

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

**УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Психологія та педагогіка
сучасності: проблеми
та стан розвитку науки
і практики в Україні»**

27–28 серпня 2021 р.

**Львів
2021**

УДК 159.9+37.01«312»(477)(063)

П 86

П 86 Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27–28 серпня 2021 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. – 92 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01«312»(477)(063)

© Автори статей, 2021

© Львівська педагогічна спільнота, 2021

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Колесник О. І.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ
ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
КОНТРАКТНОЇ СЛУЖБИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ 6

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

Бущик В. О.

ПРИНЦИПИ ТА ЗАСОБИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ
КОНФЛІКТОМ В ДІАДІ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ» 10

Кравчук А. В., Рибак Т. М.

ФОРМИ ПОДОЛАННЯ ПРОГАЛИН У ЗНАННЯХ
І ВМІННЯХ СТУДЕНТІВ ПІСЛЯ ЛІТНІХ КАНКУЛ 14

Мазуренко К. О.

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 16

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Якимчук Г. В.

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ 20

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Аймедов К. В., Болдін М. Я., Євфімішин П. В.,

Бошенко С. Ю., Коблова А. С.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ
ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ 25

НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Брянський Г. Є.

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА 29

Демченко М. О., Аматаєва О. П.
ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ
У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 32

Зайченко Н. І.
ЕСТЕЗИОЛОГІЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДґРУНТЯ
ІСПАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛПЬ 36

Спащанська М. Є.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ
ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 39

Трофімчук Н. В.
ЕКОЛОГІЧНІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ЛЮДИНИ
ІЗ НАВКОЛИШНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ..... 42

Харківська А. А.
ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ – ВИМОГА СУЧАСНОСТІ..... 46

Харківська А. І.
ФОРМУВАННЯ «SOFT-SKILLS» У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВОЇ
СКЛАДОВОЇ ЇХ УСПІШНОГО КАР'ЄРНОГО РОСТУ 50

НАПРЯМ 6. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Білоконь Н. В.
ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 53

Потримай Л. А.
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ
УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР 55

НАПРЯМ 7. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Зброєва Н. Б., Сухацька С. В.
ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СУЧАСНОЇ ДИТИНИ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 59

Карпець О. С. ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ.....	63
Козацька І. В. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНІЙ МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ.....	68
Рогачко В. О. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИНЕКНЕННЯ ТЬЮТОРСТВА ЯК ТЕХНОЛОГІЇ.....	71
Рябцева Є. О. ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З УПРОВАДЖЕННЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ ...	75
Сергієнко М. С. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО.....	78
Указна Н. С. РОЛЬ ТА МІСЦЕ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	81
Філімонова Т. В., Фаюк О. В. ФУНКЦІЇ ТЬЮТОРА МЕРЕЖІ ВІДКРИТОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	85

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Колесник О. І.
*студент II курсу магістратури
філологічного факультету*
Науковий керівник: Оверчук В. А.
*доктор економічних наук, кандидат психологічних наук,
професор кафедри психології*
Донецький національний університет імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ КОНТРАКТНОЇ СЛУЖБИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Професія військовослужбовців вимагає постійної дисципліни та уваги, і здійснюється у напруженій та стресовій атмосфері. У цьому випадку з'являються негативні психоемоційні зміни, які впливають на виконання професійних обов'язків, що певним чином можуть погіршувати стосунки в колективі [3].

Актуальність дослідження полягає у тому, що сьогодні необхідно розробляти різні програми, направлені на попередження та корекцію емоційного вигорання серед військовослужбовців контрактної служби. Завдяки таким програмам можна буде попередити психологічну деформацію особистості військовослужбовця та зменшити кількість суїцидальних випадків серед військових-контрактників.

Проблема емоційного вигорання досліджувалася багатьма зарубіжними, радянськими та українськими вченими (М. Борисова, Н. Булатевич, М. Воробйова, О. Гнездилова, М. Горохова, Т. Зайчикова, Ю. Жогно, А. Коновальчук, Н. Назарук, Т. Овсянникова, J. Cedoline, S. Brenner, R. Bentall, B. Farber, H. Freudenberger, L. Friedman, A. Lotan, J. Malanowski, C. Maslach, L'. Spaniol, J'. Caputo, Ю. Александров, І. Андрух, Л. Леженіна, В. Медведєв, О. Петренко, О. Хайруллін та ін.).

Особистість військовослужбовця піддається постійному впливу обставин, які можуть травмувати психіку: окрім розуміння відповідальності присяги перед Вітчизною, це може бути і

психологічний тиск з боку керівництва й колег, і характер організації праці (виїзні навчання, бойові чергування), а також ненормованість робочого дня. В результаті це може призвести до деформації особистості у вигляді синдрому емоційного вигорання.

Аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що серед багатьох публікацій йдеться про фактори, що впливають на психологічний стан особистості.

Як вважає М. Скугаревська, на розвиток синдрому емоційного вигорання мають істотний вплив особистісні характеристики людини, зокрема з показниками психоемоційного виснаження корелюють, насамперед, такі риси особистості, що пов'язані з високим ступенем тривожності – низька емоційна стійкість, боязкість, підозрілість, фрустрованість, імпульсивність, схильність до відчуття провини тощо. Водночас дослідниця зазначає, що протилежні полюси цих особистісних рис, а також внутрішній локус контролю, ширість, доброта, домінантність, практичність, гнучкість, соціабельність, екстраверсія, незалежність можуть відігравати захисну роль при психоемоційному стресі. Дослідницею було встановлено, що люди, які є неспокійні, чутливі, емпатійні, схильні до інтроверсії, з гуманістичним життєвим настановленням, схильні ототожнюватися з іншими, більше піддані цьому синдрому та зазнають відчутніших психоемоційних виснажень та особистісно-соціальних амортизацій [6].

Спільними соціально-психологічними показниками особистості з синдромом емоційного вигорання традиційно визнаються: вік, стать, сімейний стан, освітній рівень, стаж роботи, соціальне походження тощо. Констатується помітний зв'язок між мотивацією й психоемоційним вигоранням, зокрема такі мотиви трудової діяльності, як задоволеність зарплатою, почуття власної значущості на робочому місці, професійне просування, самостійність суттєво впливають на біосоціальну й психофізичну опірність емоційному вигоранню [1; 6].

Погоджуюсь з думкою Л.В. П'янківської [5], яка вважає вартим уваги підхід до визначення симптомів емоційного вигорання, що запропонований В. Криволапчуком, І. Моцонелідзе, І. Слюсар:

1. Фізичні симптоми: втома та виснаженість протягом дня, фізичне виснаження, зміна ваги, порушення сну, погіршення стану здоров'я, зниження імунітету, чутливість до змін показників навколишнього середовища.

2. Емоційні: зниження емоційності, песимістичність і цинізм, зниження концентрації уваги, проявляються розчарування, безпорадність, почуття невдачі, самозвинувачення, байдужість, усамітненість; тривожність; депресивність та істеричність, неконтрольовані поведінкові вияви агресії, роздратованості, гніву та образливості, деперсоналізація.

3. Поведінкові: труднощі у виконанні власних професійних обов'язків; порушення режиму праці та тривалості робочого дня, зниження продуктивності професійної діяльності, відсутність мотивації до праці, відтермінування запланованих завдань, уникання самостійного прийняття рішень, порушення харчування, бажання відпочити, прагнення до соціальної ізоляції; часте виникнення думок про звільнення; зловживання речовинами, що змінюють настрій (кава, алкоголь, ліки); підвищений травматизм (падіння, травми тощо).

4. Інтелектуальні симптоми: втрата інтересу до життя, новизни й розв'язання робочих проблем, деконцентрація уваги, апатія, підозрілість і недовірливість; переважання шаблонності в діяльності, негативне ставлення до нововведень.

5. Соціальні симптоми: зниження соціальної активності, втрата інтересу до проведення власного особистого часу, розчарування та песимістичні погляди на майбутнє, формальне виконання функціональних обов'язків, усамітненість та конфліктність.

Розвитку синдрому емоційного вигорання передуює період підвищеної активності, коли людина повністю поглинена у роботу, відмовляється від потреб, з нею не зв'язаних, забуває про власні потреби, потім настає перша ознака – виснаження.

Спочатку у військовослужбовців відбуваються незначні зміни в поведінці і діяльності, які, здавалося, не несуть небезпеки для самої людини і для оточуючих. Але, саме ці зміни можуть призвести як до існуючих змін професійної адекватності, так і непоправних втрат при виникненні умов екстремального характеру та/або виконання бойових завдань [4].

У професії військовослужбовця, крім існуючих факторів, спостерігається ще один важливий фактор, що пов'язаний з особистісними особливостями військовослужбовця (індивідуальні фактори). Сучасні дослідники синдрому емоційного вигорання відзначили більше ста симптомів, які, в свою чергу, допомагають визначити ступінь вираженості емоційного вигорання [2].

Отже, основною причиною виникнення синдрому емоційного вигорання є порушення стану рівноваги у військовослужбовця, коли вимоги (внутрішні та зовнішні) протягом тривалого часу домінують над ресурсами особистості (внутрішніми та зовнішніми). Звідси випливає ключовий компонент синдрому «вигорання» – невідповідність між особистістю і вимогами, які до неї висуваються.

З метою налагодження та встановлення ресурсного емоційного стану, особистісної здатності до самопомоги в період виконання професійних обов'язків перспективним вважаю проведення соціально-

психологічних тренінгів серед військовослужбовців, корекційно-психологічної роботи.

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що вивчення особливостей емоційного вигорання у військовослужбовців є актуальною проблемою в сучасному світі. Синдром емоційного вигорання – це комбінація цілого ряду взаємопов'язаних між собою симптомів, проте, на даний момент часу, не існує єдиної точки зору на симптоми емоційного вигорання. У зв'язку з небезпечною сферою діяльності військово-службовця необхідно чітко контролювати його поведінку в складних ситуаціях і рівень стресу, вести облік факторів, що впливають на особистість кожного військовослужбовця, і здійснювати профілактичний, при необхідності, психокорекційний комплекс. А також проводити ряд психодіагностичних досліджень, спрямованих на вивчення особистісних особливостей і виявлення симптомів емоційного вигорання.

Список літератури:

1. Водоп'янова Н.Є. Психічне «вигорання» // Світ медицини / Водоп'янова Н.Є. – К., 2001. – Вип. 7–8. – 51 с.
2. Мачульская И.А. Феномен эмоционального выгорания военнослужащих в процессе их профессиональной деятельности / Беляев Р. В., Машин В.Н // Территория науки. 2015. № 5. С. 72–77.
3. Минакова А.А. Особенности эмоционального выгорания у военнослужащих в современных условиях / А. А. Минакова // Молодой ученый. – 2020. – № 28 (318). – С. 79-81.
4. Пономаренко И.Л. Профессиональное выгорание в воинском коллективе / Ерошенко Н.Н. // Гуманитарно-педагогическое образование. 2017. Т. 3. № 4. С. 40–47.
5. П'янківська Л.В. Психологічна профілактика синдрому «емоційного вигорання» у курсантів вищих навчальних закладів МВС України: // Дис. для здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського – К., 2019. – 281 с.
6. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3 – 9.

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

Бущик В. О.

студент II курсу магістратури

факультету романо-германської філології

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

м. Одеса, Україна

ПРИНЦИПИ ТА ЗАСОБИ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ КОНФЛІКТОМ В ДІАДІ «ВИКЛАДАЧ-СТУДЕНТ»

Актуальність. Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває все більшого значення для сучасної школи, що породжена динамічним розвитком суспільства та зміною соціальних орієнтирів. Наслідки пандемії, економічної та духовної кризи зробили свій внесок у вищу школу. Конфліктні стосунки між викладачами та студентами у вищій школі на сьогодні є особливим типом міжособистісного спілкування. Тому дуже важливо розуміти і вміти управляти розвитком і розв'язанням педагогічних конфліктів, належним чином діагностуючи динаміку його розвитку й виробляючи стратегію дій у конфліктній взаємодії.

Метою нашого дослідження було теоретичне вивчення питання принципів та засобів управління педагогічним конфліктом.

При аналізі літератури ми дійшли висновку, що педагогічні конфлікти — це об'єктивне та суб'єктивне протиріччя, що виникають на рівні міжособистісних і міжгрупових відносин у координатах освітнього простору існування суб'єктів педагогічної або навчально-виховної діяльності. Найголовнішою відмінністю педагогічних конфліктів є висока емоційна напруженість зіткнення. Часто в педагогічному конфлікті прояв сильних негативних емоцій дає напрям подальшої поведінки та ставлень опонентів, хід розвитку педагогічної взаємодії та визначає якість вирішення проблеми.

У педагогічній літературі частіше обговорюються попередження, послаблення, розв'язання конфліктів, значно рідше — управління ними. На основі вивченого матеріалу можна говорити про те, що не існує єдиних поглядів на природу та причини виникнення конфліктів; впродовж тривалого часу не визнавався сам факт існування

конфронтації; самі конфлікти сприймалася як негативне явище, що заважало нормальному розвитку і функціонуванню педагогічної системи та спричиняло її структурні порушення. Визнання багатоплановості педагогічного конфлікту, його конструктивної і деструктивної функцій, свідчить про необхідність управління ним.

Управління конфліктом – це цілеспрямований, зумовлений об'єктивними законами вплив на динаміку конфлікту в інтересах розвитку або руйнування тієї соціальної системи, до якої має відношення конфлікт [4, с. 77]. Також можна говорити про те, що управління може допускати й дозвіл конфлікту з метою подальшого аналізу з боку учасників та висновків для подальшої профілактики наступних конфліктів. Конфлікти можуть виникати не лише за об'єктивних, але й суб'єктивних причин. До об'єктивних обставин можна віднести те, що існує більш-менш незалежно від педагогічного процесу, що створює потенціальну можливість конфлікту. Суб'єктивні причини становлять рівень виховання та розвитку студентів, усвідомлення ступеня конфліктності ситуації її учасниками, їх морально-ціннісні орієнтації.

З педагогічної точки зору, важливо помітити сигнали, що свідчать про зародження конфлікту. Конфлікт характеризується як дуже значиме явище, яке неможна ігнорувати, але наявність якого свідчить показником нормального розвитку (чи то йдеться про колектив, чи про конкретну особистість). Існують сигнали, що попереджують конфлікт, серед них: криза, що характеризується втратою людиною сил в звичній нормі поведінки; непорозуміння, що призводить до спотворення сприйняття; інциденти, що спричиняють тимчасове хвилювання; напруга – стан, який викривлює сприйняття іншої людини та її вчинків; дискомфорт, який складно описати словами.

Поняття управління розкриває спосіб здійснення дій, спрямованих на реалізацію єдиних цілей і завдань. Для ефективного управління конфліктом необхідно знати динаміку розгортання конфлікту. Динаміка конфлікту – послідовна зміна стадій і етапів, які характеризують процес розгортання конфлікту від виникнення конфліктної ситуації до її вирішення.

У процесі вироблення плану дій щодо впливу на динаміку конфліктної взаємодії та при виборі алгоритму, педагогові важливо дотримуватися таких принципів управління конфліктами: принцип об'єктивності, що полягає в адекватному розумінні й наданні реалістичної оцінки конфліктної події; принцип конкретно-ситуаційного підходу, що знаходить свій вираз в урахуванні феномену різноманітності образів і форм, якісних і кількісних відмінностей, послідовності й особливостей прояву конфлікту; принцип гласності, що полягає у доведенні інформації до зацікавлених груп або осіб, формуванні

об'єктивної громадської думки і відповідного ставлення до конфліктної ситуації; принцип демократичності, який передбачає управлінський вплив на суб'єктів конфлікту, метою якого є захист їх соціальних інтересів, зняття суперечностей і антагонізму; принцип системності полягає у комплексному використанні технологічних прийомів впливу на динаміку конфліктної взаємодії [3, с. 35]. Основними методологічними принципами управління конфліктів виступають принцип компетентності, принцип співробітництва й компромісу [2, с. 53].

Управління конфліктами включає такі види діяльності: прогнозування конфліктів і оцінка їх функціональної спрямованості; попередження або стимулювання конфлікту; регулювання конфлікту; дозвіл або вирішення конфлікту [1, с. 51]. У практиці управління конфліктами виокремлюють три напрями: відхід від конфлікту, придушення конфлікту і власне управління конфліктом. Кожен із названих напрямів реалізується за допомогою спеціальних методів.

Існує декілька ефективних засобів управління конфліктною ситуацією, але вони не є універсальними. Не слід вважати причиною конфліктів просту відмінність характерів, хоча, звичайно, і вона може стати єдиною причиною конфліктної ситуації, але в загальному випадку це всього лише один з чинників. Для ефективного застосування засобів управління конфліктами в педагогічних суперечках, слід розпочати з аналізу фактичних причин, а після цього застосувати відповідну методику. Серед засобів виділяють такі:

1. Картографія конфлікту: визначення проблеми, його учасників і хто чого побоюється, які потреби відстоюються. Кожен висловлює свою точку зору, вислуховує інших, виникає можливість сформулювати новий варіант вирішення проблеми, який задовольняє всіх.

2. Вироблення альтернативних варіантів виходу з конфлікту, які аналізуються. Обирається той, який справедливий для всіх, який достатній для задоволення потреб кожного.

3. Переговори як один із засобів. Проходять поетапно:

- а) підготовчий – збір фактів, їх аналіз;
- б) процес переговорів;
- в) їх завершення, прийняття згоди.

4. Посередництво – запрошується третя особа, яка в конфлікті не бере участі та є об'єктивною.

Функції посередника:

– вирішувати проблему без звинувачень, виправдань, порушення етики та привести конфліктуючі сторони до згоди;

– вислуховувати учасників конфлікту; кожна сторона повинна повторити те, що було вже сказано, і висловити своє ставлення до конфлікту;

– вирішення конфлікту, а для цього треба вислухати, які умови пропонує кожна сторона для досягнення згоди та обрати найкращу.

Посередник допомагає обом сторонам досягти того, чого вони бажають.

Висновок. У кожній окремій конфліктній ситуації необхідне використання різних технологій управління. Одні конфлікти необхідно запобігати, інші – заохочувати, треті – придушувати, четверті – вирішувати в інтересах обох конфліктуючих сторін. З метою конструктивного завершення педагогічних конфліктів необхідно сформоване вміння викладача діагностувати причину конфлікту та знаходити, відповідно загальних принципів, найбільш ефективне вирішення, що у подальшому надасть можливість усім суб'єктам освітнього процесу отримати конструктивний результат взаємодії. Розробка методики навчання майбутніх викладачів управлінню педагогічними конфліктами, можливості використовувати конструктивний ресурс педагогічних конфліктів у педагогічній взаємодії буде подальшим напрямком нашого дослідження.

Список літератури:

1. Ворожейкин И. Е. Конфликтология : [учеб.] / И. Е. Ворожейкин, А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров // Московский государственный университет. – Москва : ИНФРА, 2004. – 240 с. Режим доступу:
1. http://at-28upz.narod.ru/olderfiles/1/Konfliktologiya_Vorozheikin_2004.pdf
2. Галаган В.Я., Орлов В.Ф., Отич О.М., Фурса О.О., Психологія конфлікту. Режим доступу:
3. 2008.https://lib.iitta.gov.ua/3938/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%BB%D1%96%D0%BA%D1%82%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F_%D0%BA%D1%96%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D0%B9_%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BD%D1%82_%D0%9E_%D0%9C_%D0%9E%D1%82%D0%B8%D1%87_doc.pdf
4. Зинченко С. Трудные дети. – К., 1988. Режим доступу: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=706161>
5. Коваленко Д. В., Шалімова І. М., Керницький О. М. Конфліктологія : навч. посіб. для вузів; Укр. інж.-пед. акад. Харків : Точка, 2012. 221 с. Режим доступу: <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/5488>

Кравчук А. В.
викладач фізики

Рибак Т. М.
викладач іноземних мов
Житомирський агротехнічний коледж
м. Житомир, Україна

ФОРМИ ПОДОЛАННЯ ПРОГАЛИН У ЗНАННЯХ І ВМІННЯХ СТУДЕНТІВ ПІСЛЯ ЛІТНІХ КАНІКУЛ

Дослідження свідчать, що за період літа в більшості студентів з'являються прогалини в знаннях та компетенціях. Якщо сприймати місяці карантину як подовжені літні канікули, то експерти вважають, що неуспішність у матеріалі з дисциплін природничого циклу більш значна і помітна, ніж у філологічних. Загалом, дані показують, що за літо студенти починають відставати приблизно на умовний місяць навчання.

Успіх роботи викладача значною мірою залежить від того, наскільки він своєчасно виявлятиме і оперативно усуватиме недоліки в знаннях студентів.

Головними методами роботи викладача, спрямованими на виявлення відставання, є спостереження, зворотній зв'язок у процесі навчання, спілкування з студентами під час навчальної діяльності та поза неї.

Готуючись до занять викладач повинен ретельно продумувати і фіксувати основні ідеї, напрямки, форми, методичні прийоми, які ґрунтуються на повазі до особистості, вірі в її можливості. Таке ставлення до студента вимагає від викладача високих моральних якостей, справедливості, фахових знань та, звичайно ж, педагогічної компетентності.

У процесі подолання неуспішності загалом усувають прогалини в знаннях та навичках самостійної роботи, розвивають увагу, уяву, пам'ять, мислення, долають негативне ставлення до навчання і виховують інтерес до знань, усувають зовнішні чинники, що призвели до неуспішності.

Методи і прийоми занять при цьому повинні бути різноманітними і водночас суто індивідуальними.

**Ознаки відставання у навчанні та рекомендації
щодо його подолання**

Проблеми студента	Рекомендації щодо їх подолання
Має труднощі у відтворенні теоретичних положень, визначенні частин висловлювання тощо	Читати, переказувати маленькими уривками
Не може пояснити орфограму, схему, не може відтворити правило, формулу, закон, твердження.	Багаторазово повторювати, тренувати пам'ять, фіксувати основні положення у «пам'ятці» протягом заняття
Не вміє використовувати правила, формули, закони, опорні схеми	Учити користуватися алгоритмом, виконувати окремі вправи за зразком
Має труднощі у побудові цілісної розповіді	Навчати працювати за планом, аналізувати, давати пояснення. Ставити питання про основний зміст прочитаного, висловлювати своє ставлення до подій, вчинків, явищ, аргументувати враження від літературного твору.
Не цікавиться додатковою літературою	Рекомендувати додаткову літературу на занятті незалежно від програмних завдань
Відволікається в той час, коли потрібно зосередитися	Активізувати увагу всіх студентів на занятті, не допускати зниження рівня дисципліни, використовувати різні методи і форми викладання
Байдужий до своїх успіхів чи невдач, неохайно виконує роботу, за яку не ставлять оцінок	Заохочувати найменші зусилля та успіхи

Для подолання стійкого відставання після канікул необхідно:

– Щойно відновиться навчання, провести скоординований моніторинг знань з усіх предметів, щоб визначити академічні показники студентів.

– Диференціювати інструкції і пояснення матеріалу для різних груп студентів відповідно до виявлених прогалів у знаннях.

– Не випускати психоемоційний стан студентів: дослідження свідчать про те, що після значних потрясінь, як, наприклад, Covid-19, студентам було складно концентруватися на навчанні, вони часто були пригнічені і мали симптоми депресії. Викладачам доведеться мати справу і з такими наслідками в навчальному році, тому психологічний добробут студентів та педагогів повинен бути в центрі уваги.

Вирішальним у запобіганні й подоланні канікулярної неуспішності студентів є належна підготовка викладача до такого виду діяльності. Для

цього він зобов'язаний: усвідомити державну значущість цієї проблеми, уміти встановити причини неуспішності в кожному конкретному випадку, володіти методикою навчання таких студентів та виявляти терплячість і доброзичливість.

Список літератури:

1. Глуханюк Д. А. Оцінка-засіб не тільки заохочення : Обрій, 1996. № 1.
2. Гульбух Ю. З. Розумово обдарована дитина: Психологія, діагностика, педагогіка. – Київ, 1993. 75 с.
3. Лисенко Л.В. Педагогічні умови забезпечення професійно-орієнтаційної роботи в студентській групі : Автореф. дис. канд. пед. наук.– Харків, 1998. 16 с.

Мазуренко К. О.

*студентка II курсу магістратури
факультету романо-германської філології*

Науковий керівник: Вейландє Л. В.-В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки*

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Професійна ідентичність поєднує соціальну і особистісну складову ідентичності особистості і стає однією із найважливіших опор в становленні людини, як професіонала. Аналіз літератури виявив, що у літературі поняття професійної ідентичності та погляди науковців дещо розбігаються. Н.В. Антонова визначає професійну ідентичність як особистісну диспозицію, що ґрунтується на суб'єктному відчутті причетності до професійної спільноти [1]. У працях вітчизняних дослідників професійна ідентичність учителя трактується як «пусковий механізм» саморозвитку особистості, центральний елемент педагогічної майстерності (В.А. Якунін); результат відображення позиції педагога як суб'єкта управління в процесі навчання і виховання (В.П. Саврасов); результат усвідомлення учителем професійно значущих якостей свого «Я» (С.Л. Белих); результат усвідомлення себе в системі професійної діяльності, педагогічного спілкування і в системі власної особистості

(Л.М. Мітіна); сутнісне утворення особистості вчителя, що виражає його мотиваційно-ціннісне ставлення до себе і власного досвіду педагогічної діяльності (В.О. Сластьонін, А.І. Шутенко) [3].

Статус професійної ідентичності значною мірою, на думку О.П. Єрмолаєвої, залежить від цінності професії в суспільній свідомості і тієї ролі, яку вона відіграє в конкретному суспільстві. У державах із традиційно високим рівнем життя, професійна ідентичність виступає провідним чинником соціального благополуччя особистості студента і, врешті-решт, усього суспільства. Вона дає відчуття стабільності навколишнього світу і впевненості у своїх силах, тобто певний баланс із соціальним середовищем [4].

Термін «ідентичність» включає в себе особистісну, етнічну, професійну, гендерну та інші види ідентичності. За визначенням Л. Шнейдер, ідентичність становить собою складний феномен, складну психічну реальність, що включає в себе міфологічні та актуальні рівні свідомості, індивідуальні та колективні, онтогенетичні та соціогенетичні засади [5].

На думку У.С. Родигіної на сьогоднішній день в психології відсутнє єдине визначення терміна «професійна ідентичність» [6]. В рамках вітчизняної науки також немає загальноприйнятої дефініції. Для нашої роботи важливими концептуальними моментами є прийняття точок зору певних науковців, а саме: професійна ідентичність є феноменом самосвідомості особистості; професійна ідентичність пов'язана з груповим членством (певна мала/велика професійна група), тому має властивості соціальної ідентичності; професійна ідентичність формується в процесі професіоналізації; становлення професійної ідентичності опосередковано поетапним розвитком особистості професіонала.

Досліджуючи соціально-професійну адаптацію викладачів, ми приділяємо особливу увагу формуванню їхньої фахової ідентичності, як одному з найбільш значущих чинників становлення професіоналізму та конкурентоспроможності спеціалістів. Сутність вивчення феномену професійної ідентичності вчителя зумовлена практичною значущістю подальшого вдосконалення підвищення кваліфікації фахівців.

По-перше якщо розглядати професійну ідентичність як критерій розвитку суб'єкта як професіонала, то можна виділити структуру цього поняття, що свідчить про прийняття: себе як професіонала; певної сфери діяльності як способу задоволення потреб і реалізації себе; ціннісно-нормативних характеристик тієї чи іншої професійної сфери.

По-друге, професійна ідентичність реалізується в таких різних формах: як стан цілісного переживання своєї професійної ідентичності; як основний тренд і критерій розвитку суб'єкта як професіонала; і, нарешті, як певна функціональність людини, що здійснює своє

професійне сходження, яке спрямоване на досягнення професійної ідентичності.

На думку Г.М. Андрєєвої професійна ідентичність – це складне утворення, в якому традиційно виділяють три компоненти: когнітивний (знання особливостей своєї групи та усвідомлення себе її членом), ціннісний (оцінка своєї групи і ставлення до членства в ній) та емоційний (прийняття чи ні своєї групи). Г.М. Андрєєва зазначає, що професійна ідентичність займає особливе місце в структурі соціальної ідентичності особистості [2].

Л.М. Мітіна розглядає професійну самосвідомість як усвідомлення педагогом себе у контексті трьох складових простору педагогічної праці: в системі професійної діяльності, в системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості [7, с. 120]. При цьому кожна складова самосвідомості розглядається на рівні трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової. Когнітивна підструктура (Я-розуміння) містить розуміння себе в системі педагогічної діяльності, в системі педагогічного спілкування, в системі особистісного розвитку. Все це складається в образ «Я-педагог», який є «узагальненою системою уявлень суб'єкта про себе, що формується в результаті процесів усвідомлення себе в трьох системах», які взаємодоповнюються і перетинаються. Афективна підструктура (Я-ставлення) самосвідомості вчителя характеризується сукупністю трьох видів ставлень: – ставленням до системи своїх педагогічних дій, до цілей, засобів і способів реалізації завдань; – ставленням до системи міжособистісних стосунків з учнями, емоційною оцінкою того, як він реалізує основні функції педагогічного спілкування; – ставленням до своїх професійно значущих якостей і до своєї особистості загалом, оцінкою своєї особистісної і професійної компетентності та відповідності власному ідеальному Я-образу педагога. Загальним підсумком такої самооцінки є формування глобального самовідношення [8, с. 312]. Характеризуючи поведінковий компонент професійної самосвідомості вчителя, Л.М. Мітіна акцентує увагу на його задоволеності собою і своєю діяльністю, яка розуміється як «співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя і можливістю успіху діяльності по реалізації провідних мотивів». Водночас дослідниця не вказує на конкретні процесуальні і результативні характеристики поведінкової складової самосвідомості вчителя [7]

Також треба зазначити, що незважаючи на популярність і досить інтенсивне наукове вивчення проблеми ідентичності, бракує праць саме про професійну ідентичність. З тих, що є, більшість присвячена професійній ідентичності і професійному становленню психолога, педагога, а останнім часом – психотерапевта. Залишається нез'ясованим

питання про внутрішні, індивідуально-особистісні механізми формування професійної ідентичності. Практично не розроблено прикладних аспектів та інструментарію вивчення, який відповідав би основним вимогам валідності та надійності, що унеможливило ґрунтовне емпіричне дослідження. Окрім того, немає чіткої дефініції понять “ідентичність”, “ідентифікація”, “самоідентифікація”, “само-свідомість”, “Я-концепція”, що створює методологічну плутанину.

Отже, сутність ідентичності вчителя більшість дослідників бачить в усвідомленні ним особистісного смислу професійно-педагогічної діяльності, переживанні ціннісного ставлення до педагогічної професії і до себе як її суб’єкта. Професійна ідентичність розглядається як умова самовизначення і самореалізації вчителя в педагогічній діяльності. Професійна ідентичність вчителя є складним системно-динамічним утворенням, підструктури якого (когнітивна, афективна, поведінкова) утворюють єдність, характеризуються тісним взаємозв’язком і взаємозалежністю.

Список літератури:

1. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. *Вопр. психологии*. 1996. № 1. С.131–143.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания. М. : Аспект Пресс, 2000. 365 с.
3. Мельник І. М. Структура та особливості професійної ідентичності майбутнього учителя початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон. держ. ун-т, ф-т психології, історії та соціол. Херсон: 2018. № 6. С. 98-108.
4. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. М. : Ин-т психологии РАН, 2008. 346 с.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Монография. М.: МОСУ, 2001. 272 с.
6. Родыгина У.С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов. М.: Пресс. 2007. 123с.
7. Ішук О .В. Чинники становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 120-127.
8. Исаева Д.А. К вопросу о соотношении личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости. *Казанская наука*. 2012. № 9.С. 312-318.

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Якимчук Г. В.

*наукова співробітниця лабораторії психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами*

Український науково-методичний центр практичної психології
і соціальної роботи
м. Київ, Україна

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Посилення уваги до питання освіти осіб з особливими освітніми потребами (ООП), в тому числі з психофізичними порушеннями, що відбувається в контексті її реформування, активізувало необхідність практичного втілення останніх перетворень системи освіти із урахуванням потреб таких осіб та внесення змін до законодавчих актів з метою впровадження інклюзивного навчання в Україні відповідно до провідних світових тенденцій розвитку інклюзії.

До сьогодні, реформування освіти осіб з ООП покладалося на комплекс теоретичних та методологічних положень, які давали змогу вжити деяких заходів щодо запровадження програм державної підтримки осіб з ООП та вибудувати стратегію інклюзивного навчання цих осіб в закладах різних рівнів освіти («Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [3], Постанови Кабінету Міністрів України «Про Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [4], «Про Порядок та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [5] та ін.). Проте, очевидно, особи з ООП, в тому числі з порушеннями психофізичного розвитку, потребують особливих умов забезпечення навчального процесу з урахуванням типології освітніх труднощів. Відповідно від ступеня прояву цих труднощів стає необхідним визначення обсягу підтримки осіб з ООП (надання додаткових корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних послуг, оплати послуг асистента вихователя, закупівлі додаткових засобів для навчання, визначення необхідних додаткових ресурсів тощо), а отже – постає необхідність визначення обсягу фінансування такої підтримки.

Результатом таких умов та орієнтації на міжнародні підходи до визначення категорій (типів) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами і стала прийнята нещодавно урядом Постанова № 765 від 21.07.2021 р. «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» [1]. Цей документ на законодавчому рівні визначає зміни до Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 [3], та інших нормативно-правових актів.

Визначення обсягу допомоги різним категоріям осіб з ООП в умовах інклюзивного навчання, пов'язано, насамперед, з необхідністю планування фінансових витрат. Водночас ці зміни унормовують організацію діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), уточнюють їхні завдання, підвищують статус фахівців. Зміни урегульовують деякі організаційні питання широкого запровадження інклюзивного навчання.

Змінами до Положення уточнюються такі завдання ІРЦ:

- проведення комплексної оцінки, у тому числі повторної, та здійснення системного кваліфікованого супроводу осіб у разі встановлення у них особливих освітніх потреб;

- надання рекомендацій закладам освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи;

- забезпечення участі педагогічних працівників ІРЦ в діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з ООП;

- надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг особам з ООП (дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти; дітям, які здобувають освіту у формі педагогічного патронажу);

- визначення потреби в асистенті дитини та/або супроводі дитини з ООП в інклюзивній групі;

- визначення обсягу тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі дітей, які цього потребують, відповідно до їх індивідуальних потреб (рівня підтримки особи з ООП в закладі освіти в залежності від ступеню прояву труднощів).

У Постанові затверджуються такі категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів), що зазначаються у разі наявності у особи особливих освітніх потреб, і які відповідно до тяжкості ступеню прояву визначають певний рівень та обсяг підтримки:

- інтелектуальні – обмежені функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту;

- функціональні (сенсорні, мовленнєві, моторні) – обмежені життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової, мовленнєвої функцій;

– фізичні труднощі – обмежені функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму;

– навчальні труднощі – обмежені або своєрідності перебігу довільних видів діяльності;

– соціоадаптаційні (особистісні, середовищні труднощі), соціокультурні (зокрема, взаємодія з представниками осередків окремих культур, отримання інформації засобами жестової мови тощо).

Отже, передбачається, що відповідно до внесених змін до Положення про ІРЦ за результатами проведеної фахівцями комплексної оцінки визначатимуться: наявність чи відсутність у дитини особливих освітніх потреб та у разі їх наявності вказуватиметься категорія(ї) (тип(и)) особливих освітніх потреб (труднощів); напрями, рівень та обсяг підтримки особи з ООП в освітньому процесі, у тому числі обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які надаються особам з ООП в закладах освіти; надаватимуться рекомендації щодо складення, виконання, коригування індивідуальної програми розвитку в частині надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, змісту, форм та методів навчання відповідно до потенційних можливостей дитини, створення належних умов для навчання залежно від порушення розвитку дітей з ООП (доступність приміщень, особливості облаштування робочого місця, використання технічних засобів); визначатиметься термін повторної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи тощо.

Згаданими вище змінами удосконалюється робота ІРЦ. Ці зміни передбачені проектом «Шкільна освіта для всіх», що входить до Плану заходів з реалізації Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні, і становлять перший етап його реалізації.

Другим етапом цього проекту передбачено оновлення дії положень про організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної та загальної середньої освіти починаючи із 1 січня 2022 року.

Як відомо, Постановою Кабінету Міністрів України від 28 липня 2021 року № 769 вже внесено такі зміни до Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, затвердженого Постановою КМУ від 10 квітня 2019 року № 530 [2]:

– передбачено упровадження диференційованого підходу до забезпечення підтримки дітей з ООП;

– затверджено нову форму індивідуальної програми розвитку особи (ІПР), терміни її реалізації, корекції; облік ІПР в системі автоматизації роботи ІРЦ;

– визначено рівні підтримки в освітньому процесі дітей під час інклюзивного навчання.

Отже, впровадження змін у роботі ІРЦ має на меті забезпечення більш широкого кола осіб, які цього потребують, підтримкою в освітньому процесі, шляхом уведення в практику роботи багаторівневої підтримки.

Запровадження міжнародних підходів до визначення категорій (типів) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами, підвищення якості визначення та задоволення особливих освітніх потреб дітей, поява нових діагностичних інструментів для підтримки дітей, які відчувають труднощі в навчанні, передбачається, посилять наявні позитивні зрушення в галузі освіти осіб з ООП. Проте слід зауважити, що в контексті проведення реформ щодо забезпечення зміни підходів до визначення особливих освітніх потреб та впровадження широкої інклюзії, яка передбачає надання підтримки в освітньому процесі здобувачам освіти, перед управліннями, науковцями і практиками постає ціле коло питань, що потребують вирішення у найближчий час (забезпечення всіх ІРЦ сучасними методиками для проведення комплексної оцінки дітей раннього віку, запровадження в роботі закладів освіти багаторівневої підтримки в освітньому процесі, розроблення методичних рекомендацій щодо багаторівневої підтримки в освітньому процесі, підвищення кваліфікації фахівців ІРЦ, педагогічних працівників тощо), аби впроваджені зміни мали позитивні результати.

Список літератури:

1. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.07.2021 р. № 765 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 16.08.2021).
2. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 : Постанова Кабінету Міністрів України від 28 липня 2021 р. № 769. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/769-2021-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 16.08.2021).
3. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 16.08.2021).
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> (Дата звернення: 16.08.2021).

5. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 р. № 88.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#Text>
(Дата звернення: 16.08.2021).

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Аймедов К. В.

доктор медичних наук, професор

Болдін М. Я.

кандидат юридичних наук

Євфімішин П. В.

магістр права

Бошенко С. Ю.

магістр права

Коблова А. С.

магістр психології

Одеський національний медичний університет
м. Одеса, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Питання про право на існування «Спеціальної психології» як навчального предмета обговорювалося в Європі протягом двох останніх століть. Необхідність введення психологічних знань в загальноосвітній курс навчальних закладів розумілася, визнавалася і підтримувалася не тільки найбільшими філософами, наприклад Гегелем в Німеччині, а й педагогами, політиками, чиновниками від освіти. «Спеціальну психологію» вводили в навчальні плани, через якийсь час виключали, посиляючись на незадовільну якість викладання, і знову вводили. Незадовільна якість викладання в основному пов'язувалася з двома причинами: відсутністю спеціальної підготовки у викладачів і надзвичайною складністю пропонованого учням матеріалу [1].

З деякими перервами «Спеціальна психологія» як предмет в навчальних закладах існує в Європі з 1811 року [2].

На початку ХХ століття інтерес до юридичної психології як науки зріс, психологічні ідеї стали проникати в більш широкі верстви суспільного життя, що знайшло, природно, відображення і в дидактиці. Уже в першій половині нашого століття «Психологія права» мала своє місце в навчальних планах як повноправна дисципліна в розвинених

країнах Європи і Америки. Психологія починала викладатися ще в старших класах, тобто для учнів 16-18 років 1-2 години на тиждень протягом семестру в якості предмета за вибором [1].

Починаючи з 60-х років XX століття в викладанні психології права виявляються нові тенденції. По-перше, з'являються спецкурси, які з різними варіантами найчастіше мають назву «Соціальні та особистісні вміння». По-друге, розробляються психологічні розвиваючі програми, які об'єднувалися однією спільною ідеєю особистісного зростання. Потретє, в 70-х роках розробкою програм з юридичної психології починають займатися окремі дослідники або групи самостійних дослідників. В результаті, наприклад, в США до кінця 80-х років уже було 200 найрізноманітніших програм з спеціальної психології. Паралельно з різноманітними розвиваючими програмами в навчанні зберігається місце і за традиційним викладом психологічних знань, призначених старшокласникам [3].

Таким чином, можна виділити два напрямки викладання спеціальної психології на Заході і в Америці.

Перший напрямок – це розробка експрес-курсів, розрахованих на короткий інтервал навчального часу (від 2-х тижнів до 6 місяців), що мають цілком певні завдання і прагматично орієнтовану ідеологію.

Другий напрямок – об'ємні навчальні курси, що включають цілий спектр самопідготовки людини до самостійного життя [3].

Можна виділити великі за масштабом програми, що проводяться університетами. Такі програми:

- а) здійснюються великою групою дослідників і вчителів;
- б) припускають цілу систему спеціальної підготовки вчителів до реалізації програми в конкретних умовах;
- в) охоплюють досить велику кількість навчальних закладів. Як приклад може бути розглянутий процес реалізації «Пасторальної програми» в англійських школах [5].

Далі розглянемо детальніше як викладається психологія в різних країнах на сучасному етапі.

Вища психологічна освіта, як і будь-що інше пильно контролюється з боку інспекційних органів. Створено спеціальний інспекційний механізм в рамках Британського психологічного товариства, який включає в себе перевірку якості викладання психології вищою комісією протягом тижня кожні п'ять років; перевірку науково-дослідницької роботи факультету, а також якість дипломних досліджень випускників. Якщо комісія визнає роботу факультету недостатньо високою, то може бути відкликана ліцензія на проведення освітньої діяльності. В цілому, як зазначає професор Плімутського Університету Стефан Ньюстед, «така система контролю дає позитивний ефект, хоча і вимагає великих зусиль

з боку викладацького складу». Також психологічну освіту охоплює і старші класи шкіл, цей предмет може стати факультативним або основним в залежності від вибору учня [5].

У Сполучених Штатах, за визнанням професора Чарльза Брюера, програми з навчання спеціальної психології дебатовуються з 1636 року (заснована у коледжі, Гарвард). Виражається це в тому, що кожен факультет психології має право подати свою програму викладання і навчання. Це призводило до деяких складнощів, що виникають у випускників з подальшим професійним визначенням. У 1991 році відбулася конференція Американської Психологічної Асоціації (АПА), яка заявила про необхідність створення національних стандартів з навчання та викладання психології. В Америці виходить спеціалізований журнал «Викладання психології», який є одним з офіційних журналів АПА. Офіційні рекомендації конференції та АПА вплинули на багато позитивні зміни в програмах навчання і викладання психології права [3].

Представник психологічного товариства Ірландії, Дезмонд Сван, вважає, що «в даний час спостерігається зростання психологічних факультетів в країні», а предмет «психологія» є найпопулярнішим предметом серед студентів і на інших факультетах університетів. Величезний вплив на професійне навчання чинить психологічне суспільство Ірландії через акредитацію спеціальних курсів, які допомагають професійно працевлаштуватися випускникам факультетів психології права [4].

Австралія має 38 факультетів спеціальної психології на сьогоднішній день. Спостерігається зростання студентів-психологів за рахунок дистанційного навчання та гнучкої системи знижок. Мінімальний академічний критерій для отримання роботи в якості психолога – це 4-х річне навчання на факультеті психології. Подальшу освіту включає в себе період терміном від 2-х до 4-х років в залежності від рівня і бажаного ступеня. Здобуття вченого ступеня пов'язано з проведенням серйозного наукового дослідження [2].

Навчання юридичної психології в Німеччині зазвичай йде на базі університетів. Час навчання – 13 семестрів, по два семестри на рік. З них 9 семестрів припадають на базисне навчання.

Викладання юридичної психології у Франції традиційно ведеться на факультетах психології при університетах. У школах немає вчителя по психології, даний предмет ведеться учителем по філософії. Зате всі вчителі початкової та середньої шкіл в обов'язковому порядку навчаються в спеціальному інституті протягом двох років. Така форма навчання в стислому вигляді сприяє отриманню основних знань по психології (введення в психологію, психологія розвитку, крос-культурна

психологія та інші курси). Це дозволяє вчителям бути психологічно грамотними у своїй професійній діяльності [4].

Базисна структура навчання спеціальної психології в Ізраїлі така: 3 роки для отримання ступеня бакалавра, два роки для отримання ступеня Магістра, докторальне навчання – до 5 років (в нашому розумінні аспірантура). Місяця на докторальному рівні навчання лімітуються державою. Існує строгий контроль з боку інспекційних органів за отриманням наукового ступеня [5].

У сучасному розумінні психологічну освіту в Індії знайшло своє місце лише зовсім недавно, так як психологічні знання завжди були невід'ємною частиною релігійної культури країни. В даний час, психологи в Індії у своїй професійній діяльності стикаються з тими ж проблемами, що і їхні колеги в усьому світі. Люди страждають від безробіття, сімейних проблем, урбанізації, тероризму на релігійному ґрунті. Майбутнє психологічної освіти і викладання спеціальної психології, за словами представника Делійського університету Конвара Ніланьяна, «яскраве, багатообіцяюче, але сучасний стан справ все ще перебуває на зародковому рівні» [2].

Психологічне знання дає уявлення про іншу людину, розуміння мотивів її поведінки, побудова позитивної комунікації і, як правило, поліпшення власного життя. Саме якісне і розвинене викладання психології в школах, вузах може стати хорошою «соціальним щепленням» людству [1]!

Список літератури:

1. Аймедов К. В. Современные инновационные подходы к обучению в ВУЗах // Конференция посвященная 100-летию академика Вели Ахундова, г. Баку, 03 июня 2016 г. – С. 67-68.
2. Юрична психологія: словник-довідник / С. О. Гарькавець. – Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. – 152 с.
3. «American Psychology and the Law Society». Retrieved 2007-09-12.
4. Bruce D. Sales, Daniel A. Krauss. The Psychology of Law: Human Behavior, Legal Institutions, and Law. 2015. P. 135.
5. Schmidt, C. S. An exploration into first generation adult student adaptation to college: Diss. ... Doctor of Philosophy [Text] / C. S. Schmidt. – University of Kansas, 2005. – 215 p.

НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Брянський Г. Є.

аспірант кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Зусилля педагогічної теорії протягом декількох століть були сконцентровані на розробці дидактики. Дидактика – частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання тощо. Термін «дидактика» вживався вже в педагогічних працях XVII ст. Я.А. Коменський в «Великій дидактиці» (1657р) розробив зміст освіти, дидактичні принципи, методи навчання, вперше обґрунтував класно-урочну систему навчання [1, с. 88].

Подальшої розробки потребують способи формування тих видів активності психіки, які знаходяться за межами її пізнавально-аналітичних здібностей. Вважається, що зараз людство вступило в фазу історії, коли вперше культура потребує цілісну, а значить всебічно – розвинуту, особистість. Тому однією з пріоритетних цілей у педагогіці сформувати «Вчителя-художника», покликаною створити людину як цілісну і унікальну особистість, що відповідає запитам XXI століття та новому історичному типу культури.

«Вчитель-художник» – це поняття, що не є метафорою, а являє собою дефініцію, що має наукову основу. У минулі часи, класичне уявлення про художню творчість, яка визначала природу людства, протягом декількох десятків тисяч років, було витіснене новим поглядом, який звів творчість до створення предметів, призначених для «незацікавленого споглядання», незалежно від характеру їх змісту. Якщо ж дотримуватись класичного розуміння мистецтва, а з іншого боку, вийти за межі розуміння педагогіки загальної освіти, то виявиться, що між діяльностями Вчителя і Художника існує глибока спорідненість. Вона виявляється в тому, що обидві є формами творчості, в одному випадку – створенням реального, справжнього – живої людини, в іншому –

ілюзорного людського. Мистецтво вчителя подібно художньої творчості багатьох видів мистецтва, одухотворяє реальні матеріальні предмети – адже педагогіка, самодіяльно-материнська, а потім професійно-вчительська, має теж справи з матеріальним «предметом» – біологічною істотою.

Оскільки ж педагогічна діяльність є прилученням індивіда до цілісного буття культури, вона тим самим робить людську особистість прямим носієм культури, в тому її обсязі і в той її будові, яка властива кожному історичному і соціальному типу культури.

Таким чином, з'ясувавши зв'язок педагогіки та мистецтва, можна за допомогою синергетики зрозуміти, що кожна стадія біографії людини відрізняється певним типом самоорганізації, який обумовлюється взаємодією внутрішніх і зовнішніх для індивіда факторів. Звідси – єдність біологічних підстав кожної вікової стадії і тих культурних якостей, які на даній стадії можливі і необхідні (оволодіння мовою, домінанта ігрової діяльності, вивчення наук тощо).

При вивченні сутності системно-синергетичного підходу виявилось необхідним уточнити поняття «системний підхід» та «синергетика». Системний підхід – напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Наприклад, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими будуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона здійснюється [1, с. 305].

Синергетика вивчає закономірності предметів досліджувальної реальності як складової системи, здатної до саморозвитку [3, с. 13]. Зведення педагогічної діяльності до якогось одного виду активності – вихованню або освіті – породжене загальним для теоретичної думки Нового часу і мабуть, успадкованим нею від релігійної свідомості уявленням про те, що в основі буття, яке визначає сутність всіх його проявів, повинна лежати одна сила: вона називалася Богом, матерією, Абсолютною Ідеєю та іншим.

Існує взаємозв'язок між цим положенням та методологічною проблемою, яка полягає в тому, щоб встановити, будова педагогічної діяльності вичерпує «освіту» і «виховання», тобто чи є ці її форми не тільки необхідними, але і достатніми для її повноцінного функціонування? Переконлива відповідь на це питання буде залежить від розуміння будови сформованої в онтогенезі людської психіки – чи вичерпується духовний світ особистості знаннями, що були засвоєні в процесі освіти. І в процесі виховання цінностями. Або в нашому

духовному житті існують необхідні людині інші форми духовної активності, розвиток яких потребує адекватних форм педагогічної діяльності.

Розглядаючи зв'язок мистецтва з педагогічною діяльністю, виникає необхідність уточнити, що до педагогічної діяльності входить принцип нелінійного розвитку системи. Розвиток, що відбувається в одному напрямку, в той же час протікає по-різному у кожного індивіда, і в цій багатолінійності загального процесу талант педагога повинен інтуїтивно вловити особливості замовлення загального в індивідуальному. Ця діалектика загального та індивідуального, односпрямованого і нелінійного здійснюється в досить широкому діапазоні варіацій – ширшому, ніж в будь-якому іншому процесі, природному та соціальному.

Ідеї синергетики, виявленні у необхідності самостійного вирішення проблем, що призводить до переорієнтації свідомості з зовнішнього світу на власне буття в світі, яке І. Кон назвав «відкриттям «Я»» якого до цього не було в предметі педагогічної діяльності. Мова йде не просто про індивідуальний підхід до кожного учня, виходячи з особливостей його психіки, а часом і соматичної, а про ставлення до нього як до особистості, що формується. Процес самоусвідомлення особистості має два аспекти – просторовий і тимчасовий. Перший виражається в тому, що Ю. Карякін влучно назвав в своєму щоденнику феноменом «двох дзеркал», в якому починає народжуватись особистість: в одному вона споглядає – і тим самим, пізнає – саму себе, в іншому бачить сприйняття себе іншими [2].

Розуміння людської діяльності як системи суб'єктно-об'єктних відносин і відповідно до критерію необхідності і достатності елементів системи для її цілісного існування і функціонування, існують основні види діяльності: пізнавальна, мета якої отримання суб'єктом інформації про об'єкт (її вищою формою є наука, у всіх її модифікаціях, від математики до психології); ціннісно-орієнтаційна, мета якої усвідомлення суб'єктом значення для нього об'єкта (її вищою формою є ідеологія, в різних її модифікаціях, від релігійної до естетичної); перетворювальна, мета якої зміна суб'єктом об'єкта, матеріально-практичне і духовно-ідеальне, заради створення нового, культурного об'єкта з матеріалу природної, соціальної, людської даності (на одному рівні – створення предметності «другої природи», на іншому, ідеальному – моделі, проекту, мрії. Художнє освоєння світу, в якому всі чотири перераховані однорідні види діяльності виявляються синкретично злитими в міфологічну свідомість і в сприйнятті світу дитиною, а потім – синтетично взаємно ототожнення в мистецтві [4].

Отже, особливості нелінійного розвитку індивіда на відміну від нелінійного розвитку виду, в даному випадку, людства – полягають

також у тому, що можна назвати «віртуальною нелінійністю»: в історії людства діє закон реальної нелінійності, оскільки на кожній стадії його розвитку різні народи йдуть паралельно з різними шляхами, і тим самим система відчуває всі можливості, які надає їй різноманітність природних умов і етнічних традицій. Індивід реально проживає тільки одне життя, а здається йому оптимальним, а потім обговорюючи з самим собою правильність або помилковість зробленого вибору. Але відповідальність за це, як і за свободу творчої діяльності, що стоїть за нею, не можна сформувати засобами освіти і навчання – її можна тільки виховати, як моральну якість людського буття, і це повинно бути громадянським обов'язком закладів в XXI столітті.

Список літератури:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 374 с.
2. Карякін Ю. Щоденник: «Столична тема», 1997. 34 с.
3. Кремення В. Синергетика і освіта. Київ: Національна академія педагогічних наук України. Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 347 с.
4. Mensch – Kultur – Kunst. Hamburg: Systemanalytische Untersuchung, 1994.

Демченко М. О.
доктор філософії,
методист навчально-методичного відділу

Аматьєва О. П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри практичної психології
ДЗВО «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасному періоду розвитку суспільства притаманні значні соціально-економічні зміни, пов'язані з комплексним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у різні сфери життєдіяльності особистості.

Упровадження електронних освітніх ресурсів в освіту дозволяє осучаснити процес підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, а саме: можливість доступу до електронних освітніх ресурсів у будь-який час у будь-якому місці, здійснення якісно нового рівня взаємодії учасників освітнього процесу, перехід від пасивного навчання до самоосвіти (активного навчання). Крім того, використання електронних освітніх ресурсів дозволяє самостійно обирати темп навчання, дає можливість повернутися до попередніх тем, зберегти й переглянути електронне листування з викладачем.

Електронні освітні ресурси є важливими для професійної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. Зростання обсягу інформації, який діти повинні засвоювати, вимагає більш досконалих форм, методів і прийомів навчання. З метою підтримки процесу навчання, інших видів діяльності, а також розвивальної діяльності дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти створюється інформаційне освітнє середовище для ефективного використання електронних освітніх ресурсів. Воно дозволяє: демонструвати інформацію на екрані в ігровій формі, що викликає у дітей величезний інтерес, бо це відповідає провідному виду діяльності дітей дошкільного віку – грі; у доступній формі, яскраво, образно донести дошкільникам матеріал, що відповідає їх наочно-образному мисленню; привернути увагу дітей рухом, звуком, мультиплікацією, але не перевантажувати навчальний матеріал; сприяти розвитку в дітей дошкільного віку дослідницьких здібностей, пізнавальної активності; заохочувати дітей вирішувати проблемні завдання.

Водночас виникає проблема недостатньої комп'ютерної грамотності вихователів, а саме: використання електронних освітніх ресурсів під час організації освітнього процесу з дітьми, у взаємодії з батьками вихованців, у процесі організації методичної роботи з педагогічними кадрами.

В Україні здійснено низку дисертацій з проблем використання електронних освітніх ресурсів у підготовці майбутніх фахівців дошкільної (К. Віттенберг, С. Дяченко, О. Кравчишина, І. Тимофєєва, О. Чекан та ін.) та шкільної освіти (А. Бекірова, І. Богданова, Л. Гаврілова, М. Ковальчук, А. Крижановський, С. Петренко, О. Семеніхіна, О. Удовиченко, І. Хижняк, А. Юрченко та ін.).

На сьогодні існує багато підходів до класифікації електронних освітніх ресурсів [1; 2; 3; 5].

Сучасні електронні освітні ресурси можна умовно поділити на: комунікаційні й інформаційні.

У Положенні про електронні освітні ресурси запропоновано класифікувати ЕОР за функціональною ознакою, а саме: навчально-методичні; методичні; навчальні; допоміжні; контролюючі.

Дидакт В. Биков дещо розширив класифікацію електронних освітніх ресурсів і запропонував класифікувати ЕОР за такими ознаками, як-от: за напрямом використання; за напрямом змістово-процесуального використання; за середовищем фізичного існування; за середовищем використання; за обмеженістю користувального простору; за доступністю користувального простору.

Відтак, у педагогічних дослідженнях відсутня єдина класифікація електронних освітніх ресурсів. Погоджуємося із запропонованими класифікаціями електронних освітніх ресурсів, але пропонуємо додати класифікацію ЕОР за такими ознаками, як-от:

- за цільовою аудиторією: для абітурієнтів (електронні ресурси інформаційного призначення); для студентів (електронні ресурси освітнього призначення); для викладачів (електронні ресурси наукового призначення);

- за формою організації занять: лекційні (електронні ресурси для супроводу лекцій); практичні (електронні ресурси для супроводу практичних занять); контрольні (електронні ресурси для проведення поточного й підсумкового контролю).

Сучасні науковці (І. Агалець, Б. Мокін, Т. Крамаренко, О. Литвинова, О. Резунова, В. Юрженко та ін.) виділили низку переваг та недоліків використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі [4; 6].

Серед переваг найбільш значущими є такі:

- новий спосіб репрезентації матеріалу – дозволяє використовувати не тільки комп'ютер або ноутбук, а й планшет чи смартфон;

- наявність додаткового матеріалу у вигляді гіперпосилань – дозволяє розширити зміст навчальної дисципліни, не витрачати час на пошук додаткової інформації;

- індивідуалізація освітнього процесу – дозволяє обирати індивідуальний темп навчання (швидкість виконання завдань);

- забезпечення комфортних умов навчання як під час виконання індивідуальних завдань, так і в колективній діяльності;

- виконання функцій, які притаманні паперовому підручнику (інформаційна, конкретизувальна, систематизувальна, мотиваційна, координувальна тощо);

- наявність системи інтерактивної допомоги, підказок, що дозволяє вдосконалити отримані знання;

- забезпечення візуалізації навчальної інформації;

- створення сприятливого середовища для здійснення інформаційно-пошукової роботи;

- виконання функції навігатора в електронних ресурсах.

Серед недоліків використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі найбільш кричущими є: наявність відповідного

програмного забезпечення; зростання ціни на освітні послуги; висока ймовірність відволікання; вирішення непередбачених ситуацій.

Вимогами до створення та впровадження електронних освітніх ресурсів в освітній процес є (за М. Яшановим): створення матеріально-технічної бази; підготовленість викладачів і студентів; розробка електронних освітніх ресурсів відповідно до програми навчальної дисципліни; поєднання з традиційними формами навчання; головною дійовою особою повинен залишатися викладач; забезпечення самоконтролю й самокорекції дій студента; підвищення інтересу до навчання; дотримання техніки безпеки під час роботи в комп'ютерному класі та режиму роботи й відпочинку студентів [7].

Отже, використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі закладу вищої освіти сприятимуть:

- усвідомленому оволодінню майбутніми вихователями теоретичними знаннями; системою методичних знань, умінь і навичок;

- оволодінню різними носіями інформації, засобами комп'ютерних технологій; формуванню вміння працювати з інформацією за допомогою цих засобів для задоволення суспільних і особистих потреб;

Крім того, використання електронних освітніх ресурсів дозволить:

- підвищувати власну педагогічну кваліфікацію; надавати системну практичну допомогу педагогам у підвищенні їхньої методичної компетентності в питаннях організації освітньо-виховного процесу; вивчати й розповсюджувати кращий педагогічний досвід;

- розвивати власні позитивні якості на основі самоаналізу й самооцінки; удосконалювати професійну майстерність;

- формувати вміння адекватно оцінювати результати власної діяльності, аналізувати помилки, що виникають під час освітньо-виховного процесу; усвідомлювати причини успіхів і невдач з метою коригування під час подальшої діяльності для досягнення кращих результатів.

Список літератури:

1. Биков В.Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2012. № 13. С. 3–18.
2. Биков В.Ю., Лапінський В.В. Методологічні та методичні основи створення і використовування електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2012. № 2. С. 3–6.
3. Козлов В.Є., Сальников О.М. Електронні освітні ресурси. Загальні вимоги та методика створення. *Честь і закон.* 2013. № 1. С. 73–76.
4. Крамаренко Т.В. Використання Інтернету та електронних освітніх ресурсів у навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник*

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. № 1. С. 251–255.

5. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 р. № 1060 «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси». *Комп'ютер у школі та сім'ї. 2012. №8. С. 52–53.*
6. Юрженко В., Агалець І. Основні елементи контент-середовища електронних освітніх ресурсів. *Актуальні питання гуманітарних наук. 2016. Вип. 16. С. 471–479.*
7. Яшанов М.С. Проблеми впровадження електронних освітніх ресурсів у процес інформативної підготовки майбутніх учителів технологій. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2014. Вип. 16. С. 175–182.*

Зайченко Н. І.

доктор педагогічних наук,

професор кафедри загальної та прикладної психології

ПЗВО «Інститут екології економіки і права»

м. Київ, Україна

ЕСТЕЗИОЛОГІЯ ЯК ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ІСПАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ

Естезіологія нарівні з двома іншими напрямками емпіричної психології (ноологією і прасологією) становила своєрідне теоретичне підґрунтя іспанської педагогіки на межі ХІХ – ХХ століть. В окремих працях із філософії та психології естезіологія визначалася як “трансцендентальна естетика”. У книзі Х. Ароласа (Juan Arolas Juaní) “Елементарна філософія (психологія, логіка та етика)” (Барселона, 1896 р.) стверджувалося, що термін “естезіологія” є старогрецького походження і складається з двох частин – “естезія” (“чуттєвість, відчуття, почуття”) та “логос” (“вчення, наука”), тобто “естезіологія – то є вчення про чуттєвість у зв'язку з красою” [1, с. 13].

За міркуванням Х. Ароласа, естезіологія досліджує красу, однак не саму по собі, а у її впливі та у її дії на людину як споглядача краси (почуття і судження про прекрасне). “Основна мета, до якої спрямовується та прагне людська чуттєвість, є краса, а вища краса – то є Бог”, – підкреслювалося в “Елементарній філософії” [1, с. 14].

У подальшому тексті краса визначалася як “гармонія поєднання з життям” [1, с. 23]. Х. Аролас уточнював: “Подібно до того, як тіло людське піклується про задоволення своїх потреб за принципом

корисності, душа в сукупності своїх здібностей постійно прагне до трьох абсолютних переваг – краси, істини та добра. Наша чуттєвість завжди схиляється до краси, як розум до істини, а воля – до добра. Й оскільки Бог є вища краса, вища істина і вище добро, наші здібності природно націлюються на оволодіння Богом, в якому і полягає наше вічне щастя” [1, с. 30].

У “Курсі зі психології, логіки і філософії моралі” (Логроньо, 1892 р.) Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) констатував: “естезіологія – це частина психології, яка спрямовується на аналітичне дослідження чуттєвості” [2, с. 25].

Коло питань, які охоплює естезіологія, – це передусім питання про чуттєвість в цілому, про відчуття та почуття, про насолоду і страждання, про красу та смак [2, с. 25].

Філософ Х. Орті Лара (Juan Manuel Orti у Lara) вказував, що чуттєвість людини є зовнішньою та внутрішньою. Зовнішня чуттєвість – то є відчуття: зорові, слухові, нюхові, смакові та дотикові. Внутрішня чуттєвість – це “загальне почуття, інстинктивна здібність, уява, чуттєва пам’ять” [3, с. 112–113].

Іспанські педагоги на межі XIX – XX століть із позицій естезіології пояснювали, в чому полягає сутність естетичного виховання та які цілі воно переслідує. Формування естетичного почуття, або почуття прекрасного, розумілося ними як найважливіший складник духовного виховання (виховання душі) особистості. На глибоке переконання іспанських педагогів-теоретиків, естетичні здібності дані людині від природи задля того, щоби вона змогла пізнавати прекрасне і в тому віднаходити божественне.

У “Компендіумі теоретично-практичної педагогіки” (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) пояснювалося: “Естетика – це частина психології, яка звертається до людської чуттєвості. Й оскільки почуття є діяннями чуттєвості, а з цих почуттів найбільш чистим і високим є почуття краси, розуміємо красу як божественне світло, подібне до ранкової зорі” [4, с. 109].

Основною метою естетичного виховання, на погляд П. Мартінеса Палао, є розвинення здібностей душі відчувати та цінувати прекрасне [4, с. 109].

У контексті естезіології розкривалися питання мети, змісту й цінностей естетичного виховання в “Судженнях із педагогіки” (Кордова, 1898 р.) Х. Фернандеса-Хіменеса (Jose Fernandez-Jimenez). Педагог наголошував на тому, що естетичне виховання спрямовується на плекання почуття прекрасного, на розвинення чуттєвості. Виховання людини не може вважатися повноцінним, якщо воно не ураховує почуття. Естетичне виховання вможливує пізнання особистістю краси

природи та мистецтва; сприяє виробленню гарного смаку; впливає на розвинення таких людських почуттів, як любов, патріотизм, милосердя. За твердженням Х. Фернандеса-Хіменеса, “в усьому прекрасному є порядок і гармонія, які доносяться уявою до серця” [5, с. 107–108].

Про те, що естетіологія є значущим теоретичним підґрунтям педагогіки, йшлося і в посібнику для вчителів “Педагогіка. Загальне виховання” (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Recuero García). На думку педагога, естетика стосується почуттів людини в цілому, і важливо своєчасно розвинути їх й тим самим уможливити цінування особистістю краси, істини та добра. Г. Рекуеро Гарсія зауважував, що краса може бути фізичною, розумовою та моральною. Перша – це краса матеріальних речей, вона сприймається відчуттями, наприклад, при спогляданні квітів. Розумова краса – в істині, яка пізнається розумом, а моральна – у величині добра, яке проявляється у благородних справах [6, с. 286–287].

“Краса, добро і істина – немовби промені світла, яке йде від трьох здібностей душі”, – порівнював педагог [6, с. 288].

На погляд славетного іспанського педагога П. де Алькantara Гарсії (Pedro de Alcantara García), розвинення почуттів людини важливе для її життєдіяльності настільки ж, наскільки й розвинення розуму. Цьому має сприяти комплексне виховання, спрямоване на гармонійне розвинення всіх душевних здібностей особистості. Здібність відчувати красу є так само природною здібністю, як і здібності мислити та воліти. У людському серці закладена любов до краси, своєрідний “інстинкт прекрасного” [7, с. 10–11].

Теоретичний аналіз питань, пов’язаних із сферою естетіології, здійснювався у книзі “Антропологія або філософія людини” (Мадрид, 1915 р.) І. Діаса (Isidoro Diaz). Філософ звертав увагу на те, що чуттєвість людини досліджується і в фізіологічному аспекті, і в психологічному. У першому випадку чуттєвість розуміється як відчуття, пов’язані з нервовою системою індивіда, а в іншому випадку – як почуття, як переживання прекрасного. Естетіологія (як частина емпіричної психології) і спрямована на вивчення чуттєвості в її психологічному аспекті [8, с. 87–88].

Таким чином, естетіологія поряд із двома іншими напрямками емпіричної психології (ноологією і прасологією) бралася іспанськими педагогами-теоретиками на межі XIX – XX століть за основу при висвітленні питань духовного виховання. Розуміючи індивідуальну душу як субстанцію, задану в трьох проявах – відчуттях, розумі та волі, іспанські педагоги намагалися звести цілісну концепцію духовного виховання, в якій виховання душі націлювалося би передовсім на розвинення відчуттів (естетичне виховання), розуму (розумове

виховання) та волі (моральне виховання). У цій педагогічній концепції поза знанням, набутим у межах естетіології, складно було би означити сутність та зміст естетичного виховання, спрямованого на розвинення особистісної чутливості, формування людського почуття прекрасного.

Список літератури:

1. Arolas Juaní J. *Filosofia elemental* (Psicologia, Logica y Etica). Barcelona: Imprenta Gutenberg, 1896. 555 p.
2. Moreno Bustamante L. *Curso de psicología, lógica y filosofía moral*. Logroño: Imp. y Lib. de D. Ricardo M. Merino, 1892. 464 p.
3. Ortí y Lara J. *Curso abreviado de metafísica y filosofía natural*. Vol. II. *Filosofía natural*. Madrid: Casa Editorial de San Francisco de Sales, 1898. 200 p.
4. Martínez Palao P. *Compendio de Pedagogía teórico-práctica*. Murcia: Librería de D. Clotilde Santamaría, 1893. 300 p.
5. Fernández-Jiménez J. *Disertaciones de Pedagogía para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los maestros de primera enseñanza*. Córdoba: Imp. La Región Andaluza, 1898. 292 p.
6. Recuero García G. *Pedagogía. Educación General*. T. 1. Valencia: Establecimiento tipográfico “La Gutenberg”, 1912. 363 p.
7. Alcántara García P. *Necesidad de atender en la educación a la cultura del sentimiento estético*. *La Escuela Moderna*. 1898. № 88, julio. P. 8–16.
8. Díaz I. *Antropología o filosofía del hombre*. Madrid: Imprenta de Candido Alonso y Compañía, 1915. 273 p.

Спащанська М. Є.

*студентка II курсу магістратури
педагогічного факультету*

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сьогодні досить важливими є питання, пов'язані з процесом формування готовності майбутніх учителів початкових класів до використання освітніх та ігрових технологій у професійній діяльності. Тому важливою складовою освітнього процесу є реформа початкової

освіти в Україні та оновлення систем освіти, що відбулася в останні роки.

На сьогодні необхідність розширення кола можливостей і глибини наукової складової потенціалу стало чи не єдиним вектором сталого розвитку країни. Саме тому рівень початкової загальноосвітньої школи відіграє особливу роль у підготовці підростаючого покоління до самостійного життя, оскільки дає учням основу для набуття не лише необхідних знань та навичок, а й для формування характеристик та рис особистості, важливих для сучасного суспільства, що можна найкраще відтворити саме завдяки використанню ігрових технологій вчителем у своїй роботі.

Досить важливим є виявлення сутності понять «ігрові технології» та «гра». Хоча ці поняття досить близькі, вони водночас істотно відрізняються. Адже безпосередньою метою навчально-ігрової технології є спонтанно спрямований розвиток особистості, зокрема її ціннісних орієнтацій.

В свою чергу, навчально-ігрова діяльність завжди характеризується навчально-пізнавальною спрямованістю та виконує такі основні функції, а саме: розважальну, навчальну, виховну, формувальну, комунікативну, самореалізацій, терапевтичну, регулювальну, коригувальну, міжкультурної комунікації, тощо.

В свою чергу, можна відзначити, що ігрові технології – це особливий метод навчання, який передбачає ознайомлення з навчальним матеріалом та змістом, формує взаємодію вчителя та учня через гру та допомагає знайти та досягти бажаної мети, тобто досягти певного результату.

Ігрові технології, з одного боку, вимагають гарантій «залучення» суб'єкта до ігрової діяльності, а з іншого – до майбутнього забезпечення такого «включення» та отримання досвіду, що набувається в процесі майбутнього трудового життя саме в початковій школі.

Хотілося б відмітити, що основні принципи розвитку освітніх ігрових технологій полягають у наступному, а саме:

- орієнтація на всі елементи освітніх технологій та ігор для вирішення конкретної освітньої проблеми;
- оптимальне поєднання теоретичного та практичного аспектів;
- використання орієнтації змісту гри, а також простота та гнучкість у дизайні ігор;
- максимальне звільнення школярів від рутинних ігрових процедур;
- раціональне поєднання ігрового процесу та діяльності після гри;
- спираючись на типові ігрові конструкції, можливість подальшого вдосконалення та розвитку гри;

– доповнення гри традиційними формами і методами навчання [1].

Навчально-ігрова технологія являє собою певну послідовність дій та операцій вчителя, який відбирає інформацію, навчальний та пізнавальний матеріал, проектує, готує та організовує гру, забезпечує залучення всіх учнів до колективної взаємодії гри, безпосередньо проводить дидактичні ігри, контролює її хід, аналізує кінцеві результати та підводить підсумки гри.

На відміну від навчальних ігор, дидактичні ігри мають деякі основні особливості та стабільну структуру. До основних взаємопов'язаних елементів гри належать (за В. Коваленком, П. Подкасістою): ігрова ідея; правила; ігрові дії; дидактичні завдання (пізнавальний зміст); інвентаризація; результат гри.

Тому процес розвитку освітніх ігрових технологій передбачає від вчителя дотримання такої послідовності окремих видів діяльності, а саме:

- 1) вибір освітнього матеріалу та інформації;
- 2) розробка (оформлення), підготовка гри;
- 3) залучення дітей до ігор;
- 4) безпосереднє здійснення гри;
- 5) контроль за ходом виконання гри;
- 6) узагальнення та аналіз результатів гри [3].

Однак, під час використання ігрових технологій існують і певні недоліки та труднощі, з якими стикається вчитель, а саме:

- 1) час, присвячений розробці, підготовці та організації навчальних ігрових технологій;
- 2) відносна складність підготовки та проведення дидактичних ігор,
- 3) відсутність формалізованих критеріїв та чіткого алгоритму викладання дидактичних ігор,
- 4) неможливість використання освітніх технологій та ігор при вивченні великої кількості тем, оскільки, наприклад, певні поняття, категорії, правила, які діти вивчають, не можна провести лише у формі гри, тощо [5].

Тому при розробці та застосуванні навчальних ігрових технологій слід враховувати їх відповідність таким основним вимогам, а саме: концептуальність, системність і цілісність, керованість, продуктивність, динамічність, гнучкість і мінливість, відтворюваність та адаптивність, тощо [4].

Отже, варто було б відмітити, що технології навчання ігор відрізняються від інших технологій тим, що гра:

- відома та улюблена форма діяльності для людей різного віку;
- ефективний засіб активації,
- дозволяє вирішувати питання передачі знань, умінь та навичок;

- багатофункціональна, її вплив на учня не може обмежуватися одним аспектом;
- переважно колективна, групова форма роботи, що базується на конкуренції,
- має кінцевий результат,
- має чітке призначення та відповідний педагогічний ефект [2].

Список літератури:

1. Гра // Великий енциклопедичний словник.
URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic/23093>
2. Єсіна Н. О. Формування творчих умінь майбутнього вчителя і інтелектуально-ігрової діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. Х., 2009. 20 с.
3. Зязюн І. А. Дидактичне проектування технологій і методів учіння у вимірах педагогічної дії. // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 7. С. 63-73.
4. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. Освітологічний дискурс, 2018, № 1-2 (20-21), 267-278.
5. Шумейко Т. Ігрові технології навчання на уроках української мови в першому класі// Імідж сучасного педагога. 2014. № 1. С. 58-59.

Трофімчук Н. В.

аспірантка кафедри суспільних дисциплін

Національний університет водного господарства та природокористування
м. Рівне, Україна

ЕКОЛОГІЧНІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ЛЮДИНИ ІЗ НАВКОЛИШНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Біологічні види, у тому числі й людина, можуть існувати й нормально розвиватися тільки в певних умовах, до яких вони пристосувалися в результаті тисячолітньої еволюції. Щоб існувати, людське суспільство змушене вступати в певні відносини із природою, обумовлені його трудовою діяльністю, тобто займатися природокористуванням. У результаті під впливом діяльності людини відбувається зміна природних комплексів. Порушення законів природокористування може мати небезпечні й навіть трагічні наслідки для сьогоdnішнього й майбутнього

покоління. Щоб цього не відбулося, необхідно знати, за якими законами живе й розвивається природа, як взаємодіє із людським суспільством, які навантаження припустимі на природну систему. Ці питання становлять предмет екології.

Екологія – наука про взаємозв'язок між живими організмами й середовищем їхнього існування. Екологія вивчає організацію життя на рівні організму (окремої особини), популяції (сукупності особин одного виду) і біоценозу (декілька популяцій різних видів). Е. Геккель терміном «екологія» визначив біологічну науку, що вивчає відносини організмів з оточуючим їх середовищем. У наш час цей термін став звичним і з ним пов'язується екологізація сучасних наукових дисциплін. Будь-яка зміна навколишнього середовища є компетенцією екології.

Завдання екології численні, головна серед них полягає в тому, щоб на основі вивчення закономірностей дати науково обгрунтовані рекомендації з охорони природи, природокористування й відновлення природних ресурсів. Екологія, постійно збільшуючи набір факторів навколишнього середовища, вивчає їх вплив на популяції і на людину. Важливим завданням екології є вивчення відносин між навколишнім природним середовищем і людиною.

Екологічна безпека – це стан, при якому порушується екологічна комфортність життя, реалізується здатність протистояти загрозам життю, здоров'ю всіх живих істот, людині, включаючи її благополуччя, права на безпечне середовище життя, на джерела життєзабезпечення, природні ресурси. Екологічна безпека окремої людини, нації, цивілізації залежить від дій як окремої людини, так і всього суспільства на природу [1].

Взаємовідносини людини й природного середовища пов'язані з еволюцією живого світу. Бурхливий розвиток органічного світу на Землі, освоєння рослинами і тваринами континентів відбулося 0,5 млрд. років тому. З розвитком органічного світу абіотична геосистема поступово перетворилася на глобальну екосистему – біосферу, що складається з двох взаємодіючих підсистем – неживої (абіотичної) і живої (біотичної). Подальший процес еволюції живих організмів призвів до появи людини – найвищого біологічного виду, який, розвиваючись, дедалі більше впливав на природу.

За ступенем впливу життєдіяльності людини на довкілля вчені визначили в розвитку біосфери три етапи (три стадії взаємодії суспільства та природи).

Перший етап – тривав близько 3 млн. років тому, від появи на Землі перших людей примітивного виду до виникнення близько 40 тис. років тому сучасного людського виду. Цей етап відзначається органічним входженням людей у природу. Відбувається накопичення знань про

природу, пристосування людини до природи. В цей час для людського суспільства природне довкілля було практично необмеженим. На цьому етапі існування всіх видів і форм життя в біосфері Землі забезпечувалося завдяки трьом найголовнішим умовам:

- наявності в біосфері біологічних форм (продуцентів), здатних під впливом сонячної енергії з простих речовин (азот, вуглець, водень, кисень та ін.) створювати складні органічні речовини;

- наявності споживачів органічних речовин (консументів), здатних у процесі своєї життєдіяльності перетворювати органічні речовини в різні види білків і виділяти в навколишнє середовище відходи. Основними споживачами органічних речовин є травоїдні, хижаки, всеїдні і людина;

- наявності переробників відходів (редуцентів), здатних перетворювати відходи та органічні речовини у прості неорганічні речовини і повертати їх у біосферу (роль редуцентів виконують бактерії, гриби, хробаки й інші дрібні живі організми). Наявність цих трьох видів форм обумовило появу круговороту у природі.

Таким чином, завдяки цим найголовнішим умовам у біосфері Землі здійснювався природний екологічний круговорот і виконувалися основні закони природи, суть яких зводилась до наступного:

- у природі все пов'язано з усім;
- у природі все повинно куди-небудь подітися;
- у природі ніщо не дається даром;
- природа знає все і робить краще.

Основними джерелами і причинами порушення найголовніших умов екологічного круговороту і законів природи на цьому етапі розвитку біосфери були фактори, обумовлені природними явищами (клімат, епідемії, повені та ін.).

Другий етап розпочався близько 40 тис. років від початку палеоліту і тривав до кінця другої світової війни, тобто до середини ХХ століття. На цьому етапі інтенсивно розвивається землеробство, скотарство, виникають ремесла, розширюється будівництво сіл, міст, фортець. Людство своєю діяльністю починає завдавати природі відчутної шкоди, особливо після розвитку хімії та одержання перших кислот, пороху, фарб, мідного купоросу. Уже в XV-XVII ст. чисельність населення перевищувала 500 млн. Цей період можна назвати періодом активного використання людиною ресурсів, взаємодії з природою.

Водночас глобальний тиск на довкілля був загалом ще незначним і локальним. До втручання людини на кожній ділянці ландшафту існувала динамічна рівновага.

Саме тоді виникло вчення про біосферу, а також з'явилися наукові праці про життєве середовище людини. Підґрунтям подальшого вивчення життєвого середовища людини стали дослідження німецького

біолога Е. Геккеля, який у своїх наукових працях (1866 р.) уперше застосував термін «екологія». У перекладі з грецької «екос» означає житло (місце проживання), «логос» – вчення. Буквальний переклад цього терміна – вивчення власного будинку.

Третій етап розпочався в середині ХХ ст. після закінчення Другої світової війни, яка стимулювала різкий стрибок у розвитку науки і техніки. Це період активного розвитку локальних і глобальних надзвичайних ситуацій техногенного та екологічного характеру, протистояння природи та людського суспільства, хижацької експлуатації всіх природних ресурсів. Це стадія широкої хімізації, виробництва пластиків. Людина своєю діяльністю на планеті все більше впливає на біосферу, на жаль, переважно негативно [2].

Взаємовідносини людини з природою в наш час є екологічно незбалансованими. Внаслідок цього природне середовище знаходиться в незадовільному стані: скорочується чисельність та зникають окремі види флори і фауни, здійснюється забруднення та екологічний дискомфорт навколишнього середовища, що поглиблює стресові ситуації, зростає захворюваність людей. Тому сучасний стан навколишнього природного середовища характеризується як екологічна криза. Основними проявами екологічної кризи є глобальні екологічні проблеми, серед яких слід виділити:

- виснаження природних ресурсів;
- забруднення атмосфери;
- «парниковий ефект», тобто різке потепління клімату на земній кулі;
- для тих регіонів світу, де електроенергетика базується на спалюванні великої кількості вугілля, актуальною є проблема кислотних дощів;
- поява озонових дірок;
- великомасштабне забруднення гідросфери;
- деградація земель.

Ці та інші фактори, зокрема низький рівень екологічної свідомості суспільства, призвели до значної деградації довкілля, надмірного забруднення поверхневих і підземних вод, повітря і земель, нагромадження у дуже великих кількостях шкідливих, у тому числі високотоксичних відходів виробництва.

Список літератури:

1. Мягченко О.П. Безпека життєдіяльності людини та суспільства. Навч. пос. / О.П. Мягченко. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 384 с.
2. Ковжого С.О. Безпека життєдіяльності. Навч. пос. / С.О. Ковжого, О.Д. Малько, А.М. Полежаєв. – Х.: Право, 2014. – 304 с.

Харківська А. А.
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ – ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Упровадження в освітнє середовище інформаційно-цифрових технологій – беззаперечно актуальна проблема сьогодення. Нині, в умовах швидких трансформаційних процесів в освіті зокрема, питання інформатизації, діджиталізації та цифровізації набувають широкого вжитку і привертають неабияку увагу у всіх сферах життєдіяльності людини. А нова парадигма розвитку освіти вимагає від сучасних фахівців іти нога в ногу із технологічним та інформаційним прогресом.

Останнім часом динамічний ріст обсягу інформації, швидке поширення інформаційних потоків, інтенсивний розвиток комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, тотальна цифровізація суспільних процесів тощо спонукають сучасних вчителів бути мобільними, не відставати від молодого, більш зорієнтованого в інформаційному й цифровому середовищах, покоління і тому впевнено розвиватися та вчитися разом із ним.

Для цього в освітній процес необхідно впровадження активних інноваційних методів навчання, інтерактивних форм і засобів, які впливають на розвиток професійних компетентностей педагога, зокрема й на розвиток інформаційно-цифрової компетентності особистості вчителя, що передбачає уміння і здатність логічного, системного й систематичного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Вивченню питання цифрової компетентності педагогів присвячено низку робіт вітчизняних дослідників, зокрема Н. Бахмат, В. Бикова, О. Білоуса, Л. Гаврілової, А. Гуржія, М. Жалдака, Ю. Жука, Л. Карташової, С. Литвинової, Н. Морзе, О. Овчарук, І. Пліш, О. Сахна, С. Семерікова, О. Співаковського, О. Спіріна, М. Шута та інших. Так, В. Биков вивчає питання компетентнісного підходу та розвитку цифрової компетентності суб'єктів навчального процесу (зокрема, інформаційно-комунікаційне середовище) [1; 2]; С. Литвинова і Н. Морзе – методики використання новітніх комп'ютерних технологій, вимоги та комп'ютерно орієнтоване середовище [6; 7]; О. Спірін, Н. Сороко й О. Білоус – формування та розвиток інформативної, інформаційно-комунікаційної та цифрової компетентності вчителів [8].

Проте варто наголосити на тому, що нині спостерігається недостатній рівень цифрової компетентності вчителів, підтвердження чому знаходимо в працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених: Д. Белшоу, В. Бикова, Д. Галкіна, Б. Гірша, Г. Крибера, М. Лещенко, Р. Мартіна, Л. Манович, П. Матюшка, О. Овчарук, В. Ребрин, Дж. Стоммела та інших [5].

Перш ніж розглянути досліджувану проблему, необхідно роздумати основні поняття. Відповідно до Закону «Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 – 2020 рр.» «цифровізація» – насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливає інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір [11]. Закон передбачає використання електронних учбових матеріалів, мультимедійно-наукових, інформаційних ресурсів у вебпавутині Інтернет [10].

За останні роки процес діджиталізації освіти розвивається нестабільно та безсистемно. Причиною цього є недостатній рівень цифрової грамотності та неналежної професійної підготовки вчителів. А. Пашков, при вивченні даної проблеми, до основних питань «цифрових» компетенцій / навичок і діджиталізації відносить наступне: «... по-перше, сфера «цифрових» технологій в Україні розвивається хаотично й окремо від академічної освіти; по-друге, застарілі методики викладання, відсутність навчальних європейських стандартів» [9].

В. Биков визначає «цифрову компетентність учителя» як «знання, вміння та навички в галузі ІКТ та здатність їх застосування в професійній діяльності» [1; 2]; Л. Гаврілова – як «навички роботи в інформаційно-комунікаційному (цифровому) середовищі як провідна ознака цифрової грамотності, соціокультурна складова (нові артефакти, нові практики цифрової культури з відповідними ціннісними орієнтирами та особистісним досвідом)» [3]; Скотт – як «якість фахівця, що вказує на рівень кваліфікації від базового візуального сприйняття та практичних навичок до більш критичних, оціночних та концептуальних підходів використання ІКТ, а також включає в себе ставлення та поінформованість в галузі ІКТ» [13]; у Рамці цифрової компетентності 2.0 (Dig Comp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens) поняття «цифрової компетентності» визначено як «упевнене та ґрунтовне користування засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у таких сферах, як робота (можливість працевлаштування), освіта, дозвілля, залучення та діяльність у житті суспільства, що є життєво необхідними для щоденного соціально-економічного життя [14].

Сучасний учитель із високим рівнем інформаційно-цифрової компетентності спроможний неодмінно грамотно працювати з різними видами інформації, реалізуючи і впроваджуючи при цьому в освітній процес нові прийоми, форми та засоби навчання. Перед ним постають такі завдання: «спрямувати всі можливі ресурси на самостійну активну роботу учнів; допомогти їм опанувати вміння користуватися різними джерелами інформації; долучитися до медіа середовища» [4].

О. Пометун і Л. Пироженко зазначили, що до інформаційно-цифрової компетентності входять наступні три компонента: «інформаційний (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); комп'ютерний або комп'ютерно-технологічний (що визначає уміння та навички роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонент застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач)» [12].

Отже, інформаційно-цифрова компетентність сучасного вчителя є однією із основних складових його професійної компетентності. Завдяки її розвитку вчитель спроможний не лише самостійно вдосконалювати свої професійні знання, уміння і навички, а й впроваджувати їх в освітнє середовище, розширювати при цьому цифрові та інформаційні можливості й здібності учнів. Інформаційно-цифрова компетентність наразі – одна з актуальних проблем розвитку освіти, яка потребує належної уваги.

Список літератури:

1. Биков В. Досвід: Цифрове навчальне середовище, Цифрова компетентність учителя. URL: <https://www.facebook.com/uesaccent/photos/pcb.1809058149395875/1809406686027688/?type=3>.
2. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем. *Освіта Запорізького краю*. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Вуков.pdf.
3. Гаврілова Л. Г. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2017. Вип. 48. С. 21–34.
4. Гуревич Р.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посіб. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
5. Карташова Л. А., Бахмат Н. В, Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційноосвітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. С. 193–205.

6. Литвинова С. Г. Методика використання технологій віртуального класу вчителем в організації індивідуального навчання учнів : автореф. дис. на здо-буття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2011. 22 с.

7. Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 6 (86). С. 10–14.

8. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей у системі освіти України : метод. рекомендації / В. Ю. Биков, О. В. Білоус, Ю. М. Богачков та ін. ; за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. Київ : Атіка, 2010. 88 с.

9. Пашков А. Інклюзія та цифрові технології в освіті. Київ : 2017. С. 194–198. URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12260/Pashkov>.

10. Перекрест М.І. Цифровізація української освіти / Харківський національний медичний університет. URL : http://elibumsa.pl.ua/bitstream/umsa/14097/1/Perekrest_Tsyfrovizatsiia.pdf.

11. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 рр. та затвердження плану заходів щодо її реалізації: розпорядження від 17 січня 2018 р. № 67-р. Київ. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/>.

12. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / за ред. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. Київ : А.С.К., 2006. 176 с.

13. Scott The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002431/243126e.pdf>.

14. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517/– 44 p.

Харківська А. І.
доктор філософії,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ «SOFT-SKILLS» У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ЇХ УСПІШНОГО КАР'ЄРНОГО РОСТУ

На сучасному етапі суспільного розвитку України під впливом динамічних інноваційних процесів відбувається докорінна зміна поглядів на підготовку майбутніх фахівців закладів вищої освіти. Окрім розвитку професійних навичок, набуває актуальності питання формування «гнучких навичок» у майбутніх фахівців – «soft-skills» – соціальні навички, які безпосередньо забезпечать успішність особистості в кар'єрному рості не залежно від її сфери професійної діяльності.

Сучасна освіта потребує спеціалістів, які здатні не лише вивчати й опанувати новітні методики навчання, виховання і розвитку особистості здобувачів освіти, а й адаптувати їх в освітній процес, при цьому створювати і впроваджувати нові розробки, методики, методи, форми й засоби навчання. Тому в сучасному науковому обігу «soft-skills» займають вагоме місце, стають «трендом сучасності», а проблема їх формування наразі все частіше звучить у педагогічній спільноті та на ринку праці.

Вивченню проблеми «soft-skills» присвячено низку наукових робіт О. Абашкіної, О. Барінової, С. Гайдученко, О. Гури, В. Давидової, Ю. Давлетшиної, Н. Длугуновича, Ю. Дроздової, О. Дубініної, Н. Жадько, Г. Івоніної, І. Канардова, Д. Ковальнової, К. Ковалю, І. Мачуліної, С. Находи, Д. Островерхова, Ю. Портланда, Г. Савицької, Л. Сорочіної, О. Сосніцької, Д. Татаурщікової, О. Чуланової, М. Чуркіної, В. Шипілова, І. Ясної та інших.

Необхідно наголосити, що в науковій літературі не існує однозначного тлумачення сутності поняття «soft-skills» чи певного переліку цих навичок.

Г. Мешко і О. Мешко у дослідженні «Формування soft skills студентів непедагогічних спеціальностей у процесі вивчення курсу «Педагогіка»» розуміють дане поняття як «комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які відповідають за успішну професійну діяльність, високу її продуктивність і, на відміну від спеціалізованих навичок, не пов'язані з конкретною сферою» [5, с. 267]; К. Коваль у дослідженні

«Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування» – як «збірний термін, який враховує безліч варіантів поведінки, що допомагають людям у професійній діяльності, зокрема командній, а також сприяють в успішній соціалізації» [3, с. 5]; Г. Пааджанен у роботі «Вимірювання особистісних характеристик виробничої поведінки» – як «риси характеру, що поліпшують здатність людини успішно взаємодіяти з оточенням, працездатність і перспективи її кар'єрного росту» [6].

Світ неперервного новаторства постійно потребує творчих особистостей, які здатні долати кордони різних можливостей, не боятися інноваційного прогресу, активні й підприємливі. Таких креативних, сміливих, комунікабельних спеціалістів не вистачає не лише в освітньому просторі, а й в усіх сферах життєдіяльності людини.

На думку Д. Татарушікової, ««soft-skills» належить до соціологічних термінів і являє собою уніфіковані навички та особистісні якості, що підвищують ефективність роботи та взаємодію з іншими людьми. До таких навичок належать: керування особистим розвитком, вміння надавати допомогу, вміння грамотно керувати своїм часом, навички ведення переговорів, вміння переконувати, лідерство тощо» [7; 4].

Слушною є думка С. Гайдученко й А. Марушевої, які зазначають, що «soft-skills» безпосередньо «допомагають фахівцю знаходити спільну мову з оточуючими, встановлювати та утримувати міжособистісні зв'язки, успішно впроваджувати свої ідеї, отже, бути справжнім лідером та гарним комунікатором. ... це поняття безпосередньо пов'язане з набуттям навичок встановлення міжособистісної взаємодії, адже саме вони важливі як для роботи, так і для повсякденного життя» [1; 4].

У сучасному інноваційному просторі та інформаційному суспільстві «soft-skills» слугують детермінантою професійного і кар'єрного росту майбутніх фахівців, а їх формування є об'єктивною вимогою на сучасному ринку праці. Оскільки донедавна для роботодавця була важлива й необхідна умова – наявність якісного диплому фахівця, зараз же акцентується увага і на додаткових універсальних компетентностях майбутнього фахівця, який безпосередньо володіє навичками й вміннями самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення тощо.

На думку науковців Ю. Дроздової й О. Дубініної, «основними методами розвитку soft skills: самонавчання – самостійне вивчення інформації про моделі успішної поведінки; пошук зворотного про успішність своєї поведінки в аспекті розвитку конкретного досвіду; навчання на досвіді інших, робота з наставником; фонові тренінги – вправи, які розвивають певні компетенції; кейс-методи; поєднання навчання та професійної діяльності (дуальна освіта)» [2, с. 33].

При формуванні «гнучких навичків» майбутній фахівець учиться ефективно здійснювати міжособистісне спілкування, розширює комунікативні здібності, розвиває критичне і професійне мислення, розв'язує складні проблеми і допомагає у їх вирішенні іншим. Фахівець із добре розвиненими «гнучкими навичками» досконало володіє практичними уміннями, якісно реалізовує на практиці всі набуті знання і досвід, використовуючи при цьому не лише існуючі методики, а й розроблені власноруч.

Отже, процес формування «soft-skills» у майбутніх фахівців педагогічних закладів вищої освіти є невід'ємним компонентом під час їх підготовки, оскільки він дає змогу підтвердити конкурентоспроможність як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці. Дана проблема наразі досить актуальна і охоплює безпосередньо всі види діяльності людини, зокрема й успішний кар'єрний ріст майбутніх фахівців.

Список літератури:

1. Гайдученко Е. Эмоциональный интеллект. URL : <http://1-a-b-a.com/lecture/show/99>.
2. Drozdova, Yu.V., & Dubinina, O.V. (2020). Kontseptualni pidkhody do vyznachennia «soft skills» u suchasnykh osvitnikh i profesiynykh modeliakh. In *Soft skills – an inadequate aspect of the formulation of competitive industrial students in the XXI century: Proceedings of the interuniversity scientific-methodical seminar* (pp. 31–34). Kyiv National University of Trade and Economics. [in Ukrainian].
3. Коваль К.О. Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.
4. Кожушкіна Т. Міжособистісна взаємодія як складова частина «soft-skills» студентів педагогічного коледжу. *Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63. С. 77–81. URL : <http://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/63-2018/20.pdf>.
5. Мешко Г. М., Мешко О. І. Формування soft skills студентів непедагогічних спеціальностей у процесі вивчення курсу «Педагогіка». *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1 (48). С. 267–271.
6. Paajanen G. The EI Measures the Personality Characteristics behind Productive Job Behaviour. *Employment Inventory Reports, Technology Based Solutions*. Personnel Decisions, Inc. New Jersey, 1992. 95 p.
7. Tatarurshchikova D. Soft skills. URL : <https://4brain.ru/blog/soft-skills/>

НАПРЯМ 6. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Білоконь Н. В.
студентка IV курсу
факультету соціальної педагогіки та психології
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В даний час в нашій країні відбуваються суттєві реформи в галузі освіти. Докорінна зміна освітньої мети переорієнтовує процес навчання на особистість дитини – його гуманізацію, загальнорозвивальний характер. Особистісно орієнтоване навчання передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого суб'єкта навчально – виховного процесу.

Головне завдання, що стоїть перед школою – забезпечувати всебічний розвиток дитини, розкриття її потенціалу, формування цінностей та рис, необхідних для самостійної взаємодії з інноваційним світом. Ці завдання відображено в Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти, Концепції Нової української школи та низці інших нормативно-правових актів. Вирішення цих завдань неможливе без здійснення варіативності освітніх процесів, у зв'язку з чим з'являються різні інноваційні технології в освітньому процесі, що вимагають глибокого наукового і практичного осмислення.

В інноваційних технологіях закладені величезні можливості для підготовки компетентних і мобільних учнів, здатних успішно функціонувати в різних соціально-професійних спільнотах. В ході створення, освоєння і поширення інновацій в сфері освіти формується нова, сучасна освітня система – глобальна система відкритого, гнучкого і індивідуалізованого знання, безперервної освіти людини протягом всього її життя. Тому педагогам потрібно знати теоретичні аспекти, якісну розмаїтість інноваційних технологій, способи їх застосування в освітньому процесі.

Зауважимо, що теоретичні засади застосування сучасних педагогічних технологій в навчальному процесі розкриті у працях В. Беспалька, І. Богданової, Б. Ліхачова, С. Пальчевського, І. Підласого, О. Пехоти, О. Падалки, О. Пометун, Г. Селевка і багатьох інших учених. Проблеми розробки і впровадження інноваційних технологій підіймаються в працях Ш. Амонашвілі, І. Беха, Н. Бібік, А. Границької, Дж. Дьюї, В. Кілпатрика, М. Лисенкова, О. Савченко, І. Унт, А. Хуторського, В. Шадрікова, В. Шаталова та ін. Особливості впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи розглядали Г. Альтшуллер, О. Біда, І. Волков, П. Ердієв, С. Куганов, Л. Тарасов, І. Якиманська.

Нині у практиці початкової школи застосовується велика кількість педагогічних технологій різного рівня. Зокрема:

Сторітеллінг (storytelling) – це мистецтво розповідати історії з метою навчання, керування шляхом донесення змісту повідомлення за допомогою спеціальної методики. У школі ця технологія має величезну практичну користь: легке засвоєння матеріалу, розвиток уяви, подолання страху публічного виступу, налагодження стосунків з іншими учнями, самопізнання [1, с. 14–15].

Ми впевнені, що саме сторітеллінг є хорошим способом мотивації, переконання учнів, який дає змогу надихнути їх на прояв ініціативи в навчальному процесі.

Педагогічна технологія «Шість капелюхів» є однією з найдієвіших прийомів з організації мислення, розроблена англійським письменником, психологом і фахівцем в області творчого мислення Едвардом де Бонно. Вона сприяє розвитку гнучкості розуму, креативності, здатності приймати правильні рішення. В основі – ідея паралельного мислення: конструктивного мислення, при якому різні точки зору і підходи не стикаються, а співіснують. Саме це дозволяє розкрити учня, як творчого і конструктивного мислителя, який вміє узагальнити і систематизувати матеріал за даною темою, знайти нові шляхи розвитку проблеми [2].

Технологія «Фішбоун» сприяє розвитку навички роботи з інформацією, вміння ставити й розв'язувати проблеми. Ключове завдання — встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу й факторами, що впливають на нього, вчинення об'рунтованого вибору. Основні переваги:

1. Ефективна організація роботи учнів у парах або групах;
2. Створення інноваційного розвивального освітнього середовища;
3. Розвиток критичного мислення школярів;
4. Візуалізація взаємозв'язків між причинами та наслідками;
5. Набуття вмінь визначати чинники за ступенем їх значущості (ранжувати аспекти проблеми);

6. Формування вмінь знаходити рішення з будь-якої складної ситуації, генерування нових ідей [3].

Отже, можна дійти висновку, що впровадження інноваційних технологій в освітній процес є запорукою для підготовки компетентних і мобільних учнів, що наділені такими ключовими якостями та навичками, як: гнучкість, креативність, вміння критично мислити та приймати правильні рішення.

Список літератури:

1. Булгакова І. М. Storytelling (історії, які навчають): навч. посібник. Межова, 2020. 89 с.
2. Мороз О., Рожнова І., Тарапака А. Використання інноваційних форм і методів роботи в освітньому процесі. URL: <https://nice2020.jimdofree.com/23/>
3. Румянцева-Лахтіна О. О. Дидактичний лексикон. Фішбоун. URL: <https://osnova.com.ua/didaktichny-leksikon-fishboun/>

Потримай Л. А.

*студентка II курсу магістратури
педагогічного факультету*

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ВИМІР

Сучасний стан суспільного розвитку України характеризується значними змістовими та структурно-організаційними змінами, спрямованими на удосконалення національної системи освіти та її інтеграцію в міжнародний освітній простір. «Впровадження інноваційних технологій у навчання, розвиток критичного мислення та емоційного інтелекту учнів і водночас уникнення їх перевантаженості, зорієнтованість на успішну соціалізацію, – концептуалізують як освіту європейського стандарту, так і вітчизняну» [3, с. 130].

Впровадження інновацій в умовах Нової української школи є одним із шляхів підвищення ефективності системи початкової освіти. Це передбачає поступове оновлення і вдосконалення змісту, методів, засобів, педагогічних технологій, що впливає на якість педагогічного процесу (М. Гладко, В. Кремень, І. Дичківська, Г. Максимчук,

А. Нісімчук та ін.). Дослідженню питань професійної підготовки майбутніх учителів приділяли увагу такі вчені, як О. Дубасенюк, Л. Коваль, Л. Нежива, С. Паламар, С. Побірченко та ін. Ученими обґрунтовано теоретичні положення щодо інновацій, розкрито основні поняття, виділено етапи впровадження інновацій в умовах школи. Однак система професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи побудована в основному на традиційних технологіях, що не сприяє підвищенню її ефективності та обмежує можливість повною мірою здійснювати ефективну професійну діяльність. Це актуалізує проблему використання інноваційних технологій в контексті удосконалення професійної діяльності вчителя початкової школи.

Закономірно, що інновації в сучасній початковій освіті вважаються нововведеннями, спеціально спроектованими, розробленими або випадково відкритими в порядку педагогічної ініціативи. Змістом освітньої інновації може бути науково-теоретичне знання певної новизни, нові освітні технології, проєкт інноваційного педагогічного досвіду, та ін. Нововведеннями є й «нові якості стану освітнього процесу, що формуються при впровадженні в практику досягнень педагогічної і психологічної наук, а також при використанні передового педагогічного досвіду» [1, с. 44]. Важливо, що інновації розробляються і упроваджуються не органами влади, а працівниками та організаціями системи освіти і науки.

Найпоширенішими у початковій школі є методичні інновації, тобто «інновації в галузі методики навчання і виховання, викладання і навчання, організації освітнього процесу» [4, с. 32]. На практиці методичні інновації часто пов'язані з організаційними нововведеннями. Вони зустрічаються в освітній ситуації, коли планована мета загалом зрозуміла, але методи і засоби її реалізації потребують додаткових досліджень. Цей тип інновацій домінує в часткових методиках, рідше представлений в дидактиці і теорії виховання. Більшість інноваційних технологій сприяють підвищенню ефективності навчання, що виправдовує час, затрачений на підготовку уроків за ними. Як стверджують педагоги-практики, «інноваційні технології збільшують зменшують кількість завдань, які діти виконують за певний проміжок часу. Тому вчителі, націлені на продуктивне навчання своїх учнів, розуміють, що переорієнтувати сучасні методики неможливо» [6, с. 34].

Важливість та значущість інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи актуалізує необхідність цілеспрямованої підготовки учителів до їх використання. «Здатність розв'язувати проблеми не зводиться до освоєння певної сукупності вмінь. Ця здатність має кілька складових: мотиви діяльності; уміння орієнтуватися в джерелах інформації; уміння, необхідні для певних видів діяльності;

теоретичні й прикладні знання, необхідні для розуміння сутності проблеми й вибору шляхів її розв'язання». [5, с. 274]. Відповідна готовність передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до інноваційних технологій та їх використання в освітньому процесі початкової школи, володіння ефективними способами і засобами досягнення з їх допомогою педагогічних цілей, здатності до інноваційної творчості і рефлексії. Успішність інноваційної діяльності вчителя передбачає, що він усвідомлює практичну значущість різних інновацій, готовий до їх використання не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Готовність вчителя до використання інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи визначимо як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. Компонентами готовності педагога до використання інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, культура використання інновацій в освітній роботі, а також особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Підготовка сучасного педагога, здатного впроваджувати ідеї інноваційної освіти, оригінально вирішувати актуальні освітні проблеми, вимагає особливої організації його практичної діяльності. При цьому «відповідна готовність вчителя обумовлюється організацією інноваційного середовища закладу загальної середньої освіти та спрямованістю педагогічної діяльності на використання інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи» [6, с. 43].

Важливо, що інноваційною діяльністю займаються багато педагогів, яких можна умовно поділити на три групи: 1) педагоги-винахідники – приходять до нового в результаті власних пошуків; 2) педагоги-модернізатори – удосконалюють і по-новому використовують елементи вже існуючих освітніх систем і педагогічних технологій задля позитивного результату власної педагогічної діяльності; 3) педагоги-майстри – швидко сприймають й досконало використовують нові підходи та методи навчання [2, с. 147]. Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, велике значення має вивчення передового педагогічного досвіду, особливо новаторського.

Вважаємо, що доцільним є запровадження низки інноваційних форм роботи з учителями, присвячених новітнім технологіям професійно-педагогічної діяльності у початковій школі, який дасть змогу здобути знання з проблеми інноваційного навчання та збагатити учителів новими концепціями, технологіями навчання, методами і формами організації

освітнього процесу. Запровадження низки інноваційних форм роботи повинно передбачати постійний пошук та впровадження нових, максимально ефективних технологій навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку.

Отже, формування у вчителів готовності до використання інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи, освоєння суті та методики використання інноваційних технологій дають можливість їм змінюватися й розвиватися, реалізувати свої особистісно-професійні можливості, вдосконалюватися і самоутверджуватися в освітньо-професійній діяльності. Щоб постійно підтримувати інтерес фахівців початкової освіти до сучасних освітніх технологій, потрібно, паралельно з традиційними формами навчання, ознайомлювати педагогів з основами проведення тренінгів, ділових ігор, дослідницької роботи та ін.

Список літератури:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Максимчук Г. М. Використання інноваційних технологій. *Наука і освіта*. 2017. №7. С. 146–149.
3. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс*, 2020, № 4 (31), 129-142.
4. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za red. H. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
5. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*, 2018, № 1-2 (20-21), 267-278.
6. Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання в сільській школі : монографія / за ред. Н. С. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2002. 229 с.

НАПРЯМ 7. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Зброева Н. Б.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту
Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені К. Д. Ушинського

Сухацька С. В.

учитель

Чернігівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 35
Чернігівської міської ради Чернігівської області
м. Чернігів, Україна

ОСОБИСТІТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СУЧАСНОЇ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Чому так важливо розвивати у дітей не просто мислення, а саме критичне мислення? У чому різниця? У сучасній психолого-педагогічній науці є кілька трактувань цього поняття, і якщо їх узагальнити, то критичним мисленням можна назвати складний розумовий процес, який починається з отримання дитиною інформації і закінчується прийняттям обдуманого рішення та формуванням власної позиції. І ми, психологи і педагоги-практики, чітко бачимо, як протягом цього процесу у дітей проявляється здатність ставити нові нестандартні питання, виробляти аргументацію, відчувати відповідальність за вибір, прогнозувати наслідки своїх дій, вести культурний діалог і робити вірні висновки.

Зазвичай, першокласники йдуть до школи з великим бажанням і зацікавленістю, вони відкриті для нового досвіду, але через деякий час спостерігається зниження мотивації, і така тенденція з року в рік посилюється. Спроби активізувати пізнавальний інтерес шляхом зміни шкільних програм, об'єму досліджуваного матеріалу та інтенсивності його подачі призводять до протилежного результату, а важкість завдань на всіх вікових ланках навчального процесу зменшує шанс дитини відчувати смак успіху і свободи. Особливо небезпечно, якщо подібні ситуації почуття особистої неуспішності виникають у молодших школярів на початку будь-якої нової діяльності і зберігаються бодай

невеликий час. Виникає ймовірність формування негативного ставлення дитини до усього навчального процесу як явища. Тож, як запобігти негативним тенденціям? Що може стати джерелом формування пізнавального інтересу – механізму, який би дозволив засвоювати шкільну програму без травмуючих дитячу психіку зусиль?

Саме учитель є керівником пізнавальної діяльності учнів, який ставить цілі, організовує, мотивує, коригує, підводить до кінцевого результату, тобто, сприяє свідомому та цілеспрямованому засвоєнню дітьми навчального матеріалу. Тим не менш, висока ефективність навчання безумовно залежить і від активної позиції самого учня. І якщо навчальна діяльність будується на основі співпраці учня з педагогом, то вона завжди дає позитивні результати. Зауважимо, що мотивувати такими перспективами, як можливість вступу до вузу, отримання престижної професії, роботи тощо, слід тільки старшокласників. Зацікавити ж тих, хто тільки прийшов до школи, можна лише самим процесом навчання.

Аби бути здатним критично мислити, людина повинна розвинути у собі низку якостей, серед яких Дайана Халперн (визнаний експерт у галузі психології пізнання, колишній президент Американської психологічної асоціації) виділяє: вміння планувати, наполегливість, гнучкість як пошук компромісних рішень, готовність признавати і виправляти власні помилки, саморефлексія [3].

За спостереженнями авторів статті, діти, особливо ті, які ростуть в умовах психічного і педагогічного благополуччя, від природи краще володіють навичками критичного мислення, ніж дорослі, адже вони не бояться осуду, не бояться сумніватися у почутому чи побаченому, задавати питання і досліджувати невідоме. Внутрішній цензор зі своїми обмежувачими переконаннями ще відсутній. Мислення ж дорослих перенасичене стереотипами, шаблонами, впливом авторитетів, псевдо авторитетів і наше тоталітарне історичне минуле також і досі дається взнаки.

У Новій українській школі вміння критично і систематично мислити проходить наскрізною лінією через усю навчальну програму і є однією з інноваційних педагогічних технологій. Навчити дітей початкової школи мислити критично означає правильно поставити запитання, зробити відповідні висновки та знаходити рішення. Для того, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керівництво з боку вчителя в якості фасилітатора освітнього процесу, який повинен створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини та ситуацію пошуку нових знань, інтелектуального напруження, самостійної діяльності. Але з першого уроку зробити це фактично неможливо, оскільки критичне мислення формується поступово і є результатом

щоденної роботи вчителя й учня. Є певні умови, створення яких здатне спонукати і стимулювати учнів до розвитку критичного мислення: час, очікування ідей, розв'язання неординарних проблем, спілкування, цінування думок інших, віра в сили учнів, активна позиція всіх учасників освітнього процесу. І, звичайно, учитель повинен постійно удосконалювати свої техніки як систему відпрацьованих професійних навичок і вмінь, завдяки яким він виконує роботу чітко і максимально результативно, витрачаючи на це мінімум часу й зусиль.

Створення ситуації успіху, віра в дитину та врахування її індивідуального стилю діяльності найбільш продуктивно впливає на мотивацію навчальної діяльності учнів, які згодом діють за сценарієм „переможця”. „Я сьогодні кращий, ніж учора!” – тільки таким чином можна забезпечити умови для повноцінного розвитку особистості, формування в неї творчого критичного мислення. Оскільки вчитель виступає в ролі організатора всіх видів діяльності учня як компетентний консультант, коуч, помічник, його професійні вміння повинні бути спрямовані не тільки на суто дидактичні аспекти (викладання матеріалу, контроль його засвоєння тощо), а й на системну діагностику діяльності учнів, їх інтелектуального і творчого розвитку, їх фізичного і морального здоров'я [1].

Ефективними методами та прийомами формування критичного мислення молодших школярів є: «Асоціативний куш», «Сенкан», «Есе», «Дискусія», «Прес», «Припущення на основі запропонованих слів», фантастичні гіпотези, хмара тегів, «Фішбоун», «Мікрофон», «Займи позицію», «Шість капелюхів», «Мозковий штурм», «Твір-п'ятихвилинка», «РОФТ», метод «Сократівських запитань», «Біном фантазії», створення лепбуків, інтелект-карт, методи на основі таксономії Б. Блума («кубик Блума», «ромашка Блума») тощо. Усі ці та інші нестандартні завдання та прийоми, передбачають вибір раціональних способів дослідження, порівняння, а також потребують від кожного учня вищого ступеня творчої активності, гнучкості мислення [2, с. 51]. Зауважимо, що для розвитку пізнавальної активності і критичного мислення важливо позитивно оцінювати кожен успішний крок дитини, навіть невдалу спробу самостійно знаходити відповіді на питання.

На жаль, стандартна школа і посередній вчитель часто пригнічують в дітях здатність і бажання мислити критично у сенсі вільно. Дітям зазвичай не дозволено сумніватися у словах учителя і в інформації, що є у підручниках, заборонено проявляти індивідуальність, ставити незручні запитання тощо. Але поступово ситуація покращується, про що свідчить зростаючий інтерес учителів до цікавих і ефективних технологій і методик навчання та виховання. І це дуже тішить, оскільки першочерговими факторами розвитку активної пізнавальної діяльності є наявність такого вчителя, який забезпечить дитині безпеку – психічну,

фізичну і моральну. Реалізацією цих пріоритетів на практиці є знову ж таки – особистість педагога, який за своєю сутністю повинен бути фасилітатором. Це вчитель, який працює у парадигмі особистісно орієнтованої педагогіки і керується такими установками у роботі з дітьми, як: відкритість власних думок, почуттів, переживань; щедрість у захопленні вихованців; підтримка та довіра як вираз впевненості у здібностях учня; емпатія, розвинений емоційний інтелект, здатність розуміти мотиви поведінки учня.

Протилежною позицією педагога є інгібіція як процес негативного впливу вчителя на учня, внаслідок якого відбуваються гальмування розумової діяльності дитини, різке падіння пізнавальної активності, погіршення стосунків з дорослими та однолітками. Учитель-інгібітор занижує самооцінку учня, вселяє йому страх та невпевненість у своїх силах, ігнорує успіхи і переживання дитини, сприяючи тим самим виникненню в неї невротичних реакцій, що може стати причиною психічних, психо-соматичних розладів та навіть асоціальної поведінки учня.

Зауважимо, що вибір фасилітації або інгібіції як стилю взаємодії з учнями є не тільки професійною особливістю педагога, а й маркером наявності або відсутності особистісних рис більш високого гатунку: моральності, гуманності, загальної культури, мудрості, порядності.

Як бачимо, основними факторами ставлення дитини до навчання, розвитку її пізнавальної активності, формування критичного мислення та інших необхідних життєвих компетентностей, виступає особистість учителя, його професійні здібності, які передбачають емоційну стабільність, динамічність, високорозвинений інтелект, креативність, наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивні здібності, розвинені комунікативні навички тощо, і який в ідеалі має бути зразком для наслідування. Таким чином, у котрий раз підтверджуються слова видатного педагога К.Д. Ушинського про те, що у вихованні все ґрунтується на особистості вихователя, оскільки тільки особистість може виховати особистість, лише характером можна сформувати характер.

Список літератури:

1. Використання технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі НУШ. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://2018kulikova.blogspot.com/p/2.html>.
2. Ковальова В. І. Формування творчих та пізнавальних здібностей учнів з використанням технології розвитку критичного мислення (компетентісно орієнтована освіта) / В. І. Ковальова // Початкове навчання та виховання, – 2009. – № 16-18. – С. 49-53.
3. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. – 4-е междунар изд. – СПб.: Питер, 2000 – 512 с.

Карпець О. С.
кандидат економічних наук,
вчитель

Павлоградська загальноосвітня школа I-III ступенів № 9
м. Павлоград, Дніпропетровська область, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Вступ. Пандемія, викликана швидким поширенням COVID-19, поставила вчителів та учнів перед новими викликами. Впровадження дистанційного навчання у 2020 році змусило усіх переосмислити значення і роль інформаційних технологій у освітньому процесі. Якщо до настання пандемії інформаційні технології навчання використовувались у середньому 20% вчителів, то в сучасних умовах ця цифра досягла майже 100%-го рівня [1]. З урахуванням цього в сучасних освітніх закладах варто докласти зусиль для створення індивідуального навчального простору для учнів, що буде відповідати їх освітнім потребам, побажанням та рівню знань. У цьому контексті зростає актуальність організації віртуального освітнього простору, що так чи інакше зараз застосовується в умовах дистанційного навчання. У цій роботі буде запропоновано застосування технологій змішаного та дистанційного навчання для організації роботи учнів на різних етапах уроку з урахуванням психологічних особливостей та потреб учнів.

Основна частина. Для успішного проведення уроку, який не тільки зацікавить учнів покоління альфа, а й забезпечить досягнення предметних завдань, розвиток у учнів відповідних навичок, компетентностей та критичного мислення, необхідно забезпечити цілісність уроку та взаємопов'язаність усіх його елементів. Узагальнено урок має складатись у трьох частин: вступної, основної та підсумкової, які детально розглянуті у роботі [5]. Також у багатьох літературних джерелах зібрані і пропонуються різні методи навчання, що формують у учнів критичне мислення та можуть бути застосовані для досягнення мети уроку через розв'язання завдань кожної його складової частини. У додатку 1 наведена узагальнена схема систематизації завдань та методів навчання, синтезована на основі робіт [4-6]. Однак, успішний вибір методів та технологій навчання має забезпечуватись не тільки через правильне розуміння і наповнення кожної частини уроку та виконання їх завдань, але й через врахування психологічних особливостей кожного учня, який відвідує урок. Знання з психології для сучасного вчителя є обов'язковою основою успішної педагогічної діяльності, оскільки дозволяють розуміти дітей, відповідно до класифікації їх за характеристиками. Відповідно до своїх психологічних

особливостей, кожна дитина на уроці може залюбки долучатися до виконання одних завдань, але відмовлятися виконувати інші, зацікавитись певним контентом, або взагалі не звернути на нього увагу. Тому при плануванні та розробці уроку слід враховувати різні психотипи учнів, формувати перелік вправ та форм опрацювання матеріалу таким чином, щоб зацікавити і залучити до роботи якомога більше здобувачів освіти. Особливо це актуально при дистанційному навчанні, адже вчитель не має змоги безпосередньо спостерігати реакцію учнів на завдання чи матеріал уроку, тому повинен вміти зацікавити кожного.

У своїй роботі для характеристики психотипів учнів застосуємо досвід психоаналітика, дитячого психолога Олени Гридасової [2], яка виділяє 8 психотипів учнів та пропонує педагогам враховувати їх при плануванні уроку з метою зацікавити та залучити до роботи на уроці. У додатку 2 узагальнено класифікацію психотипів учнів на основі досліджень О. Гридасової. Отже, з урахуванням описаних психологічних особливостей учнів класу та множини форм та методів навчання, перед вчителем постає складний множинний вибір оптимального застосування того чи іншого методу чи форми роботи для конкретних учнів. А в умовах дистанційного навчання така двовимірною множина альтернатив доповнюється третьою: засобами онлайн навчання.

Тому далі у роботі спробуємо поставити у відповідність методи навчання та технології дистанційного та змішаного навчання, що забезпечують розвиток критичного мислення, та застосуванням онлайн ресурсів, які можуть бути використані для їх реалізації та формують у учнів компетенцію застосування ІКТ (табл.1).

Таблиця 1

Технології дистанційного та змішаного навчання відповідно до методів розвитку критичного мислення

Методи	Технології	Методи	Технології
«Кластер»	Wizer.Me (https://app.wizer.me/) Google Малюнки (https://docs.google.com/drawings) Jamboard (https://jamboard.google.com) Mindomo (https://www.mindomo.com)	«Дерево передбачень»	засоби вправи «Кластер» Storyboardthat (https://www.storyboardthat.com/) Pixton (https://app.pixton.com/)
«Бортовий журнал»	Wizer.Me Google Classroom (https://classroom.google.com) Quizizz (https://quizizz.com) Google Таблиці (https://docs.google.com/spreadsheets) Google Документи (https://docs.google.com/document)	«Асоціативний куш»	Woodlap (https://app.woodlap.com/) Wordart (https://wordart.com/) засоби вправи «Кластер»

Продовження таблиці 1

«Т-таблиця»	Wizer.Me, Wordwall (https://wordwall.net/uk), Leamingapps (https://learningapps.org/), Wooclap, онлайн-дошки	"Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися"	Wizer.Me, Google Classroom, Quizizz, Google Таблиці, Google Документи
«ПРЕС»	Wizer.Me, Google Малонки, Google Презентації, Mindomo, Canva (Canva.com), Infogram (https://infogram.com/) або Venngage (https://venngage.com)	Мозковий штурм	Wooclap, Jamboard, Google Документи, Google Презентації, Mindomo, Padlet (https://uk.padlet.com)
Робота в парах та малих групах	Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, Jamboard, Padlet, Trello (https://trello.com) Storyboardthat, Pixton, MakeBeliefsComix (https://www.makebeliefscomix.com/).	«Карта понять»	Wooclap, Wordart, Google Малонки, Jamboard, Mindomo
«Тонкі і товсті запитання»	Formative (https://goformative.com/) Wooclap, Classtime (https://www.classtime.com/uk), Socrative (https://www.socrative.com/) Google Forms, Wizer.Me, Google Classroom	«Кубування»	Google Презентації, Wooclap, Wordwall,
Проведення дискусій і дебатів	Google Meet, Zoom, Microsoft Teams), Viber, Telegram, Facebook, Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, Jamboard, Padlet.	«Плюс-Мінус-Цікаво»	аналогічні методи «ПРЕС» та «ЗХД».
«Коло ідей»	Google Meet, Zoom, Viber, Telegram, Messenger, Google Документи, Google Таблиці, Google Презентації, онлайн-дошки (Wooclap, Wordart),	«Самооцінка»	Google Forms, Wizer.Me, Google Classroom, Jamboard або Padlet
«Назви одним словом»	відеоконференції Google Meet або Zoom, чати (Viber, Telegram, Messenger, спільний дошки Jamboard.	«Рефлексивна мішень»	Google Малонки, спільні дошки Jamboard або Padlet, Google Документи
Майнд-мепінг	Mindomo, MindMup (https://www.mindmup.com/), Creately (https://creately.com), Lucidchart (https://www.lucidchart.com), Draw.io (https://app.diagrams.net), Mindmeister (https://www.mindmeister.com)	"Сенкан"/"Синквейн"	Google Meet, Zoom, Viber, Telegram, Messenger, Jamboard або Padlet, Google Документи чи Google Презентації

На основі здійсненого аналізу створимо матрицю відповідностей між методами навчання та психотипом учня, у якій на перетині відповідного методу та психотипу через 1 позначено ефективні методи для даної пари

«метод навчання – психотип», а через 0 – не ефективні, або такі, що не дозволять досягти мети, а саме – мотивувати учня до активної навчальної діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Матриця відповідностей між методами навчання та психотипами учнів

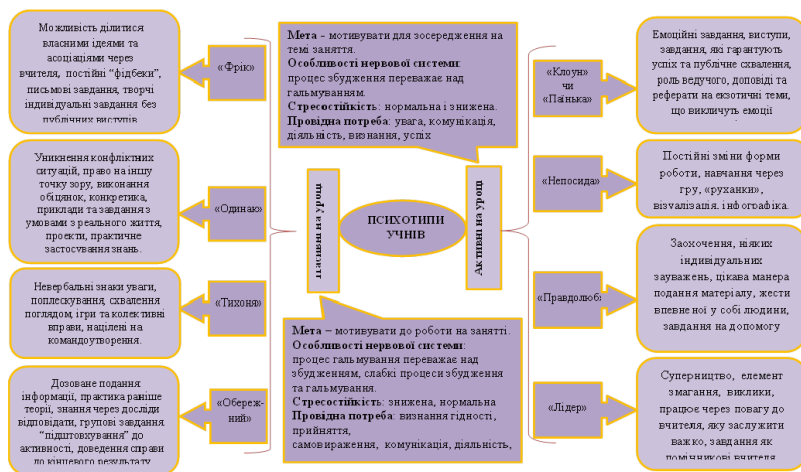
Методи навчання		Психотипи учнів класу							
		Клоун	Непосида	Правдолоб	Лідер	Фрік	Одинак	Ти-хоня	Обережний
1.	Кластер	0	0	0	0	1	1	1	0
2.	Бортовий журнал	0	0	1	0	0	1	1	1
3.	Дерево передбачень	1	1	1	1	1	0	0	0
4.	Асоціативний куц	1	0	1	1	1	0	0	0
5.	«З-Х-Д»	0	0	1	1	0	1	0	1
6.	Мозковий штурм	1	0	0	1	0	0	0	0
7.	Робота в парах	0	1	0	0	0	1	1	1
8.	Робота в малих групах	0	1	0	0	0	1	1	1
9.	Карта понять	0	0	1	0	1	1	0	0
10.	Тонкі і товсті запитання	0	0	1	0	0	1	1	1
11.	Т-таблиця	0	0	1	1	0	1	0	1
12.	Дискусія	1	1	0	1	0	1	0	0
13.	Займи позицію	1	1	0	1	0	1	0	0
14.	Кубування	0	1	1	0	0	1	1	1
15.	Коло ідей	1	1	0	1	1	0	0	0
16.	ПРЕС	0	0	1	1	0	1	0	0
17.	Майнд-мепінг	0	0	0	0	1	1	0	1
18.	Сенквейн	1	1	0	1	1	0	0	0
19.	ПМЦ	0	0	1	1	0	1	1	1
20.	Аркуші самооцінки	1	1	1	1	0	1	0	1
21.	Мішень	1	0	1	0	1	0	0	0
22.	Одне слово	1	1	0	1	0	0	1	1

Висновки. Запропонована таблиця відповідностей дозволить вчителям швидше орієнтуватись у просторі завдань та форм роботи, враховувати індивідуальність учнів при залученні їх до виконання тих чи інших вправ, які розвивають критичне мислення. Методи навчання та

варіанти їх використання в умовах дистанційного чи змішаного навчання забезпечать учням свободу вибору засобів їх виконання. Використання віртуального простору нагадує дітям ігрове онлайн середовище, що вже має їх зацікавити, вправи на розвиток критичного мислення дозволяють розвивати емоційний інтелект, розпізнавати емоції інших людей та за потреби контролювати свої власні, брати участь та проявляти себе в багатьох навчальних проєктах. З іншого боку, застосування запропонованих методів та варіантів їх дистанційної реалізації розвиватимуть у вчителя адаптивність, швидкість опрацювання інформації, здатність знаходити підхід до будь-якої дитини. Перелік запропонованих онлайн сервісів не обмежується переліченими вище, а є суттєво ширшим, і поповнюється швидкими темпами з розвитком технологій дистанційного навчання. Їх використання забезпечить розвиток цифрової компетентності вчителя, підніме його на вищій щабель майстерності, дозволить заслужити репутацію сучасного, прогресивного педагога, повагу учнів та колег.

Додаток 1

Засоби зацікавлення учнів на уроці залежно від їх психологічних особливостей (психотипів)



Список літератури:

1. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва : навч.-метод. посіб. / Упоряд.: Воротникова І.П., Чайковська Н.В. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.

2. Мірошникова А. 8 психотипів учнів: як їх зацікавити на уроці.// «Освіторія Медіа» – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://osvitoria.media/opinions/8-typiv-uchniv-yak-zatsikavyty-na-urotsi/>
3. Пасічна А. Пост-правда, або Міркування про важливість критичного мислення // Дружня школа. 14 травня 2020. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/society/2020/05/14/240963/>
4. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. – Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство у школах України: теорія і методика навчання». – 2014. – 95 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.criticalthinking.expert/shop/elektronna-versiya-entsyklopediya-interaktyvnogo-navchannya/>
5. Пометун О. Структура уроку в технології розвитку критичного мислення // Нова Українська школа.– 6 Лютого 2020 р. -[Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/urok-shho-rozvyvaye-krytychne-myslennya-struktura-i-metody-chastyna-i/>
6. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів / автори-укладачі: О. І. Пометун, І. М. Сущенко. – Київ, 2017. – 96 с.

Козацька І. В.

*кандидат педагогічних наук,
вчитель математики*

КЗ «Святогірський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів
Святогірської міської ради»
м. Святогірськ, Донецька область, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ШКІЛЬНІЙ МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ

Актуальним на сьогодні є використання в освітньому процесі поряд із традиційними засобами навчання – навчання дистанційне, змішане та мобільне. Такий підхід сприяє оновленню освітньої системи України в умовах стрімкого інтегрування інформаційно-комп'ютерних технологій в навчання, удосконалює організацію навчального процесу школи, забезпечує доступність та ефективність освіти, поліпшує підготовку учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Дистанційне навчання в освіті фактично виникло в середині ХІХ століття, це була так звана система листування. У деяких країнах світу частина вищих навчальних закладів запроваджували різноманітні форми дистанційного навчання, приймали нормативні документи щодо

розробки та впровадження дистанційної освіти. Починаючи з ХХ століття для дітей, що проживали далеко від звичайних шкіл, організовували навчання поштою за програмою початкової школи. [4, с. 114]

Дистанційна освіта в Україні означилася значно пізніше, і здійснювалася в умовах низького рівня інформатизації суспільства, незначної кількості комп'ютерної техніки в освітніх закладах різних рівнів та відсутністю дослідження методів дистанційного навчання. Датою офіційного початку запровадження дистанційного навчання в український освітній простір, доречно вважати 21 січня 2004 року, коли наказом № 40 Міністерства освіти і науки України затверджено «Положення про дистанційне навчання», яке поклало початок запровадженню нових технологій у галузі освіти. [2]

Однак, на практиці реальна проблема створення умов та здійснення дистанційного навчання виникла лише в останній час. Після оголошення урядом і відповідними урядовими установами чергового переходу на обов'язковий дистанційний режим навчання учасники освітнього процесу змушені були докорінно змінювати форми спілкування з учнями та взагалі методи навчання. Нині, впровадження в освітній процес дистанційного навчання регламентовано Положенням про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти від 16 жовтня 2020 року. [5] Відповідно до Положення, дистанційна освіта не може замінити справжнього очного навчання, тому таку освіту окреслюють як перспективну сферу розвитку освіти в умовах її цифровізації, та наголошують на гнучкості дистанційного навчання в залежності від надзвичайних обставин, які об'єктивно унеможливають відвідування закладів освіти.

Наразі, у МОН заявляли, що формат, в якому буде проходити новий 2021/2022 навчальний рік **залежатиме від епідемічної ситуації** на території окремих регіонів України. [1] Отже, стратегії розвитку навчання в закладах освіти та також технології дистанційного навчання будуть відігравати дедалі важливішу роль, завдяки своїй гнучкості та різноманітності форм.

Попри наявність наукових праць вчених (В. Биков, Ю. Богачков, Л. Гаврілова, Н. Думанський, В. Кремень, А. Лотоцька, Т. Пилаєва А. Хуторський та інші) та рекомендацій Міністерства освіти і науки України не втрачає своєї актуальності питання організації уроку математики під час дистанційного навчання та особливостей використання технологій дистанційного навчання в шкільній математичній освіті.

Загалом, навчальні заклади України активно впроваджують в освітній процес технології дистанційного навчання. Саме поняття «технології дистанційного навчання» не має однозначного визначення у науково-методичній літературі. Під цим терміном дослідники розуміють

педагогічні технології, що сприяють активному спілкуванню між учасниками освітнього процесу з використанням досягнень в галузі інформаційно-комунікаційних технологій.

Наразі в освітньому просторі використовують різні технології дистанційного навчання в залежності від мети та наявних технічних можливостей. Їх впровадження в освітній процес відбувається за допомогою таких засобів як: платформа Moodle (безкоштовна система навчання, яка дозволяє використовувати широкий набір інструментів для освітньої взаємодії вчителя, учнів та адміністрації закладу освіти) [5]; платформа Google Classroom (сервіс, що пов'язує Google Docs, Google Drive і Gmail та дозволяє організувати онлайн-навчання, використовуючи відео, текстову та графічну інформацію); Zoom (сервіс для проведення онлайн-заходів з можливістю запису та повторного перегляду за потреби) та ін. [6, с. 103]

Поряд з названими засобами доцільно доповнювати процес навчання й іншими формами онлайн-комунікації: спілкування в групах за інтересами через Viber, Skype, Facebook, форуми, чати, блоги, електронне листування та інше. [3]

З метою вдосконалення освітнього процесу актуальним є застосування деяких технологій дистанційного навчання, що сприяють організації освітнього процесу. До таких варто віднести: платформи Google Hangouts (сервіс обміну повідомленнями, спосіб організації SMS-листування і прямих відео трансляцій, які можна використовувати у віртуальній школі); Google Meeting (захищене середовище, на відео зустріч зможе потрапити лише той, кого запросили); **ClassDojo** та Padlet (сервіси призначені для створення віртуальних класів); Prezi або Canva (сервіси, що допомагають створити яскраву презентацію).

Досить цікавими є безкоштовні ресурси для вивчення саме шкільної математики. Серед них варто виділити: Kahoot, Quizlet, На урок, Мій клас (створення інтерактивних тестів, опитувань, завдань для практики та перевірки вивченого матеріалу); *Matific*, *Learningapps*, Вчи.юа (платформи, що відкривають доступ до інтерактивних ігор, які дозволяють вивчати базові теми з математики); Khan Academy, «**Отримання знань**» (онлайн системи дистанційної підтримки навчання з математики); Formula, Photomath, Mathway, MyScript Calculator (онлайн-сервіси для вирішення завдань з математики); Google Форми, Quizizz, Classtime (сервіси для оцінювання навчальних досягнень учнів з математики) та ін.

Отже, названі сервіси дозволяють урізноманітнити навчання, сприяють мотивації навчання, розвивають навички комунікації. Досліджуючи особливості організації уроку математики з використанням технологій дистанційного навчання можна стверджувати, що технології дистанційного навчання стали однією з провідних частин

сучасного освітнього простору України та сприяють підвищенню ефективності навчання в загальноосвітніх закладах.

Список літератури:

1. «Критичного падіння якості в українській освіті немає.» : [інтерв'ю з міністром освіти і науки / РБК-Україна] // URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-kritichnogo-padinnya-yakosti-v-ukrayinskij-osviti-nemaє-intervyu-ministr-osviti-i-nauki-dlya-rbk-ukrayina>
2. Деякі питання організації дистанційного навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 8 вересня 2020 року № 1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
3. Лотоцька А. Організація дистанційного навчання в школі : метод рек. / Алевтина Лотоцька, Оксана Пасічник., 2020. – 71 с.
4. Пилаєва Т. Історія розвитку дистанційної освіти в світі / Т. Пилаєва // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 147. – С. 114–118. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2016_147_30.
5. Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 № 40. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text>
6. Швидун В. Щодо використання технологій дистанційного навчання в освіті / Віктор Швидун. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2020. – С. 101–104.

Рогачко В. О.

*студент II курсу магістратури
факультету романо-германської філології*

Науковий керівник: Вейландє Л. В.-В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИНЕКНЕННЯ ТЬЮТОРСТВА ЯК ТЕХНОЛОГІЇ

Поняття «тьюторство», «тьюторський супровід» не є новими для сучасної освіти. Найбільш поширеним є розуміння тьюторства як технології індивідуалізації освіти, що передбачає створення реальних

умов для входження кожного суб'єкта з його прагненнями і можливостями в процес навчання, як управління ним своєю власною освітньою траєкторією. Так, Т.М. Ковальова, Т.О. Лукіна тьюторство визначають як технологію індивідуального супроводу процесу освоєння певної діяльності [4, с. 15-19; 6]. Н.А. Костіна, Н.В. Рибалкіна акцентують увагу на тому що, на відміну від викладача, який знає загальну мету та кінцевий результат, а також шляхи, які ведуть до нього, тьютор піклується про індивідуальне формування певного студента, про окремі, лише йому притаманні засоби навчання і виховання [7, с. 97]. У дослідженнях багатьох авторів тьютор – не тільки організатор навчання, але ще й індивідуальний тренер, консультант, освітній менеджер. Н.Дем'яненко визначає тьютора як педагога, психолога, соціолога, завдяки діяльності якого студент може визначити і знайти свою нішу, це фахівець який об'єднує у формуванні людської індивідуальності загальне, соціальне, культурне й особистісно-індивідуальне [3. с. 8] Дослідники феномену тьюторства у закладах вищої освіти (М.Голубев, Т.Ковальов, Т.Литвиненко, Л.Москальов, П.Щедровицький) визначають, що тьюторський супровід спрямований на виявлення та розвиток освітніх мотивів і інтересів, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми. Завдання тьютора – побудова індивідуальної освітньої траєкторії студента. Це в свою чергу дозволяє будувати партнерські стосунки між суб'єктами навчання, а саме така позиція дозволяє реалізувати принцип відкритості освітнього середовища у професійній підготовці майбутніх фахівців [7. с. 112].

Проблема тьюторства, побудови індивідуальної освітньої траєкторії та індивідуалізації навчання для світової освітньої практики не є новою. Перші згадки діяльності, що схожа на тьюторську ми зустрічаємо у Давній Греції та Давньому Римській аристократії. Приватна чи тьюторська освіта була звичайним явищем для елліністичної держави та Римської Імперії. За тогочасними законами Давнього Риму дитину, яка втратила батьків, у всіх питаннях представляв тьютор, часто це був близький друг сім'ї чи родич дитини. Приблизно з чотирнадцяти років дитиною опікувався наставник, який мав давати не лише практичні знання, але був моральним провідником [1, с.205]. Період Середньовіччя та Ренесансу характеризується навчанням та вихованням багатьох королівських спадкоємців та дітей вищої аристократії тьюторами або приватними вчителями. Для дівчат наймали гувернанток, які так само займали тьюторські позиції, хоча іноді самі матері виступали в цій ролі. Так королева Іспанії Ізабелла I Кастильська, одна з найдосвідченіших жінок свого часу, займалась вихованням та освітою своїх чотирьох дочок самостійно, вдаючись лише до рекомендацій, проте не допускаючи повного контролю. Проведенні в середині XVI

століття освітні реформи, дали відчутні результати. Тьюторів того часу наймали вже не лише для освітідітей, інколи й господині дому займалися з тьюторами, деякі й самі ставали тьюторами. У цей же період тьюторство поступово входить й у практику вищої освіти. Остаточоно, як форма університетського навчання тьюторство почало формуватися вже у XIV століття в таких Британських університетах як Оксфорд і Кембридж. На початку навчання студент міг довільно обрати які предмети і у якого викладача він буде слухати, отримуючи лише певні вимоги до іспитів. Студент сам обирав яким шляхом він досягне знань для отримання освітнього ступеня. Саме на цьому шляху йому і допомагав тьютор, як супроводжуючий в процесі самоосвіти. Вже у XVII столітті освітні функції стали більш значущими і завданням тьютора стає не тільки супровід на шляху самоосвіти студента, а допомога у організації навчання, контроль та менеджмент освітньої траєкторії [2, с. 118].

Поряд з англійськими університетами у XVIII столітті університету Америки також почали вводити тьюторську систему. Так з 1766 року тьютори Гарварду почали активно займатися організацією навчання своїх студентів, вони займалися супроводом групи до вершин наукових знань – такими тьюторами ставали недавні найкращі студенти. Незважаючи на те що посада була доволі престижною мало хто займався цією роботою більше трьох-чотирьох років. Зазвичай такі тьютори наставляли приблизно п'ятдесят-сімдесят студентів. На початку XIX століття тьютори, що займалися домашньою освітою дітей стали засновниками перших комерційних, воєнних та звичайних шкіл. Проте до початку XX сторіччя умови в цих школах були набагато гірші ніж при домашній освіті. Надалі ця ситуація покращилась і наразі тьютор в Америці займаються лише з тими учнями які з певних причин не в змозі навчатися за загальною програмою [1, с. 86].

У вітчизняній педагогічній практиці поняття «тьютор» з'явилося значно пізніше. Закріпилося воно завдяки роботам М.Н. Каткова. У XIX столітті при інститутах були введені класні наставники, що взяли на себе тьюторські обов'язки – організаційна діяльність, розвиток здібностей підопічних, розвиток їх моральних навичок та освіта. Проте після 1917 року ця посада була скасована. Проте на цьому історія тьюторства у вітчизняній практиці не завершилася. Під час реформування освітньої системи у 1980-х роках тьюторство повернулось вже як самостійний педагогічний рух [2, с. 75].

На сучасному етапі розвитку тьюторства можна виділити три типи різних тьюторських практик, кожна з яких пропонує власні основи для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, відповідно до цього пропонує різні технології тьюторського супроводу. Перша – тьюторська

практика відкритої (дистанційної) освіти. У цій практиці мета відкритої освіти полягає в умінні жити в інформаційному суспільстві і використовувати всі його можливості. Моделлю відкритої освіти в даному випадку є сам процес використання людиною інформаційних технологій, і, саме тьюторський супровід допомагає своєму тьюторанту вибудовувати навчання, використовуючи для цього навички роботи в інтернет-середовищі. Друга – тьюторська практика відкритої освіти (соціальний контекст) У соціальному контексті результати освіти нерозривно пов'язані зі становленням відкритого суспільства. Одним з головних ідеологів такого визначення відкритої освіти був Карл Поппер і його учень і послідовник Джордж Сорос. Головною метою відкритої освіти стає вміння жити в світі, де співіснують на паритетних засадах різні культури. Відкриті освітні технології, такі як «Дебати», «Робінзонада», шкільний парламент, Громадянський форум тощо, допомагають тьюторам у вирішенні цих завдань, які, в свою чергу, потім дозволять випускникам через відкриту освіту відтворювати інститути громадянського суспільства. Третя – тьюторська практика відкритої освіти (антропологічний контекст) Відкрита освіта в антропологічному контексті представляється, в першу чергу, як простір всіх можливих ресурсів для власного освітнього руху будь-якої людини. Головна мета відкритої освіти в цьому випадку – навчити людину максимально використовувати різні ресурси для побудови своєї освітньої програми. Тьюторська практика в антропологічному контексті реалізує супровід всього процесу проектування і побудови тьюторантом своєї освітньої програми, починаючи від роботи з його первинним пізнавальним інтересом, поглибленням цього інтересу за рахунок освітніх досліджень або проектів, спеціальної роботи з формування цього проекту, доводячи його до тьюторського консультування в області професійних освітніх програм.

Підводячи підсумок, можна зробити висновок, що тьюторський супровід пройшов тривалий шлях розвитку і оформлення як педагогічної технології. Сфера діяльності сучасного тьютора досить широка. Тьютор займається виявленням і підтримкою освітніх інтересів організовує участь у різних видах освітньої діяльності (ігровій, проектній, спеціально організованій діяльності), допомагає в оформленні результатів діяльності, презентації досягнень. Тьютор проводить моніторинг результатів освітньої діяльності підопічного, допомагає оцінити рівень ефективності навчання, при необхідності скорегувати, забезпечує зворотний зв'язок з іншими учасниками освітнього процесу. Основна проблема, з якою стикаються освітні установи – це брак науково-методичної інформації про можливості тьюторського супроводу, необхідність рекомендацій щодо введення тьюторства в

практику роботи як загальноосвітні шкіл так й закладів вищої освіти, розробка програм підготовки педагогів-тьюторів, рекомендацій щодо загальної спрямованості педагогічного процесу, норм взаємодії учасників, документального та нормативно-правового забезпечення тьюторської діяльності.

Список літератури:

1. Гордон Э. Столетия тьюторства: история альтернативного образования в Америке и Западной Европе. Ижевск: ERGO, 2008. 351с.
2. Драиден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому. М: ПАРВИНЭ, 2003. 359с.
3. Дем'яненко Н. Тьюторство у вищій школі. Освіта: всеукраїнський громадянсько-політичний тижневик. 2016. №13-14. С.6-9.
4. Ковальова Т. М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально ориентированного образования. Управление школой индивидуального образования. Томск, 2002. С. 15-19.
5. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. Москва : Чистые пруды, 2008. 32с.
6. Лукіна Т. О. Тьютор. Енциклопедія освіти. К. 2008. С. 924.
7. Рыбалкина Н. В. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. Томск : Принт, 2005. 205 с.

Рябцева Є. О.

*студентка ІІ курсу магістратури
педагогічного факультету*

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З УПРОВАДЖЕННЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

В умовах багатовимірною полікультурного світу формування читацької компетентності стає одним з магістральних напрямків в літературній освіті молодших школярів, а читацька компетентність трактується як сукупна особистісна якість, сформована на базі її інтелектуальних (розумових) здібностей і особистісних властивостей [5, с. 3].

Літературне читання є базовим гуманітарним предметом в початковій школі, за допомогою якого можна вирішувати не лише вузькопредметні завдання, але й загальні для всіх предметів завдання гуманітарного розвитку молодшого школяра.

Вивчення дитячої літератури передбачає організацію різновекторного діалогу читача з письменником, твором, героєм, тому лектору доречно активізувати роботу майбутніх вчителів початкових класів з формулювання запитань з приводу осмислення художніх текстів й життєпису їх автора, розуміння художнього образу тощо [4, с. 135].

На уроках літературного читання учні отримують можливість познайомитися з культурно-історичною спадщиною своєї країни, загальнолюдськими цінностями як фактором розвитку етичних почуттів і емоційно-моральної чуйності, нарощування стійких позитивних і усунення негативних моральних якостей особистості; розширюється уявлення учнів про навколишню дійсність; формується світогляд і збагачується кругозір; відбувається оволодіння основами самостійного пошуку і відбору інформації з друкованих та електронних джерел. На сучасному етапі розвитку початкової освіти слід говорити про два напрями процесу навчання читання: 1) власне навчання читання, яке ведеться на трьох рівнях – формування та вдосконалення навичок читання, навчання читанню і сприйняттю літературного тексту, формування читацької компетентності; 2) отримання дитиною літературного знання, іншими словами, забезпечення літературної освіти і літературного розвитку дітей. Ці тенденції можливо відстежити як в програмах курсів початкової школи, так і в програмах, які залишають за межами читання в традиційному розумінні і включають в свій зміст тільки початкову літературну освіту учнів.

Дану задачу можна вирішити за допомогою групових форм взаємодії між учителем і учнями, а також між самими учнями на уроках читання. Завданням вчителя початкових класів є навчити учнів спілкуватися, працювати в групі, висловлювати свою точку зору і аргументувати її доказами. На думку Г. Селевко, групові форми роботи ставлять учня в активну позицію. Освітній процес будується як пошукова, дослідницька діяльність, в ході якої відбувається обмін думками, розгортаються дискусії [5, с. 77].

Робота в парах є найбільш комфортною формою організації навчального процесу, метою якого є формування ділових міжособистісних відносин. Групова форма формує у дітей уміння приймати загальну мету, розділяти обов'язки, погоджувати способи досягнення запропонованої мети; співвідносити свої дії з діями партнера по спільній діяльності; брати участь в порівнянні мети і результату роботи [1, с. 36].

Важливо пам'ятати, що від правильного керівництва вчителя залежить результат спільної роботи в групах. Працюючи в групі, учні формують колективну відповідальність та індивідуальну допомогу кожному. Групова робота, за твердженням Х. Й. Лійметс, виникає тільки на базі диференційованої групової роботи. При цьому вона набуває наступні ознаки: клас усвідомлює колективну відповідальність за дане вчителем завдання і отримує за його виконання відповідну оцінку; організація виконання завдання здійснюється самим класом і окремими групами під керівництвом вчителя; діє такий поділ праці, який враховує інтереси і здібності кожного учня і дозволяє кожному краще проявити себе в загальній діяльності; є взаємний контроль і відповідальність кожного перед класом і групою [3].

Завданням вчителя є непряме керівництво роботою учнів через завдання, які він пропонує групі, і які регулюють діяльність учнів. При груповій формі роботи відносини між учнями та вчителем набувають характеру співробітництва, оскільки вчитель залучається до роботи групи тільки тоді, коли у неї виникають будь-які питання або ж члени цієї групи самі звертаються по допомогу до вчителя.

Навчальні завдання вирішуються завдяки спільним зусиллям групи. У свою чергу навчальна діяльність не ізолює учнів один від одного, не обмежує їх спілкування, співробітництво, а навпаки, об'єднує їх спільні зусилля для узгодженої та злагодженої роботи. Учні спільно відповідають за результат роботи групи, що дозволяє оцінити індивідуальний внесок кожного її члена.

Обмін думками між учнями навчальної групи активізує діяльність кожного, дає стимул для розвитку мислення, сприяє розвитку і вдосконаленню їх мови, поповненню знань і накопиченню індивідуального досвіду. У груповій навчальній діяльності учні успішно формують вміння вчитися, планувати, здійснювати самоконтроль, взаємоконтроль. Крім того, в учнів виховується взаємодопомога, колективність, відповідальність, самостійність, вміння доводити і відстоювати свою точку зору.

Групова технологія сприяє організації активної самостійної роботи на уроці. Це може бути робота учнів в статичній парі (де об'єднуються учні, які сидять за однією партою); динамічній парі (де об'єднуються учні, які сидять за сусідніми партами) при повторенні вивченого матеріалу, що дозволяє в короткий термін опитати всю групу, при цьому учень може побувати в ролі вчителя і в ролі відповідального, що саме створює сприятливу обстановку на уроці. Далі організовується самоперевірка та взаємоперевірка після виконання самостійної роботи. Учні при цьому відчувають себе досить комфортно: кожен має можливість

перевірити, оцінити, підказати, виправити. Так само розвивається відповідальність, формується адекватна оцінка своїх можливостей [2].

Сьогодні групова технологія є найбільш прийнятною серед нових педагогічних технологій, оскільки вдало вписується в навчальний процес в умовах класно-урочної системи. До того ж, вона робить можливим не тільки успішне засвоєння матеріалу всіма учнями, а й інтелектуальний, моральний розвиток учнів, їх самостійність, доброзичливість по відношенню один до одного, комунікабельність, бажання надати допомогу іншим. Використання групових форм навчання на уроках літературного читання має ряд переваг: учні стають суб'єктами навчально-виховного процесу: ставлять перед собою мету, планують її досягнення, самостійно здобувають нові знання, контролюють і оцінюють себе і своїх однокласників; максимально розвиває індивідуальні здібності й різні вміння (комунікативні вміння: питання, відповідь, репліка, протест, діалог, уміння роз'яснювати, доводити, оцінювати; пізнавальні вміння: порівнювати, аналізувати, узагальнювати); забезпечує високі знання з предмета, багаторазове повторення матеріалу, що вивчається.

Список літератури:

1. Золотова А.В. Коллективная работа на уроках. *Начальная школа*. 1989. № 10-11. С. 34-38.
2. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии : учебно-методическое пособие для преподавателей. М. : ЭКСМО, 2011. 173 с.
3. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. М. : Знание, 1975. С. 30-34.
4. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. *Освітологічний дискурс*, 2020, № 4 (31), 129-142.
5. Селевко Г. К. Групповая работа. *Педагогика*. 2013. № 9 С. 77-83.

Сергієнко М. С.

викладач мовного відділу

Національна академія Національної гвардії України
м. Харків, Україна

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО

В наш час педагогічна сфера зазнає значної модернізації. Змінюються не тільки методи викладання, а й значні константи сфери педагогіки. Технічний прогрес дозволив викладачам використовувати інформаційні

ресурси мережі Інтернет, що дає можливість зробити заняття більш продуктивнішим, спрямувати навчаємих до самоосвіти, розвивати елементи критичного мислення, позитивно впливати на мотивацію та творчі здібності здобувачів освіти.

Наразі перспективним напрямком розвитку освіти вважається змішане навчання. Визначення поняття «змішане навчання» досить неоднозначне. В своїй роботі «Змішане навчання як технологія змін і трансформації» вчена А. Є. Фандеева посилається на роботу науковця D. Andrade та наводить цікаві статистичні дані опитування серед 750 викладачів ЗВО щодо розуміння поняття «змішане навчання», опитування показало такий розподіл думок:

- «навчальна програма, що поєднує очне та електронне навчання, – 49%;
- навчальна діяльність, що вміщує спектр форматів і медіа, – 21%;
- стратегічний підхід, що передбачає широкий спектр навчальних ініціатив, – 23%;
- інше – 7%» [2].

Спираючись на зазначене вище, можемо говорити, що різні точки зору щодо цього терміну, однозначно впливають на подальше бачення, планування та проведення занять з елементами змішаного навчання, обумовлюють добір інструментарію, варіативність оцінювання, впливають на результативність, а отже, й розвиток змішаного навчання загалом.

В своїй роботі дотримуємося думки, що «змішане навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч із онлайн-технологіями спирається також і на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії» [1, с. 22].

В зв'язку з відсутністю єдиного визначення терміну «змішане навчання», класифікація цього поняття може варіюватися. Загальновідомими є такі моделі змішаного навчання як ротаційна модель (до якої відносять: перевернутий клас, ротацію за станціями, ротацію за лабораторіями, індивідуальну ротацію), гнучка модель, модель самостійного змішування, поглиблена віртуальна модель.

Модель змішаного навчання має обиратися відповідно від дисципліни, мети заняття, технічного оснащення, відведеного часу на підготовку, дедлайнів тощо. Основною роллю викладача при змішаному навчанні є допомога та консультація, організація та керування навчальним процесом, підготовка та систематизація навчального матеріалу. Це окреслює навчаємих як «менеджерів» їхньої освіти, адже змішане навчання дозволяє здобувачам освіти самостійно визначати свої цілі та методи їх досягнення, за таких умов, викладач стає наставником.

Використання моделей змішаного навчання має свої переваги, звісно, перш за все, це ефективне використання часу. Викладач може запропонувати заздалегідь ознайомитися з матеріалами чи допрацювати необхідну інформацію пізніше. Таким чином, під час проведення заняття економиться час на пояснення основних засад, цей час можна витратити на практику, консультування, обговорення питань, які виникли, командну роботу, створення проєктів тощо. Слід також відмітити, що використання різних електронних платформ як інструментарію змішаного навчання спонукає здобувачів до самоконтролю та більшої відповідальності за результати, мотивує до пошуку нових рішень та роботи у групі. Під час впровадження елементів змішаного навчання, саме заняття стає більш інтерактивним, цікавим, різноплановим, краще враховуються індивідуальні потреби здобувачів освіти. Серед позитивних аспектів також відмічаємо більший спектр діагностики, гнучкість, можливість економії часу та грошей «на дорогу», вирішення проблем з нестачею аудиторій у навчальному закладі.

Проте, поряд з тим, необхідно відмітити й ряд недоліків, так, викладачеві потрібний додатковий час для підготовки матеріалів та розміщення їх в мережі Інтернет. Слід також вказати, що викладач має впевнитися, що всі здобувачі освіти вміють користуватися необхідним застосунком чи платформою, за необхідності викладач має продемонструвати порядок дій. Кожен слухач має розуміти, що від нього очікується на кожному етапі праці. Викладач також має отримувати додатковий час для технічного тестування роботи завантаженого завдання, адже якщо виникнуть проблеми технічного характеру, то здобувач освіти може витратити основну частину часу на їх розв'язання й, таким чином, завдання залишиться невиконаним.

Такі вимоги спонукають педагога до додаткової підготовки, яка б допомогла викладачеві ефективно запроваджувати елементи змішаного навчання в освітній процес. Щодо слухачів, то від них вимагається більший самоконтроль, мотивація, усвідомлення власної відповідальності за результати навчання, вміння правильно керувати власним часом та ресурсами тощо.

Отже, зазначаємо, що сучасні тенденції дозволяють говорити про перспективність впровадження змішаного навчання в освітній процес ЗВО, адже технічним прогрес зробив традиційне навчання менш ефективним. Незважаючи на певні недоліки змішаного навчання, переваг все ж таки більше. Проте виникає необхідність проведення додаткових моніторингових досліджень цього напрямку для покращення організації та планування освітнього процесу, аналізу результативності та ефективності отримання знань слухачами. Варто відвести час для адаптації викладачів та здобувачів освіти до нових умов викладання та навчання,

звернути додаткову увагу на технічні можливості ЗВО. Отже, зважаючи на все вище зазначене, вважаємо розвиток та запровадження елементів змішаного навчання у освітній процес ЗВО наразі необхідним та актуальним питанням.

Список літератури:

1. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. Київ. 58 с. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzheniya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti>
2. Фандеєва А.С. Змішане навчання як технологія змін і трансформації. Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=454

Указна Н. С.

*студентка II курсу магістратури
факультету романо-германської філології*

*Науковий керівник: Вейландє Л. В.-В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки*

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна

РОЛЬ ТА МІСЦЕ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу, який повинен будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способам адаптації до професійної діяльності в сучасному світі. Самостійна робота сприяє формуванню високої культури розумової праці студентів, а також отримання необхідних знань, навичок і умінь і є, в кінцевому рахунку, визначальним фактором у досягненні високих результатів навчання. [1, с. 50]

Самостійна робота студентів це пізнавальна і організаційна діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача для

досягнення конкретного результату. У сучасному суспільстві самостійна робота студентів розглядається з одного боку як вид навчальної праці без безпосереднього втручання, але під керівництвом викладача, а з іншого боку як засіб залучення студента в навчальну діяльність. Самостійна робота є гарним способом отримувати інформацію з різних джерел починаючи бібліотекою і закінчуючи інтернетом. При виконанні даного виду роботи викладач дає завдання, яке студент повинен виконати до певного часу. Самостійна робота може проводитися як поодиночі так і в групах. Студент сам може вибирати якою літературою користуватися. Самостійна робота вчить студентів правильно розподіляти свій час.

Всі дослідження в області самостійної роботи спрямовані на підвищення ролі самостійної роботи у розвитку студентів. Вивченням проблеми самостійної роботи в психолого-педагогічної та методичної літератури займалися: А.М. Новікова, І.І. Ільєсова, А.Д. Ішкова, О.А. Козиревой, В.Я. Ляудіс, В.Г. Орловського, П.І. Підкасістого, А.В. Усова та інших вчених-педагогів. А.М. Новиков підкреслює, що принцип самоорганізації навчальної діяльності стає одним з провідних принципів вітчизняної освіти. Дослідження С.С. Амірової, М.Т. Громкової та інших дослідників орієнтовані на студентів вищої школи і фахівців, що підвищують кваліфікацію. Стосовно до середньої професійної школі питання організації самостійної роботи, самоорганізації навчальної діяльності студентів розглядаються в дослідженнях А.М. Новікова, В.С. Безрукової, Г.І. Ібрагімова, Л.Г. Семушіної, Н.Г. Ярошенко та інших. Однак вони зачіпають окремі аспекти даної проблеми. Спеціальних досліджень, які були б присвячені питанням підвищення ефективності самостійної роботи студентів середніх спеціальних навчальних закладів в умовах модернізації освіти, вкрай недостатньо. [5, с. 200]

Підвищення якості професійної підготовки фахівців залежить від підвищення рівня самостійної роботи студентів у навчальному процесі. Самостійна робота є педагогічним забезпеченням розвитку цільової готовності до професійної самоосвіти. Правильна організація самостійної роботи дозволяє прищепити студенту вміння і навички до оволодіння не тільки до конкретної дисципліни, а й отримувати знання про інші дисципліни. [6, с. 198] Значення самостійної роботи для професійної підготовки дуже велике так як саме цей вид пізнавальної діяльності сприяє зміцненню і поглибленню знань. Так само вона сприяє придбанням наукових знань шляхом особистих пошуків, формує активний інтерес до творчого самостійного підходу в навчальній і практичній роботі. Самостійна робота має на увазі під собою вивчення наукової, спеціальної та художньої літератури, конспектування джерел, підготовка

рефератів і доповідей. В основних професійних освітніх програмах самостійна робота студентів є важливою формою організації процесу оволодіння професійними компетенціями. Активна самостійна робота можлива тільки при наявності серйозної мотивації. Найсильніша мотивуючий фактор – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності. [3, с.100]

Правильно організована самостійна робота студентів сприяє розвитку у них професійних якостей. Так, на думку дослідників Калашнік Н.Г., Рудневої І.С. серед основних вимог до системи самостійної роботи студентів є те, що СРС повинна забезпечувати: формування самостійності студента; засвоєння умінь і необхідних для цього знань, навичок; контроль дій студента; інформування студентів про рівень досягнення мети; створення зовнішніх умов самостійної роботи студента (наприклад, мінімізація витрат часу); забезпечення внутрішніх умов (наприклад, висока мотивація дій); урахування індивідуальних особливостей кожного студента; надання можливості студенту самостійно планувати власні дії; забезпечення можливостей студенту коригувати свої дії на основі самоконтролю й аналізу інформації про результативність [4, с. 123]. Така організація системи самостійної роботи сприяє розвитку компетентності студентів вмінню організовувати власну діяльність, вибирати типові методи і способи виконання професійних завдань, оцінювати їх ефективність і якість, приймати рішення і нести відповідальність за прийняті рішення. Однією з найбільш головних завдань формування професійної підготовки стає розвиток інтелектуальних умінь. Самостійна робота є основною формою освітнього процесу. Вона є однією з ефективних способів підвищення навчальної діяльності. [2, с. 95].

Серед основних функцій самостійної роботи можна назвати: навчальну, пізнавальну, коригуючу, стимулюючу, виховну, розвиваючу. Кожна з яких відповідає власним завданням та дозволяє досягнути загальну мету – підготовка до подальшої самоосвіти, як засобу пошуку та набуття соціального досвіду, за допомогою якого майбутній спеціаліст матиме змогу продовжувати власну професійну підготовку.

Спираючись на результати вивчення даної проблеми, також можна виділити ряд проблем. При побудові системи самостійної роботи студентів важливо забезпечити організаційні та дидактичні умови для виконання завдань і вибудувати лінії взаємодії: викладач-викладач; студент-викладач; студент-студент. Взаємодія викладачів забезпечує спадкоємність і єдність підходів до організації самостійної роботи студентів з різних дисциплін. Послідовність та взаємозалежність в організації самостійної роботи студентів з різних дисциплін і семестрів (курсів) визначається: спадкоємністю видів самостійної роботи, що

виконуються студентами (і відповідно, завдань викладачів); наступністю завдань з формування навичок самостійної роботи, самоорганізації студентів. Все це в свою чергу поступово формує навички самоорганізації та у подальшому навички самоосвіти. У зв'язку з цим кожен викладач повинен чітко уявляти, які вміння та навички самостійної роботи вже сформовані у студентів до моменту роботи з конкретної дисципліни (до даного семестру). Плануючи самостійну роботу з дисципліни, викладач зобов'язаний знати, які завдання студенти будуть виконувати вперше і, отже, за якими завданнями саме він забезпечує освоєння основних дій по їх виконання, тобто формування вміння.

Взаємодія студентів з викладачами поза навчальними заняттями повинна бути чітко представлена регулярністю індивідуальних і підгрупових консультацій викладачів зі студентами, графіком консультацій. Важливо, щоб кожен викладач вичерпно і своєчасно інформував студентів про тематичний зміст самостійної роботи, алгоритми, терміни виконання, форми, способи контролю та оцінки підсумкових результатів.

Організація взаємодії студентів один з одним при виконанні завдань самостійної роботи є, з одного боку відповідає вимогам інтерактивного навчання. У зв'язку з цим, слід звернути увагу на більш активне застосування викладачами завдань з використанням технології співпраці, виконання завдань у парах, підгрупах. Значущим є використання на практичних заняттях взаємооцінювання, реферування і анотування студентами завдань, виконаних при підготовці до заняття і на самому занятті.

Самостійна робота дозволяє не лише залучати студентів до активного обговорення питань, а й сформувати у нього стійкий інтерес до досліджуваного предмета. Усвідомити цінність набутих знань і вміння їх самостійно добувати. Самостійна робота формує у студента самостійність, що є важливою якістю для сучасного фахівця, який повинен знаходити вихід з будь-якої ситуації, самостійно вирішувати проблеми які виникли і знаходити конструктивне рішення в кризових ситуаціях.

Список літератури:

1. Абасов З. В. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов. *Высшее образование в России*. 2007. № 10. С.48-56
2. Дыбна О. В., щетинина В.В. Построение системы организации самостоятельной работы бакалавров в вузе. *Научное мнение*. 2013. № 3. С. 126-131.
3. Драч І.І. Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як важливий елемент сучасної підготовки фахівців. Нові технології

навчання: наук.-метод. зб. К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. Вип. 37. С. 86 – 90

4. Калашник Н.Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання: навчально-методичний посібник. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2005. 325 с.
5. Рыблага А. Н. Система управления профессиональной ориентацией самостоятельной познавательной деятельности студентов. Саратов: Саратов. гос. соц. экон. ун-т, 2002. 299 с.
6. Шишкіна, Н. О. Організація самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Х., 2004. 21 с.

Філімонова Т. В.

*доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри початкової освіти*

Фаюк О. В.

*студентка магістратури
факультету педагогічної та соціальної освіти*

Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

ФУНКЦІЇ ТЬЮТОРА МЕРЕЖІ ВІДКРИТОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Однією із нагальних потреб сучасного українського суспільства є підвищення стану підготовки педагогів із функцією тьюторів, адже особам із особливими освітніми потребами важко самотужки опанувати навчальний матеріал сучасних програм.

Тьюторство, як інноваційний елемент та ефективний ресурс покращення якості освіти, запозичене з британської, відтоді, як виник перший університет в Англії – Оксфорд, хоча витоки цього феномену беруть початок ще в культурі Стародавнього Риму. Зі «Словника грецьких і римських старожитностей» В. Смітта дізнаємося, що поняття «tutores» тлумачиться, як ті, хто мають владу і вплив, опікуни, доглядачі храмів [3, с. 1176]. Таким чином, саме античні філософи започаткували тьюторство, оскільки прагнули давати не готові знання, а спрямовувати учнів на самостійні відкриття та інсайти.

Дослідженням проблеми тьюторства активно займаються вітчизняні дослідники А. Бойко, С. Ветров, Н. Дем'яненко, Л. Каленіченко, Т. Койчева, В. Кухаренко, Т. Литвиненко, Т. Лукіна, Л. Москальова та ін. У зарубіжних країнах тьюторству велику увагу присвячують такі науковці: В. Абрамович, К. Александрова, Ж. Борде, О. Власова, В. Максимов, В. Мирошніченко, С. Молчанов, Т. Пахомова, Р. Шаран та ін.

Нині тьюторство набуло потужного резонансу, ставши освітнім трендом. Утім, щодо організації діяльності тьютора виникає чимало суперечностей, адже тьюторство – це суто індивідуальна освітня практика. Чимало дослідників вважають, що тьюторство – це така педагогічна позиція, що займається випрацюванням зовнішньої форми дії, бо тьютор супроводжує учня в опануванні способами нової діяльності [4, с. 134]. Але на думку більшості вчених, тьютор – це нова спеціалізація діяльності вчителя, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання [1, с. 60]. Дійсно, про тьюторство активно заговорили саме з появою онлайн-навчання, в контексті допомоги учневі у формуванні індивідуального освітнього маршруту, щоб ефективно опанувати нові знання, використовуючи природню цікавість та пізнавальний інтерес дитини. Особливої гостроти потреба в тьюторстві з метою забезпечення безпечного освітнього процесу набуває в умовах карантину, запровадженого з метою запобігання поширенню на території України коронавірусної хвороби (COVID-19).

Ми погоджуємося з В. Кухаренком, що дистанційне навчання є формою майбутнього, бо при постійному розвитку і процвітанні воно буде тільки вбирати в себе досягнення нових технологій та інноваційні пропозиції. Перевагами дистанційного навчання, на думку В. Кухаренка, є асинхронність, ефективний інформаційний доступ, зменшення соціальної дистанції [2, с. 4]. Під дистанційною освітою розуміємо систему, в якій на основі дистанційного навчання учні досягають певного освітнього рівня і здатні його підтвердити.

Слід з'ясувати сутність поняття «відкрита дистанційна освіта», яке сучасні дослідники мережевої епохи тлумачать як принцип відкритого світу, як своєрідну філософію, що ґрунтується на співробітництві, прозорості, обміні, розширенні прав та можливостей того, хто здобуває освіту [2, с. 11]. Таким чином, відкритість у сфері освіти може бути визначена як питання залучення освітньої діяльності в соціокультурну практику навколишнього суспільства. З одного боку, установи повинні надавати учням доступ до діяльності інших людей і до соціокультурної практики за межами установи. З іншого боку, заклади освіти мають бути спрямовані на розвиток відносин між ними і відповідною навколишньою соціокультурною практикою [2, с. 13].

У таких умовах з'являється необхідність у тьюторському супроводі. За переконанням Н. Дем'яненко, тьютор має перебувати в стані постійного пошуку і результатом його роботи має бути індивідуальна програма навчання учня. Науковець наголошує, що «нині існує прагнення представити тьютора як педагога, психолога, соціолога, завдяки діяльності якого учень здатен визначити власну нішу» [1, с. 61]. Відтак, тьюторський супровід спрямований на створення індивідуальної освітньої програми, на виявлення та формування мотивів та інтересів учнів, пошук освітніх ресурсів для розвитку особистісної рефлексії кожного. Як наслідок – поява навчального альянсу (продуктивного співробітництва) між учителем і учнем, що базується на взаємній повазі, встановленні суб'єкт-суб'єктних відносин, де кожна сторона бере на себе відповідальність за власний вибір. Тобто, фактично, тьютор – це учитель, який працює не зі знанням-інформацією, а з культурною ситуацією, де в учня народжується «знання-думка» [1, с. 63].

Особливо цінною є можливість використання тьюторами сучасних інформаційних технологій (наприклад, освітньо-інформаційної платформи MOODLE) у процесі навчання учнів із обмеженими функціональними можливостями, а також тих, які мешкають у віддалених регіонах України, перебувають у зоні АТО, у виправних установах тощо. Таким чином, є потреба в діяльності тьютора, який організовує освітній процес при викладанні дистанційних курсів, а також у виділенні конкретних переваг та проблем щодо тьюторської моделі викладання.

До функцій тьютора традиційно уналежують такі: організаційна, управлінська, антропологічна, інтерактивна, цілепокладання, рефлексійна, комунікативна, мотиваційна, емпатична, супровідна, консультативна, контролююча.

Тьютор – ключова фігура в дистанційному навчанні. Основними функціями тьютора мережі дистанційної освіти є:

- організація зустрічей учнів із носіями різних мов і культур та представниками соціокультурних осередків;
- допомога учню в оволодінні способами освоєння культури;
- сприяння в усвідомленні можливостей і освітніх перспектив;
- створення умов для організації дослідницької, проєктної, творчої діяльності із урахуванням віку та освітнього потенціалу;
- консультування з метою формування навчальної мотивації;
- рефлексія досвіду самоосвіти.

Отже, тьюторська педагогіка – це шлях проб і помилок, який крокує гуманістичним напрямом особистісно орієнтованого навчання, має чіткі кордони у відносинах, спираючись на емпатію і глибоку толерантність.

Список літератури:

1. Demyanenko N. Tutoring as pedagogical action and new profession: systematic approach to the problem (Тьюторинг як педагогічна дія і нова професія: системний підхід до проблеми). *Вища освіта України*. 2020. – № 2. С. 59-66.
2. Кухаренко В.М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання: Посібник. Київ: Міленіум, 2019. 307 с.
3. Smith W. A Dictionary of Greek and Roman Antiquities. Boston: Brown, and Co., 1859. 1293 p.
4. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи. Вінниця: АМКСП, 2010. 408 с.

НОТАТКИ

НОТАТКИ

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

«Психологія та педагогіка сучасності: проблеми
та стан розвитку науки і практики в Україні»

27–28 серпня 2021 р.

м. Львів

Видавник – ГО «Львівська педагогічна спільнота»
Поштова адреса редакції: 79000, Львів, а/с 341
www.pedagogylviv.org.ua tel: 38 095 580 08 54
Підписано до друку 30.08.2021 р. Здано до друку 31.08.2021 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 5,34.
Тираж 100 прим. Зам. № 3108-21.