які наглядно показують якого товару купили більше. Підручник з математики для 3 класу [2, с. 63] містить вправи, які показують як можна використовувати цей конструктор для роботи з діаграмами.

Введення такого етапу у грі не забере багато часу на уроці, але сприятиме формуванню вміння збирати дані, обробляти їх і аналізувати. Коли буде побудована діаграма, можна провести опитування, чому покупці надали перевагу саме цьому товару. Це сприятиме формуванню та розвитку мовленнєвих умінь учнів, умінь обґрунтовувати своє рішення.

Гра «Аукціон». Опис лотів і їх стартова ціна на можуть бути занесені в таблицю. Перед початком аукціону кожний учасник може оперативно ознайомитися із ними, адже вся інформація подана у стислій формі і відповідні дані легко порівняти.

Квести стали популярною формою навчання. Інформацію про наступний етап варто подавати у вигляді діаграм, таблиць, графіків. Таку форму подачі завдань під час квестів доцільно використовувати не тільки на уроках математики, але й інших дисциплін.

Гра «Подорож» має великий потенціал для розвитку умінь роботи з даними. Під час гри розвиваються загальні уміння – читати і розуміти, знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в різний спосіб; використовувати дані для розв’язування практично орієнтованих задач. Під час гри (підготовки та подорожі) у четвертокласників формуються конкретні уміння – шукати інформацію про відстані між об’єктами, ціни на проїзд і на вхідні квитки, вартість обіду, визначення часу відправлення та прибуття громадського чи екскурсійного транспорту тощо. Здобуті числові дані (іменовані числа) можна порівнювати та виконувати з ними арифметичні дії для визначення вартості екскурсії для одного учня та для всього класу. Можна запропонувати визначити вартість екскурсії для всієї сім’ї.

Зауважимо, що бажано включати до завдань реальні величини – відстані та ціни мають відповідати дійсності. Зауважимо, що така вимога є особливістю компетентнісно орієнтованих завдань.

Відомо багато дидактичних ігор, які вчителі використовують на уроках математики. Для реалізації завдань змістової лінії «Робота з даними» необхідно спланувати і включати в ці ігри етапи, які містять роботу з даними – збір даних, їх обробку, представлення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, спостереження за освітнім процесом, опитування вчителів дозволило нам виокремити деякі застороги в застосуванні ігрових технологій, зокрема:

– працюючи з учнями початкової школи треба бути дуже обережним в дозуванні ігрового матеріалу. Практика показує, що найбільш успішними були ті уроки, на яких гри відводилося приблизно 1/3 навчального часу;

– необхідно звернути увагу, що недооцінка або переоцінка гри негативно позначається на навчально-виховному процесі. Недостатнє використання гри знижує активність учнів, послаблює інтерес до інформації, що пропонується. Якщо допущено передозування гри, діти важко переключаються на навчання в неігрових умовах;

– існує велика небезпека використання вчителями псевдоігрових форм. Багато чудових освітніх технологій стають порожньою оболонкою під час формального їх використання. Найчастіше педагоги називають грою все те, що не має звичної стандартної форми;

– підготовка гри вимагає в рази більшої кількості часу, ніж її проведення. Використання готових ігор також потребує часу узгодження із змістом, що вивчається, та ознайомлення учнів із правилами нової гри. Для успішного використання ігрових технологій у навчанні молодших школярів учитель має створити власний банк дидактичних ігор, які будуть знайомі для його учнів. Тоді на підготовку до гри витратиметься менше часу.

Практика показує, що ігрові технології, мають широкі можливості, оскільки перетворюють учнів із об'єкту педагогічного процесу у активних суб'єктів власного учіння. Ці технології можуть охоплювати найрізноманітніші види навчальних робіт, що сприятиме опануванню змісту всіх ліній програми.

Список використаних джерел

1. Листопад Н. П. Математика: підручник для 3 класу: у 2 ч. Київ: Оріон, 2020. Ч. 2. 128 с.
2. Програми Нової української школи. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 28.09.2020).
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ: Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.

Малишевський Олег,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна

ІНФОРМАЦІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

***Анотація.** Розкрито сутність понять «освітнє середовище», «інформаційне освітнє середовище» та «інтегроване освітнє середовище». Подано авторське трактування поняття «інформаційне освітнє середовище» у контексті фахової підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Визначено суб'єкти сучасного інформаційного освітнього середовища та педагогічні умови його ефективного використання для інформаційної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.*

***Ключові слова:** освітнє середовище, інформаційне освітнє середовище, інженери-педагоги, інформаційна підготовка.*

Гуманізація сучасного суспільства як найсуттєвіший чинник формування інформаційної цивілізації сприяє оптимізації всіх параметрів інформаційного поля особи з метою забезпечення її всебічного, гармонійного, цілісного розвитку. У процесі розвитку професійних якостей особистості в системі гуманізації суспільства слід відрізнити безпосередній і опосередкований вплив соціальної комунікації і сучасного інформаційного середовища на людину. Невід'ємною складовою цього процесу виступає саморозвиток особистості, який відбувається протягом всього її життя і характеризується як активний початок її діяльності, її спрямованості до соціалізації. Саморозвиток постає також як початок та продовження процесу управління професійним розвитком майбутнього інженера-педагога, його соціалізацією.

Розглянемо більш детально сутність дефініції «освітнє середовище», яка по суті розкриває структуру, умови існування і розвитку сучасного комп'ютеризованого навчального інформаційного середовища. У сучасній науковій літературі

досліджувана дефініція розглядається під різним кутом зору. Так, В. Ясвін, вкладаючи еколого-особистісний зміст в тлумачення поняття «освітнє середовище», розуміє його як систему впливів і умов формування особистості за визначеним зразком, а також можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні [6, с. 12].

Поняття «інформаційне освітнє середовище» розширює спектр поглядів науковців на освітнє середовище у цілому, зокрема, це: цілеспрямовано побудована інноваційна педагогічна система в освітній діяльності закладу освіти, створена на основі сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, методів й інтеграції комп'ютерно зорієнтованих засобів з інформаційно-ресурсним забезпеченням, призначена для адаптації сучасного освітнього процесу до умов інформаційного суспільства [2, с. 10]; цілісна система, яка складається із сукупності підсистем, що функціонують і забезпечують педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед – інформаційно-комунікаційних технологій) [1]; частина середовища навчання, створена засобами нових інформаційних технологій, своєрідна результуюча усіх інформаційно-знансєвих і комунікаційних потоків, на перетині яких знаходиться людина [4]; створювана суб'єктами освіти система, здатна до саморозвитку, у якій між суб'єктами й компонентами встановлюються зв'язки й відносини на основі інформаційної діяльності з досягнення освітніх завдань, що розглядається як програмно-технічний комплекс і як педагогічна система [5]. Таким чином, інформаційне освітнє середовище надає суб'єктам освітнього процесу крім традиційних ресурсів додатковий контент у вигляді інформаційної інфраструктури, здатної забезпечити освітній процес у процесі комунікативної діяльності на засадах інтеграції і саморозвитку.

Отже, у контексті нашого дослідження з урахуванням сучасної наукової думки інформаційне освітнє середовище розуміємо як психолого-педагогічне, дидактичне, кадрове, комунікативне, матеріально-технічне забезпечення процесу фахової підготовки здобувачів вищої освіти, що включає засоби,

методи, форми навчання, що базуються на інноваційних традиційних та інформаційно-комунікаційних технологіях, реалізованих у професійно зорієнтованому інформаційному полі, і сприяють максимальному задоволенню освітніх потреб та формуванню особистісних професійно значущих і соціально важливих якостей здобувачів вищої освіти. Таке середовище будується за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, інформаційно-комунікаційної взаємодії, включає віртуальні бібліотеки, освітні бази даних і портали, навчально-методичні комплекси та розширений апарат діагностики освітніх досягнень здобувачів вищої освіти.

Розкриваючи психодидактичний аспект освітніх систем, В. Панов розкриває сутність поняття «освітнє середовище» як систему освітніх умов, які необхідні для практичної реалізації даної освітньої технології та місії даного навчального закладу, включаючи просторово-предметні умови, систему міжособистісних (соціально-психологічних) взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу та сукупність різнобічних видів діяльності, необхідних для соціалізації тих, хто навчається у відповідності до вікових особливостей розвитку та індивідуальних інтересів [3, с. 97].

Останнім часом досить часто використовується термін «інтегроване інформаційне середовище», який визначає взаємодію (чи об'єднання) окремих елементів, існування яких передбачає організацію їх у систему (в даному випадку – у систему освіти) з метою отримання нової якості особистості.

У формуванні сучасного інформаційного освітнього середовища беруть участь:

– *викладач*, який визначає зміст програми курсу, вибір навчальної літератури, методи викладання, стиль спілкування тощо;

– *педагогічний колектив вищого навчального закладу*, який встановлює загальні вимоги до студентів, формує систему стосунків між педагогічним та студентським колективами, зберігаючи традиції даного навчального закладу тощо;

– *держава як суспільний інститут*, яка визначає матеріальне забезпечення освіти у цілому, керує соціальним

замовленням на формування тієї чи іншої системи знань і поглядів.

Інформаційне освітнє середовище закладу вищої освіти існує сьогодні під невпинним впливом інформаційно-комунікаційних технологій. На нашу думку, розвиток сучасного професійно зорієнтованого інформаційного освітнього середовища для підготовки майбутніх інженерів-педагогів необхідно розглядати як взаємозв'язок двох аспектів – інформаційного і комунікаційного.

Інформаційна підготовка майбутніх інженерів-педагогів передбачає запровадження таких педагогічних умов:

- реалізацію принципу технологічності навчання (засвоєння студентами не тільки предметного змісту, а й педагогічних прийомів, форм і методів навчання, технології навчання у цілому);

- забезпечення особистісно та професійно зорієнтованого предметного навчання контекстного типу в рамках фахової підготовки;

- реалізацію різних форм дистанційного навчання для забезпечення індивідуальної траєкторії здобуття професійної освіти;

- виконання методичних завдань при вивченні спеціальних дисциплін (аналіз змісту, складання його тезауруса і логічної структури, планування його вивчення тощо);

- включення студентів у систему науково-дослідної та науково-методичної роботи кафедр, починаючи з I курсу;

- включення студентів до професійно зорієнтованої системи поза аудиторної діяльності;

- постійний моніторинг якості освіти на різних етапах освітньої діяльності (як традиційний, так і з використанням комп'ютерних чи мережних технологій).

Таким чином, фахова підготовка інженерів-педагогів у закладі вищої освіти повинна бути нерозривно пов'язана з пропедевтикою їхньої майбутньої професійної діяльності, важливою частиною якої буде використання сучасного інформаційного середовища.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
2. Карташова Л. А., Юрженко В. В., Гуралюк А. Г. [та ін.]. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів: посібник / за ред. П. Г. Лузана. Київ: ІПТО НАПН, 2017. 124 с.
3. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с. URL: http://ecopsylab.ru/wp-content/uploads/2012/03/Панов_Психодидактика-образовательных-систем.pdf.
4. Семенюк Э. П. Информатизация общества, культура, личность. *Научно-техническая информация*. Серия 1. Организация и методика информационной работы. 1993. № 1. С. 6–14.
5. Трубицына Е. В. Два подхода к определению информационно-образовательной среды. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dva-podhoda-k-opredeleniyu-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy/pdf>.
6. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с. URL: http://www.pedlib.ru/Books/6/0471/6_0471-1.shtml#book_page_top.

Малієнко Юлія,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

ІСТОРИЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** Історична свідомість розглядається автором у контексті компетентісно орієнтованого навчання як особливий конструкт, що складається з розуміння учнями історії, сукупності створених ними образів минулого, досвіду дослідницької діяльності, уявлень, почуттів. У тезах наводяться суголосні освітнім проблемам тлумачення історичної свідомості, підкреслюється її багатоаспектність.*

***Ключові слова:** історична свідомість, багатоаспектність історичної свідомості, компетентісно орієнтоване навчання.*

Від початку XXI століття поняття історична свідомість з площини науково-теоретичної поширюється у площину навчально-методичну, перетворюючись у важливу освітню категорію.

Звернемо увагу на її багатоаспектність: історична свідомість може виступати як показник, чинник і результат навчальної діяльності учнів\учениць. Наразі вона стає компонентом діяльнісного складника оновлених програм з історії для 5-9 та 10-11 класів, відповідних підручників, методологічних підходів, історичного змісту в цілому. Тому важливо, щоб такі освітні категорії, як предметна історична компетентність та історична свідомість, знаходилися в оптимальній, ефективній взаємодії.

Формування історичної свідомості учнів\учениць стає одним із шляхів реалізації консолідуючого потенціалу шкільного курсу історії. Зупинимось детальніше на змісті цього поняття. Зрозуміло, що вибір дефініції ускладнюється багатоманітністю, різноаспектністю підходів до її визначення. Ми обирали тлумачення, які суголосні освітнім проблемам і можуть синонімічно використовуватися для визначення певного результату навчально-пізнавальної діяльності дитини.

Як одна з категорій історичної науки історична свідомість характеризує процес визрівання та самоусвідомлення суспільством своєї суті, свого «Я» [2]. В контексті історичної науки та педагогічної практики – це системно-функціональна модель формування соціальних цінностей на основі пізнання, усвідомлення і самої оцінки минулих подій, яка надає можливість глибшого засвоєння системи знань про природу людського суспільства, вивчення та порівняння системи соціальних цінностей, притаманних суспільству в різні історичні періоди та епохи [3]. Дотичною до компетентнісного контексту є розуміння історичної свідомості як феномену, що охоплює історичні знання, розуміння й ставлення людей до історичного минулого [1]. У постмодерній стилістиці – історична свідомість громадян України є дивовижним поєднанням деяких наукових і повсякденних (побутових), мас-медійних уявлень про історію в цілому, історію України, історію свого етносу, а також історію свого міста, села, а інколи і сім'ї [4].

Ми розглядаємо історичну свідомість як особливий конструкт, що складається з наступних компонентів: розуміння учнями/ученицями історичного контексту, власного досвіду дослідницької діяльності, сукупності найрізноманітніших образів минулого, уявлень, почуттів, переживань, пов'язаних із ставленням особистості до історичного змісту, формуванням ідентичності та почуття власної гідності.

Формування історичної свідомості має свої особливості. На відміну від предметної компетентності, історична свідомість дотичніша до процесів самоідентифікації, самопізнання старшокласників, їх світосприйняття, особистісного ставлення до минулого та його оцінки.

Тому наративи і система завдань у підручниках, в урочній і позаурочній діяльності мають бути пов'язані з реалізацією учнями історичних знань, їх громадянською позицією, розумінням історії як важливого чинника формування особистості.

Формування історичної свідомості має стати невід'ємною частиною оновленої шкільної історичної освіти, модернізації українського суспільства.

Список використаних джерел

1. Вашкевич В. Роль історичної свідомості сучасної студентської молоді в процесі соціалізації особистості. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14346/1/Vashkevych.pdf> (дата звернення 26.09.2020).
2. Литвин В., та ін. Історична наука: *термінологічний і понятійний довідник*. Київ, Україна: Вища школа, 2002. URL: <http://resource.history.org.ua/item/0006160> (дата звернення: 26.09.2020).
3. Пержун В. Історична свідомість як форма суспільної свідомості. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/relsoc_2012_2_17 (дата звернення 26.09.2020).
4. Удод О. Історична пам'ять в Україні та європейські цінності. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/handle/123456789/85657> (дата звернення 26.09.2020).

**Мороз Ірина
(Moroz Iryna),**

*researcher of the department of social science education of the
Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine*

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF CONTROL AND EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PUPILS IN THE CONDITIONS OF THE COMPETENCE APPROACH

***Summary.** Theses consider the peculiarities of the organization of control and evaluation of students' academic achievements in terms of competence approach. It is noted that in assessing student achievement should follow such methodological requirements as: objectivity; systematicity; independence of the student in the task, taking into account individual characteristics, encouraging students to improve their learning outcomes.*

***Keywords:** competence approach, monitoring and evaluation of students' academic achievements, subject competencies.*

The introduction of competency-based history teaching requires a special approach to the organization of control and evaluation of students' learning activities. The main unit of assessment of students' academic achievements in history is the educational topic (in the updated program – section). Thematic examination and ongoing assessment of students' subject competencies in history should be mandatory. As noted by V. Vlasov, setting thematic assessments only on current issues calls into question the logical conclusion of the learning process, as it does not allow to correlate the learning outcomes with the planned goals, makes it impossible to correct students' knowledge, skills [3]. At the same time, the results of the current evaluation cannot be ignored.

Monitoring and evaluation of students' academic achievements in terms of the competence approach plays a number of functions: 1) motivational (stimulating) stimulates the student's educational and research activities and motivates him to greater results; 2) informative – informs about the degree of success of the student in achieving educational standards, mastery of knowledge, skills and methods of activity, development of abilities; 3) diagnostic – indicates the reasons for certain learning outcomes of the student;

4) educational – forms self-awareness and adequate self-esteem of the student's educational activities; 5) corrective-orientation – directs the student to eliminate certain gaps in knowledge [2; 6].

When assessing the academic achievements of students one should follow such methodological requirements as: objectivity; systematicity; independence of the student in the task, taking into account individual characteristics, encouraging students to improve their learning outcomes [4; 5].

Implementation of the competence approach in the organization of control and assessment of students' academic achievements, according to methodologists, should be based on the following principles [1-6]:

1) the teacher should systematically use techniques aimed at making students aware of the competency components of the learning objectives, emphasizing the expected results of the lesson and the results achieved;

2) the educational goals of each lesson and control tasks should be formulated in accordance with the program requirements of general education of students in subject competencies;

3) from lesson to lesson exercises and tasks for the formation of a certain subject competence should be complicated, deepening and improving the skills of students in accordance with the educational purpose;

4) corrective work should be as individualized as possible and provide for the improvement of the skills of each student in a particular subject competence;

5) it is appropriate to take into account the results individually in each lesson in accordance with the subject competence, during the derivation of the thematic score it is necessary to take into account the grades for all subject competencies.

According to K. Bakhanov [1], competence-oriented approach to assessing students' learning achievements in history, provides a clearer definition of the range of intellectual and special skills and accordingly the development of the system of tasks aimed at their development. Such tasks can be used during teaching and thematic assessment and their independent implementation will determine and assess the level of students' achievements. The researcher combined such tasks into six groups, each of which is aimed at identifying

students' level: general intellectual skills (highlight, analyze, summarize, etc.), completeness, depth and system of knowledge, gaining experience of creative activity; ability to navigate in time (localize historical events in time); ability to navigate in historical space (localize events in space); ability to compare historical phenomena, events and people, to identify changes that have occurred; ability to identify cause-and-effect relationships between historical events, phenomena and processes; ability to analyze historical sources.

References:

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу: посібник для вчителя. Харків: Вид. група «Основа», 2012. 127 с. — (Б-ка журн. «Історія та правознавство»). Вип. 10 (106).
2. Власов В. С. Контроль навчальних досягнень учнів як складник процесу навчання. *Практичний довідник учителя історії. – Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання».* 2015. № 2. С. 19.
3. Власов В. С. Тематичний контроль і тематичне оцінювання *Практичний довідник учителя історії. – Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання».* 2015. № 2. С. 83-25.
4. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.
5. Moroz, P. V., Moroz, I. V. Substantive nature and the model of research competence of high school students in history subject. *Український педагогічний журнал.* 2020. № 1. С. 108-117.
6. Пометун О. І., Мороз П. В., Малієнко Ю. Б. Викладання історії в 6 класі : посібник для вчителя: методичний посібник. Київ: *Бібліотека журналу «Історія та суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання».* 2014. № 3-4. 96 с.

**Мороз Петро
(Moroz Petro),**

*Ph.D., Senior Researcher, Department of Social Science
Education, Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

***Summary.** Theses consider psychological and pedagogical conditions for the formation of research competence of high school students. The author notes that research competence in history can be manifested in the readiness and ability of the student to intellectual creativity, reconstruction of historical knowledge, original perception of educational material, divergent thinking, which allows to quickly solve a research problem.*

***Key words:** research competence, psychological and pedagogical conditions, research task, competence learning outcome.*

At present, traditional education is not able to fully provide conditions for the development of creative abilities of high school students, because in its conditions the attention and energy of students are concentrated mainly on the content of the acquired material. In order for current students to be motivated and interested in the results of their studies, teachers need to take into account the peculiarities of the development of children of generation Z, in particular the fact that they are open to new knowledge, they like doing researches [2].

The need to explore the world around us is one of the most valuable and effective features of the human psyche, which provides the conditions for its adaptation to the external environment, the satisfaction of creative, spiritual and emotional needs. Therefore, we believe that in the process of teaching history teachers should focus on methods that provide not only mastery of a certain system of historical knowledge, but also the development of students' ability to independently acquire knowledge from various sources of information, think creatively and critically, forming students' research competence

By research competence in history we mean the integral quality of the student's personality, which is expressed in the willingness and

ability to search, research activities, based on knowledge, skills, abilities and experience acquired in the process of socialization and learning history, and associated with the discovery of subjectively and objectively new historical knowledge and cognitive motivation, which is expressed in the form of search, research activity of the individual. In particular, research competence in history can be manifested in the readiness and ability of the student to intellectual creativity, reconstruction of historical knowledge, original perception of educational material, divergent thinking, which allows to quickly solve the research problem [3].

Based on the generalization of the experience of the research approach in the process of teaching history, the results of questionnaires of history teachers and scientific works [1-6] on this issue, we highlight the following psychological and pedagogical conditions for the formation of primary and high school research competence:

1) personality-oriented approach to the learning process, which involves the subject-subject relationship of student and teacher and the research position of the student in educational activities;

2) the creation of a developmental environment that provides for independent educational and cognitive activities of students, the realization of their individual interests;

3) gradual development of students' research competence, which involves the formation of internal motivation of students to self-study;

4) the teacher has experience in implementing a research approach to learning and the formation of components of research and historical competencies in students;

5) students have the experience and the necessary and sufficient subject knowledge to learn something new and perform various types of research tasks.

Regarding the conditions for the effectiveness of the formation of research competence in a separate history lesson, we define the following:

– arranging the content of the lesson so that it is sufficient for the formation of individual subject competencies on one hand, and optimized for the time allocated in the lesson for the organization of special activities of students to master research competencies - on the other hand;

– special organization of students' activities, which provides mandatory components: goal-setting (which should be part of the activities of both teacher and student); adherence to a step-by-step system of formation of complex skills, which is the basis of research competence; introduction of a system of techniques, methods and forms of training organization that can optimally ensure the competence of the learning outcome; paying special attention to the formation of the value-motivational component of research competence with the setting of relevant tasks;

– mandatory consideration in the learning process: age, individual learning styles of different students, the need to create a favorable learning environment, the psychological atmosphere of the lesson [3; 4; 5].

References:

1. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.

2. Мороз П. В., Мороз І. В. Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 142-162.

3. Moroz, P. V., Moroz, I. V. Substantive nature and the model of research competence of high school students in history subject. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 108-117.

4. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.

5. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

6. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти. *Наука і освіта. Серія «Педагогіка»*. 2011. №9. С. 13–17.

Новосьолова Валентина,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України, Україна

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЛІЦЕЇ

Анотація. Авторка привертає увагу до актуальних питань, пов'язаних із проблемою створення освітньо-виховного середовища в умовах реалізації Концепції Нової української школи. У тезах визначено категорійне поле понять, «середовище», «освітнє середовище», «виховне середовище» «освітньо-виховне середовище»; розглянуто компетентнісно спрямований підручник української мови як засіб створення освітньо-виховного середовища в ліцеї.

Ключові слова: освітньо-виховне середовище, компетентнісно спрямований підручник української мови, учні ліцею.

Нинішня система загальної мовної освіти в Україні характеризується пошуком і впровадженням в освітній процес нових ефективних стратегій формування й розвитку компетентного мовця, здатних задовольнити потреби здобувачів освіти й вимоги суспільства. Одним із чинників вирішення цього питання в умовах розбудови Нової української школи є створення розвивального освітньо-виховного середовища.

Авторами Концепції Нової української школи передбачено, що після закінчення 9-го класу здобувачі освіти продовжуватимуть навчання в ліцеях (зкладах старшої або профільної школи), де впродовж трьох років здобуватимуть профільну освіту та готуватимуться до вступу до закладів вищої освіти. Ліцей має вибудовуватися в організаційно-педагогічному плані як цілісне освітньо-виховне середовище, у якому розвиватиметься мотивація учня до навчання і самонавчання, відбуватиметься інтенсивне інтелектуально-духовне визрівання громадянина України.

Аналіз останніх публікацій і наукових розвідок щодо визначення термінологічного апарату поняття «середовище» дає

підстави стверджувати, що бракує чіткості тлумачення його. У загальному значенні середовище визначають як сукупність умов різного характеру (природних і створених суб'єктами), у яких відбувається конструктивна взаємодія суб'єктів і явищ соціокультурної дійсності.

У психолого-педагогічній літературі середовище трактують доволі широко: як середовище життєдіяльності, природне середовище й освітнє середовище. Середовище, яке оточує учня в освітньому закладі, є одночасно й освітнім, і виховним.

Освітнє середовище розглядають як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, В. Воронцова, О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, В. Ковольчук, К. Левін, В. Панов, К. Приходченко, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та інші).

Н. Гонтаровська визначає освітнє середовище, як важливий елемент соціуму, цілеспрямовано організовану, керовану, багатофункціональну, відкриту педагогічну систему, у межах якої учень закладу загальної середньої освіти усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність [3].

Виховне середовище Н. Щуркова визначає як «сукупність обставин, що оточують дитину, соціально ціннісних, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють її входженню в сучасну культуру» [5, с.10].

Безумовно, освітньо-виховне середовище містить у собі потужний потенціал для формування особистості учня, розвитку його природних здібностей і потенцій.

Загалом освітньо-виховне середовище як цілісна система містить такі компоненти:

– просторово-семантичний: предметна організація життєвого простору здобувачів освіти (дизайн інтер'єру школи, класних кімнат, символи школи, настінна інформація тощо);

– змістовно-методичний: концепції навчання, виховання, навчальні програми, плани, підручники, посібники, методичні рекомендації тощо.;

– комунікативно-організаційний: стиль спілкування, просторова і соціальна щільність середовища, організаційні форми і методи навчально-виховного процесу (урок, дидактична гра, екскурсія, учнівські дослідницькі співтовариства, органи шкільного самоврядування та ін.) [3].

Зосередьмося на змістовно-методичному складникові, а саме на шкільному підручникові української мови як одному із засобів створення освітньо-виховного середовища, який має стати навчальним ресурсом нового покоління. Зміни в доборі змісту підручника зумовлені трансформацією духовно-світоглядних цінностей, розробленням і впровадженням компетентнісно спрямованих методик.

На етапі переходу до нових освітніх стандартів, зорієнтованих на розвиток ключових компетентностей, створено компетентнісно спрямовані підручники української мови для 10 класу (автори Н. Голуб, В. Новосьолова) і 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова) [1], [2].

У кожному з названих підручників дібрано вправи, завдання й запитання, які утворюють цілісну дидактичну систему, спрямовану на досягнення освітніх результатів і задоволення потреб учнів. Акцентовано увагу на виробленні вмінь працювати з текстами різних видів, формуванні здатності добирати ту інформацію, яка дасть змогу розв'язувати життєво необхідні проблеми й робити усвідомлений вибір у повсякденних ситуаціях в умовах школи й поза її межами.

Оскільки головним для освітнього середовища, на думку В. Ясвіна, є наявність розвивального ефекту, який можливий за умови здатності середовища забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, варто зазначити, що зміст і методичний апарат названих підручників спрямовані на забезпечення формування в учнів цілеспрямованості, самостійності, саморозвитку, відповідальності за результати власної навчальної діяльності [5, с. 10].

Відповідно до рекомендацій Концепції Нової української школи (у розділі «Сучасне освітнє середовище» авторами запропоновано збільшення частки проєктної, командної, групової

діяльності у педагогічному процесі [4, с. 28]) у підручниках містяться завдання для організації дискусій, проєктної та дослідницької діяльності.

Командна робота в групі є основою багатьох завдань і вправ. Ефективне виконання їх можливе за умови об'єднання ідей і співпраці кожного учасника групи. Наприклад, усвідомлення учнями добровільної громадської роботи запропоновано досягти в завданні *«Об'єднайтеся в кілька груп для підготовки проєкту «Майстерня добра». Використайте наведені «Заповіді Матері Терези».*

Такий вид роботи підвищує відповідальність учнів, вони докладають максимум зусиль для успішного виконання завдань. Учні вчаться чути й сприймати думку іншого, пропонувати й обстоювати власні ідеї, розвивати комунікабельність, співпрацювати в досягненні спільної мети. У процесі командної роботи здобувачі освіти усвідомлюють, що спільна праця дає кращі результати, ніж змагання наодинці. Учні набувають досвіду прийняття рішень, які задовольняють всіх учасників, розуміють, що найкращим шляхом у вирішенні завдань є аналіз усієї інформації, навчаються поважати власну думку й думку іншого в спільній роботі.

Наведені завдання та інші комплексні вправи підручників мають ситуаційний характер, ураховують сфери застосування освітніх здобутків, спонукають учнів здійснювати пошук інформації із залученням різних джерел, набувати досвіду систематизувати, зіставляти інформацію, продукувати й формулювати нові ідеї, уможливають системне формування ключових компетентностей на уроках української мови.

Підручник містить аналітичні завдання, такі обов'язкові компоненти уроку як мотивація, рефлексія. У процесі виконання таких завдань як: *«Проаналізуйте роботу на уроці за такими ознаками: важливість теми для вас, активність, наполегливість, ефективність. Що є вашим відкриттям і досягненням сьогодні?», «Проаналізуйте свою діяльність і результати її на уроці. Дайте відповіді на запитання: У яких ситуаціях ви ніколи не будете сперечатися? Про що не варто починати суперечку? Які суперечки є безглуздими? Коли суперечки корисні?»* учні осмислюють власну життєву позицію,

аналізують, чим збагатилися на кожному уроці, відновлюють перебіг дій і міркувань впродовж уроку, оцінюють власні результати, розмірковують, яке значення мають засвоєні на уроці поняття у повсякденному житті.

Таким чином, вивчення питання створення освітньо-виховного середовища дає підстави вважати, що шлях через вплив середовища з позиції виховання – це шлях опосередкованого управління процесом розвитку учня ліцею, а тому реалізація цього процесу може ефективно здійснюватися за допомогою цілісної дидактичної системи вправ і завдань компетентнісно спрямованого підручника.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Б., Новосьолова В. І. Українська мова. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Педагогічна думка, 2018. 196 с.
2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М., Новосьолова В. І. Українська мова (рівень стандарту) підручник для 11 класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Педагогічна думка, 2019. 232 с.
3. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : [монографія]. Дніпропетровськ : Дніпро-VAL, 2010. 623 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенка. Київ: 2016. 40 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 24.09.2020 р.).
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию . Москва: Смысл, 2001. 365 с.

Онопрієнко Оксана,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу початкової освіти
Інституту педагогіки НАПН України, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВХІДНОГО ДІАГНОСТУВАННЯ НАВЧЕННЯ УЧНІВ У ПОСТКАРАНТИННИЙ ПЕРІОД

***Анотація.** Розглядається проблема розроблення засобів для здійснення у посткарантинний період вхідного діагностування залишкових результатів навчання учнів початкової школи. Описується авторська технологія вхідного діагностування навчання учнів початкової школи. Наводяться результати спостережень за апробуванням інструментарію розробленої технології.*

***Ключові слова:** навчальні досягнення, технологія навчання, педагогічне діагностування.*

В обставинах посткарантинного навчання до числа засобів, сприятливих для швидкої переорієнтації вчителя початкової школи в організації освітньої діяльності, віднесемо технології навчання, забезпечені змістовими модулями, які можна відтворити у варіативних умовах. Технологія навчання розглядається нами як окремий елемент дидактичної системи, забезпечений комплексом засобів і методів навчальної діяльності, спрямованої на досягнення чітко визначеної мети. Вона передбачає відповідне наукове проектування, у рамках якого освітні цілі задаються однозначно, забезпечується можливість для об'єктивних поетапних вимірювань і підсумкової оцінки досягнутих результатів. За визначенням В. Онищука, технологія «має включати відомості про методи й прийоми викладання, зміст, характеристики і послідовність навчальних дій та операцій учнів, способи педагогічного керування їхньою пізнавальною діяльністю» [2, с. 907]. Узагальнене бачення структури технології навчання подано в науковій розвідці С. Бондар [10], зокрема таке: наявність концептуальної основи; формулювання цільової настанови та виклад змісту навчального матеріалу; проектування процесуального складника, що поєднує способи організації навчання, методи і форми навчальної діяльності учнів,

управління вчителем навчальним процесом, здійснення діагностики результатів. Додамо, що ознаками технології навчання як дидактичної системи мають бути логіка процесу, взаємозв'язок усіх частин, цілісність компонентів.

Виходячи з означення феномену технології навчання, виділимо такі його характерні властивості: передбачає специфічну цілеспрямовану діяльність учителя й учнів; спирається на педагогічні закони і закономірності; володіє ознаками дидактичної системи (забезпеченість методами, прийомами, засобами, умовами); відтворюваність і продуктивність. Саме ці вимоги задовольняють нашому баченню оптимальних засобів організації освітнього процесу в ході дистанційного та посткарантинного навчання. Вони бралися до уваги під час розроблення технології вхідного діагностування навчання учнів, яку ми розробили й запропонували вчителям після тривалого переривання навчального процесу.

Опишемо концептуальні засади розробленої технології. Діагностування як особливо організована педагогічна дослідницька діяльність являє собою різноплановий і багатофункціональний процес [3]. Актуальним для початку навчального року є добір методів і засобів діагностики, які дозволяють з'ясувати навчання учнів 2, 3, 4 і 5 класів. Параметр навчання [1] є особливо показовим у дослідженні готовності учнів до засвоєння нового змісту. Це відносно стійка властивість особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння.

Діагностування навчання учнів на початку навчального року може здійснюватись за допомогою різних методів і засобів. Найбільш прийнятним в умовах масової школи і очевидних часових обмежень вважаємо метод вивчення продуктів навчальної діяльності, відображених у письмових, графічних, творчих роботах, малюнках, кресленнях, нотатках про спостереження і враження тощо. Ці продукти допомагають зібрати необхідні відомості про досягнутий на попередньому етапі навчання рівень знань, умінь і навичок, тобто залишкових результатів навчання. Під залишковими результатами в педагогіці розуміють ту частину змісту навчання, яка утримується в практиці учнів після стадії вивчення дисципліни і є достатньою для подальшої навчальної діяльності. Це той обсяг

навчальних досягнень, який прогнозовано мав увійти до навчального досвіду учнів після вивчення попереднього блоку, і є достатнім для вивчення чергового навчального блоку.

Для з'ясування залишкових результатів як показників навчання автори змістового наповнення – науковці відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України О. Петрук, О. Онопрієнко, І. Андрусенко, розробили для учнів діагностувальні завдання за трьома модулями, пов'язаними з вивченням української мови та читання, математики, курсу «Я досліджую світ» [4; 5; 6; 7]. Вони були побудовані на матеріалі, що відображає очікувані результати навчання зазначених предметів і курсу, які мали бути прогнозовано освоєними учнями в 1, 2, 3 і 4 класах.

Кожен результат навчання постав предметом діагностування й був забезпечений різнорівневими завданнями. До змісту завдань були уведені стимули для дій і операцій за ієрархією розумових процесів, визначених класифікацією навчальних цілей (за В. Беспальком). Така диференціація завдань дозволить педагогам у ході діагностувального дослідження встановити, якому етапу досягнення навчальної мети відповідає засвідчений дитиною залишковий результат. Вважаємо, що для вхідної діагностики не суть важливо з'ясувати чітку відповідність навчання критеріям оцінювання навчальних досягнень, які ранжуються за незначними нюансами. Для такого роду дослідження достатньо обмежитись двома полюсами, що демонструють готовність або неготовність дітей до подальшого навчання за раніше спроектованим навчальним маршрутом.

Результати виконаних учнями діагностувальних завдань, на нашу думку, будуть достатніми для уявлення про стан навчання учнів класу на початку навчального року. На основі їх аналізу можуть формуватися висновки для подальшого планування освітньої діяльності, визначатися напрями взаємодії з учнями та їхніми батьками. Очікується, що здобуті результати діагностування призначаються для внутрішнього використання вчителем, вони не підлягають оприлюдненню поза межами класу.

Наразі триває етап апробації описаної технології та її інструментарію. Помічено, що вчителі використовують діагностувальні завдання (або укладені з них діагностувальні

роботи) по-різному. Наприклад, деякі організують виконання завдань всіма учнями класу одночасно, як це відбувається під час проведення тематичного контролю; інші – пропонують дітям виконувати різнорівневі завдання в групах, утворених учнями з приблизно рівними навчальними можливостями; вчителі, які працюють із малочисельними класами час від часу влаштовують колективне виконання завдань із коментуванням, що допомагає вести спостереження за відповідями кожної дитини тощо.

Таким чином, використання технології вхідного діагностування навчення учнів початкової школи істотно розширює можливості дослідити готовність дітей продовжувати навчання, закладати потенціал для їхнього розвитку. Особливо це актуально під час виняткових обставин, коли вчителю необхідно надати оперативну й маловитратну допомогу в організації адаптивного навчання на початку року, відкоригувати перспективні навчальні плани, дібрати доцільні для виявленого стану методи та форми навчання. Представлена технологія вхідного діагностування навчення учнів може бути корисною не лише в обставинах посткарантинного навчання, а й для широкого кола педагогічних ситуацій, пов'язаних із необхідністю розроблення і використання інструментарію визначення освітніх результатів. Застосування подібних інноваційних засобів для вирішення педагогічних проблем має, з нашої точки зору, динамічну перспективу.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.
2. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України. К., 2008.
3. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія. Київ, 2008.
4. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 2 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи.* Харків, 2020.
5. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 3 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи.* Харків, 2020.
6. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 4 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи.* Харків, 2020.
7. Онопрієнко О., Петрук О., Андрусенко І. Вхідні діагностувальні завдання. 5 клас. *Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи.* Харків, 2020.

Осадченко Інна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач Польсько-українською науково-дослідницькою лабораторією психодидактики імені Я. А. Коменського Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ЕДУКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

***Анотація.** У чинній українській нормативно-правовій базі: Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» тощо, – немає жодного уживання поняття «едукація» та «едукаційне середовище». Попри брак тлумачення аналізованого поняття у нормативно-правових джерелах, розглядаємо едукаційне середовище як поняття значно ширше, ніж навчально-виховне / освітнє середовище, адже йдеться про різнобічність (триєдність) цього процесу.*

***Ключові слова:** психопедагогічні умови, едукаційне середовище, заклади вищої освіти, українські освітні реформи, проблеми сьогодення.*

Цікавим, з наукової точки зору, є факт того, що в чинній українській нормативно-правовій базі: Законах України «Про освіту» [3], «Про вищу освіту» [4] тощо, – немає жодного уживання поняття «едукація» та «едукаційне середовище». Натомість у численних наукових джерелах це поняття є ключовим, а у підручнику О. Вишневського «Теоретичні основи сучасної української педагогіки» вказано: «Едукація – це термін, яким позначаємо процесуальний компонент освіти у його триєдності – навчання, розвиток і виховання... термін «навчально-виховний процес» не вказує на його природну триєдність і фактично «приховує» найактуальніший сьогодні аспект – розвиток...» [1, с. 27]. Отже, попри брак тлумачення аналізованого поняття у нормативно-правових джерелах, розглядаємо едукаційне середовище як поняття значно ширше, ніж навчально-виховне / освітнє середовище, адже йдеться про різнобічність (триєдність) цього процесу. Тому й умови його створення мають бути різноаспектними: не лише традиційно

педагогічними, а й психологічними, зважаючи на психологічне підґрунтя кожної категорії: навчання, виховання, розвиток.

Саме на межі логічного та обґрунтованого поєднання психології та педагогіки як наук для найефективнішого едукативного середовища необхідне застосування психопедагогічних прийомів. До того ж, якщо класичні питання педагогіки розкривають цілі навчання, його зміст, методи і технологічні прийоми, то психопедагогіка, з точки зору системного та синергетичного підходів, розширює коло проблем, що потребують розв'язання, насамперед, щодо виокремлення психопедагогічних умов реалізації цього процесу (Г. Костюк [5], В. Панов [6]), як засновник психодидактики / психопедагогіки в Україні, акцентував увагу на психології професійної підготовки педагога як «викладача певного предмету, керівника навчальної діяльності, вихователя», провідну роль віддаючи психологічній сутності навчання. Таким чином, ключовим аспектом сутності психопедагогічних умов створення едукативного середовища є формування психопедагогічної готовності педагогів до вказаного процесу.

Не потребує наукового підтвердження факт того, що українська освіта нині ґрунтується на двох основних методологічних підходах – компетентнісному (зміст освіти орієнтований на певні компетентності, що й зафіксовано у Державних стандартах) та технологічному, як засобу реалізації першого підходу. У цьому контексті нами виокремлено дві позиції проблеми.

1. По-перше, ставлення педагогів (викладачів) як суб'єктів едукативного середовища до застосування сучасних технологій інтерактивного навчання, що характеризується такими перешкодами: браком демократичного стилю спілкування (вияв «інтелектуальної монополії»); хибним уявленням про надмірну легкість / складність застосування технологічного підходу; страхом висловити особисте ставлення до навчального матеріалу; невмінням повністю розкрити свій професійний потенціал перед студентами.

2. По-друге, ставлення студентів як суб'єктів едукативного середовища до застосування педагогами сучасних інтерактивних технологій навчання, що характеризується такими перешкодами:

традиційними установками на пасивність перебування на занятті; недостатнім рівнем теоретичної та практичної підготовки до інтерактивної взаємодії на занятті.

Усунення таких проблем потребує від викладача знання й уміння застосовувати спеціальні прийоми і моделі поведінки, що використовуються у випадку опору, протидії аудиторії чи при загрозі конфлікту. Такі прийоми описано у контексті застосування технології інтерактивного навчання О. Пометун [7]. Дослідницею зазначено, що важливими у цьому випадку є навіть такі деталі професійної поведінки педагога, як: позитивне реагування на коментарі або питання, тон розмови, спокійний настрій, емоційна стабільність, заснована на розумінні того, що частково опір викликаний недовірою до викладача і це природно – не існує підстав, за якими студенти від самого початку заняття повинні довіряти викладачеві, за винятком випадку, коли студенти знали його до цього моменту тощо. Необхідно також уміти формулювати та переформулювати запитання до студентів з метою нейтралізації провокаційних зауважень, утверджувати викладацьку компетентність та зберігати емоційно-позитивну атмосферу в аудиторії, нейтралізуючи конфліктні ситуації. Очевидно, що такі уміння педагога також потребують спеціальної уваги і розвитку.

На нашу думку, така потреба має два взаємозалежних аспекти:

- психологічний (необхідність перебудови традиційних поглядів, мотивів, цінностей, установок та дій педагога і в аудиторії, і у педагогічній діяльності в цілому; подолання педагогами особистісних психологічних бар'єрів різного рівня; кардинальної зміни ролі педагога на модератора, наставника, координатора, посередника під час навчання тощо);

- педагогічний (наявність умінь організувати інтерактивне навчання за умов відсутності у студентів навичок самостійної роботи та відповідної підготовки; тематично добирати та формулювати завдання, навичок тренера-інструктора, пошуку або розробки різних методичних прийомів; створення привабливої для студентів моделі заняття тощо).

Так, американським педагогом Д. Гарай так визначено роль педагога: «Моя основна роль полягає у тому, щоб ставити запитання, включати нові теми у загальне обговорення, нагороджувати тих, хто бере активну участь, а також допомагати тим, хто ще не зміг включитися до дискусії» [2, с. 60].

Лише цілісне дотримання вказаних психопедагогічних умов стане запорукою продуктивного функціонування сучасного едукативного середовища у закладах вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Вишневський О. (2008), Теоретичні основи сучасної української педагогіки, Київ.
2. Garrahy D. (2005), Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge, The journal of Educational research.
3. Закон України «Про вищу освіту» 01.07.2014 № 1556-XVII. – Режим доступу (2014): <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). zakon.rada.gov.ua/go/2145-19
5. Костюк Г. (1979), Навчання і психічний розвиток учнів, Київ.
6. Панов В. (2007), Психодидактика образовательных систем: теория и практика, Санкт-Петербург.
7. Пометун О. (2007), Інтерактивні методики та система навчання, Київ.

Павлова Тетяна,
науковий співробітник
відділу початкової освіти Інституту педагогіки
Національної Академії педагогічних наук України

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

***Анотація.** Визначено базове поняття «дослідницька поведінка» з опорою на вітчизняні і зарубіжні джерела. Розглянуто фактори, які зумовлюють дослідницьку поведінку учнів: новизна ситуації, пошуковий характер навчання, створення розвивально-дослідницького середовища.*

***Ключові слова:** дослідницька поведінка, молодший школяр, пошуковий характер навчання.*

Як відповідь на запити суспільства щодо якості шкільної освіти запроваджено Концепцію Нової Української школи, яка передбачає спрямування освіти на діяльність учня у пізнанні ним самого себе, способів взаємодії зі світом, усвідомлення смислу своєї діяльності.

Інструментом досягнення цілей у цьому документі визначено такі: «Відчуваю», «Думаю», «Дію», що суголосні цілям розвитку дослідницької поведінки учнів.

Дослідницька поведінка (англ. *exploratory behavior*) – за енциклопедичними джерелами (Психологія. Словарь. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский; Оксфордский толковый словарь по психологии) – це поведінка, спрямована на пошук і набуття нової інформації; одна з фундаментальних форм взаємодії живих істот з реальним світом з метою його пізнання. Провідною для психічного розвитку вчені визначають потребу в нових враженнях. Ця невтолима потреба вважається найважливішою спонукальною силою всього психологічного розвитку в онтогенезі, на її ґрунті розвиваються й інші потреби, наприклад, у спілкуванні, практичних діях.

Дослідницька поведінка, за В. Сухомлинським, виявляється в різних формах: спостереженні, експериментуванні, подорожах, запитуванні, творчій праці.

Спостереження він називав найважливішим джерелом енергії розуму. «Учіть спостерігати, учіть бачити», – звертався Сухомлинський до своїх колег.

Досліджено фактори, які викликають і зумовлюють дослідницьку поведінку: новизна об'єкта, ситуації; можливість досліджувати.

Встановлено, що для виникнення дослідницької поведінки необхідний оптимальний рівень складності завдань: надто легкі або надто складні можуть гасити пізнавальну активність дитини.

З урахуванням програмового змісту предметів інваріантної частини навчального плану початкової школи, відповідно до дидактичних умов забезпечення дослідницької поведінки учнів була змодельована їхня навчальна діяльність.

Предмет «Я досліджую світ», як зазначає розробник програми Н. М. Бібік, дидактико-методична організація фактичного матеріалу, що створює умови для розвитку дослідницької поведінки учнів, ґрунтується на таких принципах:

- *принцип концентризму* дав можливість зв'язувати відоме і невідоме, поступово ускладнювати навчальний матеріал, розвивати, розширювати, систематизувати уявлення дітей про явища реального світу; набувати досвіду взаємин з іншими людьми, вправляти у певних уміннях і навичках;

- *принцип послідовності* у залученні матеріалу дозволив поступово накопичувати враження у кількох напрямках і з різних джерел, вести дітей від локальних і часткових до тематичних узагальнень

- *принцип від простого до складного, від відомого до маловідомого* дав можливість поступово розширювати, збагачувати зміст матеріалу кожної теми, забезпечувати поетапність у формуванні понять, уявлень

- *принцип здійснення зв'язку змісту з навколишнім життям.* Йому відводиться в координатах компетентнісного підходу особливо важливе місце, тому що обмеженість життєвого досвіду дітей вимагає постійного залучення й аналізу життєвих вражень, використання набутого досвіду в різноманітних умовах;

- *принцип забезпечення емоційності* в засвоєнні навчального матеріалу передбачає виклик і зміцнення

різноманітних проявів емоцій у процесі засвоєння змісту, реалізацію почуття у вчинках, у діяльності;

- *принцип активності і самостійності* учнів в оволодінні програмним матеріалом є основою для забезпечення свідомості засвоєння змісту, доцільності організації елементарної пошукової діяльності.

Зміст експериментального матеріалу забезпечував безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток дослідницької поведінки учнів, вивчення її проявів в різноманітних навчальних ситуаціях протягом року.

Одним із найважливіших засобів було включення завдань дослідницького характеру на полісенсорній основі:

- дослідження-розпізнавання (Що це? Яке воно? Обстеження за допомогою органів чуття, опис, порівняння з іншими предметами, явищами; спільне-відмінне, до якого цілого воно належить.)

- дослідження-спостереження (Що відбувається? Чому? Які зміни? Причини виникнення.)

- дослідження-пошук (запитування, передбачення, встановлення часової і логічної послідовності явищ, подій; встановлення причиново-наслідкових зв'язків (Чому? Яким чином? Від чого залежить? З чим пов'язано?); догадка, висновок-узагальнення.)

Структура кожного досліду, включеного в контекст уроку, ґрунтувалась на спостереженнях передбачала певний алгоритм:

1) Створення атмосфери зацікавленості предметом дослідження. Цьому сприяють доречно поставлені запитання типу: Як ти думаєш, де лід розтане швидше – у теплій чи холодній воді?

2) Розпочинається із висунення припущень у вигляді певних висловлювань: лід швидше розтане в теплій воді, ніж у холодній.

3) Проведення досліду: кубики льоду кладуть одночасно в склянки з холодною і теплою водою.

4) Спостереження: у склянці з теплою водою лід тане і кількість води збільшується.

5) Обмін думками і висновок: лід швидше розтане в теплій воді.

Таким чином забезпечувався не лише достатній обсяг інформації про об'єкти пізнання, але й дослідницька активність учнів у виявленні причиново-наслідкових зв'язків, надання переваги знанням, які можна здобути самостійно, перевірити їх, застосувати набутий досвід у нових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Я досліджую світ: підруч. інтегр. курсу для 1 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.): Ч. 1 / Н. М. Бібік, Г. П. Бондарчук. Харків: Ранок, 2018. 80 с.
2. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія / Савченко О. Я., Бібік Н. М., Онопрієнко О. В. та ін. Педагогічна думка, 2012. 192 с.
3. Нова українська школа: основи Стандарту освіти / за ред. Товкало М. Львів, 2016. 64 с.
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / ред. А. Ребера. 2002. URL: <https://www.psyoffice.ru/6-487-isedovatelskoe-povedenie.htm>
5. Організація освітнього процесу в початковій школі: Методичні рекомендації / укладачі: Топузов О. М., Онопрієнко О. В. Харків: Ранок, 2020. 144 с.
6. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. Политиздат, 1990. 494 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. Грамота, 2013. 504 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 5. Статті. К.: «Рад. Школа», 1977. 639 с.

Петрук Оксана,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, провідний науковий
співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки
НАПН України

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ІНСТРУМЕНТИ Й МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ

***Анотація.** У публікації порушено одну із важливих проблем освітнього процесу – оцінювання навчальних досягнень учнів. Нові соціальні умови, процеси реформування освіти спонукають до перегляду підходів до діагностування результатів навчання молодших школярів, зокрема й з української мови. Система інструментів оцінювання навчальних досягнень має корелювати з метою, завданнями навчального предмета / інтегрованого курсу та результатами навчання, визначеними у нормативних освітніх документах.*

***Ключові слова:** комунікативна компетентність, молодші школярі, навчальні досягнення, інструментарій оцінювання, українська мова.*

З-поміж питань, що потребують вирішення за умов реформування початкової освіти, переходу на компетентнісні засади, постає проблема оцінювання навчальних досягнень учнів. Адже результати діагностування навчальної успішності школярів відображають «співвіднесеність діяльності учнів із вимогами певної педагогічної моделі й освітньої парадигми в цілому» [1]. Нові соціальні умови, процеси реформування стали поштовхом до активних дискусій щодо можливості визначення ефективних способів оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, що забезпечили б отримання інформації для прогнозування і подальшого коригування процесу навчання. Інноваційні технології оцінювання, їх місце в системі освіти, розроблення інструментарію діагностування – питання, що перебувають у полі наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних учених (П. Блек, Д. Вільям, О. Дем'яненко, Б. Коуві, А. Маркова, О. Онопрієнко, М. Пінская та ін.). У методичних рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання зазначено, що для учнів 1-2 та 3-4 класів Нової української школи застосовується формувальне

оцінювання (накази МОН України: від 20.08.2018 №924, від 27.08.2019 №1154, від 16.09.2020 №1146).

На нашу думку, система інструментів оцінювання навчальних досягнень має корелювати передусім із метою, завданнями навчального предмета / інтегрованого курсу та результатами, визначеними у Державному стандарті початкової освіти й відображеними у свідоцтвах досягнень.

Так, мета початкового курсу української мови полягає у формуванні певного рівня комунікативної компетентності учнів, яка сучасною школою означена як ключова. Комунікативна компетентність здобувачів освіти виявляється у здатності користуватися мовою і володіти вміннями з усіх видів мовленнєвої діяльності для задоволення особистих потреб у навчанні та повсякденному житті. Щодо загальних результатів **навчальних досягнень учнів із предметів мовно-літературної освітньої галузі, то у Державному стандарті початкової освіти** окреслено такі:

✓ взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

✓ сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду;

✓ висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови;

✓ досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх.

Очевидно, що фокус уваги під час діагностування / контролю зміщується з теоретичних знань з української мови у бік мовленнєвої діяльності. Аналіз свідоцтв досягнень для 1, 2, 3-4 класів показав, що такі характеристики навчальних досягнень з української мови, як «вступає в діалог...», «...висловлює власні потреби, відчуття, спостереження», «ставлення до прочитаного...» (1 клас), «пояснює зміст прочитаного, побаченого, почутого» (2 клас), «взаємодіє письмово в онлайн просторі» (3-4 класи) і под., що підлягають діагностуванню, вимагають відповідної системи інструментів оцінювання. МОН

України орієнтує вчителя на формувальне оцінювання, що має здійснюватися шляхом педагогічного спостереження за навчальною та іншими видами діяльності учнів; аналізу портфоліо учнівських робіт, попередніх навчальних досягнень учнів, результатів їхніх діагностичних робіт; самооцінювання та взаємооцінювання результатів діяльності учнів; оцінювання особистісного розвитку та соціалізації учнів їхніми батьками; а також передбачає застосування прийомів отримання зворотного зв'язку щодо сприйняття та розуміння учнями навчального матеріалу.

Оскільки вчителю надається свобода у виборі форм і видів оцінювання, вважаємо за доречне коротко розглянути інструментарій, придатний для діагностування складників комунікативної компетентності учнів на рівні детермінант поведінки (вмінь, ставлень, намірів). Так, для виявлення вмінь обґрунтовувати свою відповідь, висловлювати ставлення до певної проблеми, об'єкта чи явища доречно застосовувати відкриті запитання. Ефективним інструментом оцінки ставлень учня, виявлення ступеня його (не)згоди з певним твердженням є застосування шкал. Для оцінки мовленнєвої поведінки учня, обраної ним комунікативної стратегії у конкретній ситуації рекомендовані рольові ігри й моделювання ситуацій спілкування. Виявити знання з предмета, здатність логічно мислити, аналізувати, доводити, мотивувати, а також уміння працювати з інформацією (синтезувати інформацію, здобуту з різних джерел, трансформувати в іншу форму, ілюструвати і под.) дадуть можливість презентації і проекти. Аналіз портфоліо ефективний як для оцінювання навчального поступу учня вчителем, так і для самооцінювання, а також придатний для всебічної характеристики особистості здобувача освіти, його інтересів, здібностей, творчого потенціалу тощо.

Зазначимо, що використання одного з інструментів оцінювання не дасть змоги зробити висновок про сформованість складників комунікативної компетентності учнів, варто застосовувати кілька, кожен з яких буде адекватним для оцінки відповідного об'єкта діагностування (знань, умінь, ставлень, намірів, поведінки). У процесі вибору інструменту оцінювання важливо враховувати, щоб він був релевантним не лише об'єкту

діагностування, а й індивідуальним особливостям учнів (їхньому мовленнєвому і життєвому досвіду, домінантним способам сприйняття інформації й навчання, психічним особливостям тощо).

Список використаних джерел

1. Дем'яненко О. О. Технологія оцінювання навчальних досягнень учнів з літератури. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=406.
2. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення / О. В. Онопрієнко // Український педагогічний журнал. 2016. № 4. С. 36-42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2016_4_8.
3. Пинская М. А. Формирующее оценивание : оценивание в классе : учебн. пособие. М.: Логос, 2010. 264 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/1807945/>.
4. Wiliam D. Assessment For Learning: Putting it into Practice / D. Wiliam, C. Harrison, P. Black. London: Open University Press, 2003. 152 с. (UK Higher Education OUP Humanities & Social Sciences Education OUP).

Пометун Олена,
*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН,
України*

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ В УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

***Анотація.** Сучасні вимоги до опрацювання інформації вже не задовольняють традиційні підходи до навчання учнів. Необхідним стає розвиток умінь критичного читання, під яким розуміють уважне, активне, рефлексивне, аналітичне читання, що нерозривно пов'язано з критичним мисленням і має формуватись як його складник на міжпредметному рівні, зокрема засобами історії як предмета.*

***Ключові слова:** критичне читання, критичне мислення, особливості, зв'язок, технологія, сукупність умінь, навчання історії.*

Останнім часом у зв'язку з розвитком інформаційного суспільства, зростанням кількості й доступності інформації та каналів її надходження педагоги все частіше звертають увагу на способи, стратегії читання, що використовують учні. Зокрема у технології розвитку критичного мислення з'явився навіть спеціальний елемент – критичне читання, сьогодні вже широко обговорюваний. Спробуємо розібратись, що розуміють під цим терміном.

Наприклад американський педагог Д. Адамс стверджує [1], що звичайний спосіб читання повідомляє читачу лише те, що *сказано* в тексті (тобто твердження та факти, що містяться в тексті). Читачі отримують знання, запам'ятовуючи положення тексту. Натомість для критичного читача будь-який окремий текст є лише одним зображенням фактів, одним «сприйняттям» окремої теми. Він намагається усвідомити не лише те, про що йдеться в тексті, але й те, як цей текст зображує предмет, сприймаючи кожен текст як унікальне творіння одного автора.

Некритичне читання задовольняється розпізнаванням того, що безпосередньо говориться в тексті, та повторенням ключових положень. Читач лише дізнається про факти або загально прийняте їхнє тлумачення. Критичне читання спрямовує увагу читача на те, що *робить* текст і що він *означає*. Визначивши те,

про що розповідає, повідомляє текст, далі читач замислюється над тим, що робить, тобто яку *функцію виконує* текст: пропонує приклади? Уточнює певні положення чи заперечує думки? Звертається до почуттів? Пропонує протилежну позицію? На основі цього аналізу читач набуває змоги зробити власний висновок про те, що *означає* текст в цілому. Тобто критичне читання передбачає три рівні (етапи) аналітичного опрацювання тексту: визначення основних положень тексту й переформулювання їх (що говорить), опис тексту (що робить) та інтерпретацію тексту (що означає).

Іншими словами, звичайне читання стосується того, що є в тексті, тоді як критичне читання також дозволяє визначити, як текст написаний і чому він написаний саме так. Критичне читання орієнтує читача на соціальні, політичні та економічні цінності, на які орієнтується автор тексту [2]. Воно дозволяє зрозуміти, як певний погляд автора на події та певний підбір фактів можуть призвести до особливого розуміння того, що відбулося.

У навчанні різних предметів ці завдання трансформуються на методичному рівні. Так навчання критичного читання на уроках історії насамперед передбачає, що учні поступово зможуть:

- розрізняти типи змісту повідомлень – факти, думки, судження, оцінки;
- розпізнавати ієрархії смислів в рамках тексту – основна ідея, тема та її елементи, складники;
- вибудовувати і пояснювати власне розуміння історичної інформації, її сенс та інтерпретувати її у залежності від завдань навчання.

Критичне читання означає уважне, активне, рефлексивне, аналітичне читання. Воно створює основу для критичного мислення учнів [3], тобто дозволяє визначити валідність прочитаного у світлі наших попередніх знань та розуміння світу. На практиці критичне читання та критичне мислення працюють разом. Критичне мислення дозволяє стежити за своїм розумінням під час читання. Якщо наприклад, твердження автора здаються смішними, безпідставними або безвідповідальні (критичне мислення), треба уважніше вивчати текст, щоб перевірити власне

розуміння (критичне читання). І навпаки, критичне мислення залежить від критичного читання. Можна критично думати про текст (критичне мислення), зрештою, лише якщо ви його зрозуміли (критичне читання). Щоб прийняти або відхилити ідеї прочитаного, треба знати, чому. Тільки тоді можна зрозуміти та поважати погляди інших людей. Отже, саме тому слід навчати учнів читати критично.

Завдання вчителя інтегрувати в уроки історії навчання учнів критичного читання, тобто формування у них усвідомлених спеціальних стратегій читання – складних алгоритмізованих навичок, що читачі використовують у процесі осмисленого читання. Такі стратегії дозволяють учневі у процесі читання:

- встановлювати зв'язки. Критичні читачі актуалізують та використовують у процесі читання попередні знання та досвід, зв'язок між написаним словом та власним життям;

- ставити запитання, учні мають ставити різні типи запитань до, під час та після читання. Вони піддають сумніву думки автора, факти, проблеми та ідеї в тексті. Постановка запитань - це стрижень осмисленого читання.

- візуалізувати прочитане. Вчитель має стимулювати уміння учнів створювати візуальні образи у своїх думках на основі слів, прочитаних у тексті. Створені ними картинки, схеми чи графіка покращують їхнє розуміння прочитаного;

- підсумовувати прочитане. Учні мають вміти поєднувати факти чи ідеї тексту з попередніми знаннями та власними запитаннями, щоб зробити висновок щодо основної теми чи ідеї в тексті або передбачення тенденцій розвитку та ін.

- синтезувати інформацію тексту, поєднуючи нову інформацію з наявними знаннями, щоб сформулювати оригінальну ідею або інтерпретацію;

- визначати важливість, значення. Учні мають вміти відбирати саме ті частини тексту, які дозволяють визначити значення події чи ідеї автора документу;

- уточнювати, корегувати власні думки на основі інформації тексту, які необхідні для її осмислення та оцінки.

Щоб навчити учнів читати осмислено та критично, вчитель має використовувати спеціальні методи, які дозволять учням опанувати названі та інші необхідні уміння.

Список використаних джерел

1. Adams J. How to Read Critically. URL: <https://www.wikihow.com/Read-Critically> (дата звернення: 10.09.2020).
2. Kurland's D. Reading and Writing Ideas As Well As Words. URL: www.criticalreading.com (дата звернення 15.09.2020).
3. Пометун О., Критичне мислення як педагогічний феномен / Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89-98.

Райман Юзеф, Шуліх Пьотр, Ліс Станіслав
(Rejman Józef, Szulich Piotr, Lis Stanisław),
doktorzy nauk humanistycznych i społecznych,
adiunkci Państwowej Uczelni Zawodowej
im. Profesora Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu

NAUCZANIE ONLINE W SZKOLE WYŻSZEJ. OGRANICZENIA I MOŻLIWOŚCI

Uwagi wstępne. Pandemia koronawirusa spowodowała potrzebę szybkiego przejścia na nauczanie online w szkolnictwie wyższym. Wobec tej sytuacji, niezależnie od przygotowania dodatkowych materiałów do nauki online, dydaktycy musieli zdobyć kompetencje informatyczne w zakresie możliwości realizacji zajęć przez Internet. Mamy więc dwie strony – podmioty: nauczycieli akademickich i studentów, którzy w obliczu wyzwań nauczania online musieli sprostać wyzwaniu posiadając różne kompetencje informatyczne.

Słowa kluczowe: szkoła wyższej, dydaktyka, nauczanie online, wyższej, ograniczenia i możliwości.

Aktualnie brak jest badań, których przedmiotem byłoby samoistne nauczanie online. Ta forma kształcenia, tak w praktyce, jak i w teorii była dotychczas ujmowana i stosowana jako uzupełniająca jego formy tradycyjne [1]. Stanowiła zaledwie ich niewielką, dopełniającą je część. Nauczanie zdalne (na odległość), bez jego powiązania z bezpośrednim kontaktem nauczyciela z uczniem (studentem) jest empirycznie i praktycznie nową jakością [2]. Polskie doświadczenia w kształceniu online, bez jego powiązania z nauczaniem stacjonarnym trwają niespełna 4 miesiące. Przy tak krótko istniejącym zjawisku trudno jest o jego pełną eksplorację oraz w miarę wyczerpującą i stanowczą ocenę.

Autorzy niniejszej publikacji, w ostatnich trzech miesiącach roku akademickiego 2019/20 doświadczyli zastąpienia tradycyjnej pracy dydaktycznej nauczaniem online w szkole wyższej. Ta nowa sytuacja zawodowa, budząca różne obawy i wątpliwości skłoniła nas do pośredniej obserwacji zachowania studentów we wcześniej niedoświadczanych przez nich sytuacjach dydaktycznych. W październiku 2020 roku, wraz z częściowym przywróceniem nauczania tradycyjnego, umożliwiającym bezpośredni kontakt wykładowcy ze studentem niektóre spostrzeżenia i pytania udało się

częściowo zweryfikować i pogłębić w procesie wywiadów i rozmów z naszymi uczniami. To na podstawie tych krótkotrwałych obserwacji i wywiadów, w połączeniu z uznaną teorią kreślimy obraz ograniczeń oraz możliwości nauczania online, z uwzględnieniem kształcenia w szkole wyższej. Te nasze przedsięwzięcia poznawcze, ze względu na ich fragmentaryczność stanowią zaledwie zwiad badawczy, służący ewentualnemu podjęciu szerszych i wyczerpujących eksploracji empirycznych.

Dalsze nasze rozważania mają na celu udzielenie odpowiedzi na pytania: 1. jakie warunki i czynniki ograniczają osiągnięcie celów kształcenia online i uzyskanie takich jego efektów, jakie są możliwe w procesie kształcenia stacjonarnego? 2. jakie przedsięwzięcia metodyczno – organizacyjne mogą istniejące ograniczenia neutralizować?

Udzielone odpowiedzi na te pytania oraz pojawiające się wątpliwości mogą posłużyć szerszym i wyczerpującym badaniom. Ich prowadzenie uważamy za uzasadnione, bowiem perspektywa samoistnego nauczania na odległość – w związku trudnym do precyzyjnego prognozowania czasem trwania pandemii Covid 19 – wydaje się długotrwała.

Psychospołeczne i kulturowe ograniczenia efektywności nauczania online

E-learning, ze względu na przekaz na odległość, posiada kilka cech: brak kontaktu bezpośredniego nauczyciela z uczniem; brak bezpośredniej kontroli nad uczniem; miejscem odbioru wiedzy jest najczęściej dom rodzinny, w którym życie rodziny może nie ułatwiać odbioru przekazywanej wiedzy; w domu są inne atrakcje konkurujące ze zdobywaniem wiedzy; do tego dochodzą jeszcze problemy związane ze zdobyciem komputera oraz wymagania natury technicznej. Wszystkie te cechy e-learningu sprawiają, że chcąc w ten sposób zdobywać wiedzę należy być już do niego przygotowanym nie tyle technicznie, co osobowościowo. Dodatkowo należy jeszcze wskazać na jeden czynnik, a mianowicie na to, że młody człowiek często nie widzi związku pomiędzy zdobywaniem wykształcenia i zawodu a swą przyszłością. Wydaje mu się, że uczy się dla kogoś, a nie dla siebie.

Tutaj należy jeszcze wrócić do osobowości młodego człowieka. Ta osobowość kształtuje się od urodzenia po wiek dojrzały. Obecnie

dojrzałość psychiczną osiągają młodzi ludzie w wieku ukończenia studiów, czyli około 25 roku swego życia. Jeszcze w latach 70 i 80. XX wieku młodzi ludzie osiągali tę dojrzałość w wieku maturalnym, czyli mając około 20 lat życia. Obecnie, wiek dojrzałości opóźnił się o około pięć lat. Owa niedojrzałość ma wielorakie przyczyny i skutki.

Tu już wstępnie można sformułować pytanie: czy młody człowiek, a zwłaszcza mniejsze dzieci nie „potraktują” e-learningu jako formy ich odrzucenia, ponieważ psychicznie jeszcze nie są na tyle dojrzały by mogli zrozumieć jego rolę. Dla dzieci tego typu nauczanie prawdopodobnie będzie jedną z form zabawy i to nie na długi czas, ponieważ potrzebują one bezpośredniego kontaktu nie tylko z rodzicami, ale i z innymi ludźmi, co zapewnia szkoła.

Do tych psychospołecznych uwarunkowań rozwoju osobowości, związanego z wiekiem życia, co ma wpływ na dydaktyczność – wychowawczą efektywność e-learningu, należą: osłabiony wpływ socjalizacyjny i wychowawczy rodziny; obniżony poziom autorytetu nauczyciela; często negatywny stosunek otoczenia społecznego młodego człowieka (nie rozumiejącego mechanizmów życia społecznego) do państwa, do społeczeństwa, do szkoły; antyintelektualizm (w Polsce zapoczątkowany już w XV wieku); podwójna moralność w społeczeństwie polskim, która pojawiła się pod zaborami (dychotomia; my jako obrońcy swego – oni jako wrogowie), a została wzmocniona przez system komunistyczny i nadal jest pogłębiana i utrwalana przez nurty liberalizujące współczesnego państwa; przewrotne propagowanie negatywnych postaw jako sukcesu życiowego w filmach, reklamach itp.; patologie społeczne, a zwłaszcza pijaństwo (od drugiej połowy XIX wieku); bezstresowe wychowanie, rozumiane jako pozwalanie niemal na wszystko. Oto tylko niektóre czynniki socjogenne, które mają wpływ nie tylko na rozwój osobowości, ale także nie mogą pozostawać bez znaczenia na efektywność nauczania online. Znaczenie każdego z tych czynników na nauczanie zdalne jest zróżnicowane i niniejszym nie sposób jest ją chociażby w skrócie przedstawić [3].

W powyższej perspektywie można przyjąć następującą konstatację: im niższy jest metrykalny wiek człowieka i im jego dojrzałość psychiczna jest niższa tym trudniej o dobrą jakość e-learningu. Można tę konstatację odwrócić: im ogólny poziom dojrzałości człowieka jest wyższy, co na ogół ma związek z

doświadczeniem życiowym i zawodowym, tym łatwiej o wyższą efektywność kształcenia na odległość. Prowadzi to do wniosku, że bardzo mocno należy ograniczyć e-learning w placówkach wychowania przedszkolnego i w szkołach podstawowych [4]. Te ograniczenia w szkołach średnich i w uczelniach wyższych mogą być mniejsze. Pomimo istnienia i rozwoju znakomitych aplikacji informatycznych służącym nauczaniu - nadal najlepszą formą kształcenia są sposoby tradycyjne, bezpośrednie, których ważnym dopełnieniem mogą być techniki elektroniczne.

Fizyczne, techniczne i dydaktyczne następstwa nauczania online w szkole wyższej

Ograniczenia nauczania online w szkolnictwie wyższym dotyczą tradycyjnego układu interakcji bezpośredniej studenta i nauczyciela. Na to nakłada się współczesny kształt kultury obrazu i natychmiastowości, która w zdecydowanej mierze oparta jest na informacji cyfrowej. Zatopienie studentów w kulturze Facebooka i innych natychmiastowych oddziaływań powiązanych z Internetem, mogło i może spowodować utratę kontaktu z rzeczywistością, pozbawienie fizyczności i bliskości również w procesie nauczania [5]. Paradoksalnie, świat cyfrowy, zwalczany przez ekspertów, ogarnął rzeczywistość do tej pory zarezerwowaną dla bezpośrednich kontaktów społecznych w aulach uczelni wyższych. Jakie będą tego konsekwencje? Być może odwrotne do fali narzucania pośrednich relacji - być może osoby pozbawione kontaktów bezpośrednich na uczelniach wyższych bardziej je docenią i spojrzą krytycznie na świat wirtualnych relacji?

Z pewnością ograniczenie fizyczności i bezpośredniości kontaktu student – nauczyciel przyczyni się do zmiany struktury zdobywania wiedzy i pracy naukowej. W tej sytuacji otwierają się możliwości pełniejszej samodzielności studenta, sprzyjającej rozwojowi jego samosteroowności i odpowiedzialności. Z drugiej strony pojawiają się większe możliwości mobilności wiedzy poprzez szybki jej przepływ i udostępnianie. Nowością tej sytuacji jest możliwość dyskusji bez przestrzeni i fizyczności, czego przykładem jest nasza konferencja. Otwierają się więc perspektywy poza przestrzennej pracy zespołowej, która generuje niezwykle ceny efekt synergii [6].

Zdobycze nowoczesnych technologii nie są ani dobre ani złe same w sobie, dużo zależy tutaj od nas - ich użytkowników. Narzędzia

informatyczne mogą służyć integracji użytkowników ale również mogą dezintegrować wspólnotę, między innymi manipulację tożsamością, manipulację wizerunkiem, czemu może sprzyjać brak bezpośredniej styczności społecznej. We współczesnym społeczeństwie, jednym z najistotniejszych wskaźników pozycji społecznej w mikroskali jest atrakcyjny wizerunek: wizualny i werbalny. W takim świecie prymat zaczynają grać zasady: „jesteś takim człowiekiem, jakim się prezentujesz” lub „nic nas nie obchodzi, kim jesteś, naprawdę ważne, jak się prezentujesz”. Nauczanie online może generować i potęgować te zasady na świat makrospołeczny[7]. Pewnym wyjściem z tej sytuacji może być praca zespołowa [8] która w świecie wirtualnym może być efektywnie realizowana poprzez synchroniczną realizację zajęć dydaktycznych i zadaniowe integrowanie studentów.

Kierowanie procesem nauczania online również powinno nawiązywać do sytuacji występujących w życiu, zwłaszcza: uczyć współdziałania z innymi ludźmi, zespołowego rozwiązywania problemów, rozwijać umiejętności poznawania otaczającej rzeczywistości oraz posługiwania się zdobytą wiedzą. Treść zadań i sposób stawiania studentom wymagań powinny uczyć: współpracy, współdecydowania i współodpowiedzialności za zespół. Uzyskanie takich efektów kształcenia może okazać się możliwe dzięki takiej organizacji zespołów zadaniowych w których studenci uczą się pełnienia w nich różnych ról społecznych (np. roli członka zespołu, poszukiwacza, odkrywcy i użytkownika wiedzy, fachowca specjalisty przedmiotowego). Zespoły działają nie na wszystkich zajęciach. Czasem biorą udział tylko w ich fragmentach. Ale fakt, że są to kolektywy, pracujące przez dłuższy czas – powoduje u studentów identyfikowanie się z rolą członka grupy [9].

Pozostawienie nauczycieli akademickich, a z drugiej strony studentów samymi sobie w świecie online bez kontroli i obowiązku współpracy może rozbić dotychczasowe stosunki nauczyciel – student na atomy sieciowe, prezentujące /odbierające wiadomości/ informacje. Miejmy nadzieje, że się tak nie stanie.

Bibliografia:

1. M. Wasylewicz, Książka, czy telewizja - łatwiejszy źródłem zdobywania wiedzy. [w:] K. Wolny – Zmorzyński (red.), Między odpowiedzialnością a sensacją. Dziennikarstwo i

edukacja na przełomie wieków, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 307–315.

2. Por. J. Bednarek, Społeczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2005, s. 78–85.

3. Tamże., s. 102–108.

4. Por. Tamże, s. 106–108.

5. G. Kiedrowicz, K. Ziębakowska-Cecot, Edukacja informatyczna i medialna wobec szans i zagrożeń świata wirtualnego [w:] S. Bębas, J. Plis, J. Bednarek (red.), Społeczeństwo informacyjne i media w opinii osób niepełnosprawnych, [w:] S. Bębas, J. Pils, J. Bednarek, Patologie w cyberświecie, Wydawca: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, Radom, 2012, s. 209–2013.

6. M. Drózd, System synergiczny: człowiek – media” jako mechanizm twórczości i postępu w ujęciu Marshalla McLuhana [w:] Z. Uchnast (red.). Synergia w relacjach interpersonalnych i w organizacjach, Wydawnictwo: Towarzystwo Naukowe KUL w Lublinie, Lublin 2009, s. 53- 65 oraz W. Kieżun, Sprawne zarządzanie organizacją. Zarys teorii i praktyki, Wydawnictwo SGH, Warszawa 1997, s. 323.

7. Por. J. Pleszczyński, Od źródeł informacji do medialnego światobrazu [w:] J.W. Adamowski, K. Wolny- Zmorzynski (red.), Regionalne i lokalne środki przekazu. Kontekst międzynarodowy i krajowy, Instytut Dziennikarstwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2007, s. 95-110.

8. J. Rejman, Nauczyciel przyszłości a efektywność pracy kolektywnej [w:] Premény slovenského školstva na prahu nového milénia, Katedra Pedagogiky, PF UKF w Nitre, Nitra 2001, s. 150–164.

9. M. Dudzikowa, Wychowanie przez aktywne uczestnictwo, WSiP, Warszawa 1987, s. 104–106 i 274–331.

Сергейко Світлана
(Сергейко Светлана),
кандидат педагогических наук, доцент
Гродненского областного института развития образования,
Республика Беларусь

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

***Аннотация.** Сегодня человеку, чтобы выжить, необходимо быть не только квалифицированным специалистом, профессионалом, но, и мобильным, обучающимся, адаптирующимся к изменяющимся условиям глобального мира, умеющим реализовать себя в новых социальных, экономических, информационных условиях. Формирование такой личности требует нового педагогического подхода, иного содержания в преподавании и инновационного учителя.*

***Ключевые слова:** методическое сопровождение, профессиональная самореализация, педагог, условия инклюзии.*

Подавляющее большинство людей в начале XXI века оказалось функционально неграмотным в компьютерной, методологической, правовой, технологической, политической, социально-коммуникативной, общекультурной, поведенческой областях. Сегодня человеку, чтобы выжить, необходимо быть не только квалифицированным специалистом, профессионалом, но, и мобильным, обучающимся, адаптирующимся к изменяющимся условиям глобального мира, умеющим реализовать себя в новых социальных, экономических, информационных условиях. Формирование такой личности требует нового педагогического подхода, иного содержания в преподавании и инновационного учителя.

От массового обучения, основанного на умозрительном образовании, опирающемся в основном на слово, воспитывающего пассивного наблюдателя, получившего набор стандартной информации, перейти, на наш взгляд,

- к внедрению инклюзивного образования, позволяющему каждому человеку включиться в образовательный процесс в любой момент по мере возникающей у него необходимости,

- к усилению индивидуального подхода,
- к развитию творческих способностей обучающихся, обладающих компетенциями к саморазвитию и самореализации,
- к использованию самостоятельной работы, активных форм и методов обучения.

Решить эту задачу способен инновационный учитель, для которого самореализация имеет глубокий личностный смысл. Только такой педагог сможет создать условия для самореализации обучающихся любого возраста. Ориентируясь на вызовы и запросы времени, действуя совместно с обучающимися, выступая посредником при освоении ими необходимых знаний, культуры, норм поведения, оказывая помощь в формировании личности и обеспечивая возможность самоопределения и самоорганизации, профессионал-наставник взрастит высокую функциональность обучающихся в условиях стремительного изменения информации в пределах одного поколения людей. Это будет способствовать самореализации обучающихся, их трудоустройству по избранной специальности и возможность дальнейшей плодотворной работы во имя процветания своей страны.

Подготовка и развитие инновационного педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального, неформального или информального образования, в широкой социальной сфере, инклюзивной среде становится ведущим фактором инклюзивного образования в любой стране.

Обозначенная проблема предъявляет новые требования к дополнительному образованию педагогов. Охарактеризуем **тенденции**, которые уже реализует Гродненский областной институт развития образования (ГрОИРО) в Республике Беларусь:

1. ГРОИРО – институт, создающий условия для самореализации личности.

Притча

О ВОСПИТАНИИ СЧАСТЛИВЫХ ДЕТЕЙ

Как-то шёл по дороге мудрец, любовался красотой мира и радовался жизни. Вдруг заметил он несчастного человека, сгорбившегося под непосильной ношей.

— Зачем ты обрекаешь себя на такие страдания? — спросил мудрец.

— Я страдаю для счастья своих детей и внуков, — ответил человек.

— Мой прадед всю жизнь страдал для счастья деда, дед страдал для счастья моего отца, отец страдал для моего счастья, и я буду страдать всю свою жизнь, только чтобы мои дети и внуки стали счастливыми.

— А был ли хоть кто-то счастлив в твоей семье? — спросил мудрец.

— Нет, но мои дети и внуки обязательно будут счастливы! — ответил несчастный человек.

— Неграмотный не научит читать, а кроту не воспитать орла! — сказал мудрец. — Научись вначале сам быть счастливым, тогда и поймёшь, как сделать счастливыми своих детей и внуков!

В условиях высокой скорости и изменчивости, когда большинство новых знаний и технологий утрачивает свою актуальность в среднем уже через 3-5 лет, и учебные планы профессионального образования теряют свою актуальность, еще не будучи «обкатанными», когда ежегодно рождается порядка нескольких десятков новых профессий, к которым никто не готовит, – важное значение приобретает самообразование, а также развитие новых форм образовательного процесса, при которых выстраивается индивидуальная траектория обучения и самообучения, ориентированная на профессиональную и личностную самореализацию.

Определив своей миссией «дополнительное образование – для самореализации личности и на благо региона», ГрОИРО разработал и внедряет **Концепцию самореализации педагога в непрерывном образовании**, включающую 4 стратегические программы, каждая из которых реализуется на когнитивном, деятельностном, эмоциональном и аксиологическом уровнях.

Первая программа – повышение престижа педагогической профессии

на когнитивном уровне предлагает педагогическую академию «Педагогу будущего»;

на деятельностном – педагогиаду «Диалог опыта и молодости, науки и практики», мастер-классы «Учитель – это звучит гордо»;

на эмоциональном – научную педагогическую олимпиаду, педагогический слет «Призвание – педагог» и педагогический квест «Обучать – значит вдвойне учиться»;

на аксиологическом – интеллектуальные игры под общим названием «Талака», профильный лагерь «ПрофСТАРТ».

Вторая программа – пропедевтическая поддержка профессионального становления молодых педагогов.

На когнитивном уровне нами предлагаются **целевые образовательные программы** повышения квалификации «Самореализация молодого педагога: самоопределение, самоидентификация и становление в профессии», «Профессиональная самореализация молодого педагога», «Самопознание и саморазвитие педагога» и др., **мастер-классы** «Самореализационные технологии креативной педагогической деятельности», «Я – воспитатель» и др., **семинары-практикумы** «Управление временным ресурсом», «Управление личным коммуникативным ресурсом», «Управление собственной эффективностью», и т.д., направленные на решение пяти блоков трудностей молодых педагогов;

На деятельностном уровне – создано сетевое сообщество, работает Школа молодого педагога (в дистанционной и очной летней форме), педагогическая студия «Скрытые сокровища», представляющая собой комплексные занятия, направленные на полное и всестороннее овладение какой-то определенной, вычлененной проблемой;

На эмоциональном уровне проводится Фестиваль педагогических идей;

На аксиологическом уровне молодые педагоги активно включаются в конкурсное движение, в проектную и инновационную деятельность.

Третья программа – сопровождение профессионального развития и саморазвития педагогов на протяжении всей жизни

Когнитивный уровень программы представлен образовательными программами ПК по 11 направлениям: «Самореализация педагога: составляющие успеха», «Самореализация личности педагога и его конкурентоспособность», «Техники позитивной эмоциональной самоподдержки» и др.

Деятельный уровень программы реализуется через образовательные платформы («АгроКЛАСС», «ПрофСТАРТ» и др.), диамант-студии («Педагогический олимп» для педагогов, поставивших перед собой цель стать учителем-методистом; «От поиска к успеху» для педагогов, руководящих исследовательской деятельностью обучающихся, студия «Успешный старт» для педагогов со стажем 5 лет и др.), различные клубы, творческие лаборатории и др.

Эмоциональный уровень программы реализуется посредством фестивалей («Инновационная школа: информационный и аналитический портрет», «Дошкольное образование – инвестиции в будущее», «Лаборатория воспитания», «Потенциал успеха», «Фест – 6 элемент» и др.) методических экспрессов, караван-парадов идей и других мероприятий.

Аксиологический уровень программы – профессиональные конкурсы педагогического мастерства: «Учитель года», «Классный педагог года», «Конкурс методических разработок», «Сайт учреждения образования как ресурс воспитательной работы» и др.

Четвертая программа – управление становлением и развитием руководящих кадров в системе образования

Когнитивный уровень программы представлен мотивационными тренингами, образовательными программами ПК («Самореализация молодого руководителя: самоопределение, самоидентификация и становление в профессии» и др.),

Деятельностный уровень программы реализуется через Школу педагогического лидера, Ассоциацию руководителей УО, клуб «Перспектива», предусматриваются стажировки в учреждениях образования, которые длятся несколько месяцев, и др.,

Эмоциональный уровень программы предполагает систему мероприятий (фестиваль «Инновационная школа: информационный и аналитический портрет», педагогический марафон «Ценная реакция», педагогический квест «Лидер и его учреждение» и др.),

Аксиологический уровень программы реализуется посредством тимбилдинга, игр типа «Миссия», конкурса «Руководитель года» и др.;

При этом видоизменяются и технологии обучения, преподавание приобретает черты тренерства, фасилитации, консультирования и коучинга. Повышается популярность дистанционного обучения и сетевого взаимодействия. Высвечиваются и **новые аспекты качества образования,**

- в частности значимым представляется не только результат обучения, но и сам процесс обучения, ориентированный на создание адекватных условий для самореализации личности,

- при этом образование является одновременно «сохраняющим», цель которого усвоение устоявшихся подходов, методов и правил для того, чтобы эффективно работать в известных, повторяющихся и стандартных ситуациях, и «опережающим», ориентированным на перспективу, на подготовку к работе в новых условиях и в ситуациях, которые на сегодняшний день можно только прогнозировать.

Рассмотрим еще одну тенденцию. **ГРОИРО – институт открытого образования.**

Сегодня институт ориентирован

– на приближение содержания обучения к реальной жизни.

Именно поэтому *стратегия ГрОИРО по повышению квалификации педагогов* включает в обязательном порядке:

– *педагогическую диагностику*, основные функции которой состоят в определении исходного уровня профессионализма педагогов, изучении их возможностей, потребностей и запросов, в выявлении проблем, с которыми они сталкиваются в процессе работы. Это позволяет институту, опираясь на выявленные проблемы, построить образовательный процесс, а педагогу совместно с консультантом (тьютором) из числа ППС выстроить индивидуальную траекторию развития и самореализации.

Индивидуальная траектория самореализации – это вариативная структура специально организованной субъектом деятельности, целью которой является воплощение им своего субъективно ощущаемого предназначения.

– *взаимодействие с тьютором (преподавателем кафедры или методистом центра или управления), функция которого заключается в помощи педагогу сформулировать задачу по профессиональной самореализации на основе выявленных диагностикой педагогических затруднений, правильно мотивировать педагога на решение этой задачи и совместно с ним составить индивидуальную программу реализации себя в профессии. В программу могут быть включены курсы, стажировка, посещение открытых уроков, семинаров, дистанционное обучение и др.*

– *обучение по выбранной образовательной программе повышения квалификации, формирующее ценностно-смысловую позицию педагога и его компетентностную характеристику*

Сегодня институт ориентирован:

- на создание гибких образовательных программ,

предназначенных для реализации познавательных запросов и потребностей различных групп взрослого населения, которые не предусматривают обязательную итоговую аттестацию и выдачу документа об образовании.

Так, для идеологических работников, резерва кадров на должность заместителя руководителя по идеологической работе, государственных служащих, работников сферы АПК, кураторов вузов и др. групп институтом разрабатываются, в первую очередь, образовательные программы по **овладению продуктивными технологиями организации деятельности** с учетом индивидуальных данных взрослых обучающихся и потребностей их деятельности:

- освоение современных технологий системного анализа

(технология целеполагания; технология анализа собственного поля успеха; технология генерирования креативных решений и их анализа; технология оценки ключевых компетенций профессиональной самореализации);

- освоение технологии **эффективного использования личных и групповых ресурсов для достижения значимых целей**

(управление временным ресурсом; управление командным ресурсом; управление личным коммуникативным ресурсом; управление собственной эффективностью)

во-вторых, по **компьютерной подготовке** (освоению современных информационных технологий и программ) и **освоению новой компьютерной техники** (приобретению навыков и умений использования автоматизированных систем в профессиональной);

в-третьих, по **выработке взрослыми смыслового отношения к профессиональной самореализации и закреплению механизмов позитивной эмоциональной самоподдержки** посредством техник Sand-арт, вербальных и невербальных техник проживания успеха, отдельных стратегий и способов реализации себя в профессии.

в-четвертых, по **самопознанию и построению индивидуальной программы саморазвития и самореализации** (формированию индивидуальной иерархии ценностных ориентаций, определению ведущих элементов модели профессионального развития, отработке алгоритма создания личностной карты и маршрута самореализации в профессии, выявлению ключевых личностных ресурсов для ее достижения, оценке собственного потенциала роста и выявлению пути наращивания необходимых компетенций для реализации себя в профессии).

Сегодня институт ориентирован **на внедрение различных форм и методов обучения.**

Ключевые проблемы инклюзии сложны, противоречивы и очень тесно переплетаются между собой. В связи с этим важно не просто получить знания, но в первую очередь развить у себя новое мышление и навыки, необходимые для существования в малопредсказуемом будущем. Поэтому в основу деятельности института заложена **стратегия формирования у взрослых обучающихся личностно-деятельностных компетенций.** Все активнее используются **инновационные технологии, методы ситуационного,**

диалогического и проблемного обучения: деловые и инновационные, интерактивные игры, тренинги, анализ конкретных ситуаций педагогической практики и т.п., направленные на моделирование конкретных ситуаций профессиональной деятельности взрослого обучающегося, на повышение его рефлексивной и аналитической культуры, развитие компетенций в сфере проектирования и моделирования собственной профессиональной деятельности.

В условиях смещения акцентов с передачи знаний на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного освоения и пополнения необходимых знаний, переход в режим «саморазвития и самореализации» институтом используется **тактика создания условий, при которых взрослые учатся друг у друга.** Особенно значимыми в плане профессионального развития педагогов являются **выходы групп в ресурсные центры, в опорные учреждения ГрОИРО,** – ведущие учреждения образования области, на базе которых лучшие специалисты проводят для слушателей открытые занятия и мастер-классы. Далее происходит их коллективное обсуждение: анализ целей мероприятий, содержания, методов, приемов, организационных форм, условий, результативности. Совместная продуктивная деятельность участников группы по анализу разных аспектов увиденного мероприятия открывает возможность саморазвития и профессионального самодвижения каждого взрослого обучающегося.

С целью предоставления постоянной, системной, индивидуальной, методической помощи взрослым, в ГрОИРО создана виртуальная система непрерывной их поддержки, которая включает дистанционные курсы и мастер-классы; интернет-конференции и интернет-семинары; вебинары и e-mail рассылку информационных материалов; форум, блоги, сообщества, ресурсные центры и т.д.

Уважаемые коллеги! Благодаря системной и эффективной реализации институтом рассмотренных выше тенденций, система образования региона меняет отношение к инклюзивному образованию в информационную эпоху общества знаний.

Она понимает его как реальный путь в будущее, где смогут учиться все, всегда, всю жизнь с целью самореализации и для блага общества, как путь создания на основе знаний нового качества жизни людей, и в конечном счете, – построения сильной и процветающей Беларуси.

Словік Оксана,
здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ УЧНІВ

***Анотація.** У статті на основі аналізу наукових джерел проаналізовано психодидактичні засади функціональної моделі навчання учнів. Функціональна модель розуміється як освітній процес, що, відповідно, є відображенням двох видів діяльності – діяльності навчальної з передачі знань (навчання / викладання вчителя) і діяльності учня – учіння (сприйняття і засвоєння знань). Ці два види діяльності спільно створюють єдиний освітній процес як такий.*

***Ключові слова:** психодидактика, психодидактичні засади, функціональна модель навчання учнів.*

Підвищення якості освіти стало нині найважливішою метою стратегії і тактики освіти у більшості європейських країн. Входження України у світове освітнє співтовариство, підтримка нею Болонського процесу, соціально-економічні реалії ХХІ ст. висувають нові вимоги до вирішення проблем якості освіти.

Суспільство повинно опанувати найважливішим знаряддям праці – інтелектом, тобто здатністю самостійного, творчого діалектичного мислення. У суспільстві очікується інтелектуальний вибух, і це повинно статися у ХХІ ст. Технологія навчання повинна бути орієнтована на самостійну діяльність учнів, відповідальне і творче ставлення до навчання. Це вимагає принципово нового підходу до конструювання підручників, до розробки способів навчання з урахуванням психологічних закономірностей формування мислення і особливостей особистості, що й зазначено у наукових роботах А. Крутського [1], В. Лебедевої [2], І. Осадченко [3], В. Панова [4], А. Рахімова [5], О. Савченко [6] та ін.

Як встановлено психологами Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, А. Гальперінім, Д. Ельконінім, В. Давидовим та ін., в основі психічного розвитку дитини закладено специфічний процес засвоєння ними

досягнень попередніх поколінь. Якщо узгодити це положення з нинішньою реальністю, то можна констатувати, що усе збільшується швидкість оновлення інформації, а, значить, виникає пряма необхідність пошуку найкоротших шляхів засвоєння учнями знань і досвіду попередніх поколінь.

А. Рахімов зазначав, що завдання психодидактики – розробляти такі технології навчання, які гарантують формування діалектичного світогляду, широких пізнавальних потреб і мотивів, повноцінної навчальної діяльності та сучасного науково-теоретичного мислення [5, с. 28]. Сучасні навчально-методичні комплекси повинні, насамперед, виходити з психологічних закономірностей процесу навчання, з визнання залежності психічного розвитку від способів навчання [5, с. 30]. Однак, на наш погляд, необхідно виходити також із визнання зворотної залежності – вибору способів навчання від психічного розвитку особистості учня. Оскільки пріоритет надаємо останньому – вибору способів навчання від психічних особливостей і психологічного розвитку особистості, – то в якості першочергового завдання є вивчення шляхів і моделей навчання, втілених у шкільних підручниках.

Як стверджують науковці [2; 5; 6], будь-яка навчальна модель – багаторівнева конструкція, що відображає сутнісні і формальні особливості освітнього процесу. Навчальна функціональна модель відображає структуру освітнього процесу, що розглядається у функціональному аспекті.

Учитель працює за підручником, користуючись принципом: «книга – джерело знань»; передає учням знання, відібрані з наявних у заданій функціональній сфері автором підручника і включені до підручника під тим чи іншим кутом зору. При цьому, «кут зору» автор підручника також, як правило, запозичує з певної функціональної сфери. Отже, якщо освітній процес розглядати у функціональному аспекті, тобто спочатку як процес передачі відібраного навчального матеріалу, то джерелом та засобом навчання слід визнати автора підручника.

Функціональна модель розуміється як освітній процес, що, відповідно, є відображенням двох видів діяльності – діяльності навчальної з передачі знань (навчання / викладання вчителя) і

діяльності учня – учіння (сприйняття і засвоєння знань). Ці два види діяльності спільно створюють єдиний освітній процес як такий.

Два види діяльності, що констатують освітній процес як такий, узгоджуються між собою у відносинах односпрямованої обумовленості. Діяльність учня функціонально (з точки зору змісту засвоєваних ним знань) обумовлена діяльністю педагога.

Варто визнати, що поширений у дидактиці термін «модель освіти» слід розуміти не інакше, як відображення складника, що має дискретний характер. Освітній процес, що розглядається у функціональному аспекті як процес відбору, концептуалізації і передачі знань однією стороною (педагогом) і процес сприйняття і засвоєння, певним чином функціонально, знань іншою стороною (учнями), моделюється не інакше, як двома складовими. Дві складові освітнього процесу функціонально втілюються в моделі.

У дослідженні навчальної діяльності за функціональною моделлю навчання виникає два питання: 1) які декларативні знання (що?) відбираються тими, хто навчає (авторами навчальної програми; автором підручника) для пропозиції тим, хто навчається, і як вони структуруються (організуються) з метою передачі учнем; 2) з позицій якої системи поглядів і для досягнення якої освітньої мети певним чином структуровані знання, що передають учням? Зі своєї точки зору: «що і як» – це функціональні складові моделі навчальної діяльності; під яким кутом зору, з позицій якої концепції і для досягнення якої освітньої мети – це концептуальні складові навчальної діяльності.

Концептуальні складові моделі навчання і моделі пізнання, нарівні з функціональними, обумовлюють успіх або поразку в досягненні цілей навчальної діяльності – максимальному ступені засвоєння знань учнем. Як виклад змісту знань учням (автором підручника), так і сприйняття змісту викладених в підручнику знань здійснюється не інакше, як під впливом функціональної моделі, або основи, яка існує у свідомості кожного з них. Основу цього процесу складають: ступінь обізнаності; готовність учнів до розуміння пропонованих навчальних знань; адекватність запропонованих декларативних і процедурних знань до віку

учнів, згода учнів з концепцією, з позицій якої викладаються декларативні знання, або суперечності, тобто те, що може бути названо контекстом навчання.

При розходженні в певних аспектах, успіх засвоєння декларативних знань учнів менш забезпечене. Вплив використовуваних учнем процедурних знань на результат засвоєння декларативних знань і опора на них будуть ослаблені. При розбіжності або повному бракові подібності, абсолютній відмінності функціональної моделі навчання (порушення або брак свідомості учня), сприйняття і засвоєння учнем декларативних знань, пропонувані йому педагогом, неможливо.

У шкільних підручниках функціональна модель навчання є моделлю уявлення декларативних знань із психодидактичним використанням адекватних характеру знань і цілям навчальної діяльності процедур. Вона має місце в теоретичних частинах підручників.

Традиційна шкільна практика в значенні слова «пізнання», насамперед, бачить спрямованість інтелектуальної дії на об'єкт: пізнавати (що?), пізнання (чого?); що пізнають ті, кого навчають? Результатом пізнання є той факт, що знання, викладені в підручниках, стають надбанням свідомості учнів, включаються в той когнітивний фонд, яким вони володіли до моменту пізнання, поповнюючи його.

Таким чином, психодидактичне моделювання (структурування) авторами / укладачами підручника із пропонуваними для засвоєння учнями декларативними знаннями, водночас, програмує / моделює процес і результат їх засвоєння учнями. Оскільки результатом процесу засвоєння знань є пізнання як таке, то процес навчання відповідно фіксується у функціональній моделі пізнання.

Подальшого дослідження потребує питання визначення структури функціональної моделі навчання учнів.

Список використаних джерел

1. Крутский А. Психодидактика – новая отрасль психолого-педагогического знания. URL: <http://fiz.1september.ru/article.php?ID=200600317> (дата звернення: 18.09.2020).
2. Лебедева В. П. Психодидактика – предмет научного интереса. URL:

<http://www.paedagogia.ru/2011/68-07/223-lebedeva> (дата звернення: 18.09.2020).

3. Осадченко І. І. Характеристика змісту «Психодидактика початкової школи» в контексті підготовки майбутніх учителів. «Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки». Серія «Педагогічні науки». № 1 (303), Том II, Луцьк, 2016, С. 23–28.

4. Панов В. И. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург, 2007.

5. Рахимов А. Психодидактика. URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru (дата звернення: 18.09.2020).

6. Савченко О. Я. *Дидактика початкової освіти: підручник*, Київ: Грамота, 2012, 504 с.

Соколова Світлана
(Соколова Светлана),
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и методики начального образования Чувашского
государственного педагогического университета
им. И. Я. Яковлева

ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В статье описан эксперимент по обобщению опыта реализации современных форм и методов эстетического воспитания младших школьников, который проводился в три этапа – определение теоретической компетенции учителей в области эстетического воспитания младших школьников; выявление затруднений, испытываемых учителями в процессе эстетического воспитания; обобщение опыта реализации современных форм и методов эстетического воспитания.*

***Ключевые слова:** современные формы и методы, эстетическое воспитание, младшие школьники.*

К основным этапам обобщения опыта работы относятся: 1) изучение целей и задач педагогической практики; 2) сбор материалов из опыта обучения и воспитания; 3) теоретический анализ собранных материалов; 4) теоретическое обобщение эмпирического и экспериментального материала и разработка научно обоснованных рекомендаций.

Кроме определения основных направлений и основных этапов изучения и обобщения опыта педагогической работы учителей мы обнаружили методические требования к изучению и обобщению передового педагогического опыта:

- изучать педагогические явления не изолировано от других явлений общественной жизни, а в тесной связи и взаимодействии с ними;

- рассматривать любой педагогический опыт в развитии, движении, учитывая условия, место и время осуществления педагогических мероприятий;

- проникать во внутреннюю сущность явлений и фактов, выявляя существенные связи и отношения между ними [2], [4], [6], [7].

В начале нашего исследования мы выдвинули гипотезу о том, что эстетическое воспитание младших школьников в условиях образовательной организации будет эффективным, если:

- для учителя конкретизированы научное представление сущности, предмета и задач эстетического воспитания в образовательной организации с учетом требований среды;

- разработана и реализована модель процесса эстетического воспитания младших школьников;

- определены содержание, комплекс форм и методов эстетического воспитания младших школьников с учетом современных требований ФГОС.

Все сказанное в принципе, соответствует теории и практике обобщения педагогического опыта работы учителей по эстетическому воспитанию младших школьников. Эксперимент мы наметили провести в три этапа. В первую очередь мы решили определить теоретическую компетенцию учителей в области эстетического воспитания младших школьников. Для этого нами был разработан экспресс-тест. Эти тестовые разработки мы использовали на одной из научно-практических конференций, проведенных в г. Новочебоксарске (в марте 2019) с учтвого согласия знакомых нам коллег. В проведении эксперимента приняли участие 19 учителей начальных классов. Проведенный нами анализ ответов показал, что некоторые учителя не смогли оформить правильный, полный ответ. Им было предложено продолжить начатое предложение. Например, «эстетика – это»; «эстетическое – это...». Мы считаем, что эти два определения основополагающие, базовые составляющие всю теоретическую основу эстетического воспитания, и они охватывают многие виды общественной жизнедеятельности человека. Доказательством тому являются, имеющиеся словосочетания: эстетика быта, эстетика ценностей, эстетика отношений, эстетика жизни, эстетика одежды, эстетика поведения, эстетика книги, эстетика картины, эстетика информации, эстетика производства, эстетика спорта, эстетика

среды, эстетика взаимодействия, отношений и мн. др. Точно такое сочетание с термином «эстетическое» нам показывает широту и глубину значимости названных терминов: эстетическое обучение, эстетическое воспитание, эстетическое отношение, эстетическое видение, эстетическое соображение, эстетическое удовольствие, эстетическое наслаждение, эстетическое поведение, эстетическое сознание, эстетическое взаимодействие, эстетическое мировоззрение, эстетическое чувство, эстетическое суждение, эстетическое созерцание и многое другое.

Результаты экспресс-опроса мы поместили в таблице 1.

Таблица 1 – Процентные показатели правильных ответов данных учителями начальных классов на экспресс-опрос

№№ п/п	Категории эстетического воспитания	Процентный показатель правильных ответов
1.	Эстетика – это	45 %
2.	Эстетическое – это	39 %
3.	Художественное – это	42 %
4.	Прекрасное – это	58 %
5.	Возвышенное – это	37 %
6.	Целью эстетического воспитания является ...	87 %
7.	Целью художественного воспитания является.....	76 %
8.	Результатом эстетического воспитания младших школьников являются такие качества, как	92 %

Анализ экспериментальных данных нас не удовлетворил. Нам показалось, что для учителей наше задание было достаточно сложным и неожиданным. Действительно, по нашему мнению, чтобы ответить на первые три вопроса, учителю необходима, специальная теоретическая подготовка или определенное время на обдумывание. Мы не стали делать поспешных выводов и решили воспользоваться методическими рекомендациями по обобщению опыта работы. Один из пунктов рекомендаций

гласит: «проникать во внутреннюю сущность явлений и фактов, выявляя существенные связи и отношения между ними».

Мы тогда перешли ко второму этапу нашего эксперимента, к выявлению затруднений (теоретических, практических), которые испытывают наши коллеги в процессе организации эстетического воспитания младших школьников. Для проведения эксперимента нами была подготовлена опросник-анкета. Мы попросили участников эксперимента по 10-балльной системе оценить свои компетенции в области организации эстетического воспитания. Результаты опроса поместили в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели затруднений учителей начальных классов по организации эстетического воспитания младших школьников

№№ п/п	Характер затруднений	Выбранные баллы учителями для самооценки	Количество человек
1.	1– 4	от 1 по 5	16
	1– 4	от 8 по 10	3
2.	5	от 1 по 3	16
	5	от 8 по 10	3
3.	6–8	от 6 по 8	19
4.	9–10	от 1 по 7	17
	9–10	от 8 по 10	2
5.	11	От 7 по 10	17

В таблице 2 представлен интереснейший материал, раскрывающий имеющийся опыт организации эстетического воспитания младших школьников, а также некоторые моменты в деятельности учителей, над которыми еще предстоит им поработать.

Чтобы судить объективно о полученной информации, согласно гипотезе исследования, были разработаны критерии, показатели уровней компетенций учителей в области эстетического воспитания младших школьников, на основе обобщения имеющегося опыта оценки педагогического опыта [1], [3], [5], [8] и др.

1-й критерий – это от 1 до 5 по 10 бальной системе свидетельствует о слабой теоретической подготовке учителя или низкой самооценке.

2-й критерий – это от 6 до 8 баллов, свидетельствует о хорошем уровне теоретической подготовке, подтвержденной практикой.

3-й критерий – это от 8 и далее, свидетельствует о высочайшем теоретическом уровне и практики или о чрезмерной, не объективной самооценке учителя.

Участники эксперимента преимущественно показали выбор от 7 до 9 баллов, что свидетельствует об объективном подходе к самооценке учителями собственных компетентностей, что они владеют необходимыми и достаточными знаниями и умениями по организации эстетического воспитания младших школьников. Полученные результаты эксперимента позволяют нам констатировать тот факт, что учителя прекрасно знают, что процесс эстетического воспитания включает в себя:

- проектирование процесса формирования эстетического воспитания;
- целенаправленную деятельность учителя по реализации содержания эстетического воспитания и формированию у младших школьников полноценно воспринимать и правильно понимать прекрасное в жизни и искусстве;
- формирование и развитие эстетического вкуса, взглядов, убеждений, установок;
- развитие способностей к творчеству и создание эстетических ценностей; развитие эстетического восприятия и переживания и т. д.

Следующий метод, примененный нами, констатирующего исследования – беседы и собеседования. В проведенных беседах, с учителями, мы выяснили, что они придают большое значение в эстетическом воспитании роли искусства. Как одни учителя говорили, что искусство как главное средство в эстетическом воспитании помогает образно и ярко раскрывать младшим школьникам мир реально существующей красоты, помогает формированию творческого потенциала, оказывая разнообразное положительное влияние на развитие личностных качеств, особенно эмоциональной сферы младших школьников. Это

связано с тем, что младший школьный возраст особо эмоционально воспринимает окружающий мир. Этот период обучения в школе характеризуется особой интенсивностью развития эмоционально-ценностного отношения к окружающему, интенсивностью накопления личного опыта взаимодействия с окружающим миром. Происходит целенаправленное формирование в сознании младшего школьника наглядно-образной картины мира. В этом возрасте завершается процесс формирования основ нравственной позиции личности, которая прослеживается во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром – природной и социальной средой и с самим собой.

Таким образом, в ходе проведения бесед, с уважаемыми коллегами мы выявили, как они понимают значение эстетического воспитания личности младшего школьника; в чем состоит сущность эстетического воспитания; как формировать у младших школьников эстетические представления, взгляды, убеждения, вкусы; как развить способности и приобщить учащихся к художественному творчеству и т. д. К сожалению, в ходе бесед мы выявили и негативный момент. Это то, что у многих учителей в проектировании процесса эстетического воспитания отсутствует модель реализации программы или модель процесса эстетического воспитания, которая раскрывала бы полное представление о названном целенаправленном процессе в конкретной образовательной организации.

Заключительном этапе в нашем эксперименте было выявление и обобщение опыта реализации современных форм и методов эстетического воспитания младших школьников учителями начальных классов города. Ведь цель, задачи, содержание эстетического воспитания реализуются через применение учителем форм и методов образования и воспитания младших школьников.

Для решения этой задачи мы применили современный метод исследования – соцопрос с использованием социальной сети «ВКонтакте» (VK) мы сделали рассылку нашим коллегам с просьбой отметить частоту (в течение учебной недели) применения названных нами современных организационных форм и методов эстетического воспитания младших школьников не включая внеурочные мероприятия. Мы получили огромное

количество цифровых данных. Решили их показать в процентных соотношениях. Общую картину результата эксперимента представили в виде таблицы (см. Таблица 3. Показатели на апрель 2020 г.).

Таблица 3 – Показатели частоты реализации современных форм и методов эстетического воспитания младших школьников учителями начальных классов

№ № п/п	Организационные формы эстетического воспитания	Показатель и в %	Методы эстетического воспитания	Показатель и в %
1.	массовые	1	формирования эстетического сознания младших школьников	78
2.	фронтальные	100	стимулирования эстетической деятельности и поведения младших школьников	67
3.	групповые	8, 2	организации жизнедеятельности и эстетического поведения младших школьников	54
4.	индивидуальные	14, 3	эстетического самовоспитания	87
5.	с разделением видов деятельности	1	контроля и самоконтроля в эстетическом воспитании	86

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что для учителей на данном этапе (в апреле 2020 г.) привычнее в эстетическом воспитании младших школьников использовать фронтальные и индивидуальные организационные формы. На наш взгляд, некоторые учителя спутали два понятия – это «формы организации воспитания» и «организационные формы эстетического воспитания». По сути, они звучат одинаково, но их содержательный аспект разный, и виды деятельности учащихся тоже отличаются. Путаница, эта, наверное, связана с тем, что в реальной практике воспитательный процесс не делится на виды воспитания: нравственное, трудовое, физическое, гражданское, правовое, патриотическое, эстетическое, экологическое, идейно-политическое и т. д.. То есть, например, эстетическое воспитание никак нельзя осуществить изолировано, нельзя говорить, что «я сегодня буду формировать эстетические чувства, восприятие прекрасного, а завтра – буду осуществлять нравственное воспитание». Эстетическое воспитание всегда осуществляется на практике в комплексе с другими видами воспитания: нравственным, этическим, трудовым, патриотическим и другими видами.

Анализ следующих показателей – осуществление учителями методов эстетического воспитания свидетельствует о том, что в своей деятельности по эстетическому воспитанию они используют все современные методы. Но на наш взгляд, процентные показатели могли быть выше, если бы мы «расшифровали» что входит в название каждого метода. Например:

- методы формирования эстетического сознания младших школьников – рассказ, беседа, объяснение, разъяснение, пример и др.;

- методы стимулирования эстетической деятельности и поведения младших школьников – поощрение, одобрение, порицание и др.;

- методы организации жизнедеятельности и эстетического поведения младших школьников – поручение, приучение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций;

- методы эстетического самовоспитания – рефлексия, самоанализ, самоодобрение, самоприказ, самоотчет и др.;

- методы контроля и самоконтроля в эстетическом воспитании – беседа, педконсилиум, педагогическое наблюдение, опросы и т. д.

Итак, мы представили в настоящей статье результаты опытно-экспериментальной работы по выявлению уровней реализации методов эстетического воспитания младших школьников.

Анализ опыта работы учителей начальных классов показал, у малой части отсутствуют теоретические знания по эстетическому воспитанию младших школьников. Цель и задачи эстетического воспитания учителя, в большинстве своем, реализуют исходя из собственных компетенций. 87 % учителей уделяют активное внимание самообразованию, эстетическому саморазвитию и самосовершенствованию младших школьников; 74,4 % в своей практике реализуют современные формы и методы эстетического воспитания младших школьников; 3 % учителей начальных классов не смогли показать знание специальной литературы в сфере эстетического воспитания младших школьников. Упущением в работе учителей является отсутствие в их проектировочной деятельности модели реализации процесса эстетического воспитания. Между тем модель процесса эстетического воспитания позволяет увидеть процесс воспитания в системе, обеспечиваемый единством структурных элементов и функциональных компонентов. На наш взгляд, моделирование любой педагогической деятельности – это необходимость, показатель профессиональную зрелость педагога.

Список использованных источников

1. Бабанский Ю. К. Педагогика. Просвещение. 2015. 479 с.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е. Педагогика. Юрайт-Издат. 2004. 254 с.
3. Воспитательный процесс: изучение эффективности / под ред. Е. Н. Степанова. ТЦ «Сфера». 2012. 128 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика. Владос. 2010. 647 с.
5. Лукина А. Эстетическое воспитание на занятиях изобразительным искусством. *Дополнительное образование и воспитание*. 2014. № 2. С. 33–36.
6. Смирнов С. А., Котова И. Б., Шиянов Е. Н., Бабаева Т. И. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Академия, 1999. 544 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Владос-пресс, 2001. 368 с.
8. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. *Диагностика творческого мышления*. Питер, 2013. 20 с.

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

ІЗ ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** Використання технологій дистанційного навчання є невід'ємною складовою для забезпечення якості освіти. Вибір платформи для дистанційного навчання повинен бути виваженим: потрібно врахувати особливості тієї чи іншої платформи; мету використання платформи, тощо. Найбільш поширеною для здійснення дистанційного навчання студентів є платформа Moodle. Можливості та переваги використання даної платформи описуються у роботі.*

***Ключові слова:** дистанційне навчання, платформи дистанційного навчання, платформа Moodle, Classroom.*

Проблема дистанційного навчання особливо гостро стоїть у закладах вищої освіти, оскільки з нею пов'язане масове безперервне навчання і самонавчання, як вимога інформаційного суспільства. Цій проблемі достатньо приділяється уваги як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Зокрема в Україні, проблему дистанційного навчання досліджували А. Андреев, Є. Долинський, В. Кухаренко, Є. Полат, О. Рибалко, В. Солдаткін, В. Осадчий, О. Тищенко та інші.

Платформ дистанційного навчання існує дуже багато. Можливості Інтернет дозволяють створити курс дистанційного навчання навіть у соціальній мережі.

Вибираючи ту чи іншу платформу, необхідно орієнтуватися на те, яка мета має бути реалізована у процесі дистанційного навчання, які механізми використання платформи, який результат отримаємо, що очікується від платформи з адміністративної точки зору (управління групами, індивідами, їх діяльністю) і з погляду створення змісту (чи передбачено створення специфічного змісту або включені вже існуючі продукти) [1]. Також потрібно відрізнити платформи дистанційного навчання академічного типу (які мають на меті насамперед управління

колективним здобуттям освіти, а кінцевою ціллю для студентів є отримання дипломів) і платформи, які сприяють придбанню компетенції для освоєння певної професії.

Використання альтернативних платформ передбачає врахування позитивних та негативних сторін тієї чи іншої платформи: зручність у користуванні, навігації, інтерфейсу, функціональні можливості, тощо. Те, що навчальний курс створений у хмарі, а хмара безмежна, є безумовним плюсом запропонованої платформи.

Найчастіше у дистанційному навчанні у закладах вищої освіти використовуються платформи ATutor, Claroline, Live@EDU, eFront, Moodle, SharePointLMS.

Наряду із платформами дистанційного навчання, які адаптовані для навчання студентів та централізованого управління і контролю за якістю надання освітніх послуг здобувачам вищої освіти, досить часто у закладах вищої освіти використовують адаптовану для навчання школярів платформу «**classroom**», яка має зручний і прости інтерфейс, а також всі інструменти, необхідні для створення, зберігання та обміну інформацією. Цей сервіс можна пропонувати викладачам, які вперше починають працювати в режимі онлайн-навчання зі студентами. Для здійснення ефективнішого і інтерактивного навчання студентів необхідно використовувати більш потужний арсенал функцій, які мають інші платформи дистанційного навчання.

Найпоширенішою та найвідомішою платформою дистанційного навчання, яка використовується у закладах вищої освіти України, є платформа Moodle ((Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – пакет модульного програмного забезпечення з відкритим кодом (ліцензія GNU GPL), який призначений для створення курсів дистанційного навчання та web-сайтів. Ця платформа є досить популярною також і на світовому освітньому просторі, використовується у 230 країнах світу. У Європі близько 2/3 закладів освіти використовують саме платформу Moodle. Тому є справедливим твердження, що обрати для впровадження в навчальному закладі саме Moodle - це приблизно те саме, що обрати, як іноземну мову для вивчення, - англійську. [3].

Платформа Moodle зручна в експлуатації, функціонал платформи досить широкий, у наявності багато інструментів для роботи.

Виходячи з цих позицій, В Уманському державному педагогічному університеті для дистанційного навчання студентів успішно використовується платформа Moodle, що дає змогу:

- здійснювати пряму підтримку викладача та технічного персоналу, доробку й адаптацію конкретної системи до своїх потреб і до існуючої освітньої ситуації без необхідності звернення до сторонніх розробників програмного забезпечення;

- організувати централізоване керування освітнім середовищем (організація курсу, якість розміщених навчально-методичних матеріалів, контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, тощо)

- здійснювати адміністрування системи через широкий та зручний функціонал, відслідковувати активність викладачів та студентів, час їх навчальної роботи в мережі, тощо;

- додавати різноманітні плагіни (доступно близько 1600 безкоштовних плагінів), що надає можливість викладачу використовувати різноманітні програмні засоби для дистанційного навчання, зв'язуватися зі студентами у форматі відеоконференцій, бути учасником аудіочатов, скласти електронні портфоліо;

- створювати і використовувати в рамках курсу будь-яку систему оцінювання (бальна, словесна) та автоматизувати процес перевірки знань, звітів щодо проходження студентами курсу та звітів щодо виконання студентами тестових завдань.

Платформа Moodle є кросплатформенною, доступною для роботи з будь-якого пристрою через браузер. Також наявні безкоштовні додатки для завантаження на мобільні пристрої. Крім того, вона підтримує багато різноманітних форматів файлів, що дозволяє проводити операції «Імпорту/Експорту» з інших програмних середовищ. Звісно, що для того, щоб успішно організувати дистанційне навчання студентів в системі Moodle потрібно затратити певну частину часу, оволодіти різними інструментами, але результат того вартий, адже за дистанційними технологіями навчання майбутнє.

Список використаних джерел

1. Дуніна І. М. Платформи дистанційного навчання в університетах Франції.
[URL:http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11dimvuf.pdf](http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN16/11dimvuf.pdf)
2. MoodleMoot Ukraine 2019. URL:<http://2019.moodlemoot.in.ua/>.
3. Moodle URL:<https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>
4. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Постанова Кабінету Міністрів України № 466 від 25.04.2013 р.
[URL:http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13)

Таразевич Наталія
(Таразевич Наталия),
социолог отдела менеджмента качества
Гродненского государственного университета
имени Янки Купалы, Республика Беларусь

«ЛОГИСТИЗАЦИЯ» КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В ОБРАЗОВАНИИ: НА ПРИМЕРЕ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация.** Изменения, происходящие в мире, требуют от университетов быстрой реакции и организации деятельности в таком формате, при котором учреждения смогут удовлетворять запросы всех участников с максимальной эффективностью. На примере классического университета рассматривается внедрение элементов логистики в деятельность учреждения в зависимости от внешних вызовов.*

***Ключевые слова:** логистика, образовательная логистика, инновации, информационный поток, информационные ресурсы, Университет 3.0, Цифровой университет.*

Трансформация высшего образования направлена на достижение согласованности между субъектами экономической деятельности (в том числе организациями-заказчиками кадров) и образовательными учреждениями для оперативности в подготовке необходимых для экономики специалистов, рационального использования средств и ресурсов. Вместе с этим университеты, образование, наука становятся полноправными участниками бизнес-процессов, а «образование в течение жизни» становится объективной необходимостью, что ведет к изменению образовательного пространства, способов получения образования и его организации: к его перемещению из реальной в цифровую среду.

Источником позитивных изменений и инноваций в высшем образовании могут быть междисциплинарные научные категории, например, логистика. Она с одной стороны направлена на разработку научных принципов, методов, математических моделей, позволяющих управлять материальными и нематериальными потоками, с другой стороны, она имеет практический и прикладной характер и применима как

в экономических, так и в социальных системах. «Логистизация» в системе образования привела к возникновению нового проблемного поля и новых терминов: «образовательная логистика», «педагогическая логистика», «психологизированная педагогическая логистика», «логистика педагогических инноваций», а также различных подходов, объединенных общей целью – гармонизация потоков в системе образования для обеспечения ее функционирования и развития.

Ключевыми понятиями логистики, в том числе «образовательной» являются понятия «информационный поток» и «информационные ресурсы» поскольку они необходимы для организации, планирования, анализа, координации и контроля логистических операций, а также они позволяют объединить всё пространство в единую систему.

Учреждения высшего образования на современном этапе представляют собой комплекс образования, науки и бизнеса. Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (далее ГрГУ им. Янки Купалы) является классическим университетом, который совершенствует свою деятельность на основе модели «Университет 3.0» – использует инновационные методы обучения, взаимодействует с бизнес-сообществом, производит и выводит на рынок научно-техническую продукцию [1].

Если рассматривать университет с точки зрения логистической системы, то повышение ее эффективности во многом достигается благодаря использованию современных информационных технологий, которые позволяют ускорить коммуникацию между всеми участниками, осуществлять непрерывное планирование, повысить качество принимаемых решений и обеспечить долгосрочное прогнозирование. ГрГУ им. Янки Купалы одним из первых в стране (с 1990-х гг.) начал реализовывать концепцию цифровой трансформации (информатизации) университета: расширена сфера автоматизации управленческой деятельности, используется единый образовательный портал, внедрены элементы дистанционного образования, проведена автоматизации работы специалистов по определенным направлениям деятельности.

Внешние вызовы и факторы все больше подчеркивают актуальность и перспективность «построения» университета, соединяющего в себе виртуальное и физическое пространство, развивающегося на цифровых платформах [2].

Ответом на изменения вовне стала реализация (с 2019 г.) в ГрГУ им. Янки Купалы проекта «Цифровой университет +». Его цель – повышение качества и эффективности деятельности университета на основе модернизации его информационно-коммуникационной среды для широкого реинжиниринга всех процессов и внедрения бизнес моделей. Проект реализуется в следующих направлениях: внедрение системы дистанционного образования и индивидуальных траекторий обучения, внедрение современных форм коммуникации с потребителями услуг, расширение сферы присутствия университета в интернет-пространстве, совершенствование средств автоматизации управления, модернизация и развитие материально-технической базы.

Реализация данного проекта позволит: создать единую информационно-коммуникационную среду с использованием технологий, позволяющих реализовать личностно-ориентированный подход в образовании, оптимально сочетать различные формы работы, выстроить связь всех компонентов деятельности университета и управлять ею как единым целым, использовать в полной мере потенциал совокупности образовательной, научной, воспитательной, управленческой, информационной и других сред [3].

Тенденция в высшем образовании такова, что университеты должны быстро реконструировать свой формат деятельности в соответствии с запросами общества, государства, рынка. Внедрение в социальную систему, каковой являются учреждения высшего образования, элементов логистики (например, информатизация и цифровизация) позволит им максимально эффективно реализовать образовательные программы, при этом комбинируя и варьируя форматы обучения, стать площадкой для развития инновационной культуры, наукоемких технологий и бизнеса.

Список использованных источников

1. Экспериментальный проект «Совершенствование деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0». Республиканский институт высшей школы. URL: <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/2opisanie-eksperimentalnogo-proekta> (дата доступа: 22.09.2020).

2. Неборский Е. В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0. Интернет-журнал «Мир науки». URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf>. (дата доступа: 22.09.2020).

3. Проект «Цифровой университет +». Система менеджмента Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. URL: https://smu.grsu.by/res/file/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D1%8B%20%D0%B8%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D0%B8/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%2011_06_2019%20%E2%84%96896_%D1%86%D1%83+.pdf. (дата доступа: 23.09.2020).

Тарантей Лариса
(Тарантей Лариса),
кандидат педагогических наук, доцент,
декан ДЗО «Гродненский областной институт
развития образования»,
Республика Беларусь

НОРМАТИВНОЕ ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

***Аннотация.** В современных социокультурных условиях сензитивным для формирования национальной идентичности является период старшего подросткового и раннего юношеского возраста, что актуализирует роль образования в сопровождении данного процесса. Возникает необходимость проанализировать основные нормативные правовые документы, определяющие целевые, содержательные, технологические, результативные составляющие как возможность определить направления государственной политики в сфере воспитания в аспекте формирования национальной идентичности обучающихся в Беларуси.*

***Ключевые слова:** социокультурные условия, нормативное правовое обеспечение, процесс формирования, национальная идентичность, воспитание, обучение.*

Анализ понятия «нация» в изменяющихся политических и социокультурных условиях позволяет говорить о сложности и многоуровневости процесса формирования национальной идентичности в широком социальном контексте. Речь идет об определенных уровнях (этническом, гражданском, национальном), которые определяют процесс формирования национальной идентичности на уровнях нации и отдельно взятых индивидов.

В современных социокультурных условиях сензитивным для формирования национальной идентичности является период старшего подросткового и раннего юношеского возраста, что актуализирует роль образования в сопровождении данного процесса. Возникает необходимость проанализировать основные нормативные правовые документы, определяющие целевые,

содержательные, технологические, результативные составляющие как возможность определить направления государственной политики в сфере воспитания в аспекте формирования национальной идентичности обучающихся в Беларуси.

Для анализа отберем нормативные правовые документы, которые:

- в целом определяют цели, задачи и содержание воспитания подрастающего поколения;

- регламентируют деятельность учреждений образования в вопросах организации образовательного процесса в аспекте реализации государственной политики в сфере воспитания.

В Республике Беларусь политика формирования национальной идентичности реализуется прежде всего в системе образования. Это закреплено в Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы (далее – Концепция). В качестве приоритета воспитания определено последовательное и активное содействие личностному становлению гражданина и патриота своей страны, профессионала-труженика, ответственного семьянина [1]. В основных анализируемых нормативных правовых документах (Концепция, Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы, образовательный стандарт общего среднего образования (2018) определены следующие понятия:

- основой формирования национального самосознания в образовательном процессе выступает государственная идеология как национальная идея, объединяющая, мобилизующая, позволяющая людям разных убеждений прийти к осознанию общих ценностей, способствующая установлению в обществе атмосферы согласия и созидания;

- используется понятие «национальное самосознание», однако структура белорусского национального самосознания и его содержательное наполнение четко не определены. Это позволяет при реализации воспитательного процесса в учреждениях образования ориентироваться на общепринятые подходы к определению понятия «национальное самосознание» с выделением в его структуре этнического, национального и

общечеловеческого компонентов. При этом формирование национального самосознания сопряжено с процессами формирования гражданственности и патриотизма;

– при определении особенностей воспитания на каждом уровне образования делается акцент на этнической составляющей. Так, при организации воспитательного процесса для обучающихся на III ступени общего среднего образования рекомендовано сочетание в воспитании национального и общечеловеческого в ходе изучения национальных традиций, фольклора, лучших образцов национальной культуры; приобщение к изучению культуры и традиций белорусского народа; активное вовлечение в сохранение и развитие самобытности национальной культуры [2];

– понятия «идентичность», «национальная идентичность» не используются, однако составляющие национальной идентичности включены в основные задачи воспитания.

Идеологическое воспитание определяется приоритетами развития белорусского общества, выступает основой содержания воспитания и включено как неотъемлемый элемент во все направления воспитания. В структуре идеологического воспитания можно проследить когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный компоненты национальной идентичности. Там акцентируется внимание на:

– формировании личности, сознательно участвующей в социальной жизни общества (деятельностный компонент), «способной на адекватное отношение к происходящим в мире и стране событиям, культурному и научному наследию, историческим достижениям, понимание себя, своего места в обществе» (эмоционально-ценностный компонент),

– обеспечении знания основ идеологии белорусского государства, привитии подрастающему поколению основополагающих ценностей, идей, убеждений, отражающих сущность белорусской государственности [1] (когнитивный компонент).

Отдельные составляющие национальной идентичности можно выделить в гражданском и патриотическом воспитании – формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической, информационной культуры; духовно-

нравственном воспитании – приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, поликультурном воспитании – формирование толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий и др.

Содержание Концепции опирается на концептуальное положение идеологии белорусского государства – государственный суверенитет, национальный интерес, национальная безопасность, социальная справедливость, экономическое благосостояние, развитие гражданского общества, – которые призваны реализовываться посредством идеологического воспитания и основанных на нем других направлений воспитания в образовательном процессе учреждений образования. Перенос акцентов формирования национальной идентичности в систему образования предъявляет особые требования к педагогическим работникам. К таким требованиям в Концепции относятся профессионализм, высокий уровень идейной убежденности. Условие поэтапного становления идеологической убежденности личности в полной мере отражает общий механизм формирования национальной идентичности: овладение знаниями, принятие и формирование ценностей и убеждений, сознательное участие в общественно значимой деятельности белорусского общества и государства [1].

В белорусском образовательном стандарте среднего образования усилена ориентация образовательного процесса на формирование гражданской идентичности, акцентировано внимание на сохранение и развитие национальной культуры; культурного и языкового наследия национальных меньшинств, проживающих на территории Республики Беларусь. Так, одной из ключевых целей образования на III степени общего среднего образования выступает «формирование личности учащегося как носителя ценностей национальной и мировой культуры, гражданина и патриота, его социальных компетенций и нравственной зрелости, готовности к жизни в поликультурном мире и непрерывному образованию, способности к социальному самоопределению и самостоятельному выбору, ценностного отношения к здоровому образу жизни и окружающей среде» [2].

Таким образом, анализ нормативной правовой документации, регламентирующей воспитание обучающихся в

Республике Беларусь, позволил установить, что идея формирования национальной идентичности четко прослеживается в содержании и ожидаемых результатах образования, отражена в его цели, однако, сам термин не используется. В проанализированных документах можно выделить либо компоненты национальной идентичности, либо понятие «гражданская идентичность», которое содержательно дополнено и раскрывает широкий контекст национальной идентичности. Одной из особенностей формирования национальной идентичности в Республике Беларусь является использование потенциала целостного образовательного процесса без явного его деления на процессы обучения и воспитания, что позволяет комплексно подходить к решению поставленных задач и включать идею формирования национальной идентичности во все направления работы с обучающимися.

Список использованных источников

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 годы: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82. // Национальный институт образования. URL: <https://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/umodos/koncept-vospit-detej-i-molodioji.doc> (дата доступа: 24.08.2019).

2. Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 26 декабря 2018 г., № 125. // Национальный институт образования. URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата доступа: 24.08.2019).

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

Пазенко Наталія,
магістрантка кафедри педагогіки та освітнього
менеджменту Уманського державного педагогічного
університету
імені Павла Тичини, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ СУЧАСНОСТІ

***Анотація.** Розглядаються проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти. Проаналізовано поняття професійної компетентності. Виокремлено найбільш важливі особистісні якості майбутнього менеджера освіти. Наголошено на основних вимогах до підготовки менеджерів нового формату, здатних до застосування сучасної філософії управління. Визначено основні умови ефективної підготовки контингенту менеджерів освіти.*

***Ключові слова:** професійна компетентність, менеджер освіти, сучасна філософія управління, технології підготовки майбутніх менеджерів освіти.*

Входження України у глобальний освітній простір, сучасний стан розвитку політичних та соціально-економічних процесів, поширення ринкових відносин та загострення конкуренції призводять до постійних змін, ускладнюють проблеми менеджменту, стимулюють сутнісне оновлення вимог до компетентності фахівців педагогічних спеціальностей та перехід на якісно новий рівень управління закладами освіти. Це зумовлює потребу формування менеджерів нового формату, які мають системне, нестандартне та стратегічне мислення і здатні до застосування сучасної філософії управління, що, в свою чергу, ставить якісно нові завдання в галузі вищої освіти, актуалізує потребу формування нових засад її функціонування, пошук тих її

технологій, за яких відбуватиметься ефективна підготовка контингенту менеджерів освіти.

Управлінська компетентність випускників закладів вищої педагогічної освіти має відповідати викликам часу, адже заклади освіти вимагають високоефективного менеджменту, заснованого на сучасних концепціях, стратегіях і моделях управління та зорієнтованого на досягнення конкретного результату. Важливість формування професійної компетентності у майбутніх менеджерів освіти визначається специфікою їхніх професійних обов'язків, інтенсивно зростаючими вимогами міжнародного ринкового середовища до професійної компетентності та формування професійних особистісних якостей і міцних знань.

Перед багатьма країнами світового співтовариства, і Україною зокрема, постає проблема підвищення рівня освіти менеджерів шляхом накопичення не тільки професійно спрямованих знань, вмінь і навичок, а й загальнокультурного рівня особистості.

Основними вимогами в цьому процесі є забезпечення умов для самореалізації творчого потенціалу особистості, зв'язок фундаментальних теоретичних знань із високопрофесійними практичними навичками й уміннями, спрямованими на інтелектуалізацію праці. Необхідно готувати майбутнього менеджера освіти до середовища, де обов'язки постійно змінюються, інформація надходить через безліч каналів, а ефективність діяльності залежить від уміння вирішувати цілий спектр проблем, які постійно супроводжують управлінську діяльність.

Менеджер повинен мати спеціальні знання і вміло використовувати їх у повсякденній роботі управління закладом освіти. Здібності до керівництва обумовлені наявністю таких особистісних якостей, як здатність управляти самим собою, уміння навчати і розвивати підлеглих, формувати ефективні команди, бачити перспективи та реалізовувати їх.

Нині менеджер освіти виступає як: управлінець, який має владу та керує колективом людей; лідер, здатний координувати діяльність підлеглих, використовуючи свій авторитет, позитивні емоції та високий професіоналізм; людина, яка має комунікативні здібності, наділена стратегічним мисленням, може визначити

цілі, основні види діяльності, визначати союзників і супротивників, мати високий рівень культури, бути чесною, рішучою; новатор, що вміє оцінити і впровадити в освітній процес прогресивний досвід, інновації; вихователь, котрий володіє високими моральними якостями, спроможний створити колектив і спрямувати його розвиток, сформувавши управлінську культуру закладу.

Працюючи в умовах глобальної конкуренції та протидіючих сил, сучасний менеджер освіти покликаний вміти працювати в різних умовах, враховувати у своїй діяльності особливості національної культури своєї країни та перспективний міжнародний досвід. Вимогою часу до менеджера освіти є досконале володіння ним сучасними технологіями, застосування інформаційно-комунікаційних інновацій. Характеристикою успішного сучасного менеджера є вміння протистояти політичним, соціальним, економічним і психологічним дестимулюючим факторам: стресу, тиску, невизначеності у суспільстві, та в конкретному колективі; кількісному збільшенню та якісному ускладненню проблем, які потрібно вирішувати поряд з обмеженістю засобів для їх вирішення.

Ускладнює діяльність менеджера освіти недостатність його ділової репутації, що вимагає управлінських успіхів, великого досвіду й глибокого знання сфери своєї діяльності, високих моральних якостей, знання іноземних мов тощо. Відзначимо і зміну в ціннісних орієнтаціях працівників: одержує новий зміст етика праці: робота виступає не тільки як засіб задоволення матеріальних потреб, але й як інструмент для саморозвитку і самоорганізації, що потребує безперервного вдосконалення і розвитку професійних умінь та навичок.

Узагальнення наукових джерел дозволяє виокремити найбільш важливі необхідні якості майбутнього менеджера освіти:

– морально-психологічні якості (високі життєві ідеали, гуманізм, чесність і правдивість, справедливість і об'єктивність, воля і мужність, розвинуте почуття обов'язку і відповідальності, інтелігентність і толерантність, тактовність у взаємовідносинах, емоційна стриманість, ввічливість, толерантність, комунікативні здібності, ділова та особиста репутація);

– педагогічні якості (уміння здійснювати навчання підлеглих, розвивати потрібні професійні навички персоналу, чітко та логічно формулювати розпорядження, аргументувати свої погляди);

– професійні якості (мистецтво керівництва, навички роботи з людьми, політична культура, комплексний системний підхід до роботи, здібність генерувати ідеї, трансформувати їх у практичні дії, творчість (креативність), критичне мислення, комп'ютерна грамотність, культура спілкування, знання іноземної мови);

– ділові якості (управлінські вміння: діагностувати організаційну систему, інтерпретувати ситуацію і робити правильні висновки, оперативно приймати і реалізовувати нестандартні рішення, мотивувати персонал до високопродуктивної праці, раціонально організувати працю, забезпечувати високу трудову дисципліну, об'єктивно підбирати, оцінювати, розставляти кадри, забезпечувати самоорганізацію трудового колективу, створювати сприятливий психологічний мікроклімат, орієнтуватися в людях, розуміти їх характери, здібності і психологічний стан, встановлювати ділові відносини з іншими керівниками, вміти вести розмову, бути красномовним, виразно, переконливо, аргументовано проводити переговори, мати почуття гумору, високу ерудицію, здатність ефективно діяти в умовах економічного ризику, практичний розум і здоровий глузд, комунікабельність, заповзятливість, ініціативність і енергійність, вимогливість і дисциплінованість, висока працездатність, воля, цілеспрямованість, організаційні здібності, вміння організувати командну роботу, здібності до лідерства, стратегічне мислення, самостійність, ініціативність; аспекти теоретичної підготовки сучасного менеджера: фундаментальні знання з макро- і мікроекономіки, наукового менеджменту, теорії розпорядництва і лідерства, соціології, психології та права, інформаційної технології і комп'ютерної техніки [4].

Потенціал менеджера визначає його професійна компетентність. Під професійною компетентністю менеджера розуміють особистісні можливості, які дозволяють самостійно та ефективно реалізовувати цілі управлінського процесу. Від рівня професійної компетентності менеджерів залежить якість та

своєчасність виконання поставлених завдань у сфері планування, організації пошуку й добору, розміщення, адаптації, оцінки, стимулювання, руху, розвитку персоналу.

Аналіз наукових джерел показав певні відмінності у визначенні сутності і структури професійної компетентності, що зумовлено різними підходами до визначення змісту цього поняття. Так, поняття професійної компетентності розглядається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу[5]; як інтегральна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає не тільки рівень знань і умінь, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, а й соціально-моральну позицію особистості [4]; уже існуюча якість, реальна демонстрація набутих знань, відповідних умінь і навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння нею відповідними компетенціями і здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях [3].

А. Маркова у структурі професійної компетентності виділяє спеціальну (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток), соціальну (володіння колективною професійною діяльністю і прийомами професійного спілкування, сформованість соціальної відповідальності за результати своєї діяльності), особистісну (володіння досвідом особистісної саморегуляції, прийомами самовираження, саморозвитку, здатність протистояти професійним деформаціям) та індивідуальну (володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності, творчого потенціалу, готовність до професійного зростання) складові [1].

На думку Є. Огарьова, професійна компетентність охоплює п'ять компонентів: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; наявність досвіду у певній галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; уміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей [2].

Отже, формування професійної компетентності конкурентоспроможного менеджера освіти є вимогою часу і

можливе лише на засадах спеціальної поетапної професійної підготовки у закладі вищої освіти, на основі поєднання науково-теоретичних досягнень науки, організаційно-технологічних розробок, досвіду провідних шкіл менеджменту, що забезпечують високий рівень підготовки висококваліфікованих фахівців у відповідності до вимог роботодавців, держави, суспільства, адже нині менеджер має перспективно мислити, творчо підходити до вирішення проблем, досягати поставлених цілей і результатів, формувати ефективні міжособистісні відносини.

Список використаних джерел

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
2. Огарев Е. И. Компетентность как социальный феномен. *Инновационные процессы в повышении профессиональной компетентности организаторов народного образования*. СПб.: ИОВ РАО, 1994. С. 7–10.
3. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
4. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 576 с.
5. Усімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців. *Рідна школа*. 2006. № 9. С. 17–54.

Шикирава Наталія,
*аспірантка кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

***Анотація.** Тези присвячені проблемі розвитку емпатії, як ключового фактору успішного професійного становлення в діяльності практичного психолога. У тезах представлено результати дослідження емпатії практичних психологів закладів загальної середньої освіти із різним професійним стажем на посаді.*

***Ключові слова:** професійне становлення, емпатія, антиемпатія, співпереживання, співчуття, індивідуальність, інтегральна емпатія.*

Розвинені особистісні якості є запорукою успішного становлення носіїв професій з деонтологічним статусом, до яких відносяться і практичні психологи. Справедливо було б зазначити, що професіограми практичних психологів нерідко містять полярні якості: вимогливість та доброзичливість, емпатійність та директивність. Окрім того, наявність різних форм професії (викладач, тренер, консультант, дослідник) пред'являють різні вимоги до їх професійних якостей. Широта вимог до професійних та особистісних якостей практичного психолога зумовлена і різноплановістю напрямків його роботи: просвітницький, корекційний, розвитковий, консультаційний.

Аналіз досліджень особливостей професійного становлення практичних психологів (Т. Вілюжаніна, Н. Сургунд, Н. Пов'якель, Л. Мова) свідчать про те, що однією з головних характеристик ефективного психолога є емпатія – складне психологічне утворення, що одночасно відноситься до особистісної і професійної сфери фахівця [3]. Так, Л. Журавльова виділяє основні підходи до розуміння емпатії: як когнітивного або інтелектуального процесу пізнання іншої людини через пізнання її особистісних якостей; як афективного або емоційного стану здатності співпереживання іншій особі; як дієвого (поведінкового) феномену – активна взаємодія та сприяння

іншим особам; як складного афективно-когнітивного процесу; як взаємодію емоційних, когнітивних та конативних компонентів [1; 2].

Метою нашого дослідження є вивчення особливостей емпатії у практичних психологів системи освіти. В дослідженні взяли участь 56 психологів закладів дошкільної та загальної середньої освіти міста Житомира (Україна) з різним стажем практичної діяльності, всі досліджувані – жінки. Професійний стаж досліджуваних психологів склав від півроку до двадцяти шести років. Для рішення завдань дослідження вибірка була об'єднана в три групи за критерієм тривалості професійної діяльності.

Для емпіричного дослідження показників емпатії нами було використано «Тест на визначення емпатії» Л. Журавльової, який дозволяє виявити як загальний показник емпатійності, так і окремі її форми та рівні розвитку [1].

Визначення рівня інтегральної емпатії у вибірці показало, що для практичних психологів загальної середньої освіти найбільш характерним є середній рівень емпатії, його мають 71,4% досліджуваних; 23,2% досліджуваних мають високий рівень емпатії; тільки 5,4% досліджуваних мають низький рівень емпатії.

Порівняльний аналіз частоти використання певних форм емпатії досліджуваними фахівцями психологічної служби показав, що у практичних психологів закладів освіти домінує «реальне сприяння не на шкоду собі», такому емпатійному ставленню у ситуаціях взаємодії надає перевагу 79% досліджуваних; ще деякі респонденти демонструють переважання змішаних варіантів емпатійного ставлення: «реальне сприяння не на шкоду собі» в поєднанні з «реальним сприянням на шкоду собі» (5,5%), із «співчуттям» (2%), «антиемпатією» (2%). У 5,5% досліджуваних переважає «реальне сприяння на шкоду собі», у 2% воно поєднується з «індиферентністю». Ще по 2% досліджуваних психологів у ситуаціях взаємодії переважно демонструють «індиферентність» і «співчуття».

Середні показники інтегральної емпатії як для всієї вибірки, так і для різних за стажем груп (таблиця 1) відповідають

середньому рівню, ближче до межі з високим рівнем, і практично не відрізняються між собою.

Таблиця 1

Показники емпатії практичних психологів
закладів загальної середньої освіти
(із різним професійним стажем)

Форми емпатії	Вся вибірка		Групи психологів (за стажем)					
			0,5-3 років		4-14 років		15-26 років	
	М	Σ	М	σ	М	σ	М	σ
Антиемпатія	0,71	0,69	0,62	0,82	0,64	0,47	0,86	0,77
Індиферентність	0,73	0,74	0,85	1,33	0,68	0,50	0,71	0,50
Співпереживання	0,79	1,24	0,69	0,50	0,82	0,47	0,81	2,03
Співчуття	0,98	1,60	0,92	0,76	1,00	1,59	1,00	2,13
Внутрішнє сприяння	1,29	1,09	1,08	0,89	1,18	0,62	1,52	1,50
Реальне сприяння не на шкоду собі	4,89	1,64	4,46	2,03	4,77	1,34	5,29	1,65
Реальне сприяння на шкоду собі	2,18	1,09	2,46	1,05	2,14	1,20	2,05	1,05
Інтегральна емпатія	30,20	7,87	30,32	9,78	30,30	6,67	30,00	8,14

Примітка: М – середнє значення, σ – середнє квадратичне відхилення

Найбільшу кількість балів має форма емпатії «реальне сприяння не на шкоду собі» (М=4,89, σ=1,64). Це означає, що найчастіше шкільні психологи під час взаємодії демонструють активне емпатійне ставлення, пов'язане з емоційною і дієвою підтримкою людини, при цьому адекватно оцінюють власні можливості та здатні усвідомлювати ступінь шкоди для себе.

Менш вираженою є форма емпатії «реальне сприяння на шкоду собі» (М=2,18, σ=1,09) – альтруїстична поведінка, «дієве трансцендентне емпатійне ставлення», коли інтереси, проблеми іншої особи ставляться вище, ніж власні. На наступному місці – «внутрішнє сприяння» (М=1,29, σ=1,09), пасивне емпатійне

ставлення до Іншого, пов'язане з його розумінням і моделюванням поведінки.

Найменш вираженими є «співчуття» як здатність поділяти почуття з іншим ($M=0,98$, $\sigma=1,60$), «співпереживання» як реакція на емоційний стан іншого ($M=0,79$, $\sigma=1,24$), «індиферентність» як байдужість до емоцій іншої людини ($M=0,73$, $\sigma=0,74$), «антиемпатія», яка характеризується навмисним виявом полярних емоцій до емоційного стану іншого ($M=0,71$, $\sigma=0,69$).

Такі показники як більша вираженість активних форм емпатії, – відображають значущість емпатії для професійної діяльності психолога та її сформованість у працюючих психологів. Підсумовуючи, варто зацентувати увагу на тому, що на пізніх стадіях професійного становлення у практичного психолога замість готовності співчувати, допомагати будь-якою ціною, з'являється так званий рівень «адекватної» емпатії, готовність розділити відповідальність за консультативний процес, допомагати іншим «не на шкоду собі».

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2007. 328 с.
2. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії особистості зрілого віку. *Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Психологічні виміри українського соціокультурного простору*. К., 2011. С. 12–19.
3. Пирог Г. В., Шикирава Н. М. Сучасний стан та напрями вдосконалення профорієнтаційної роботи практичних психологів закладів освіти. *Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія*. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. С. 187–192.

Жодна частина цих публікацій не може бути відтворена в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди з авторами

Редакційна колегія журналу залишає за собою право виправляти матеріали авторів відповідно до вимог друку, опублікованих в інформаційному листі

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідність за достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

**Збірник матеріалів
Шостої Міжнародної
науково-практичної конференції
(08–09 жовтня 2020 року)**

***МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ***

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

Підписано до друку 15.10.2019 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 15,81
Тираж 100 прим. Замовлення № 2665

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com