

Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки

IHR INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
RESEARCH CENTER

28 травня 2021 р.
м. Дніпро, Україна

МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ





Міжнародна
науково-практична
конференція

**Актуальний стан та
основні пріоритети
розвитку педагогіки**

Матеріали

28 травня 2021 р.

м. Дніпро

Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. 82 с.

У збірнику представлені тези доповідей, оприлюднені на Міжнародній науково-практичній конференції “Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки”, яка була проведена Міжнародним гуманітарним дослідницьким центром.

Збірник розрахований на вчених, викладачів, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти, представників державних органів влади та місцевого самоврядування, представників підприємницьких структур і широкий читацький загал.

Робочі мови конференції: українська та російська.

Видається в авторській редакції

Матеріали збірника подаються в авторській редакції та друкуються мовою оригіналу. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність наведених фактів, власних імен, географічних назв, цитат, економіко-статистичних даних, галузевої термінології, інших відомостей.



Відповідно до Закону України “Про авторське право і суміжні права”, при використанні наукових ідей та матеріалів цього збірника, посилання на авторів і видання є обов’язковим.

**Research
Europe.org**

IHC INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
RESEARCH CENTER

© Колектив авторів, 2021
© Міжнародний гуманітарний
дослідницький центр, 2021
© Research Europe, 2021

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Журавель М. В.

Особливості сучасного шкільного підручника з інформатики.....7

Шевченко І. Ю.

Навчально-науково-виробничий комплекс – пережиток минулого
чи база для створення закладу освіти інноваційного типу?.....9

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Ковальчук І. П.

Професійна деформація особистості педагога у процесі
педагогічної діяльності: теоретичний аспект.....12

Сом-Сердюкова О. М.

Наповнення терміну “культурний ландшафт”
у освітній системі Норвегії.....15

СЕКЦІЯ 3. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ

Ілляхова М. В.

Цифроорієнтовані практики у безперервному розвитку науково-
педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти.....17

Матвеева В. П.

Применение инновационных технологий в реформировании
современного традиционного образования.....19

СЕКЦІЯ 4. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Харченко А. А.

Сучасні підходи до організації освітнього процесу в
дошкільних закладах в умовах реформування освіти.....21

СЕКЦІЯ 5. ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Дойжа Т. В.

Синдром “емоційного вигорання” у вчителів
та батьків першокласників НУШ.....27

Прутьян О. В.

Технології формування Soft Skills в умовах НУШ.....34

СЕКЦІЯ 6. СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Мельник Н. М., Галатюк Ю. М.

Реалізація проблемно-пошукового навчання фізики на основі навчального демонстраційного експерименту.....42

Роботюк В. М., Галатюк Ю. М.

Організація навчального дослідження з фізики на основі домашнього експерименту.....45

Сидорчук І. В., Галатюк Ю. М.

Організація лабораторних робіт з фізики на основі експериментальних задач.....49

СЕКЦІЯ 7. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Кириченко Л. Г.

Технології формування мовленнєвої культури сучасної студентської молоді.....53

Колечинцева Т. С.

Прикладні задачі з професійним змістом як засіб мотивації навчання фізики майбутніх судноводіїв у вищих навчальних закладах морського спрямування.....56

СЕКЦІЯ 8. ВИЩА ОСВІТА

Виноградова Г. В.

Використання дебатів як навчальної гри при підготовці майбутніх юристів.....60

Тютюма Т. С.

Кейс-метод як спосіб підготовки майбутніх учителів української мови та літератури.....62

Черкас О. А.

Онлайн прокторінг у вищих навчальних закладах: переваги і недоліки.....63

СЕКЦІЯ 9. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Водолазська Т. В., Устименко Т. А.

Візуальний контент освітнього простору як медіакультурне середовище: ідентифікація проблеми проектування.....66

Пищик О. В.

Особливості розвитку комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....69

СЕКЦІЯ 10. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Піддячий В. М.

Обґрунтування операційно-діяльнісного компоненту
андрагогічної компетентності педагогів.....73

СЕКЦІЯ 11. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

Корягін В. М., Блавт О. З., Зубрицький Я. Я.

Дослідження технічної підготовки баскетболістів.....76

Костенко М. П., Краснов В. П., Панченко В. Ф.

Методичне і правове забезпечення навчально-тренувального
процесу спортсменів зі стрілецьких видів спорту.....79

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Журавель М. В.,

УДК 371.671.11

аспірант,

Комунальний заклад "Харківська
гуманітарно-педагогічна академія"

Харківської обласної ради, м. Харків



Журавель М. В. Особливості сучасного шкільного підручника з інформатики. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 7 – 8.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНФОРМАТИКИ

Зародження теорії шкільного підручника як галузі дослідження започатковане ще в другій половині XVII століття відомим чеським педагогом Я. Коменським. Він казав, що підручник є найголовнішим засобом навчання. Підручники завжди були невід'ємним компонентом навчального процесу. У загальній системі засобів навчання вони є серед іншого основним джерелом отримання нових знань, тому серед усього різноманіття навчальної літератури він є першим і найважливішим джерелом знань для здобувачів освіти [5].

Питанням шкільного підручника з інформатики займалися такі учені як І. Борисюк, В. Вембер, М. Жалдак, І. Завадський, І. Зарецька, В. Лапінський, Г. Ломаковська, Н. Морзе, Ю. Пасіхов, М. Попель, Ф. Ривкінд, В. Ряжська, Н. Самойленко, Л. Семко та ін.

Метою дослідження є аналіз та узагальнена характеристика сучасного шкільного підручника з інформатики.

Навчальний підручник – це не джерело готових знань, що підлягають запам'ятовуванню, а перш за все джерело пізнавальних завдань і проблем, які треба вміти виявити і вирішити [2, с. 25]. Зазначимо, що у шкільному підручнику з інформатики цілеспрямований відбір і систематизація навчального матеріалу здійснюються з урахуванням двох основних критеріїв: змістовно-логічного (особливості розвитку, змісту і форми подання наукових знань) і психологічного (закономірності засвоєння знань залежно від вікових та індивідуальних характеристик учнів) [3].

Аналізуючи сучасний підручник з інформатики можна зробити висновок, що за основу взята система викладу “на трьох рівнях”, яка була запропонована В. Дайнеко. Така система сприяє вирішенню проблеми розвантаження підручників. Перший рівень – найбільш важливі визначення і найголовніше в кожній темі без чого розуміння іншого матеріалу неможливо; другий рівень – основний за обсягом матеріал, обов'язковий (у сукупності з першим рівнем) для всіх учнів; третій рівень – додатковий матеріал, який для всіх не обов'язковий, але допомагає краще зрозуміти основні закономірності або розширює кругозір учня [1, с. 28].

Інформатика характеризується надзвичайно великим обсягом навчального матеріалу. Працюючи лише на уроці, учень може опанувати тільки невелику його частину. Порівняно з іншими шкільними предметами інформатика потребує надзвичайно активної самостійної діяльності учнів з високим рівнем свідомості та творчої активності. Зменшення акцентування уваги на самостійну роботу учнів на уроці призводить до перевантаження їх домашніми завданнями [4].

Підручник послідовно готує учнів до самонавчання за рахунок мотиваційних чинників. Таку роль у підручнику з інформатики відіграють текстові та ілюстративні елементи з необов'язковими для засвоєння відомостями, але легкі для читання і сприйняття.

Впровадження ІКТ в освіту зумовило появу електронних підручників, електронних додатків та спеціалізованих платформ навчання, які є актуальним для сучасної школи, зокрема електронно-методичних комплектів для підручників з інформатики, які все частіше використовуються разом із друкованою книгою. Враховуючи, що суттєвою перевагою електронного підручника з інформатики є інтерактивність можна стверджувати, що використання такого підручника сприяє підвищенню якості навчального процесу, підвищенню мобільності та дозволяє задовольнити інформаційні потреби незалежно від місця та часу.

Таким чином, розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і їх широке впровадження в освіту істотно впливають на процес підручникотворення. Сучасний підручник характеризується великим обсягом інформації, тому у ньому доцільно поєднується теоретичне викладення матеріалу з його практичним закріпленням. У шкільному підручнику з інформатики присутній не лише готовий виклад матеріалу, а й проблемні завдання, які учень повинен вміти виявити і вирішити. Аналізуючи сучасні підручники з інформатики, можна впевнено сказати, що більшість із них підкріплюються спеціально розробленим програмним забезпеченням від авторів та додатковими веб-ресурсами від видавництва. Як висновок, таке рішення значно спрощує процес навчання, робить його цікавим, мобільним та підвищує мотивацію до навчання.

Список використаних джерел

1. Гельфман Э. Г. Психодидактика школьного учебника : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., исп. и доп. Москва : Юрайт, 2018. 328 с.
2. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема ее понимания. Москва : Педагогика, 1982. 176 с.
3. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання. *Підручник XXI століття: науково-педагогічний журнал*. Київ, 2003. № 1-4. С. 60-65.
4. Самойленко Н. І. Особливості змісту і структури підручника “Інформатика, б” для шкіл з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу. *Проблеми сучасного підручника*. 2015. Вип. 15 (2). С. 231-240.
5. Шлапак Ю. Електронний підручник (посібник): стан і перспективи в Україні / *Наук. пр. Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського* : зб. наук. пр. / НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Асоц. б-к України. Київ, 2018. Вип. 49. С. 59-70.

Шевченко І. Ю.,
д-р екон. наук, доцент,
декан факультету управління та бізнесу,
Харківський національний автомобільно-
дорожній університет, м. Харків

УДК 378.16



Шевченко І. Ю. Навчально-науково-виробничий комплекс – пережиток минулого чи база для створення закладу освіти інноваційного типу? *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 9 – 11.

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ВИРОБНИЧИЙ КОМПЛЕКС – ПЕРЕЖИТОК МИНУЛОГО ЧИ БАЗА ДЛЯ СТВОРЕННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ?

Турбулентні умови функціонування закладів освіти усіх типів, посилення конкуренції на ринку освітніх послуг (у тому числі з боку зарубіжних суб'єктів освітньої діяльності) і подекуди практична полярність державних пріоритетів розвитку освітньої сфери в Україні сукупно призводять до постійного пошуку вітчизняними закладами освіти всіх можливих засобів для утримання конкурентного статусу чи, за оптимістичного сценарію, – покращення конкурентної позиції на національному ринку освітніх послуг.

Складні завдання потребують нетипових рішень і все частіше лунають пропозиції щодо необхідності об'єднання зусиль для виживання та успіху в жорсткій конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг в Україні. Але будь-яке об'єднання потребує щонайменше взаємних поступок і оформлення у вигляді договору. Навіть по суті формальне оформлення подібних угод часто є саме тим фактором деструктивного характеру, який спричиняє відмову від співпраці. Заклади освіти елементарно бояться втратити свої господарську та фінансову самостійність – стати залежними від одного чи декількох партнерів, навіть тоді, коли формат співробітництва цього не передбачає.

З іншого боку, концепція неперервної освіти чи освіти протягом життя в Україні цілком сформувалася, що актуалізує необхідність створення закладів освіти, спроможних забезпечувати “повний цикл” (від “робітника” до “доктора наук”) підготовки фахівця та професіонала такої якості, яка найбільшою мірою відповідає вимогам працедавців, – закладів освіти інноваційного типу.

Але чи є ідея щодо створення закладу освіти “повного циклу” підготовки фахівців і професіоналів абсолютно нетиповою – такою, яка не мала аналогів? В цілому, не є. У 1990-2000-х рр. в Україні була популярною ідея створення навчальних комплексів і навчально-науково-виробничих комплексів.

Законодавчою базою подібних утворень був Наказ Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси” від 19 січня 1994 р. № 13, відповідно до якого “навчально-науково-виробничий комплекс є об’єднанням навчально-виховних закладів усіх типів, виробничих підприємств, наукових організацій, установ тощо”. Такий комплекс “забезпечує координацію спільної діяльності навчально-виховних закладів, підприємств, організацій та установ, впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами та програмами, ефективне використання науково-педагогічних кадрів, навчально-лабораторної та виробничої бази, соціальної інфраструктури, організацію підвищення кваліфікації викладачів навчальних закладів та працівників підприємств, спільне проведення науково-дослідних робіт, апробацію та використання результатів наукових досліджень, підготовку наукових кадрів, розробку навчально-методичного забезпечення тощо”. При цьому всі учасники подібного об’єднання повністю зберігали свою юридичну та фінансову самостійність [1].

Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31 грудня 2010 р. № 1340 вищезазначене положення було позбавлене чинності [2]. Попри це назвою “навчально-науково-виробничий комплекс” активно продовжують користуватися як надавачі освітніх послуг, так і працедавці.

Особливо сплеск уваги до інституту навчально-науково-виробничого комплексу спостерігається в останні декілька років у зв’язку зі схваленням Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р) [3] та затвердженням Наказом Міністерства освіти і науки України від 12 грудня 2019 р. № 1551 Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти [4]. Оскільки концепція дуальної освіти по суті передбачає повсякчасне об’єднання зусиль закладів освіти (представників блоку “навчання”) та підприємств/установ/організацій (представників блоку “виробництво”), то створення “навчально-виробничого комплексу” для цих цілей є цілком закономірним. У той же час попри явні переваги дуальної освіти в частині посилення практичної складової навчання, такий тип підготовка є підготовкою “на сьогодні”. Тоді як розвиток фахівця та становлення професіонала часто визначається саме *soft skills*, у т. ч. і підготовкою до проведення досліджень і розроблення новаторських пропозицій.

Можливо, поняття “навчально-науково-виробничий комплекс” дійсно в сучасних реаліях може видаватися морально застарілим, але ті процедури та механізми, які були напрацьовані під час створення, функціонування та ліквідації навчально-науково-виробничих комплексів вважаємо безцінним досвідом, який може стати продуктивною методичною базою для створення закладів освіти інноваційного типу в Україні.

Список використаних джерел

1. Наказ Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси” від 19 січня 1994 р. № 13. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0013281-94>.

2. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України “Визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 19.01.94 р. № 13” від 31 грудня 2010 р. № 1340. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1340736-10>.

3. Розпорядження Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти” від 19 вересня 2018 р. № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-p>.

4. Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти” від 12 грудня 2019 р. № 1551. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0193-20>.

СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Ковальчук І. П.,

УДК 37.015.3

здобувач вищої освіти,
спеціальність “Психологія”,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса, м. Вінниця

Науковий керівник:

Кушнір Ю. В.,

канд. психол. наук, доцент,
професор кафедри психологія,
Донецький національний університет
імені Василя Стуса, м. Вінниця



Ковальчук І. П. Професійна деформація особистості педагога у процесі педагогічної діяльності: теоретичний аспект. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 12 – 14.

ПРОФЕСІЙНА ДЕФОРМАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Педагогічна діяльність формує один з фундаментальних соціальних інститутів, налагодження ефективності роботи якого, необхідне для побудови прогресивного суспільства. У наш час проблема деформації педагогічних працівників стоїть як ніколи гостро. По-перше, через те, що на дослідження даного явище довгий час закривали очі. А, по-друге, сьогодні комфортні умови професійної діяльності реалізуються далеко не в повній мірі. Педагоги в процесі виконання своєї фахової діяльності чинять безпосередній вплив на психіку своїх учнів та студентів. Цей вплив має неабияке значення для подальшого становлення молодих людей як особистостей. Окрім цього, професійна деформація призводить і до змін у психіці самих педагогів. Це призводить до погіршення виконання своїх педагогічних функцій та впливає на розвиток особистості в процесі діяльності, формування її світогляду та ціннісних установок. Збереження психічного здоров'я педагогів повинно бути одним з центрових питань дослідження педагогічної психології. І для забезпечення даного процесу необхідно провести аналіз уже відомих теоретичних даних, який допоможе в організації емпіричного дослідження.

Професійна деформація – це порушення вже засвоєних способів діяльності, сформованих професійних якостей, поява стереотипів професійної поведінки і психологічних бар'єрів при освоєнні нових професійних технологій, нової професії або спеціальності. Це також зміни структури особистості при переході від однієї стадії професійного становлення до іншої [3].

Термін “професійна деформація” започаткував П. Сорокін, описавши його як особливий соціально-психологічний феномен, що виникає в процесі виконання професійної діяльності. Він акцентував увагу на тому, що під час здійснення професійної діяльності відбувається штампування манер поведінки працівників відповідно до “професійних актів”, які вони виконують щодня. З часом це призводить до всебічної деформації особистості, з подальшим зниженням адаптивності та продуктивності діяльності. [9]

Пізніше С. Г. Геллерштейн зазначив, що здійснення професійної діяльності полягає не лише у виконанні посадових обов’язків, а й у пристосуванні організму до специфічних особливостей професії, в умовах яких особистість реалізовує свій фах. В ситуації безперервної взаємодії зовнішніх умов з організмом робітника, відбувається деформація не лише тіла, але й психіки. Все, що залишає відбиток на фізичній і психічній організації працівника, є деформацією” [2].

Сучасні українські дослідники (М. С. Великодна, Ж. П. Вірна, С. В. Грищенко, С. В. Ковальчишина, О. М. Рева та ін.) розглядають професійні деформації: як варіант ригідної професійної адаптації особистості до вимог професійного середовища одним конкретним, тривалим у часі способом, що стає на заваді розвитку суб’єкта діяльності і самої діяльності [1]; або як результат розчарування в професії, кар’єрну кризу, втрату авторитету, що проявляється у надмірній стереотипізації діяльності, опорі новому, трафаретності підходів, спрощеності поглядів на проблеми та перенесення професійних звичок, корисних у роботі, на позапрофесійну сферу (наприклад, сімейне та дружнє спілкування) [8].

Л. М. Зотова виділила групи чинників розвитку професійної деформацій у педагогічній сфері:

1. Об’єктивні, пов’язані з соціально-професійним середовищем: соціально-економічною ситуацією, іміджем і характером професії, навчально-просторовим середовищем.

2. Суб’єктивні, обумовлені індивідуально-психологічними особливостями педагога і учнів, характером їх взаємин.

3. Об’єктивно-суб’єктивні, до яких входить специфіка системи і організації професійно-освітнього процесу, якість управління, професіоналізм керівника [4].

Аналіз робіт таких авторів як Агапов В. С., Безносів В. Г., Борисова М. В., Желігіна Т. А., Кузьміна Н. В., Мітіна Л. М., Сінягіна Н. Ю. дозволяє виділити наступні типи професійних деформацій особистості педагога:

1. Загально педагогічні – це деформації, які характерні для всіх осіб, що займаються педагогічною діяльністю.

2. Специфічні – деформації, що виникають в процесі спеціалізації педагога, і обумовлюються особливостями предмету, що викладається.

3. Типологічні – деформації, що формуються внаслідок взаємовпливу структури педагогічної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей педагога.

4. Індивідуальні – це деформації особистості педагога, які виявляються в акцентуаціях професійних якостей.

І. В. Холодна в ході свого дослідження виокремила 3 види домінуючих професійних деформацій педагогів:

1. Авторитарність, при якій спілкування із студентами відбувається у формі розпоряджень, вказівок, покарань.

2. Індиферентність, яка проявляється у байдужості, емоційній сухості та жорстокості до студентів та колег.

3. Агресивність, яка проявляється в упередженому ставленні до неуспішних, “важких” студентів та нетерпимості по відношенню до них [10].

Аналіз теоретичних даних довів, що професійна деформація педагогів – явище багатогранне, яке потребує детального дослідження. Професійна деформація визначається змінами структури діяльності й особистості, що негативно впливають на продуктивність праці та взаємодію з іншими учасниками педагогічного процесу, а також негативно впливає на розвиток самої особистості. Крім того, слід зазначити, що ступінь вираженості професійної деформації визначається стажем роботи, а також змістом та спрямованістю педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : РВВ “Вежа” ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. 319 с.

2. Геллерштейн С. Г. До питання про професійну типологію. Москва : Видавництво Московського університету, 1983. С. 118-126.

3. Зеєр Е. Ф. Психологія професій : навч. посіб. для студентів вузів. 2-ге вид., допов. и перероб. Москва : Академічний Проект, 2003. 336 с.

4. Зотова Л. М. Професійні деформації жінок-педагога як предмет педагогічного дослідження. *Гуманітарні та соціальні науки*. 2016. № 3. С. 158-163.

5. Іванова Н. Л. Проблема професійних деформацій особистості в сучасних дослідженнях. *Психологія навчання*. 2012. № 3. С. 4-15.

6. Козлова А. В. Психологічні Особливості професійних деформацій особистості викладача вищої школи : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.13. Москва, 2006. 19 с.

7. Логінова А. В. Професійна деформація особистості педагога та шляхи її подолання. *Молодий вчений*. 2015. № 11. С. 1750-1752.

8. Рева О. М., Бойко С. В. Ірраціональність групової поведінки та групові деформації працівників у процесі спільної праці. *Вчені записки університету “Крок”*. 2009. № 19. С. 225-234.

9. Сорокін П. А. Вплив професії на поведінку людей і рефлексологія професійних груп. *Загальнодоступний підручник соціології*. Москва : Наука, 1994. С. 333-356.

10. Холодна І. В. Організаційно-педагогічні умови подолання професійних деформацій викладачів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2007. 20 с.

Сом-Сердюкова О. М.,
канд. мистецтвознавства, доцент, докторант,
Київський національний університет
культури і мистецтв, м. Київ

УДК 351.85



Сом-Сердюкова О. М. Наповнення терміну “культурний ландшафт” у освітній системі Норвегії. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 15 – 16.

НАПОВНЕННЯ ТЕРМІНУ “КУЛЬТУРНИЙ ЛАНДШАФТ” У ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ НОРВЕГІЇ

Зміст термінів варіюється історією, корелюється обставинами місця. Тож час і простір безпосередньо впливають на розуміння термінології. Коли ми розбираємо наповнення терміну “культурний ландшафт”, який є по суті нейтральним, як по відношенню до культури там і до ландшафту, то важливим стає саме “якість” утримання культурного ландшафту. А це, безперечно, пов’язано з феноменологією розвитку суспільства.

Приклад Норвегії, де термін “культурний ландшафт” є активним компонентом освітньої програми усіх рівнів навчання, заслуговує на увагу. Застосування словосполучення культурний ландшафт є практикою розмови з дітьми починаючи з дитячого садочку. Його залучення пронизує шкільну програму і університети. В освітніх програмах для людей похилого віку приділяється велика увага прикладному входженню у сутність роботи з культурним ландшафтом.

Розуміння цього терміну відбувається на міждисциплінарній основі. І для кожної вікової категорії, відповідно, підбираються елементи входження у матеріал. Принцип повтору, нарощування значення, розширення кордонів застосування терміну “культурний ландшафт” є методичною базою. Погляд на культуру та природу, як унікальне перехрестя створене у наслідок людської активності, передбачає пошарове його зчитування, заглиблення у нюанси місцевої історії та геології. Синтезована формула терміну, у якому передбачена системна робота з багатьма факторами, акумулює ідеї та дії спеціалістів різних профілів. І у освітніх програмах на цьому наголошується, бо всі ми є акторами у взаємодії природи та культури. Тож у дітей та юнацтва формується уявлення про причетність та відповідальність кожного у розвитку культурного ландшафту.

Персональна відповідальність досягається за рахунок наскрізної акцентуації уваги на змінах у культурному ландшафті та загостренні уваги на тому, що людина, громада, суспільство, нація може мати як позитивні так і негативні втручання у текстуру культурного ландшафту. Тож розбудова стратегії “позитивного” втручання, діалогічності стосунків нас, як сучасників, по

відношенню до історичного спадку з розумінням перспектив на майбутнє, будує фундамент ставлення до культурного ландшафту. І в цьому контексті він розглядається не як нейтральна величина, а як цілком конкретним об’єкт. І зміни у якому можуть на пряму бути залежні від нашого розуміння ситуації, активної позиції та просто щоденної праці по утриманню та профілактиці навколишнього середовища, що і є частиною великої конструкції на ім’я культурний ландшафт.

Культурний ландшафт, який перебуває у процесі невпинного розвитку, потребує людського піклування. В освітніх програмах Норвегії входження та розуміння цього терміну закріплюється постійною практикою дій. Людський ресурс, як найголовніший ресурс цивілізованого суспільства, використовується, а точніше залучається, для утримання у якісному та збалансованому стані перехресть культури та природи. Бо покинуті об’єкти культуральної історії, без допомоги людини, досить швидко “завойовуються” природою. З іншого боку, незбалансована та суто прагматична діяльність людини, особливо в останні десятиліття, може радикально впливати на циркуляцію складних природних систем, призводячи їх до знищення чи руйнації. Тож донесення до свідомості кожного, що якість культурного ландшафту, є спільною відповідальність суспільства наповненого діями, стає ключем у розумінні не тільки культурного ландшафту Норвегії, а також її суспільства.

Зворотну реакцію нам, як суспільству, дає культурний ландшафт. Саме емоційна, тактильна причетність до нього, наповнення нас естетичним задоволенням від його спостереження та дій по його утриманню, формують важливий елемент стабільності у добробуті нації. Яка цінує свою країну і пишається власним культурним ландшафтом. Тож є надія, що цей досвід Норвегії може бути використаним у реаліях сучасної України.

СЕКЦІЯ 3. ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ В ОСВІТІ

Ілляхова М. В.,

УДК 378.048.2

канд. філос. наук, доцент,
доцент кафедри філософії і освіти дорослих,
Державний заклад вищої освіти "Університет
менеджменту освіти", Київ



Ілляхова М. В. Цифроорієнтовані практики у безперервному розвитку науково-педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 17 – 18.

ЦИФРООРІЄНТОВАНІ ПРАКТИКИ У БЕЗПЕРЕРВНОМУ РОЗВИТКУ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Інноваційні напрями розвитку цифрового суспільства потребують від сучасних науково-педагогічних працівників широкого спектра компетенцій і можливостей їхнього безперервного професійного розвитку. Адаптація на інновації визначає діяльність не лише високотехнологічних і наукових галузей, але й системи освіти, рівень якої поряд з інноваційною економікою країни є показником її конкурентоздатності на світовому ринку. Саме обґрунтування і реалізація цифроорієнтованих практик у системі науково-методичного супроводу в умовах відкритої освіти стає рушійною силою та цінністю інноваційної економіки “суспільства знань”. Цей процес підтримує, посилює і регенерує культурну і професійну багатоманітність, що сприяє розвитку у педагогічних працівників здатності до самоактуалізації, самоорганізації, самодетермінації та практичного оволодіння динамікою власних життєво-професійних можливостей. З огляду на безперервний професійний розвиток педагогічних працівників, реалізація цифроорієнтованих практик в умовах відкритого університету сприятиме утворенню інтернаціональних колективів креативних дослідників, які самостійно координуватимуть, організуватимуть та направлятимуть професійний пошук творчих, креативних ідей. Відтак сформується новий освітній ідеал – інноваційний, вільний науковець, педагог здатний до самостворення, самоорганізації, мобільної адаптації у мультикультурному середовищі. Це прискорить інноваційний розвиток національної освіти, постане каталізатором її модернізації та розбудови високотехнологічної економіки.

Цифровізація освіти зумовлює нову модель її розвитку, що не обмежена просторовими, часовими й інституціональними межами. Нові форми освітніх практик не відповідають традиційній схемі навчання, відтепер когнітивні можливості масової інформації унеможливають завершений освітній процес.

Тому постійний розвиток інформацій вимагає безперервного навчання не лише в межах освітніх інститутів, але й у просторі неформальної та інформальної освіти. З огляду на це післядипломна освіта, як частина безперервної освіти, забезпечити психолого-педагогічний, андрагогічний та інформаційно-комунікативний супровід розвитку науково-педагогічного працівника, який передбачає [1]: 1) надання освітніх послуг для безперервного саморозвитку і самореалізації науково-педагогічних працівників на принципах відкритості, що включає створення гнучкого, конкурентного освітнього середовища з домінуванням мобільних програм підвищення кваліфікації та модернізацією змісту, форм, методів, технологій навчання залежно від суспільних та індивідуальних освітніх потреб замовників, відповідно до темпів оновлення інформації, можливостей та особливостей, компетентнісного досвіду фахівців; 2) забезпечення андрагогічних, аксіологічних, креативних, інноваційних інтегративних, праксеологічних, цифрових функцій безперервного професійного розвитку фахівців; 3) розроблення й упровадження до системи підвищення кваліфікації багатоваріантних і диверсифікованих за профілем освітньо-професійних програм, відповідно до соціально-педагогічних запитів і особистісно-професійних потреб науково-педагогічних працівників, що забезпечують їм свободу вибору місця, термінів, змісту навчання за індивідуальною освітньою траєкторією; 4) підготовка ефективного науково-методичного супроводу безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників на принципах дорадництва і коучинга у мотиваційно-проектному, експертному, комунікативному, цифровому напрямках; 5) забезпечення цифрової підтримки безперервного професійного розвитку науково-педагогічних працівників шляхом створення єдиної інформаційно-технологічної інфраструктури системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема е-платформи з обміну знань, освітні сайти, інформаційні бази даних, е-каталоги, е-бібліотеки, персональні веб-ресурси тощо.

Таким чином, ми отримуємо нову віртуальну реальність, в якій реалізуватимуться спільні креативні ідеї, ефективна співпраця, неформальне спілкування, посилюватиметься практична спрямованість науково-педагогічних досліджень, з'являтимуться нові форми науково-методичного супроводу, консультування, експертиза, аудит, інноваційні та стажувальні майданчики тощо. Це створить інноваційне середовище для забезпечення мобільності, конкурентоздатності науково-педагогічних працівників та гнучкості їхньої підготовки, з огляду на швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці.

Список використаних джерел

1. Ілляхова М. В. Безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників у контексті розвитку європейського освітнього простору. *Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка* : зб. наук. пр. / Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка. Чернігів : НУЧК, 2019. Вип 1 (157). С. 55-61.

Матвеева В. П.,
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка, г. Минск

УДК 378.16



Матвеева В. П. Применение инновационных технологий в реформировании современного традиционного образования. *Актуальное состояние и основные приоритеты развития педагогики* : материалы Международной научно-практической конференции (Днепр, 28 мая 2021 г). Днепр : Международный гуманитарный исследовательский центр, 2021. С. 19 – 20.

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕФОРМИРОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО ТРАДИЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проводимые в Беларуси реформы в сфере образования базируются на представлении системы образования как рыночной структуры, оказывающей услуги населению. Однако для целей инновационного развития государства такой подход не применим, поскольку без высококвалифицированных специалистов такой процесс невозможен в принципе. Прежде всего государство должно быть заинтересовано в уровне образования и, следовательно, рассматривать его не как услугу, а важнейшую государственную функцию, не уступающую по значимости обеспечению национальной безопасности.

Образование по праву признается одним из важнейших средств социального развития личности и поэтому должно идти в ногу со временем. Мы проходим через изменения и инновации, которые отвечают потребностям общества в настоящее время. Учитывая нестабильность, которая характеризует современное образование в целом, требуется время, чтобы понять эффективность определенных инноваций. Однако нельзя придерживаться устаревших образовательных программ [1].

Наиболее распространенный подход к проблеме повышения качества образования базируется на том, что в современном мире сформировалась принципиально новая система создания общественного богатства, в основе которого – образование, исследования и инновации. Сторонники доминирующего “инновационного” подхода констатируют, что в реальном секторе экономики происходит постоянное обновление требований к специалистам той или иной профессии, в то время как в образовании по большей части сохраняется накопительно-консервативная модель. Образование должно быть мобильным, практически ориентированным и способным гибко реагировать на изменения в сфере технологий. Только в этом случае оно сможет быть реальным источником социального развития. Целесообразно иметь такую систему подготовки педагогических кадров, чтобы преподаватель обладал правильным видением экономических процессов, протекающих в обществе, и ориентировал будущих специалистов именно на нужды производства [2].

Инновации в сфере образования классифицируются в основном на [1]:

– сущностные инновации – внедрение в систему образования нововведений, влияющих на саму суть образования, но ранее не применялись;

- ретроінновации – внедрение в учебную деятельность подходов, которые использовались раньше, но со временем были забыты;
- комбинированные инновации – объединение нескольких образовательных методов и их слияние в один новый;
- аналоговые инновации – присоединение частного нововведения к уже известному методу обучения.

В Беларуси образовательные технологии по-прежнему оказываются в целом консервативно-ориентированными, то есть направленными преимущественно на накопление знаний, а не на практическую их реализацию. К тому же они преимущественно дисциплинарные, в то время как инновационная модель предполагает междисциплинарность, чтобы обеспечить будущему специалисту целостное видение изучаемых процессов, понимание их взаимосвязанности и взаимозависимости. Знания, преподнесенные в систематизированном виде, а не как сумма отдельных разрозненных фрагментов различных дисциплин, значительно проще и эффективнее используются в ходе дальнейшей практической деятельности, что повышает их экономическую целесообразность [2].

Законодательные, организационные и управленческие инновации обеспечивают нормативную основу для инноваций, которые осуществляются в образовательных учреждениях. Именно этот уровень инновационной активности позволяет нам рассматривать весь комплекс инноваций в сфере образования как инновационное движение, а не только как реформирование системы образования, которое осуществляется на определенных этапах развития во многих странах мира [1].

Считается, что перспективным направлением совершенствования государственной политики по повышению качества подготовки специалистов могло бы стать внедрение системы стандартов нового поколения на основе компетентностного подхода, что позволит сократить характерный для выпускников учебных заведений разрыв между высоким уровнем теоретических знаний, развитым умением решать типовые задачи и ограниченной способностью применять теоретические знания в реальных жизненных ситуациях для решения сложных задач [2].

Таким образом, образование, которое можно назвать инновационным, является специфическим. Традиционное понимание образования как процесса приобретения знаний является барьером для перехода к инновационному обществу: инструмент не “ломает” традицию, а только укрепляет ее. Поэтому, при решении проблемы построения инновационной образовательной системы, необходимо изменить саму идею: включить ее в общую структуру жизни, деятельности и рассматривать ее как составную часть целого.

Список использованных источников

1. Витуханова Ю. С., Лысенкова И. Ю. Инновации в образовании. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2020. № 5 – 1 (45). С. 111 – 117.
2. Коршунов А. Инновации и образование. *Наука и инновации*. 2015. Вип. 1. № 143. С. 48 – 53.

СЕКЦІЯ 4. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Харченко А. А.,

УДК 373.2

старший викладач кафедри теорії
та методик початкової та дошкільної освіти,
Хмельницький обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Хмельницький



Харченко А. А. Сучасні підходи до організації освітнього процесу в дошкільних закладах в умовах реформування освіти. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 21 – 26.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Анотація. В статті розглядається проблема організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах реформування освіти та реалізації завдань Нової української школи. Визначені шляхи пошуку нових ціннісних пріоритетів у визначенні форм та методів організації пізнавальної діяльності дітей.

Ключові слова: освітня діяльність, навчальна діяльність, навчання у процесі повсякденного життя, заняття за вибором дітей, види та типи сучасного заняття, інтегрований, діяльнісний підхід.

Організація освітнього процесу в сучасних інноваційних умовах здійснюється відповідно до Закону України "Про дошкільну освіту" і спрямована на реалізацію основних завдань закладу дошкільної освіти та вимагає від педагога вдосконалення практичної діяльності шляхом пошуку нових ціннісних пріоритетів у визначенні змісту, форм і методів організації пізнавальної діяльності дітей.

Навчальна діяльність повинна приваблювати дітей, приносити їм радість і задоволення. Тому з раннього дитинства слід виховувати у них пізнавальні інтереси, які виражають усвідомлену спрямованість особистості, стимулюють психічні процеси і функції, активізують здібності. На основі інтересу до діяльності у дитини мобілізуються внутрішні сили, що важливо брати до уваги при організації навчальної діяльності дошкільників. Не виправдано опиратися у цій справі лише на почуття обов'язку, відповідальність, дисциплінованість. Звичайно, і ці якості необхідно враховувати, дбаючи про формування вольових якостей дитини-дошкільника. Важливо також пам'ятати, що у дітей ще дуже слабо розвинені необхідні для навчання довільна увага і довільне запам'ятовування. Низьким є рівень її працездатності. Засвоєні без інтересу і захоплення знання будуть формальними, а таке навчання не сприятиме розвитку допитливого творчого розуму. К. Ушинський стверджував, що "навчання за примусом і силою волі" не сприятиме створенню розвивальних умов. Тому виховання пізнавальних інтересів і потреб є важливою передумовою формування навчальної діяльності. Адже стійкі пізнавальні інтереси викликають у дитини бажання вчитися, постійно отримувати нові знання. Інтерес до навчання виникає і розвивається за таких умов:

- можливість самостійного пошуку і відкриття дитиною нових знань, вирішення проблемних завдань;
- різноманітність навчальної діяльності (одноманітний матеріал і методи його засвоєння швидко викликають у дітей нудьгу);
- усвідомлення потрібності і важливості навчального матеріалу;
- пов'язаність нового матеріалу із засвоєним раніше;
- посиленість засвоєння, пізнавальна складність нового матеріалу (надто легкий і надто важкий матеріал не викликає пізнавального інтересу);
- яскравість і емоційність навчального матеріалу;
- позитивне оцінювання успіхів дітей, що стимулює їх активність.

У дошкільній дидактиці традиційно виокремлюють такі основні види дитячої діяльності: ігрову, предметно орієнтовану і навчальну, які є суспільними за походженням, змістом і формою.

Важливою умовою формування психологічної зрілості, життєвих компетентностей і готовності до навчання в Новій українській школі старшого дошкільника є реалізація діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід в освіті – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь особистості, застосування теоретичних знань на практиці, формування здібностей до самоосвіти і роботи в групі, успішну інтеграцію в соціокультурне і природне середовище. Це методологічний базис, на якому будуються різні системи навчання зі своїми конкретними технологіями, прийомами і теоретичними особливостями.

Діяльнісний підхід є альтернативним методу трансляції знань і їх пасивного засвоєння, дозволяє досягти освітніх цілей, що втілюють потреби суспільства. Ідеї діяльнісного підходу знайшли розвиток в основах Стандарту освіти як інструмент упровадження компетентнісної парадигми освіти й оновленого змісту державних стандартів.

Аналіз наукової літератури показує, що дидактичні принципи діяльнісного підходу до навчання є, до певної міри, необхідними і достатніми для організації освітнього процесу діяльнісної спрямованості. Реалізація принципів діяльнісного підходу заглиблює дитину в атмосферу творчості, пошуку нового, піддає сумнівам сталі істини, вчить аналізувати, порівнювати, узагальнювати, прогнозувати, застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях, вчить проектувати власну діяльність, що дає дитині можливість відчувати позитивний настрій й ситуацію успіху, забезпечує відчуття себе рівною серед рівних, створює в колективі атмосферу для досягнення спільної мети, коли кожен може висловлювати свою думку та вислухати товариша, прагне до пізнання нового. Як результат, діти мають високі інтелектуальні, творчі, художні, музичні здібності; стають більш ініціативними, активними, впевненими у своїх силах; вміють доводити справу до логічного завершення; мають потяг до самостійної роботи; нестандартно думають і діють; використовують логіку, імпровізують; пишуть вірші, створюють казкові сюжети. Головним завданням діяльнісного навчання є не лише опанування дитиною певною системою знань, але й формування вміння на основі засвоєних знань та способів діяльності самостійно орієнтуватися в будь-якій незнайомій інформації та збагачувати власний досвід через взаємодію

з іншими людьми, що дає можливість для формування психологічної зрілості, життєвої компетентності і готовності до навчання в новій українській школі старшого дошкільника.

В освітньому процесі дошкільного закладу використовуються такі основні форми організації дітей: спеціально організована навчальна діяльність (заняття), ігри, самостійна діяльність дітей (художня, рухова, мовленнєва, ігрова, трудова, дослідницька та ін.), індивідуальна робота, спостереження, екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо. Вони можуть бути організовані фронтально, підгрупами, індивідуально залежно від віку дітей, педагогічної мети, матеріально-технічного забезпечення закладу, професійної майстерності педагога. На відміну від інших видів дитячої діяльності, ефективність навчальної залежить від того, наскільки кожна дитина розуміє і приймає навчальне завдання – навчання чогось нового. Виокремлюють три форми навчальної діяльності: навчання у процесі повсякденного життя; заняття за вибором дітей; обов’язкові (спеціальні) заняття за планом педагога, який визначає їх мету, зміст, структуру та ін.

Науковцями і практиками визнано, що формування навчальної діяльності можливе під час спеціально організованих занять, коли дитина приймає навчальне завдання, поставлене вихователем, і засвоює способи його розв’язання

За провідною діяльністю розрізняють такі форми організації навчання дошкільників: дидактична гра, екскурсія, заняття.

Дидактична гра. Використовують її як самостійну форму організації навчання і як частину заняття. Дидактичні ігри ознайомлюють дітей з різноманітними явищами, предметами та їх властивостями (формою, величиною, кольором, просторовим розміщенням). Вчені розробили цілу теорію дидактичних ігор, згідно з якою дидактична гра створюється дорослим спеціально в навчальних цілях, коли навчання протікає на основі ігрової та дидактичної задачі. Навчання з використанням ігрових навчальних ситуацій може виходити за рамки відведеного часу навчання, переходячи в ігрову діяльність дітей. Більше того, ігрова навчальна ситуація може бути основною формою організації навчання.

Екскурсія. Цінність екскурсії полягає у безпосередньому ознайомленні дітей із предметами, явищами природи, діяльністю дорослих у природних умовах. Починають проведення екскурсій у другій молодшій групі (екскурсії-огляди в межах дитячого садка, під час яких дітей ознайомлюють із його приміщеннями, організовують їхнє спостереження за роботою його працівників). Екскурсії з дітьми середньої групи проводять за межами дитячого садка (в магазин, на пошту, в бібліотеку та ін).

Заняття. На перших етапах свого розвитку дошкільна педагогіка вбачала у заняттях можливість чимось зайняти дітей: іграшкою, розповіддю, малюванням. Пізніше головним змістом занять стали дидактичні ігри, вправи з дидактичним матеріалом, самостійна художня діяльність та ін. На сучасному етапі утвердився погляд на заняття як на форму впливу вихователя на дітей, виконання передбачених програмою завдань, тобто як на особливу форму організації навчання. Науковцями і практиками визнано, що формування навчальної діяльності можливе лише під час спеціально організованих занять, коли дитина приймає

навчальне завдання, поставлене вихователем, і засвоює способи його розв’язання. Основною формою організованої навчальної діяльності дітей дошкільного віку залишаються заняття з різних розділів програми (тематичні, комплексні, комбіновані, інтегровані, домінуючі та ін.). У навчальному процесі дошкільного закладу використовуються різні види занять.

Зміст занять визначає програма виховання і навчання дітей у дошкільних закладах. Кожне заняття передбачає освітні, розвивальні та виховні завдання. Обсяг навчального змісту залежить від вікових можливостей дітей, рівня їхнього загального розвитку і працездатності. Оскільки засвоєння нового матеріалу відбувається на основі набутих знань, навчальний зміст кожного заняття має бути невеликим за обсягом, адже важливо, щоб на одному занятті відбувалося первинне сприймання нового матеріалу, його осмислення та закріплення, а на наступних – розширення знань, умінь, навичок

Сучасне заняття повинно бути цікавим, оснащеним технічними засобами, бути більш орієнтованим на потреби кожної дитини. А найголовніше – потрібно поміняти пріоритети та працювати за схемою "дитина доводить свою думку – вихователь корегує з власного досвіду – дитина проголошує істину". Ця схема "дитина-вихователь-дитина" надає більше можливості дитині пізнати реальність та побудувати власну реальність, більш повно відображуючи світ.

Незважаючи на відмінності в методиках, існують загальні вимоги до організації навчання дітей в дошкільному закладі та проведенні занять, які педагогам необхідно враховувати:

- заняття повинні носити розвиваючий характер, забезпечувати максимальну активність і самостійність процесу пізнання. Дана теза вперше був висунутий І. Песталоцці, який створив систему елементарного початкового навчання дітей, орієнтувався на всебічний розвиток і формування "розуму, серця, руки", вважав, що необхідно розвивати основні здібності дітей – вважати, вимірювати, говорити. Саме він висловив ідею розвиваючого навчання, якої дотримуються сучасні педагоги;

- не слід змішувати процес навчання з грою, точніше, з розвитком ігрової діяльності дошкільників, так як в грі дитина в більшій мірі опановує способами спілкування, освоює людські відносини. При цьому організація навчання дітей па заняттях у дошкільному закладі носить ігровий характер і передбачає використання ігрових методів і прийомів;

- в процесі проведення занять рекомендується широко використовувати дидактичні ігри (настільно-друковані, ігри з предметами (сюжетно-дидактичні і ігри-інсценівки), словесні) і ігрові прийоми, дидактичний матеріал;

- заняття слід проводити в певній системі, пов'язувати їх з повсякденним життям дітей. У взаємозв'язку навчання на заняттях із закріпленням знань і умінь на прогулянці, під час самостійної діяльності та організації режимних моментів з дітьми полягає одна з основних відмінностей занять у дошкільному закладі від уроків у школі;

- в організації процесу навчання корисна інтеграція змісту, яка дозволяє зробити процес навчання осмисленим, цікавим для дітей і сприяє ефективності розвитку. З цією метою проводяться інтегровані і комплексні заняття;

- заняття в ЗДО не повинні проводитися за "шкільними" технологіями.

Особливістю дошкільного навчання є те, що воно здійснюється не лише на спеціально організованих, обов'язкових заняттях, а й у повсякденному житті. Ця принципова відмінність від шкільного класно-урочного навчання зумовлена тим, що за навчання лише на обов'язкових заняттях діти дошкільного віку, які значно відрізняються за рівнем і темпами розвитку, не зможуть ефективно оволодівати знаннями, брати активну участь у навчальному процесі. Натомість значну частину знань і вмінь дошкільник засвоює поза заняттями – у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками, іграх, під час спостережень. Цей емпіричний досвід дитина уточнює, систематизує та закріплює в процесі занять. Вдумливий, творчий вихователь, зацікавлений в успішному формуванні у дітей навичок навчальної діяльності, сприятиме встановленню зв'язку між знаннями, здобутими дитиною в повсякденному житті, та новою інформацією, доповненню і збагаченню тих знань, які має дитина. Із цією метою використовують влучне слово, народні прикмети, прислів'я і приказки, читання художньої літератури, розповіді, загадки, головоломки. Отже, педагог забезпечує зв'язок організованого навчання на заняттях та навчання поза ними.

Ще однією особливістю дошкільного навчання є стиль взаємин між усіма учасниками навчального процесу, який можна визначити як співробітництво (дитини і педагога, дітей між собою). Найважливіший критерій розподілу занять – спрямованість їхнього змісту. Раніше заняття розподіляли за розділами програми. На такий розподіл занять можна спиратися і сьогодні, оскільки він співзвучний з тими складовими змісту освітньої роботи, які закладено Базовим компонентом дошкільної освіти України, програмами: “Дитина”, “Українське дошкілля”, “Дитина в дошкільні роки”, “Впевнений старт”, хоча і не означені у цих документах окремими структурними розділами. У сучасній науково-методичній літературі розподіл занять на види з позиції спрямованості змісту трактується більш широко. Наталія Гавриш [5, с. 27] пропонує за цією ознакою розрізняти заняття як: односпрямовані (предметні) – з однієї галузі знань в межах певного виду діяльності; різноспрямовані (міжпредметні) – які поєднують у собі різні галузі знань і види діяльності.

У переважній більшості предметні (односпрямовані) заняття носять навчально-пізнавальний характер і дають змогу системно й послідовно формувати знання, уміння і навички з окремих сфер пізнання, у певних специфічних видах діяльності, які потім ляжуть в основу самостійної дитячої діяльності та життєвої компетентності, багато в чому визначаючи їхній зміст і рівень. А от міжпредметні (різноспрямовані) заняття носять інтегрований або комплексний характер. Інтегроване заняття спрямоване на розкриття цілісності певної теми засобами різних видів діяльності, що і забезпечує взаємопроникнення елементів одного виду діяльності в інший та їх взаємозбагачення. Комплексне заняття спрямоване на всебічне розкриття певної теми засобами різних видів діяльності, що послідовно змінюють одна одну.

Інтегровані заняття – це форма навчально-виховної роботи, яка об'єднує блоки знань із різних галузей навколо однієї теми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів дітей, що дає змогу пізнавати їм певне явище з різних сторін, досягати цілісності знань дітей. Результатом системного впровадження таких занять у ЗДО є формування системного мислення дошкільників, збудження уяви, позитивно-емоційного ставлення до процесу пізнання (Н. Гавриш).

Практика роботи показує, що інтегровані заняття більш цікавіші для дошкільників, оскільки допомагають вирішувати більшу кількість завдань, використати різні методи і прийоми, педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, інші засоби навчання. Це така організація навчального процесу в ЗДО, за якої неможлива неучасть кожної дитини в процесі пізнання та співнавчання. На інтегрованих заняттях акцент ставиться на самостійній пізнавальній діяльності дітей (а не заучуванні готових відповідей та висновків), створенні проблемних ситуацій з урахуванням вікових особливостей дітей та логіки навчального матеріалу.

Висновки. Пріоритетного значення в розбудові нової школи набуває завдання формувати в дитини систему загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання у дітей відповідальності за себе, за добробут нашої країни. У здійсненні виховного процесу мають ураховуватися такі організаційні орієнтири: виховання не зводиться до окремих виховних занять. Знання вихователем особливостей навчальної діяльності дітей допоможе правильно спрямувати їх навчання, організувати пізнавальну діяльність, сприяти розвитку дитини в процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / під наук. керівн. Піроженко Т. О., авт. кол-в: Байєр О. М. та ін. 2021. 37 с.
2. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2004. 376 с.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика. Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
4. Крутій К. Л. Діяльнісна модель заняття. *Дошкільне виховання*. 2016. № 7. С. 16-19.
5. Крутій К. Л. Навчання дітей української мови: теорія і практика. Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2000. 156 с.
6. Нерянова С. І., Піроженко Т. О. Двигун прогресу, або Гра як джерело розвитку дошкільників. *Вихователь-методист*. 2017. №2. С. 11-14
7. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посіб. / Т. О. Піроженко та ін. Київ : Видавничий дім "Слово", 2017. 89 с.
8. Сучасне заняття в дошкільному закладі : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. В. Гавриш; авт. кол.: Н. В. Гавриш, О. О. Лінник, Н. В. Губанова. Луганськ : Альма-матер, 2007. 496 с.

СЕКЦІЯ 5. ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Дойжа Т. В.,

здобувач вищої освіти,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, м. Ізмаїл

УДК 37.015.3



Дойжа Т. В. Синдром “емоційного вигорання” у вчителів та батьків першокласників НУШ. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 27 – 34.

СИНДРОМ “ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ” У ВЧИТЕЛІВ ТА БАТЬКІВ ПЕРШОКЛАСНИКІВ НУШ

Реалізація ідей НУШ залежить від безлічі чинників: гуманного ставлення до дітей, партнерства з батьками, громадою, дитиною центрованої мети шкільної освіти, прогнозування та оцінювання результатів, якості освітнього середовища, оптимізації змісту [6, с. 15].

Концептуальні засади Нової української школи радять педагогам приєднатися до освоєння двох головних нововведень – педагогіки партнерства та компетентнісної парадигми освіти. Педагогіка партнерства – одна з основ школи, що базується на праві вибору, відповідальності за прийняття рішень, взаємоповазі до особистості. Концепція Нової української школи ґрунтується на якісно новому рівні побудови відносин між учнями, батьками педагогами та громадськими організаціями. Проблема взаємодії школи та сім’ї у вихованні дітей є багатоперспективною, але достатньою складною. У першу чергу це стосується структури взаємодії, розділення ролей, функцій, обов’язків, завдань, розроблення спільних дій серед учасників навчально-виховного процесу. Батьки можуть впливати на виховні та освітні процеси шляхом створення своїх органів громадського самоврядування.

За даними сучасних досліджень, вчителі схильні до стресу більше, ніж представники багатьох інших професій. Проблема емоційних розладів взагалі (та карантинних, зокрема) присвячена значна кількість наукових праць.

Увагу їй приділяли як зарубіжні, так і українські дослідники психологи. Так, професор Берлінської вищої школи Франк Якобі порівнює стан людини на карантині з “неврозом в’язниці”. На думку науковця, вони виникають, коли людина вимушена довго знаходитися у одному місці з одними і тими ж людьми (як у в’язниці, таборі полонених, військовій казармі). Важке навантаження на психіку призводить до несподіваних спалахів подразливості, агресії, відчаю, депресивним станам. Девора Кестель, директорка департаменту психічного здоров’я Всесвітньої організації охорони здоров’я (ВООЗ) також визначає негативний вплив карантину на психіку, аналізує вигорання як його наслідок. Згідно з визначенням ВООЗ (2001), “синдром вигорання – це фізичне, емоційне

або мотиваційне виснаження, що характеризується порушенням продуктивності у діяльності та втомою, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою одержання тимчасового полегшення” [1, с. 96].

При дистанційному навчанні перед вчителями постає завдання реалізовувати освітню програму, незважаючи на власні тривоги, викликані пандемією, емоційно підтримувати учнів, стимулювати їх мотивацію до навчання. Факторами, що підсилюють стрес у викладачів, судячи з результатів інтерв'ю, є відсутність або недостатня підтримка з боку адміністрації школи, істотно зросло робоче навантаження, обумовлене необхідністю шукати нові засоби викладання і підготовки матеріалів з урахуванням дистанційного формату, збільшився обсягом комунікації з учнями і їх батьками, зростанням кількості домашніх завдань для перевірки. Специфічним для досліджуваної ситуації фактором стресу є новий формат роботи з дому і змінився баланс роботи та дозвілля. Найбільш поширені стратегії подолання стресу і зменшення його наслідків – пошук в тому, що відбувається позитивного сенсу і / або нових можливостей, спілкування з близькими, звернення за допомогою до колег, фізична активність, хобі.

На початку 2020 р. вчителям, учням, батькам учнів, шкільної адміністрації довелося швидко освоювати нові інструменти і формати роботи, перебуваючи при цьому під сильним тиском зовнішніх обставин, викликаних пандемією COVID-19.

Ризики емоційного вигорання особливо високі в умовах пандемії, вимушеної ізоляції і необхідності швидко освоїти нові методи та інструменти роботи. Тому вивчення стратегій подолання стресу – важлива передумова до розробки рекомендацій для вчителів з підтримки суб'єктивного благополуччя в складних умовах. Дратівливість, занижена самооцінка і задоволеність обраною професією, викликають психосоматичну симптоматику, можуть сприяти появі залежностей. Все це – симптоми емоційного вигорання, одного з найбільш важких наслідків тривалих стресових переживань, суттю якого є психологічна неможливість впоратися з труднощами, пов'язаними з роботою. Ризики емоційного вигорання особливо високі в умовах пандемії, вимушеної ізоляції і необхідності швидко освоїти нові методи та інструменти роботи.

Проблема емоційної стійкості у професійному середовищі “людина-людина” є однією з актуальних сучасних науково-практичних проблем. Особливо актуальна вона для професії вчителя [8, 10, 12], тому що ця праця належить до числа найбільш напружених в емоційному плані видів професійної діяльності. Діяльність вчителів постійно пов'язана зі спілкуванням, тому вони схильні до симптомів психічного стомлення, спустошення і емоційного вигорання [2, с. 23].

Професія педагога відрізняється високою відповідальністю і напруженістю. У порівнянні з іншими професійними групами, серед педагогів найбільш високий ризик виникнення невротичних розладів та найвищий рівень накопичення важких форм неврозів. Вчителі – група з ризиком виникнення не тільки нервово-психічних, але й соматичних розладів. Емоційне вигорання може слугувати фактором, що перешкоджає становленню індивідуальності вчителя.

“Вигорілому” вчителеві складно набувати та систематизувати професійні знання і вміння, що зумовлюються розвитком професійно необхідних здібностей. До соціально-дезадаптуючих факторів належать низька соціальна захищеність і престиж професії, необхідність професійної міжособистісної взаємодії у конфліктогенних ситуаціях, інформаційні перевантаження, багатофункціональність соціально-відповідальної діяльності [5, с. 271].

Вплив синдрому емоційного вигорання знаходить своє відображення у загальній спрямованості особистості педагога. Негативний вплив вигорання позначається на соціальній зрілості та цивільній відповідальності вчителя, його професійних ідеалах і гуманізмі, пізнавальних інтересах, ставленні до професії. У “вигорілого” педагога спостерігається емоційна і особистісна відчуженість, емоційно-етична дезорієнтація, стан інтелектуально-емоційного ступору, редукція професійних обов'язків. Вчитель розчарований у собі та своїй професії, незадоволений її результатами. Вплив вигорання позначається не тільки на загальній спрямованості особистості педагога, але й на окремих професійно-обумовлених характеристиках вчителя. Синдром негативно впливає на організаторські якості вчителя: він відчуває, що втрачає контроль над робочою ситуацією, йому важко ухвалювати рішення, що стосуються роботи.

“Потерпають” від емоційного вигорання професійно важливі здібності і, перш за все, комунікативні якості педагога. “Вигорілий” вчитель відчуває почуття гніву, дратівливості, підозрливості, не може контролювати власні дії, побудувати систему аргументації. У нього знижується ефективність педагогічного спілкування. Йому важко управляти увагою класу, прогнозувати наслідки своїх педагогічних дій.

Емоційне вигорання позначається на перцептивно-гностичних здібностях вчителя. У “вигорілого” педагога спостерігаються ригідність мислення, нездатність правильно оцінити ситуацію, ухвалити рішення. Він відчуває утруднення у здатності спостерігати, помічати помилки учнів, оцінювати їхні вчинки. Спостерігаються зміни в експресивних властивостях “вигорілого” вчителя. Він починає переживати почуття образи, розчарування, невпевненості, не може контролювати прояви емоцій, виявляє нестриманість, неврівноваженість.

“Потерпають” і особистісні особливості педагога, такі як саморегуляція, витримка і самовладання, тому що у “вигорілого” педагога виникає відчуття незадоволеності собою, особистісна тривога, напруга, нервозність, розчарування у собі. Вигорання зачіпає комунікативні, організаторські здібності, оскільки “вигорілий” вчитель починає неадекватно “економити” на емоціях, обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування в ході робочих контактів. Він стає млявим, інертним, безініціативним, пасивним. Синдром вигорання негативно впливає на дидактичні здібності вчителя, здатність передавати інформацію учням, розподіляти свою увагу, а також на експресивно-мовні особливості. “Вигорілий” вчитель намагається полегшити свої професійні обов'язки, що вимагають емоційних витрат. Він стає нездатним поставити себе на місце суб'єктів своєї діяльності,

співчувати і співпереживати, озиватися на різні ситуації, які повинні зачіпати, спонукати підсилювати інтелектуальну, вольову і етичну віддачу [3, с. 12].

Вигорання негативно впливає на професійну працездатність вчителя. Він не може концентруватися на своїй роботі, відчуває себе стомленим, невпевненим, млявим. Робота здається йому одноманітною, нецікавою.

Емоційне вигорання впливає і на фізичне й психічне здоров'я вчителя. Він переживає почуття втомленості, виснаження, тілесний дискомфорт. Педагог втрачає здатність володіти собою в ситуаціях професійного стресу. У нього спостерігаються психосоматичні і психовегетативні порушення.

Наслідки постійної нервово-психічної та емоційної напруги позначаються на здоров'ї: серед вчителів спостерігається найбільший відсоток коронарних психосоматичних захворювань. Серед вчителів виявляються такі негативні явища, як грубість і жорстокість стосовно учня, песимізм, відсутність відчуття гумору, некритичне ставлення до себе, безапеляційність, консерватизм, підвищена агресивність.

Домінуючим компонентом синдрому емоційного вигорання у вчителів першокласників НУШ резистенція, що характеризується скороченням професійних обов'язків, зміною взаємодії з колегами і учнями, розширенням сфери економії емоцій, бажанням побути на самоті, неадекватним емоційним реагуванням [6]. Професійна діяльність вчителя завжди містить у собі перенасичену емоціями комунікативну діяльність: спілкування з учнями, колегами, адміністрацією, батьками. Все це створює для вчителя умови постійної емоційної напруги. В таких умовах педагоги схильні реагувати скороченням комунікативної діяльності. Вчителі для того, щоб зберегти своє емоційне здоров'я і благополуччя, економлять свої емоції, будують захисні бар'єри на шляху спілкування.

Т. В. Зайчикова, Л. М. Карамушка, С. Д. Максименко вивчали зв'язок між синдромом емоційного вигорання у педагогів і такими соціально-демографічними і гендерними характеристиками, як стать, сімейний стан, кількість дітей у сім'ї. У педагогів не було виявлено статистично значущої різниці між статтю і компонентами емоційного вигорання. У чоловіків більш виражений перший компонент вигорання – “напруга”, тоді як у жінок більш виражені другий і третій компоненти синдрому – “резистенція” і “виснаження”. Жінки більш схильні до психосоматичних і психовегетативних порушень, ніж чоловіки [3, с. 18].

Емоційне вигорання переважає в неодружених педагогічних працівників та в розлучених. Вчителі, які мають сім'ї, відрізняються від неодружених і розлучених колег особливостями поведінки в стресових ситуаціях. У стані стресу вони більш схильні до таких поведінкових реакцій, як “емоційне відчуження”, “емоційно-моральна дезорієнтація”, “неадекватне вибіркове емоційне реагування”. Якщо відносини в сім'ї не компенсують стрес на роботі, в одружених педагогів найближче оточення може сприйматись як джерело стресу.

Існує взаємозв'язок між ступенем розвитку синдрому вигорання у вчителів і кількістю дітей в сім'ї. В сім'ях вчителів рівень синдрому спочатку зменшується при народженні першої дитини, потім підвищується при народженні другої дитини, і знову спостерігається тенденція до зменшення негативних впливів синдрому вигорання при народженні третьої дитини.

Емоції обумовлюють динамічні характеристики пізнавальних процесів педагогів: тонус, темп, рівень активності. Вони впливають на функціональний стан психічних механізмів вчителя, на сприймання педагога, організують його мислення і діяльність.

Вчитель не просто реагує на подразники середовища, а пізнає їх через свої відчуття і сприймання, орієнтуючись на значення цих подразників для себе самого, що і визначає його подальші дії. Педагог може регулювати свої емоційні прояви, спираючись на інтелектуальні моменти вольового акту. Негативні емоції посилюються, коли між очікуваними і реальними результатами діяльності є дисонанс. Свідомі оцінки, які індивід дає ситуаціям, розглядаються як чинники, що впливають на емоційні переживання. Емоції впливають на інтелектуальні процеси, спрямованість уваги, вольову діяльність, вчинки, дії особистості [1, с. 98]. Сильні емоції і завантаженість психічних процесів терміновими подіями знижують здібність до ясного мислення. Існує зв'язок між суб'єктивною тривалістю часу і характером діяльності людей, їх ставленням до неї, рівнем мотивації і емоційним станом. Доведено, що чим вищий рівень активності і мотивації, чим більший інтерес викликає робота, чим більш цілісною, інтегрованою є задача, тим відносно коротшою здається тривалість часу.

Загальноприйнято зв'язувати цей термін з професійною діяльністю працівників, які постійно спілкуються з людьми, надаючи їм різні послуги або допомогу, називаючи “професійним вигоранням”. Насправді ж емоційне вигорання відчувають більше 90 % батьків, найчастіше мам. Батьки часом бояться про це говорити, боячись, що їх вважатимуть нездатними впоратися з дитиною. Однак якщо вчасно не допомогти батькам впоратися з цим станом, то буде страждати вся сім'я.

Синдром батьківського вигорання – це багатовимірний конструкт, що включає в себе набір негативних психологічних переживань і дезадаптивної поведінки матері та батька, пов'язаних з дитячо-батьківським взаємодією при виконанні батьками діяльності по турботі про дітей, їх виховання та розвитку. При цьому найчастіше запит з проблеми емоційного вигорання виходить від матерів, які виховують дітей дитячого та раннього віку [4, с. 170].

Головною причиною синдрому емоційного вигорання батьків, особливо під час адаптивного карантину, є хронічна психічна перевтома в поєднанні з відсутністю належної винагороди за роботу. Це розцінюється людиною як невизнання його праці при надмірних витратах на цю працю, що перевищують його внутрішні і зовнішні ресурси. Основні симптоми емоційного вигорання в додатку до діяльності материнства можна описати таким чином:

1. Фізичні симптоми: втома, фізичне стомлення, виснаження; зміна ваги; недостатній сон, безсоння; поганий загальний стан здоров'я.

2. Емоційні симптоми: брак емоцій; песимізм, байдужість, втома; відчуття безпорадності і безнадійності, почуття самотності; агресивність, дратівливість; тривога, посилення ірраціонального занепокоєння, нездатність зосередитися; депресія, відчуття провини; істерики, душевні страждання; втрата ідеалів, надій

і перспектив свого професійного та особистісного розвитку. Ці симптоми в повній мірі є описом стану, з яким матері звертаються до психологів. Почуття провини при цьому гіпертрофовано, так як жінка ідентифікується зі своєю дитиною і відповідно його “обділених теплом і безумовним прийняттям” з боку материнської фігури. Прагнення бути “хорошою матір'ю” на підсвідомому рівні багато в чому пов'язане з потребою в компенсації своїх проблем.

3. Інтелектуальний стан: падіння інтересу до нових вражень та інформації, нудьга, туга, апатія, падіння смаку і інтересу до життя. Те, що пов'язано з турботою про дитину, на жаль, стійко розцінюється в сучасному суспільстві як вимушене повинність, жертва своїми інтересами заради дитини, і вже звичайно не вимагає високих інтелектуальних, а тим більше творчих здібностей. А коли залишається тільки борг без інтересу до самого процесу діяльності, то радість життя різко знижується, що веде за собою тугу і апатію. Це посилюється переживанням недоступності повернення до звичних інтересам, не пов'язаним з материнством, та почуттям провини за прагнення до них.

4. Соціальні симптоми: низька соціальна активність; падіння інтересу до дозвілля, захоплень – сил на це не залишається, та й боротися за право і можливість це мати ресурсів немає; соціальні контакти обмежуються темами дітей і материнства; мізерні відносини вдома і поза домом; відчуття ізоляції, нерозуміння інших і іншими; відчуття нестачі підтримки з боку членів сім'ї. Цей набір симптомів також характерний для скарг багатьох жінок, занурених в турботу про дітей [7, с. 56].

В якості причин, що ведуть до синдрому емоційного вигорання (СЕВ), в психології виділяється наступний ряд факторів, які ми також опишемо в додатку до материнської діяльності:

1. Високе робоче навантаження. В турботі про дитину це навантаження визначається не стільки фізичними зусиллями (хоча і вони суттєві), скільки необхідністю все робити за потребами дитини. Неможливо прогнозувати і дозувати це навантаження, в результаті постійно треба бути в “бойовій готовності”. Але ще більш важливою є навантаження психічне: напруженість уваги, постійна пильність, зосередженість взагалі без можливості відключитися від цього.

2. Висока відповідальність за виконувани функції. Постійна тривога матері за життя і здоров'я дитини, так тепер ще й за все її майбутнє: обділена безумовним прийняттям дитина, звичайно, буде мати психічні травми в майбутньому.

3. Одноманітність повторюваних дій.

4. Напружений ритм діяльності.

5. Велика емоційна насиченість актів взаємодії. Неможливість переадресувати емоційну взаємодію з дитиною іншим людям призводить до емоційного виснаження і подразнення матері.

6. Необхідність зовні проявляти емоції, які не відповідають реаліям. Виникаючі негативні емоції матері розцінюються як “неправильні”, їх не можна демонструвати дитині, причому не тільки ті, які відносяться до нього самого (це

вже просто злочин!), Але навіть прикрість або роздратуванням матері з будь-яких іншим приводів. В результаті мати завжди повинна бути рівною, спокійною і доброзичливою, або навіть радісною, а дитина з все сил намагається провокувати прояв її справжніх почуттів, тому що жити в ситуації “подвійного послання” він просто не може. Прорвалися роздратування, сльози або гнів матері запускають новий цикл її провини і страждання.

7. Недостатнє заохочення праці (матеріальне і психологічне). Нерідко доводиться стикатися з тим, що мамі настільки не до себе, що їй навіть в голову не приходить себе чимось нагородити.

8. Часта незаслужена критика.

9. Неясна постановка завдань. У ставленні до материнства це означає, що немає однозначних орієнтирів в тому, яким повинен бути “продукт” батьківської діяльності. Звичайно, головне – дитина повинна бути здоровою. Але показники його здоров'я – це суть показники розвитку, а тут бідну маму вже точно треба мати як мінімум три освіти, щоб хоча б правильно ці показники оцінити: педіатричне, психологічне і педагогічне.

10. Високий ступінь невизначеності в оцінці виконуваної роботи. Цей фактор безпосередньо впливає з попереднього. Насправді немає чітких критеріїв оцінки материнської діяльності. Але зате у кожного є своє уявлення про те, що таке “хороша мати” і що таке “хороша дитина”.

Таким чином, проблема емоційного вигорання батьків поширена досить широко і в даний час недооцінюється. Синдром емоційного вигорання настає в основному на тлі фізичного і психічного виснаження людини, його психолого-педагогічна профілактика полягає в тому, щоб в першу чергу відновити батьківські функції.

Отже, зважаючи на розглянуті дослідження, можна зробити висновок, що емоційне вигорання існує не лише в професійній, але й в інших сферах, зокрема в сфері батьківства. Батьківське вигорання – це окремий феномен, який має свою специфіку і відрізняється від професійного. Компонентами батьківського вигорання є: надзвичайне виснаження, пов'язане з батьківською роллю, емоційне дистанціювання від дитини та відчуття неефективності щодо батьківської ролі.

Симптомами батьківського вигорання можуть бути фізичні (неймовірна слабкість, проблеми зі сном тощо) та емоційні симптоми (дратівливість, насилля, почуття провини, гнів чи відсторонення, розчарування, низька самооцінка, бажання втечі).

Список використаних джерел

1. Дерев'янка С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1. С. 96-104.
2. Зарицька В. В. Теоретико-методологічні основи розвитку емоційного інтелекту у контексті професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2010. 304 с.
3. Карамушка Л. М. Синдром професійного вигорання у вчителів: гендерні аспекти : монографія. Київ : Міленіум, 2003. 40 с.
4. Кляпець О. Я. Феномен емоційного вигорання в сім'ї. *Соціальна психологія*. 2006. № 4 (18). С. 168-176.

5. Назарук Н. В. Вплив “вигорання” на вибір стратегій поведінки подолання у вчителів. *Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ : Міленіум, 2005. Т. 7, Вип. 4. С. 270-279.

6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

7. Титаренко Т. М. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин: науково-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2007. 142 с.

Прутьян О. В.,

здобувач вищої освіти,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, м. Ізмаїл

Науковий керівник:

Гуменникова Т. Р.,

д-р пед. наук, професор,
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, м. Ізмаїл

УДК 373.1



Прутьян О. В. Технології формування Soft Skills в умовах НУШ. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 34 – 41.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS В УМОВАХ НУШ

Анотація. В даній статті досліджується тема про навички “Soft skills”. Адже в наш час ці навички необхідні для роботи в колективі. Представлене в статті визначення цих навичок допоможе краще зрозуміти, чому вони так актуальні. “Soft skills” – це “м'які” або “гнучкі” вміння, навички. Вони допомагають людям приймати рішення в різних робочих ситуаціях і ситуаціях. Навички “Soft skills” розділені на кілька груп для кращого уявлення про необхідність кожного навичку. Вони розділені на наступні групи: комунікативні навички; навички самоорганізації; творчі навички; вміння працювати з інформацією; стресостійкість. Дослідження про “Soft skills” компетенції почалися ще в ХХ столітті, але назву вони отримали пізніше. У статті представлена інформація про різні дослідження і публікації цієї теми. На Заході вже довгий час публікуються роботи, статті в журналах і захищаються дисертації. Виділяються і докладно розкриваються способи і методи застосування навичок “Soft skills”. Основна увага в роботі акцентується на прикладах з практики. Крім цього з'ясовані загальні правила розвитку навичок “Soft skills”. Дана стаття є актуальною для викладачів початкових класів та студентів, може бути використана для застосування на уроках у школі.

Ключові слова: “Soft skills”, навички, компетенції, вміння, розвиток, здатність.

Актуальність дослідження. На даний період часу ніхто вже не може працювати в поодиночку. Всі сучасні люди давно потребують постійному спілкуванню з друзями, колегами, однокласниками і керівниками. Він повинен мати здатність, вибудовувати з ними дружні стосунки, чітко висловлювати свою точку зору і підносити його іншим людям. Для цього людині необхідно розвивати “soft skills” компетенції. Вони допоможуть людині навчитися приймати певні рішення і діяти при різних обставинах. Рекомендується розвивати їх зі шкільного віку.

У психолого-педагогічних дослідженнях (Д. Богоявленська, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Матюшкін та ін.) підкреслюється сензитивність молодшого шкільного віку щодо розвитку творчих здібностей, реалізації можливості виявити себе в різних видах розумової діяльності. Тому важливого значення набуває школа першого ступеня, яка покликана створити умови для повноцінного оволодіння учнями загальнонавчальними вміннями і навичками, самовираження у різних видах діяльності, що сприятиме розвитку їхньої ініціативи, уяви, фантазії, креативного мислення.

Різні аспекти означеної проблеми студійовані вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема: проаналізовано психолого-педагогічні характеристики мислення (А. Брушлинський, П. Гальперін, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, О. Леонтьєв, В. Роменець, С. Рубінштейн); розвиток мислення молодших школярів (Д. Богоявленський, Л. Божович та ін.), творчість (Є. Ільїн, А. Мельниченко, Н. Наумова, Р. Стернберг, Р. Швай), креативність (В. Андреев, М. Воллах, Дж. Гілфорд, Н. Коган, О. Кульчицька), розвиток креативних здібностей (Т. Воробйова, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Дьяченко, В. Рогозіна, О. Савченко, Е. Торренс).

В сучасних умовах становлення України і створення Нової української школи важливе значення має формування творчо і критично мислячих здобувачів освіти.

На даний період часу підвищився інтерес до м'яких навичок, а потреба в них стала ще сильніше. Сучасні технології постійно розвиваються, з такою швидкістю, що знання і вміння, які ми отримуємо, стрімко виходять з ужитку. Таким чином, стають значущими ті, хто вміє швидко опановувати новим, добре пристосовується до нових і незвичних умов, а також вміє знаходити нетипові способи вирішення завдань або проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку А. С. Патліної, Є. Д. Попової гнучкі навички (soft skills) – це термін, який використовується для опису EQ людини (EQ – коефіцієнт емоційного інтелекту), під яким розуміють сукупність особистісних рис, соціальних якостей, комунікативність, мова, особисті звички, дружелюбність і оптимізм, які є основними характеристиками людини при його взаємодії з іншими людьми [3].

Інші дослідники (Смагіна Т. М., Шипілов В.) визначають м'які навички як щось абстрактне, важко піддається опису і оцінюванню, “далеке” від реальних, традиційних класифікацій людських здібностей [4; 7].

Таким чином, на сьогоднішній день немає універсальної дефініції поняття “soft skills”. Кожен дослідник розглядає дане поняття через призму свого сприйняття і сфери наукових інтересів. Як уже зазначалося, в теоретичних

розробках вітчизняних і зарубіжних дослідників даної теми можна знайти такі синоніми поняття “soft skills”: “people skills”, “non-professional skills”, “skills for social progress”, “life skills”, також “м'які компетенції”, “м'які навички” або “гнучкі навички”. Для конкретизації та більш точного опису виділеного поняття хотілося б навести кілька сучасних дефініцій.

О. Сосницька [5] в своїх дослідженнях вважають, що soft skills – це лише комунікативні та адміністративні здібності, які підвищують ефективність роботи і взаємодії з іншими людьми. До цих навичок відносяться: управління особистим розвитком, вміння надати допомогу і підтримку, вміння грамотно управляти своїм часом, вміння переконувати, навик ведення переговорів, мистецтво доводити, спростовувати, лідирувати, керувати тощо. В цілому, виділяються ті якості і навички, які дозволено було б назвати загальнолюдськими, а не ті, які притаманні людям конкретної спеціальності [5].

В. Давидова в своїй статті розглядає гнучкі навички як уміння індивіда, які формуються за допомогою додаткової освіти та власного життєвого досвіду і використовуються для подальшого формування у професійній діяльності. Завдяки цьому дані навички так цінуються при прийомі на службу і в подальшій роботі [1].

Таким чином, soft skills – це ті вміння, навички та компетенції, які необхідні учневі для спілкування, взаємодії не тільки в навчальній і професійній діяльності, а й у повсякденному житті. В рамках нашого дослідження ми будемо оперувати поняттями “soft skills” і “гнучкі навички”.

Метою даної статті є дослідження формування soft skills в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-економічні та політичні зміни, що відбуваються в сучасному світі, висувають нові вимоги до якості підготовки учнів. На сьогоднішній день особливо затребувані випускники, готові адаптуватися в динамічному суспільстві, здатні до постійного саморозвитку та самоосвіти, які вміють швидко переключатися з одного виду діяльності на інший і поєднувати різні трудові функції. Такий комплекс багато в чому визначається як отриманими знаннями, так і необхідними у трудовій діяльності якостями, для позначення яких в даний час прийнято вживати поняття “компетенція”.

У числі компетенцій особливе місце відводиться soft skills, концепція яких за останні кілька десятиліть стала невід'ємною частиною світового ринку праці в різних областях. Вперше вживання поняття “soft skills” зафіксовано в США в 1959 р., коли американські вчені стали досліджувати компетенції військових і з'ясували, що їх вміння поділяються на 2 види: професійні навички (hard skills) і особисті якості (soft skills). Однак терміни прижилися і за межами військового кола [4].

На сьогоднішній день soft skills є комплекс навичок або компетенцій, які можна було б позначити як метапредметні або загальні для різних видів діяльності, і включають в себе деякі основні риси когнітивної і в цілому інтелектуальної діяльності, емоційного інтелекту, управління власною діяльністю і продуктивної взаємодії з іншими людьми [1].

Серед ключових навичок XXI століття науковці виділяють: відповідальність і гнучкість; комунікативні навички; творчість і допитливість; критичне мислення; інформаційні уміння; співпраця і взаємодія; постановка і розв’язання проблем; саморозвиток; соціальна відповідальність; підприємницькі здібності [3].

В освітній практиці української школи більш вживане поняття “ключові компетентності”. Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Державний стандарт початкової школи покликаний забезпечити виконання основної мети: розвиток особистості школяра, його творчих здібностей, інтересу до навчання, формування бажання і вміння вчитися. Система освіти відмовляється від традиційного представлення результатів навчання у вигляді знань, умінь і навичок, формулювання стандарту вказують реальні види діяльності, якими учень повинен оволодіти до кінця початкового навчання. Вимоги до результатів навчання сформульовані у вигляді особистісних і предметних результатів. Тому все більша увага приділяється розвитку творчих здібностей, креативності молодшого шкільного віку. В умовах сучасної школи творче мислення за звичкою і за інерцією найчастіше розвивається лише на спеціальних “уроках творчості”, далеким від власне розумових складових творчого мислення, що актуалізує проблему розвитку креативного мислення. Значущість проблеми розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості окреслена в державних документах: Концепція Нової української школи, Закон “Про освіту” (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018) тощо, де зазначається, що творчий розвиток є необхідною умовою життєдіяльності людини та пріоритетним напрямом у формуванні гармонійної особи [2].

У результаті аналізу основних педагогічних підходів виявлено наступні напрями розвитку креативності молодших школярів: у процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін; за допомогою спеціальних програм; на заняттях, організованих у системі позаурочної діяльності.

Не можемо заперечувати, що розвиток креативності здобувачів освіти у процесі навчання нерозривно пов’язаний зі змістом навчальної програми. Розробники теорії навчання наголошують на основних правилах, які сприяють формуванню в класі атмосфери в класі креативного розвитку:

– по-перше, вчитель повинен вчитися демонструвати дітям “живі думки”. Він не виступає в якості передавача готової інформації, а як людина, яка знає, як здобуваються знання;

– по-друге, діти не одержують знання в якості готового продукту, це відбувається через командне формулювання міркувань, на основі існуючих навичок, попереднього досвіду роботи з дітьми;

– по-третє, основна мета уроків не знайти і вирішити певну кількість навчальних завдань, не гонитва за високими показниками, а створення такої педагогічної ситуації, такої атмосфери, яка повинна сприяти створенню нової думки.

Основне завдання вчителя не “спілкуватися”, “пояснити” і “показати”, а організувати спільний пошук та рішення навчальних завдань. Ці умови вимагають від учителя навички викладання, вислуховування всіх бажаних здобувачів освіти, здатності зрозуміти логіку міркувань здобувачів освіти і знайти правильний вихід із навчальних ситуацій; аналізувати відповіді та пропозиції дітей і непомітно привести їх до істини.

В основі НУШ лежить системно-діяльнісний підхід, який передбачає виховання і розвиток якостей особистості, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, завданням побудови демократичного громадянського суспільства. Щоб вирішувати ці завдання, кожному педагогу важливо зрозуміти, що, навіщо і яким чином змінити в своїй діяльності.

Реалізація власної навчальної діяльності висуває школяра на позицію суб'єкта її. Учень діє за принципом “я вчуся”. Забезпечення суб'єктної позиції учня і системно-діялісного підходу можливо при переході з традиційного на технології активного навчання.

Використання на уроках технології розвитку критичного мислення якраз і дозволяє вирішити поставлені перед учителем НУШ завдання. Вона відповідає пріоритетам сучасного життя: не проста знання фактів, що не вміння як такі, а здатність користуватися набутиим, що не обсяг інформації, а вміння отримувати її і моделювати [2].

Технологія “Розвиток критичного мислення” є системою стратегій і методичних прийомів, призначених для використання в різних предметних областях, видах і формах роботи. Вона дозволяє:

- домагатися таких освітніх результатів як вміння працювати зі зростаючою і постійно оновлюється інформаційним потоком в різних областях знань;
- вміння висловлювати свої думки (усно і письмово) ясно, впевнено і коректно по відношенню до оточуючих;
- вміння виробляти власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень;
- вміння вирішувати проблеми;
- здатність самостійно займатися своїм навчанням (академічна мобільність);
- вміння співпрацювати і працювати в групі;
- здатність вибудовувати конструктивні взаємини з іншими людьми.

Оскільки в даний час школа покликана виховати вільну, розвинену й освічену особистість, що володіє певним суб'єктивним досвідом, здатну орієнтуватися в умовах постійно мінливого світу.

Формування критичного мислення в період розширення інформаційного простору набуває особливої актуальності. Під критичним мисленням в навчальній діяльності

розуміють сукупність якостей і умінь, що обумовлюють високий рівень дослідницької культури студента і викладача, а також “мислення оціночне, рефлексивне”, для якого знання є не кінцевою, а відправною точкою, аргументоване і логічне мислення, яке базується на особистому досвіді і перевірених фактах.

На даному етапі роботи, проаналізувавши вимоги стандартів освіти до результатів освоєння основної освітньої програми початкової загальної освіти до особистих результатів, перед вчителем НУШ постають такі завдання:

- формувати вміння здобувачів освіти виділяти причинно-наслідкові зв'язки;
- вчити здобувачів освіти розглядати нові ідеї і знання в контексті вже наявних;
- вчити розуміти, як різні частини інформації пов'язані між собою;
- вчити виділяти помилки, нелогічність в міркуваннях;
- робити висновок про те, чиї конкретно ціннісні орієнтації, інтереси;
- вчити уникати категоричності у твердженнях;
- вчити бути чесним у своїх міркуваннях;
- виявляти упереджене ставлення, думку і судження;
- вміти відрізнити факт, який завжди можна перевірити, від припущення і особистої думки;
- відокремлювати головне від несуттєвого в тексті або в мові і вміти акцентувати увагу на першому.

Основна ідея технології розвитку критичного мислення – створити таку атмосферу навчання, при якій учні спільно з учителем активно працюють, свідомо розмірковують над процесом навчання, відстежують, підтверджують, спростовують або розширюють знання, нові ідеї, почуття або думки про навколишній світ.

Основні особливості технології розвитку критичного мислення в умовах НУШ можна сформулювати наступним чином:

1. Чи не обсяг знань або кількість інформації є метою освіти, а то, як учень вміє керувати цією інформацією: шукати, найкращим способом привласнювати, знаходити в ній сенс, застосовувати в житті.

2. Чи не привласнення “готового” знання, а конструювання свого, яке народжується в процесі навчання.

3. Комунікативно-діяльнісний принцип навчання, який передбачає діалоговий, інтерактивний режим занять, спільний пошук вирішення проблем, а також “партнерські” відносини між педагогом і учнями.

4. Уміння мислити критично – це не вишукування недоліків, а об'єктивна оцінка позитивних і негативних сторін в пізнаваного об'єкта.

Технологія розвитку критичного мислення передбачає структуру уроку, що складається з трьох етапів:

- стадії виклику;
- смисловий стадії;
- стадії рефлексії.

Таблиця 1

Прийоми технології “Розвитку критичного мислення”

Технологічні етапи	Діяльність вчителя	Діяльність здобувачів освіти	Можливі прийоми і методи
I. Виклик: – актуалізація наявних знань; – пробудження інтересу до отримання нової інформації; – постановка учнем власних цілей навчання	Спрямована на виклик у здобувачів освіти вже наявних знань по досліджуваному питанню, активізацію їх діяльності, мотивацію до подальшої роботи	Учень “згадує”, що йому відомо по досліджуваному питанню (робить припущення), систематизує інформацію до вивчення нового матеріалу, задає питання, на які хоче отримати відповіді	Складання списку “відомої інформації”: розповідь-припущення за ключовими словами; систематизація матеріалу (графічна): кластери, схеми, таблиці; вірні і невірні твердження; переплутані логічні ланцюжки; мозкова атака; проблемні питання, і т. д.
Інформація, отримана на стадії виклику, вислуховується, записується, обговорюється. Робота ведеться індивідуально, в парах або групах			
II. Осмислення змісту: – отримання нової інформації; – коригування учнем поставлених цілей навчання	Спрямована на збереження інтересу до теми при безпосередній роботі з новою інформацією, поступове просування від знання “старого” до “нового”	Учень читає (слухає) текст, використовуючи запропоновані вчителем активні методи читання, робить помітки на полях або веде записи в міру осмислення нової інформації	Методи активного читання: ведення різних записів типу подвійних щоденників, бортових журналів; диспути; пошук відповідей на поставлені в першій частині уроку питання
На стадії осмислення змісту здійснюється безпосередній контакт з новою інформацією (текст, фільм, лекції, матеріал параграфа). Робота ведеться індивідуально або в парах. У груповій роботі повинні бути присутніми два елементи – індивідуальний пошук і обмін ідеями, причому особистий пошук неодмінно передує обміну думками			
III. Рефлексія: – роздум, народження нового знання; – постановка учнем нових цілей навчання	Вчителю слід: повернути здобувачів освіти до первинних записів-припущеннями; внести зміни; дати творчі, дослідницькі чи практичні завдання на основі вивченої інформації	Учні співвідносять “нову” інформацію зі “старою”, використовуючи знання, отримані на стадії осмислення зміст	Заповнення схем, кластерів, таблиць. Встановлення причинно-наслідкових зв'язків між блоками інформації. Повернення до ключових слів, вірним і невірним твердженням. Відповіді на ці запитання. Організація усних і письмових круглих столів. Організація різних видів дискусій, діалогів. Написання творчих робіт. Дослідження з окремих питань теми тощо
На стадії рефлексії здійснюється аналіз, творча переробка, інтерпретація вивченої інформації. Робота ведеться індивідуально, в парах або в групах			

Отже, перед НУШ постає завдання виховати людину незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку перед будь-ким і будь-де. Цілком зрозуміло, що підвалини цих якостей повинні закладатися в початковій школі з перших років навчання дітей, а потім продовжувати розвиватися у середній школі та у вищому навчальному закладі.

Висновки. Отже, перед НУШ постає завдання виховати людину незалежну, вільну, здатну самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності, відстоювати свою власну думку перед будь-ким і будь-де. Цілком зрозуміло, що підвалини цих якостей повинні закладатися в початковій школі з перших років навчання дітей, а потім продовжувати розвиватися у середній школі та у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Давыдова В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. *Теория и практика*. 2015. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills> (дата обращения: 27.05.2021).
2. Концепція “Нової української школи”. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BzKkv8gxSZUkMzZMbWtPYU9lWXM/view> (дата звернення: 27.05.2021).
3. Патлина А. С., Попова Е. Д. Сетевое взаимодействие вузов и школ как условие формирования soft skills студентов. *Теория и методика профессионального образования*. 2017. № 2 (35). С. 94 – 103.
4. Смагіна Т. М. Зміщення акцентів з hard skills на soft skills в підвищенні професійної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону* : збірник матеріалів конференції / за ред. О. В. Пастовенського. Житомир, 2017. С. 21.
5. Сосницкая О. Soft skills: мягкие навыки твердого характера. URL: <http://best.ru/ru/blog/13> (дата обращения: 27.05.2021).
6. Биккулова О. Что такое Hard и Soft Skills? В чем разница? Что важнее? URL: <https://proforientator.ru/publications/articles/chto-takoe-hard-i-soft-skills-v-chem-raznitsa-chto-vazhnee.html> (дата обращения: 27.05.2021).
7. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. URL: https://cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills (дата обращения: 27.05.2021).
8. Soft skills – навыки успеха. URL: <http://express-externat.spb.ru/2009-12-04-19-19-04/39-2009-12-04-19-05-08/1173-soft-skills-navyki-uspekha> (дата обращения: 27.05.2021).
9. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills> (дата звернення: 27.05.2021).

СЕКЦІЯ 6. СЕРЕДНЯ ОСВІТА

Мельник Н. М.,

УДК 372.853

здобувач вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне

Галатюк Ю. М.,

канд. пед. наук, професор,
професор кафедри фізики,
астрономії та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне



Мельник Н. М., Галатюк Ю. М. Реалізація проблемно-пошукового навчання фізики на основі навчального демонстраційного експерименту. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 42 – 45.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ НА ОСНОВІ НАВЧАЛЬНОГО ДЕМОНСТРАЦІЙНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Реалізація проблемно-пошукового навчання фізики є актуальною дидактичною задачею, розв'язання якої тісно пов'язане з методологією реалізації діяльнісного підходу, зокрема з використанням активних методів навчання: евристичного, дослідницького та ін [2]. Цікавою у даному контексті є концепція проблемного навчання, яка передбачає залучення учнів до активної пізнавальної діяльності на основі постановки і вирішення пізнавальних проблем. Як відомо, пізнавальна проблема є результатом формалізації проблемної ситуації, яка створюється учителем у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності. У цьому контексті важливим об'єктом для аналізу є демонстраційний фізичний експеримент.

Нижче ми зупинимося на теоретичних особливостях та дидактичних можливостях застосування демонстраційного експерименту на уроках вивчення нового матеріалу з фізики у контексті проблемного навчання, зокрема для створення проблемних ситуацій.

Звернемося до теоретичного аналізу відповідних понять. Як відомо, проблемна ситуація – категорія психологічна. Вона визначається невідповідністю між тими знаннями, які необхідні для пояснення того чи іншого явища, експериментального факту з тими знаннями, якими на даний момент володіє учень. На основі проблемною ситуації моделюється пізнавальна проблема, яка потребує вирішення. Тому метод створення проблемної ситуації є ключовим у проблемному навчанні. Але не завжди проблемна ситуація переростає у проблему. Це відбувається тоді, коли вона узгоджується із так званою зоною найближчого розвитку учня. Як відомо, в теорії розвиваючого навчання під зоною

найближчого розвитку розуміють розбіжність у рівні складності завдань, які розв’язуються учнем самостійно (актуальний рівень розвитку) і під керівництвом учителя [1]. Навчання носить розвиваючий характер тоді, коли воно реалізується у "зоні найближчого розвитку" учня. Отже, проблемна ситуація має суб’єктивний зміст. Моделювати та створювати проблемну ситуацію можна, зважаючи на особливості учня: його актуальні знання, відповідні уміння, здібності тощо.

Як засвідчують літературні джерела [3; 5], доцільно виділити найбільш характерні для педагогічної практики типи проблемних ситуацій, спільні для всіх предметів.

Перший тип – варто вважати найбільш загальним і типовим: проблемна ситуація виникає за умови, якщо учні не знають способу розв’язування поставленої задачі, не можуть відповісти на проблемне запитання, дати пояснення новому факту в навчальній чи життєвій ситуації, тобто у випадку усвідомлення учнем недостатності знань, якими він володіє, для пояснення нового факту.

Другий тип – проблемні ситуації виникають, при зіткненні учнів з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах. Як правило, вчителі створюють ці умови не тільки для того, щоб учні зуміли застосувати знання на практиці, але і зіткнулися з фактом їхньої недостатності. Усвідомлення цього факту учнями збуджує у них пізнавальний інтерес і стимулює пошук нових знань.

Третій тип – проблемна ситуація легко виникає в тому випадку, якщо існує протиріччя між теоретично можливим способом розв’язку задачі та реалізацією обраного способу на практиці.

Четвертий тип – проблемна ситуацій виникає, коли існують протиріччя між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для його теоретичного обґрунтування

На підставі узагальнення педагогічного досвіду, а також літературних джерел [3; 4; 5] доцільно виділити декілька основних способів створення проблемних ситуацій. Ці способи вибираються вчителем на основі знання умов виникнення різних типів проблемних ситуацій. Формою реалізації того чи іншого способу є такі дидактичні прийоми, як постановка проблемного питання, завдання, проблемної задачі, демонстрація досліду, поєднання розповіді та наочності.

Перший спосіб – спонукання учнів до теоретичного пояснення явищ, фактів, зовнішньої невідповідності між ними. Це ініціює пошукову діяльність учнів і приводить до активного засвоєння нових знань.

Другий спосіб – використання навчальних і життєвих ситуацій, що виникають при виконанні учнями практичних завдань у школі, чи вдома, у ході спостережень за природою тощо. Проблемні ситуації в цьому випадку виникають при спробі учнів самостійно досягти поставленої перед ними практичної мети. Звичайно учні у результаті аналізу ситуації самі формулюють проблему.

Третій спосіб – постановка навчальних проблемних завдань на пояснення явища чи пошук шляхів його практичного застосування. Прикладом може служити будь-яка навчально-дослідницька робота.

Четвертий спосіб – високий інтерес учнів до аналізу фактів і явищ реальності, який породжується протиріччям між спробою пояснити факти на основі життєвого досвіду і науковими уявленнями про ці факти.

П'ятий спосіб – висування припущень (гіпотез), формулювання висновків і їхня експериментальна перевірка.

Шостий спосіб – спонукання учнів до порівняння, зіставлення і протиставлення фактів, явищ, у результаті яких виникає проблемна ситуація.

Сьомий спосіб – спонукання учнів до попереднього узагальнення нових фактів. Учні одержують завдання розглянути факти, явища у контексті нового для них матеріалу, порівняти їх з відомими і зробити самостійне узагальнення. У цьому випадку, як правило, виникає проблемна ситуація тому, що результатом порівняння є особливі властивості нових фактів.

Восьмий спосіб – ознайомлення учнів з фактами, які мають начебто суперечливий характер і призвели в історії науки до постановки наукової проблеми. Звичайно ці факти і явища суперечать уже сформованим поняттям, що засвідчує неповноту і недостатність знань, яким володіють учні.

У методичних джерелах [2; 3; 4; 5] описано багато демонстраційних дослідів та експериментальних завдань, які можуть бути використані учителем на етапі створення проблемної ситуації. Засіб створення проблемної ситуації – одна з важливих дидактичних функцій демонстраційного дослідів. Моделювання проблемної ситуації на основі демонстраційного дослідів є важливим професійним умінням учителя фізики.

Розглянемо приклад створення проблемної ситуації на основі демонстраційного дослідів. Тема уроку вивчення нового матеріалу: “Конденсатор у колі змінного електричного струму”. Запитання вчителя: “Чи буде проходити електричний струм через конденсатор, підключений до джерела постійної напруги?”. Очікувана відповідь, яку дають учні на основі актуалізації знань про будову конденсатора: “Ні, струм проходити не буде”. Вчитель: “Підключимо конденсатор, з'єднаний послідовно з електричною лампою до джерела змінної напруги”. Учні спостерігають: лампа горить, отже конденсатор проводить змінний струм. Створена проблемна ситуація з якої впливає пізнавальна проблема – пояснити явище, розкрити природу провідності змінного струму конденсатором, дослідити властивості ємнісного опору в колі змінного струму тощо.

Підсумовуючи викладене, слід зауважити: демонстраційний експеримент є одним з дієвих засобів створення проблемної ситуації на уроці вивчення нового матеріалу з фізики; вибір необхідного демонстраційного дослідів, чи експериментального завдання для створення проблемної ситуації у контексті вивчення конкретної теми вимагає від учителя творчих дій, насамперед щодо моделювання самого суб'єкта творчої діяльності, формулювання проблеми на основі створеної ситуації, а також можливостей її розв'язання у відповідності із згаданими вище положеннями розвиваючого навчання.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Просвещение, 1982. Т. 1. 486 с.
2. Галатюк Ю. М. Теоретичні аспекти проблемно-змістового забезпечення творчої навчальної діяльності під час вивчення фізики. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Вип. 15. Ч. I. Херсон : Атлант, 2000. С. 31-35.
3. Малафеев Р. И. Проблемное обучение физики в средней школе. Москва : Просвещение, 1960. 127 с.
4. Старощук В. Цікаві демонстрації з фізики. Частина I. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. 104 с.
5. Суворов В. И. Создание на уроке проблемной ситуации. *Физика в школе*. 1982. № 3. С. 33-34.

Роботюк В. М.,
здобувач вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне

УДК 372.853

Галатюк Ю. М.,
канд. пед. наук, професор,
професор кафедри фізики,
астрономії та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне



Роботюк В. М., Галатюк Ю. М. Організація навчального дослідження з фізики на основі домашнього експерименту. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 45 – 48.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФІЗИКИ НА ОСНОВІ ДОМАШНЬОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Застосування активних методів навчання є актуальною проблемою освітнього процесу в сучасній школі. Результати аналізу педагогічної практики в старшій школі дають підстави стверджувати, що активні методи навчання, зокрема дослідницький метод, не є домінуючим під час навчання фізики. Дидактична доцільність застосування цього методу обмежується урочною формою навчання. Відомо, що вивчення нового матеріалу на уроці у формі навчального дослідження вимагає вдвічі більше часу, ніж застосування інформаційно-ілюстративних методів [1; 2]. Обмеженість в часі поєднується з іншими об'єктивними причинами, зокрема, з великою кількістю учнів та їх

неоднорідним складом. Отже, існує об'єктивна суперечність між необхідністю реалізації даного методу та класно-урочної формою навчання.

Наша мета полягає у пошуку методологічної основи, дидактичних та технологічних механізмів вирішення зазначеної суперечності. Її узгодження лежить у площині пошуку та впровадження нетривіальних технологічних рішень.

Відповідно до цього, нами ставилося завдання дослідити можливості застосування домашніх дослідів та спостережень для розширення дидактичних меж застосування дослідницького методу навчання у вивченні фізики.

Як показав аналіз літературних джерел [1; 2; 3], методологічною основою вирішення проблеми є теорія навчальної діяльності. Діяльнісний підхід уможливорює технологічне вирішення проблеми на основі ефективного поєднання активної пізнавальної роботи учнів на уроці з творчою навчально-пізнавальною діяльністю у позаурочний час, зокрема, з домашніми дослідженнями та спостереженнями.

Технологічний механізм полягає у структуризації навчально-пізнавальної діяльності: визначення її процедури, виділення основних етапів та їх реалізація частково на уроці, частково в позаурочний час. При цьому зберігається цілісність процесу навчального пізнання.

Як наслідок, розширюється дидактична функція домашніх дослідів і спостережень, насамперед, щодо розвитку предметної компетентності учнів, а саме:

- 1) формування пізнавальної мотивації та підвищення інтересу до предмету;
- 2) засвоєння учнями методологічних знань, особливо тих, які стосуються емпіричного рівня пізнання;
- 3) розвиток експериментаторських умінь та навичок тощо.

Можливості залучення учнів до виконання фізичних дослідів в домашніх умовах під час вивчення фізики в старшій школі обмежуються певними вимогами:

- 1) досліди мають бути доступними для виконання в домашніх умовах;
- 2) пріоритет надається фізичним дослідом, виконання яких вимагає тривалого часу і які, будучи технічно простими, не можуть бути виконані на уроці;
- 3) досліди мають бути пов'язані з теоретичним матеріалом, що вивчався на уроці (закріплення знань) або з матеріалом наступних уроків (створення проблемної ситуації).

Покажемо, як можна в пропедевтичних цілях використати домашні спостереження та досліди під час вивчення теми „Властивості поверхні рідини. Змочування” Перед вивченням цієї теми на уроці доцільно запропонувати учням провести в домашніх умовах такі досліди та спостереження:

1. За допомогою піпетки крапніть на горизонтальну поверхню скляної пластинки, попередньо змащену олією, декілька крапель води. Дослідіть залежність форми крапель від об'єму. Сформулюйте запитання, які виникають у процесі аналізу спостережуваних фактів, спробуйте дати на них відповіді.

2. Поверхню скла протріть ватним тампоном, змоченим в етиловому спирті, і нанесіть на її декілька крапель води. Прослідкуйте за процесом змочування. Спробуйте пояснити спостережувані факти.

3. Обережно нанесіть на поверхню пластмасової лінійки декілька крапель води, спирту, соняшникової олії. Порівняйте, як вказані рідини змочують поверхню.

4. У склянку з олією крапніть краплину води, а в склянку з водою краплину олії. Прослідкуйте за формою та поведінкою крапель, зробіть порівняння. Сформулюйте запитання, які виникають у процесі порівняння та аналізу результатів спостереження. Спробуйте дати на них відповіді.

5. На поверхню налитої в тарілку води обережно опустіть голку так, щоб вона плавала на поверхні. Крапніть біля неї декілька крапель спирту. Прослідкуйте за поведінкою голки, зробіть пояснення.

6. Згорніть аркуш паперу у формі конуса, змочивши його у мильному розчині, спробуйте видути мильну бульбашку. Що відбувається з бульбашкою, коли перестати дути? Проведіть дослід при різних концентраціях розчину. Опишіть результати досліду та дайте їм пояснення.

7. Заповніть склянку до країв водою. З мідного дроту товщиною 0,5-1 мм нарежьте кусків довжиною 1,5-2 см і спробуйте опустити їх у заповнену водою склянку. Опустити намагайтесь обережно, спочатку, занурюючи повільно кінець дротини, а потім випускаючи її без поштовху, щоб вода не пролилась за край посудини. Спостерігайте за поверхнею води. Дослідіть, яка кількість дротинок може вміститись в “повній” склянці. Виконайте аналогічний дослід, але перед заповненням склянки водою протріть її краї спиртом. Порівняйте результати дослідів.

Учні складають відповідні звіти, в яких відображають результати спостережень і при можливості дають їм пояснення. Якщо домашні завдання такого типу даються вперше, то з учнями необхідно провести інструктаж щодо оформлення результатів дослідження: як описувати хід досліду, виконувати необхідні креслення, малюнки, відображати результати спостережень, робити висновки тощо.

Зауважимо, що розглянуті спостереження і досліді не вимагають від учнів великих затрат часу, особливих експериментаторських умінь та складного обладнання. Аналіз на уроці результатів таких домашніх дослідів дозволяє висунути ряд припущень, гіпотез щодо властивостей поверхні рідини, зокрема, існування сили поверхневого натягу, капілярних явищ та ін.

Виконання таких дослідів у домашніх умовах сприяє підготовці учнів до сприйняття інших, більш ефективних, демонстраційних дослідів з даної теми на уроці. Серед яких демонстрація скорочення мильних плівок, підняття рідини в капілярі та ін.

Таким чином, в ході вивчення даної теми можна відтворити цілісний процес навчального дослідження, який складається з наступних етапів: а) висунення гіпотези на основі результатів дослідів і спостережень; б) формулювання наслідків, що слідує з даної гіпотези; підтвердження наслідків демонстраційним експериментом.

Дослідницькі домашні завдання не тільки дають можливість створити умови для проблемного вивчення нового матеріалу на уроці, але й можуть успішно використовуватись для закріплення та систематизації вже відомих теоретичних

положень [4; 5]. Для учнів, які проявляють особливий інтерес до дослідницької діяльності доцільно запропонувати індивідуальні експериментальні дослідницькі завдання, які можуть бути виконані вдома або на факультативному занятті.

Наприклад. Дослідити залежність коефіцієнта поверхневого натягу води від температури (на якісному рівні): а) використовуючи капіляр; б) використовуючи одноразовий медичний шприц.

У випадку (б) модель виконання завдання може бути такою. Виміряти за допомогою медичного шприца кількість крапель в 1 см^3 холодної води, потім гарячої і порівняти. На основі порівняння мас крапель роблять висновок про залежність коефіцієнта поверхневого натягу рідини від температури.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що домашні досліди і спостереження є ефективним засобом, який дає можливість значно розширити дидактичні межі застосування активних методів навчання фізики в умовах класно-урочної форми організації навчально-виховного процесу. Для того, щоб домашня експериментально-дослідницька діяльність учні була ефективною і виконувала належну їй роль у навчально-виховному процесі необхідно, щоб вона відповідала таким вимогам:

1) експериментально-дослідницька робота учнів в домашніх умовах повинна носити систематичний і планомірний характер, пронизувати весь навчальний процес від початку до кінця;

2) повинна бути органічно поєднана з уроком та іншими позаурочними формами роботи;

3) відповідати нормативним вимогам, щодо завантаження учнів домашньою навчальною роботою;

4) навчально-пізнавальна діяльність учнів в домашніх умовах повинна проявлятися в усіх її різноманітних формах, відповідно з дидактичними цілями і методами навчання.

Список використаних джерел

1. Галатюк Ю. М. Організація самостійних досліджень учнів в позаурочній роботі з фізики. Рівне : РДПІ, 1995. 72 с.

2. Галатюк Ю. М., Тищук В. І. Дослідницька робота учнів з фізики у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. Рівне : РВВ РДГУ, 2004. 264 с.

3. Галатюк Ю. М. Аналіз навчального дослідження з фізики у контексті творчої пізнавальної діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. Вип. 77. Ч. 2. С. 24-29.

4. Грудинін Б. О. Творчі домашні експериментальні завдання у курсі вивчення МКТ та основ термодинаміки (7, 8 та 10 класи). *Фізика та астрономія в школі*. 2003. № 1. С. 43-47.

5. Каплун С. Домашні фізичні експерименти учнів за допомогою простих засобів. *Фізика та астрономія в школі*. 2001. № 4. С. 46-49.

Сидорчук І. В.,
здобувач вищої освіти,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне

Галатюк Ю. М.,
канд. пед. наук, професор,
професор кафедри фізики,
астрономії та методики викладання,
Рівненський державний гуманітарний
університет, м. Рівне



Сидорчук І. В., Галатюк Ю. М. Організація лабораторних робіт з фізики на основі експериментальних задач. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 49 – 52.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ФІЗИКИ НА ОСНОВІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАДАЧ

Реалізація компетентнісного підходу у навчанні фізики передбачає пошук інноваційних підходів щодо організації навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої є відповідні знання, уміння, навички, ставлення та цінності. Серед таких видів навчально-пізнавальної діяльності вагоме місце займають фронтальні лабораторні роботи та лабораторні роботи фізичного практикуму.

Згідно концепції нової української школи особливе місце у цьому контексті займають компетентності, що стосуються природничої освіти, а саме: уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати [5].

Аналіз змісту та практики проведення лабораторних робіт засвідчує, що навчально-пізнавальна діяльність у процесі виконання лабораторних робіт переважно є репродуктивною і здійснюється за готовими інструкціями, які жорстко детермінують діяльність учнів. Як правило, пізнавальна активність обмежується практичними діями репродуктивного характеру, хоча досліди, що виконуються під час лабораторних робіт, не повторюються з раніше вивченими, а доповнюють їх, дають змогу розглянути фізичне явище більш глибоко, провести аналіз результатів тощо.

Проте, серед дидактичних функцій, які виконують лабораторні роботи, не тільки закріплення і поглиблення теоретичних знань, розвиток практичних умінь і навичок, але й розвиток пізнавального інтересу, творчих здібностей, формування ціннісних та комунікативних аспектів навчального пізнання.

Тому актуальною постає проблема пошуку дидактичних способів та засобів удосконалення лабораторних робіт, що передбачає розвиток пізнавальної компетентності учнів, їх творчих здібностей, на основі активізації пізнавальної діяльності, зокрема завдяки реалізації проблемного навчання, активних методів (дослідницького, частково-пошукового).

На основі аналізу літературних джерел [1; 2; 3; 4; 6; 7], вивчення практичного досвіду учителів фізики ми визначили ключові підходи до активізації навчально-пізнавальної діяльності під час організації лабораторних робіт. Серед них: підвищення рівня пізнавальної проблемності лабораторних робіт через механізм створення проблемних ситуацій; підвищення рівня самостійності учнів.

Методологічною основою такого підходу є відповідні психолого-педагогічні теорії та концепції, зокрема теорія навчальної діяльності та концепція проблемного навчання, з яких слідує, що і навчання, і розвиток учня відбуваються тільки у процесі цілеспрямованої діяльності. Відповідно, основна вимога до організації активного виконання лабораторних робіт школярами формулюється так: ефективне засвоєння знань і способів діяльності відбувається в умовах такої організації пізнавальної діяльності, при якій навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожного учня. Як правило, забезпечення таких умов реалізується в ході проектування навчально-дослідницької діяльності [1].

Як відомо з педагогічної психології, активна навчально-пізнавальна діяльність починається з постановки проблеми. Щоб зробити фізичну лабораторну роботу творчою необхідно включити її в процес розв'язання творчої експериментальної задачі. Тобто лабораторна робота набуде творчого характеру, якщо вона виконуватиметься у контексті вирішення пізнавальної проблеми, яка моделюється на основі експериментальної фізичної задачі.

Відомо, що експериментальна задача – це задача, процедура розв'язання якої передбачає виконання фізичного експерименту. Творчою експериментальна задача вважається за умови, якщо учню невідома процедура (спосіб) її розв'язання, невідома система засобів, не вказано повністю або частково необхідне обладнання.

Творча задача обов'язково містить елементи новизни. Вона не може розв'язуватись за готовими, наперед відомими учню “рецептами” або на основі простої аналогії з раніше відомими розв'язками. Творчі задачі привчають учнів замислюватись і аналізувати уже здобуті знання, активізують пізнавальну діяльність. В результаті в учнів виробляється правильне відношення до навчального предмету – зацікавленість в реальних знаннях [2].

Процес виконання лабораторної роботи має складатись з окремих етапів, які логічно пов'язані між собою. Розробляти зміст лабораторної роботи слід на основі узагальненої плану навчально-пізнавальної діяльності та узагальненого об'єкта дослідження [4]. Аналіз змісту лабораторних робіт, які є в діючих підручниках та навчально-методичних посібниках [6; 7] показує, що об'єктом навчального дослідження, як правило, є фізична величина; фізичний закон або закономірність; фізичне явище або процес.

План виконання лабораторної роботи частково визначається об'єктом дослідження [3; 4]. Наприклад, лабораторна робота, мета якої є дослідження або визначення фізичної величини складається з таких етапів:

- 1) формулювання проблеми у вигляді експериментальної задачі;
- 2) розробка теоретичної моделі розв'язку задачі;
- 3) розробка моделі експерименту на основі теоретичної моделі розв'язку задачі;

- 4) практичне виконання експерименту (власне лабораторна робота);
- 5) аналіз, обробка і оформлення результатів.

Кожний із вказаних етапів вимагає від учня виконання певної сукупності дій, які поділяються на репродуктивні, пошукові та творчі. Сукупністю таких дій визначається рівень складності окремого етапу діяльності та лабораторної роботи в цілому. Рівень проблемності кожного етапу визначається ступенем невідповідності знань, умінь і особистих якостей учня тим, які необхідні для виконання цього етапу. Умовно можна виділити чотири рівні проблемності кожного етапу лабораторної роботи.

Перший – виконавський (репродуктивний). Характеризується діями, які вимагають тільки відтворення, повторного застосування раніше засвоєного правила або алгоритму. Наприклад, повторного вимірювання вольтметром напруги на ділянці кола. Діяльність в даному випадку спрямована на вдосконалення навичок.

Другий – інструктивний – коли діяльність “жорстко” визначається інструкцією, де описано як потрібно діяти в даній ситуації або дається готовий алгоритм, який необхідно застосувати вперше.

Третій – інструктивно-дослідницький. Характерний для ситуації, де існує паритет між репродуктивними діями та діями пошукового та творчого характеру. Виконання таких дій потребує володіння узагальненими дослідницькими вміннями. Як правило, орієнтовною основою для навчальної діяльності в даному випадку є окремі евристики, евристичні приписи, узагальнені плани дій, які можуть об’єднуватись в операційно-пізнавальні евристичні модулі.

Четвертий – дослідницький – властивий для діяльності у новій ситуації, яка складається переважно з дій творчого та пошукового характеру. Виконання таких дій потребує володіння узагальненими дослідницькими вміннями. Як правило, орієнтовною основою для навчальної діяльності у цьому випадку є окремі евристики, евристичні приписи, узагальнені плани дій, які можуть об’єднуватись в операційно-пізнавальні евристичні модулі.

Кожний із етапів виконання лабораторної роботи характеризується певним рівнем проблемності. Наприклад, етап “Розробка моделі експерименту” має вищий рівень проблемності ніж етап “Практичне виконання експерименту” (за готовою інструкцією).

Наприклад, у результаті розробки теоретичної моделі учень має отримати робочу формулу для знаходження фізичної величини, яка містить тільки ті параметри, які можна виміряти за допомогою обладнання, що зазначене в мові експериментальної задачі. Тобто в контексті експериментальної задачі розв’язується теоретична задача. Таким чином, реалізується принцип поєднання теоретичного і емпіричного у навчанні фізики, а саме, у процесі організації та виконання лабораторних робіт.

Зокрема, розробка моделі експерименту передбачає виконання таких дій:

- 1) пошук приладів та матеріалів для експериментального вимірювання фізичної величини;
- 2) пошук можливих варіантів проведення експерименту;
- 3) вибір із усіх можливих варіантів експерименту технічно найпростішого, здатного забезпечити найвищу точність результату;
- 4) проектування експериментальної установки, електричної схеми;

5) складання детального плану виконання досліду;

6) вибір засобів фіксації результатів вимірювань і спостережень (таблиць, малюнків, графіків, схем тощо);

7) визначення засобів оцінки точності результатів, обчислення похибок.

Моделюючи процес виконання лабораторної роботи, учитель регулює проблемність та складності кожного етапу дослідження. Наприклад, рівень проблемності етапу “Розробка моделі експерименту” може бути знижений. Учням можуть бути запропоновані готові результати окремих дій: вказані необхідні прилади, можливі варіанти виконання експерименту. У такому випадку учням залишиться тільки вибрати найраціональніший варіант, скласти план проведення експерименту, вибрати спосіб фіксації результатів тощо.

Моделюючи експеримент, учень шукає відповідь на запитання “Як зробити?”. Враховуючи багатоваріантність відповіді на дане запитання, перед учителем стоїть завдання ініціювати пошук учня в правильному, інколи, у наперед запланованому напрямку. Для цього можуть бути використані наступні прийоми: запропонована допоміжна розрахункова чи експериментальна задача; частково або повністю вказане обладнання. З цією ж метою доцільно учням запропонувати для ознайомлення експеримент, який на перший погляд не має прямого відношення до лабораторної роботи, але може бути використаний в даній ситуації.

Таким чином, удосконалення лабораторних робіт з фізики здійснюється на основі проектування навчально-пізнавальної діяльності у контексті розв’язку творчої експериментальної задачі. Розв’язуючи творчу експериментальну задачу, учні спочатку розробляють теоретичну модель розв’язку. Наступними кроками є розробка фізичного експерименту та його практична реалізація (власне лабораторна робота).

Список використаних джерел

1. Галатюк Ю. М., Галатюк М. Ю. Технологія проектування навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання фізики. *Фізика та астрономія в рідній школі*. 2014. № 6. С. 14 – 19.

2. Галатюк Ю. М., Тищук В. І. Дослідницька робота учнів з фізики у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. Рівне : РВВ РДГУ, 2004. 264 с.

3. Галатюк Ю. М. Творчі лабораторні роботи фізичного практикуму. *Фізика та астрономія в школі*. 2002. № 2. С. 32 – 34.

4. Галатюк Ю. М., Хомич Т. О. Розширення дидактичних функцій лабораторного фізичного практикуму на основі розв’язування експериментальних задач. *Наука, освіта, суспільство очима молодих* : матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Рівне : РВВ РДГУ, 2018. С. 178 – 180.

5. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 10.04.2021).

6. Фізика. Підручник для 10 класу закладів загальної середньої освіти / за ред. В. Г. Бар’яхтара, С. О. Довгого. Харків : Ранок, 2019. 275 с.

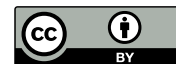
7. Засекіна Т. М., Засекін Д. О. Фізика (рівень стандарту): підручник для учнів 10 класу. Київ : УОВЦ “Оріон”, 2018. 208 с.

СЕКЦІЯ 7. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Кириченко Л. Г.,

УДК 808.5

канд. пед. наук,
доцент кафедри філософії та
суспільно-гуманітарних наук,
Заклад вищої освіти "Міжнародний
науково-технічний університет імені
академіка Юрія Бугая", м. Київ



Кириченко Л. Г. Технології формування мовленнєвої культури сучасної студентської молоді. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 53 – 56.

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасному світі рівень освіти, професійної підготовки людини є не тільки інвестиціями в її майбутнє, а й чинником розвитку економіки держави. У професійній освіті відбуваються постійні зміни вимог і стандартів підготовки майбутніх фахівців. Особливої актуальності набула проблема підготовки кваліфікованих фахівців у сучасних коледжах як закладах передвищої освіти, адже випускники у своїй більшості здобувають вищу професійну освіту. На даний час перед закладами передвищої професійної освіти актуальними є завдання не тільки насичення ринку праці компетентними фахівцями в якійсь певній професії, а й створення можливостей для професійного зростання й розвитку культурної та розвиненої особистості.

Одним із показників загальної культури людини є мовленнєва культура, оскільки відображає мисленнєвий розвиток і є засобом передачі культурних цінностей. Студентами коледжів є молодь раннього юнацького віку, яка відповідно до своїх психолого-фізіологічних особливостей прагне самостійності, творчої активності, самовираження. Ці вікові особливості є дуже важливими для організації навчального процесу коледжів в умовах дистанційного навчання. Тому формування мовленнєвої культури студентської молоді має стати одним із пріоритетних напрямів сучасної професійної підготовки в умовах впровадження сучасних технологій, форм, методів, прийомів.

Різними аспектами формування мовленнєвої культури молоді присвячені дослідження Н. Бабиц, Л. Булаховського, Г. Винокура, Б. Головіна, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Пономаріва, О. Потєбні, Д. Розенталя, В. Русанівського, О. Сербенської тощо.

Питання впровадження сучасних технологій в освітній процес описані в роботах В. Беспалька, В. Ізвозчикова, І. Морева, Н. Макарової, А. Нісімчука, А. Панфілової, О. Пехоти, В. Сластьоніна, С. Сисоевої тощо.

Метою статті є обґрунтування проблем формування мовленнєвої культури в сучасному суспільстві та аналіз педагогічної практики формування мовленнєвої культури студентської молоді в сучасних умовах освітнього процесу коледжу.

У сучасному суспільстві відбуваються процеси лібералізації та демократизації. Сучасна мова як динамічне явище, яке залежить від культури суспільства, характеризується новими стилістичними категоріями слів, змінами в структурі текстів. Автори, не обтяжуючи себе загальноприйнятими нормами, шукають потрібну їм тональність своїх текстів за допомогою просторіч, жаргонізмів, арготизмів, ноологізмів. Все частіше чуємо з телеканалів слова і вислови, які раніше вживали тільки на вулиці, у спілкуванні серед певних груп, новоутворення. Це жаргон, молодіжний сленг, створені рекламістами неологізми, нецензурна лексика, популяризація іншомовних слів в усіх сферах і жанрах. Молодіжні програми не тільки відрізняються бідним запасом слів, але й вживанням іноземних слів, які не відповідають даним значенням, до того ж стиль мовлення відрізняється вульгарністю, нецензурною лексикою, безкультур'ям. Таким чином, відбувається розхитування мовних норм у суспільстві, зниження логічного й мовного чуття, що призводить до зниження інтелектуального рівня населення, перш за все, молоді.

Але ж мова засобів масової інформації є елементом державної політики, а державний статус мови зафіксовано в Конституції та інших законах. В результаті безпосереднього впливу на підсвідомість через ЗМІ у молоді дуже швидко формується так звана “кліпова свідомість”, тобто людина звикає отримувати коротку інформацію, не бажає й не може читати тексти, сприймати їхній зміст, перестає самостійно мислити й аналізувати. Таким чином, ЗМІ не виконують в повному обсязі свою освітню функцію, а масова культура знаходиться на досить низькому рівні.

У таких складних умовах потрібен вибір освітніх технологій, які б відповідали сучасним вимогам і якості освіти. Технології сучасного дистанційного навчання та його результати переконують, що, не зважаючи на очікуване зниження ролі викладача в навчальному процесі, на практиці цього не відбулося, особливо в процесі підготовки студентів коледжів I-II курсів. Проте нові форми й технології роботи з'явилися й активно поширилися в навчальному процесі.

На практиці переконалися в тому, що сучасні освітні технології дозволяють індивідуалізувати й активізувати освітній процес в рамках групового навчання, орієнтованого навіть на “середнього” студента. Завдяки можливостям комунікаційних технологій методи традиційної освітньої системи отримують новий розвиток. Наприклад, індивідуальне навчання студентів, що реалізовується за допомогою електронної пошти, забезпечує спілкування студента з викладачем у приватній формі, що дозволяє певній кількості студентів відчувати увагу до себе та виявити власну активність.

Технології чатів, відео-та електронних конференцій дозволяють проводити як оперативні групові обговорення, дискусії, так і більш великі, відповідно до використаного часу, віртуальні семінари, захисти робіт, проєктів тощо. Порядок роботи обумовлюється асинхронністю освітнього середовища, бо студенти готують доповіді, надсилають їх у зручний час, а викладач фіксує їхній внесок в роботу команди. Тобто, щодо використання часу, то можна уникнути жорстких вимог щодо включення студентів в обговорення саме в певний момент, а використати можливість обміркувати обговорювану проблему й спрямувати свою відповідь в найбільш зручний час, що є додатковим стимулом до виявлення самостійності й активізації роботи.

Цікавим є досвід використання деяких сучасних технологій, програм з метою формування мовних норм, засвоєння та систематизації вивченого матеріалу, формування культури мовлення. Це звичайні онлайн-тести, інтерактивні тренажери, матеріали до контролів знань, творчі завдання для роботи з текстами. Хоча слід зауважити, що швидкість розуміння й сприйняття завдань зобов'язують викладача застосовувати прийоми гри, різних форм контролю вивченого матеріалу.

Цінним у практичній роботі щодо формування мовленнєвої культури залишається досвід використання словників та енциклопедій. Як правило, в бібліотеках є обмежена кількість словників і енциклопедій, та й студенти не дуже охоче відвідують бібліотеки, а використовують сайти, які знаходять першими. Особливу цікавість викликають мультимедійні програми, у яких використовуються різні способи подачі матеріалу: текст, звук, ілюстрація, анімація тощо. Наприклад, “Тлумачний словник В. І. Даля” має вбудовану довідкову пошукову систему, що дозволяє значно скоротити час для пошуку необхідних слів.

Дидактичні матеріали вправ, завдань, звісно, повинні мати культурологічну спрямованість, естетичну цінність та охоплювати коло інтересів студентської молоді. Тоді цей матеріал сприяє розширенню знань про національну й світову культуру, формує національно-культурні цінності, світогляд, ідеали, любов до батьківщини тощо.

Специфікою формування мовленнєвої культури є вдосконалення техніки говоріння, відпрацювання правильного мовного дихання й дикції, удосконалення уміння змінювати інтенсивність усної мови і її темп, розширення діапазону інтонаційних можливостей студентів. Засвоєння техніки усного мовлення безпосередньо пов'язане з навичками виразного читання, які є обов'язковим елементом занять з розвитку культури мовлення.

У практиці навчання доцільно використовувати прийоми “хорового” читання; вправи для правильного мовного дихання; вправи на зміну інтенсивності звучання та темпу мовлення; вправи на дотримання орфоепічних, граматичних, лексичних та інших норм; завдання з редагування деформованого тексту; роботи творчого характеру (наприклад, написання невеликих есе).

На основі практичного досвіду застосування сучасних технологій в процесі формування мовленнєвої культури студентів, дійшли висновку:

– електронні посібники є джерелом цікавого й цінного матеріалу для роботи зі студентами коледжу;

– форми й методи роботи зі студентами відповідають вимогам до сучасного процесу навчання;

– повторення, контроль знань, систематизація сприймаються студентами не як дублювання раніше вивченого, а як складова частина вивчення нового;

– тренування в правописі виступає елементом роботи над новим матеріалом.

Таким чином, проблеми формування мовленнєвої культури, наявні в сучасному суспільстві, створюють необхідність застосовувати такі навчальні технології, форми й методи, які викликають зацікавленість у студентської молоді, розкривають інтелектуальний потенціал, сприяють формуванню професійної свідомості, загальної культури особистості, зокрема мовленнєвої культури майбутніх фахівців.

Колечинцева Т. С.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри природничо-наукової підготовки,

Херсонська державна морська академія, м. Херсон

УДК 372.853



Колечинцева Т. С. Прикладні задачі з професійним змістом як засіб мотивації навчання фізики майбутніх судноводіїв у вищих навчальних закладах морського спрямування. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 56 – 59.

ПРИКЛАДНІ ЗАДАЧІ З ПРОФЕСІЙНИМ ЗМІСТОМ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МОРСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Однією з умов, що впливають на формування позитивних мотивів навчальної діяльності є її професійна спрямованість. Формування професійної мотивації в процесі навчання фізики є поштовхом до міцного засвоєння знань, позитивного ставлення до професії.

В психологічній і педагогічній літературі мотивація, професійна мотивація були предметом дослідження М. Алексеєва, Ш. Амонашвілі, Д. Аткінсона, О. Ковальова, Г. Костюка, А. Леонтьєва, М. Матюхіна, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського та ін. Незважаючи на досліджуваність проблеми формування мотивації у здобувачів вищої освіти, можливості підвищення професійної мотивації у майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах є недостатньо висвітлена.

Мотивацію Л. Божович розглядає як сукупність мотивів, які визначають певну діяльність [2, с. 198]. Мотив – це те, що спонукає людину до дії. Цим терміном у психології також позначається причини (інтерес, цільова установка, емоції, ідеали, потреби), що викликають активність індивіда. Мотиви можуть бути зовнішніми (пов’язані з пізнавальною потребою) та внутрішніми (пов’язані з активністю у процесі навчальної діяльності). Е. Браверман серед мотивів пізнавальної діяльності виділяє: пізнавальний; мотив “саморозвитку”; мотив “досягнення”; комунікативний мотив; емоційний мотив; зовнішній мотив; мотив “позиція”; мотив “професійно-життєве самовизначення” [9, с. 165]. Останній мотив є значимим для здобувачів вищої освіти морського спрямування, про що свідчать результати проведеного психологічного тестування (автори А. Реан, В. Якуніна) у Херсонській державній морській академії серед майбутніх судноводіїв 1 курсу, він є пріоритетним для 69 % опитуваних. У зв’язку з зазначеним, перед викладачем фізики постає завдання сприяти формуванню професійних мотивів у процесі вивчення фізики майбутніх судноводіїв для підвищення інтересу до предмету, якості знань. Зазначене можливо здійснити використовуючи матеріал міжпредметного змісту, прикладні задачі з професійним змістом при навчанні здобувачів вищої освіти фізики.

Прикладні задачі з професійним змістом – навчальні задачі, що мають технічний зміст і відображують специфіку професійної діяльності. Такі задачі розв’язуються з використанням фізичних законів. За характером і методом дослідження можна виділити прикладні задачі якісні і кількісні. Ю. Мельник подає різні класифікації прикладних фізичних задач: 1) за змістом (конкретні, абстрактні, міжпредметні, прикладні, історичні, тематичні); 2) за дидактичною метою (тренувальні, творчі, дослідницькі, контрольні); 3) за способом подання умови (графічні, задачі-малюнки); 4) за ступенем складності (прості, середньої та підвищеної складності, складні); 5) за вимогою (знаходження невідомого, доведення, конструювання); 6) за способом розв’язування (експериментальні, обчислювальні, графічні) [4, с. 16].

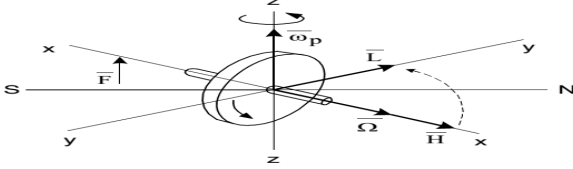
Виділяємо наступні дидактичні вимоги до змісту та розв’язування прикладних задач: завдання мають бути пов’язані зі змістом навчального матеріалу з фізики і професійних дисциплін; дослідження конкретних об’єктів і явищ природи, які розглядаються в спеціальних дисциплінах; інформація, що міститься в умові задачі, процес її розв’язування мають ґрунтуватися на відомих і засвоєних знаннях; завдання повинні сприяти виробленню у майбутніх судноводіїв практичних умінь і навичок, вмінь моделювати різні ситуації, по’язані з професією.

Прикладні задачі можна використовувати на різних етапах навчально-виховного процесу: створення проблемних ситуацій; повідомлення нових знань; формування практичних умінь і навичок; перевірка глибини та міцності засвоєних знань; повторення та закріплення навчального матеріалу.

Наведемо приклад деяких обчислювальних прикладних задач професійного змісту з фізики з розділу “Динаміка”, які систематично використовуються на практичних заняттях з фізики для формування професійної мотивації до вивчення предметів професійного циклу “Управління судном”, “Електронавігаційні прилади”, “Теорія та будова судна”.

Таблиця 1

Обчислювальні прикладні задачі професійного змісту з розділу фізики “Динаміка”

Зміст задач практичного спрямування	Теми розділу фізики “Динаміка”	Спеціальні дисципліни
Човен, маса якого m , рухається у стоячій воді зі швидкістю u_0 . Сила опору руху $F=-ku$, де k – стала, що залежить від форми човна. У деякий момент часу двигун човна був зупинений. Встановити залежність швидкості u і шляху S від часу, який відраховується від моменту зупинки двигуна [3, с. 21]	“Динаміка руху матеріальної точки”	“Управління судном”
Підібрати талі, які засновані сталевим тросом для підйому вантажу масою 3 т. Визначити навантаження на гак верхнього блоку. Тягове зусилля дорівнює 20 кН, коефіцієнт тертя блока 0,05 [4, с. 11]	“Прості механізми”	“Управління судном”
Знайти координати загального центра тяжіння вантажів, масою $m_1=2$ т, $m_2=6$ т, $m_3=10$ т. Координати центра тяжіння кожного вантажу відповідно: $x_1=2,5$ м, $y_1=1,9$ м, $z_1=1,8$ м; $x_2=-4$ м, $y_2=-2,7$ м, $z_2=-2,4$ м; $x_3=1,5$ м, $y_3=-2,2$ м, $z_3=3,7$ м. [1, с. 57]	“Рівновага твердих тіл”	“Управління судном”
Відомі напрями дії вектора моменту імпульсу \vec{H} , вектора кутової швидкості прецесії $\vec{\omega}_p$. Головна вісь гіроскопа на рисунку 1 знаходиться під кутом відносно площини істинного меридіану. Визначити напрям дії сили і напрям вектора моменту сили \vec{L} , при яких головна вісь гіроскопа результати прецесії встановиться вздовж меридіану [7, с. 19]	“Динаміка обертального руху твердого тіла. Гіроскоп”	“Електронавігаційні прилади”
 <p>Рис. 1. Врівноважений вільний гіроскоп</p>	“Гідростатика”	“Теорія та будова судна”
Визначити поперечну метацентричну висоту судна після переміщення вантажу масою 130 т з палуби до трюму судна. Метацентрична висота судна до переміщення вантажу 0,58 м. Відстань від кіля центру тяжіння вантажу коли він знаходиться на палубі 12,2 м, а коли в трюмі, то 2,8 м. Водотоннажність судна 4500 т [1, с. 103]	“Гідростатика”	“Теорія та будова судна”

Знайти стрибок тиску в диску рушія, якщо відомі швидкість струменя на нескінченності u_A , осьова швидкість на нескінченності за рушієм ω (рис. 2). Врахувати, що p_1 і p_2 – тиски перед і за рушієм, p_0 – тиск попереду і позаду рушія, u_p – швидкість набігаючого потоку, u_s – швидкість у диску рушія, $u_p + \omega$ – швидкість на значній відстані від рушія у струмені [8, с. 250].

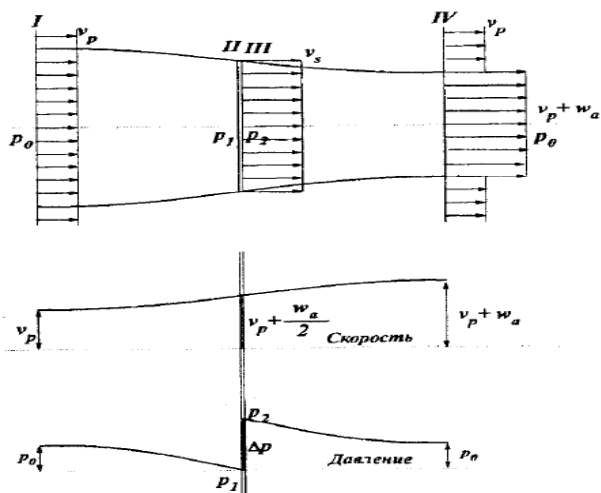


Рис. 2. Схема ідеального рушія

“Гідродинаміка”

“Теорія та будова судна”.
 “Електронавігаційні прилади”

Систематичне використання прикладних задач з професійним змістом, їх розв’язування сприяє формуванню професійних мотивів, усвідомленню значущості знань з фізики для майбутньої професії, формуванню мислення, виробленню прикладних умінь, а також забезпечує досягнення навчальних цілей.

Список використаних джерел

1. Бекенский Б. В. Практические расчеты мореходных качеств судна. Москва : Транспорт, 1974. 264 с.
2. Божович Л. И. Личность ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 461 с.
3. Гаркуша І. П., Горбачук І. Т., Курінний В. П. Загальний курс фізики : збірник задач. Київ : Техніка. 2004. 560 с.
4. Курбачев Н. А., Кургузов С. С., Данилюк М. М., Махин В. М. Сборник задач по управлению судами : учеб. пособ. для морских высших учебных заведений. Москва : Транспорт, 1984. 139 с.
5. Мельник Ю. С. Задачі прикладного змісту з фізики у старшій школі. Навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2013. 119 с.
6. Одинцов А. А. Теория гироскопов и гироскопических приборов : практикум. Київ : Вища школа, 1976. 265 с.
7. Ревенко В. Ю. Электронавигационные приборы : учеб. пособ. Одесса : Атлант, 2011. 312 с.
8. Сизов В. Г. Теорія корабля : навч. посіб. 2-е вид. Одеса : Фенікс, 2004. 284 с.
9. Шарко В. Д. Сучасний урок фізики: технологічні аспекти : посібник для вчителів і студентів. Київ : 2005. 220 с.

СЕКЦІЯ 8. ВИЩА ОСВІТА

Виноградова Г. В.,

УДК 37.026.9

канд. юрид. наук, доцент,

доцент кафедри цивільного та трудового права,

Державний вищий навчальний заклад "Київський

національний економічний університет

імені Вадима Гетьмана", м. Київ



Виноградова Г. В. Використання дебатів як навчальної гри при підготовці майбутніх юристів. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 60 – 61.

ВИКОРИСТАННЯ ДЕБАТІВ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ГРИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Soft skills на сьогодні, в сучасних умовах поглиблення міжнародної інтеграції та розвитку міжнародного ринку праці, відіграють на рівні із hard skills значну роль при підготовці фахівців будь-якої сфери. Саме опанування таких навичок ще в стінах закладів вищої освіти робить молодих фахівців конкурентоспроможними на ринку праці. Серед основних soft skills, зокрема, комунікативні навички, вміння виступати публічно, навички командної роботи, гнучкість та адаптивність. Їх розвиток надзвичайно актуальний, в тому числі, для майбутніх правників. На сьогодні випускникам досить часто бракує вміння переконувати, правильно аргументувати власну позицію та вести переговори. На жаль, сьогодні а ні у вітчизняних школах, а ні у закладах вищої освіти розвитку навичок ведення молоддю дебатів не приділяється належної уваги. При цьому про обставини, які актуалізують необхідність такого різновиду інформаційного контакту як дебати, згадується в науковій літературі педагогічного спрямування [3]. Безумовно, вища школа не може стояти осторонь сучасних потреб ринку праці.

Важливість та шляхи впровадження дебатів як комунікативної гри при підготовці юристів різної спеціалізації досліджується недостатньо. В той же час питання необхідності впровадження дебатних технологій в практику викладання майбутнім юристам не викликає сумнівів. Адже, в курсах судової риторики традиційно такі прийоми відпрацьовуються [2, с. 33-35]. Таким чином можна констатувати, що судові дебати відносно давно і досить успішно впроваджуються в навчальний процес.

Вміння успішного проведення дебатів з різноманітних тем є безумовно важливою складовою ораторської (риторичної) компетенції фахівця. Саме тому на нашу думку, доцільно впроваджувати такого роду комунікативні ігри не лише в рамках спеціалізованих курсів судової риторики, які без сумніву є базовими при підготовці фахівців [1; 2], але і при викладанні прикладних курсів приватно-правового напрямку. Дебати в даному випадку можна розглядати як шлях не тільки до опанування базових комунікативних навичок, і й до більш ґрунтовного осмислення правової природи тих чи інших інститутів приватного права.

В ряді дисциплін приватно-правового спрямування студентам повсякчас пропонуються до розгляду дискусійні теми. Саме з метою їх більш глибокого дослідження вбачається за доцільне застосовувати такий педагогічний прийом. Наприклад, в курсі “Сімейне право” розглядаються поняття сім’ї та шлюбу як правових категорій, проблеми трансформації інституту сім’ї в сучасному суспільстві, правові та етичні аспекти сурогатного материнства, питання права на аборт, договірного регулювання особистих немайнових відносин подружжя, вади та переваги укладення шлюбного договору, перспективи розвитку партнерського договору, проблемні питання усиновлення та багато інших. В рамках курсу “Житлове право” – це актуальні дискусійні питання щодо самостійності галузі житлового права, шляхи реалізації конституційно закріпленого права на житло в Україні, використання особистого сервітуту в житловому праві, позбавлення права на житло тощо. Такі та інші подібні теми зазвичай викликають у студентської молоді надзвичайну зацікавленість і, відповідно, методика застосування дебатних технологій виявляється достатньо ефективною для досягнення поставлених освітніх цілей. При цьому досить успішно впроваджується такий вид учбових дебатів, як експрес-дебати, в яких час підготовки зведено до мінімуму.

Для майбутніх юристів набуті комунікативні навички участі в обговореннях актуальних питань реалізації правовідносин, аргументованого та послідовного відстоювання своєї позиції, а також заперечення точки зору протилежної сторони, є визначальними. Слід погодитися з висловленою тезою про те, що інтелектуальні змагання (а дебати безумовно можна віднести до них) сприяють формуванню гнучкості, краси і креативності мислення, які необхідні для успішного вирішення навчальних і життєвих проблем [3].

Досвід використання дебатів як інтелектуальної гри при підготовці майбутніх юристів в таких навчальних дисциплінах приватно-правового напрямку, як сімейне право, житлове право демонструє значну зацікавленість здобувачів освіти в заняттях такого формату, дає можливість більш глибокого опанування не тільки нормативного матеріалу із запропонованої тематики, а й наукових та статистичних джерел. Підготовка до дебатів вимагає опрацювання студентом доволі значного масиву інформації, і він набагато більший того мінімуму, що зазвичай пропонують навчальні програми. Таким чином відбувається не тільки накопичення певного обсягу знань, а й критичне осмислення глибини та складності матеріалу, який вивчається.

Список використаних джерел

1. Гапотій В. Д., Куліда О. О. Основи ораторського мистецтва юриста. Навчально-методичний посібник-практикум (галузь знань 08 Право, спеціальність 081 Право) / уклад.: В. Д. Гапотій, О. О. Куліда. Мелітополь : ФОП Однорог Т. В., 2018. 110 с.
2. Георгізова І. Л. Навчально-методичний посібник з дисципліни “Судова риторика”. Черкаси : Видавництво ФОП ПП Попадюк С. В., 2015. 48 с.
3. Єрмоленко А. Б. Дебатні технології: педагогічна практика. *Післядипломна освіта в Україні*. 2015. № 1 (36). С. 81 – 85.

Тютюма Т. С.,
аспірант кафедри української мови,
Київський університет імені
Бориса Грінченка, м. Київ

УДК 37.026.9



Тютюма Т. С. Кейс-метод як спосіб підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 62 – 63.

КЕЙС-МЕТОД ЯК СПОСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Конститутивним під час підготовки майбутніх учителів різних освітньо-професійних програм й учителів-словесників зокрема є практико-орієнтоване навчання. Воно може складатися зі створення квазіпедагогічних ситуацій, які орієнтують здобувачів на проблеми методичного і предметного характеру, мають на меті адаптувати їх до майбутньої педагогічної діяльності. Найбільш вдалим, на нашу думку, для реалізації такого задуму буде застосування кейс-методу.

Кейс-метод як компонент навчальної діяльності під час підготовки майбутніх педагогів розглянуто у студіях О. Пехоти, Ю. Сурмін, Н. Піскунова, С. Ковальова, В. Чуба, П. Шеремета. Праці багатьох науковців (Ю. Дегтярьової, Л. Зазуліної, Л. Козак, К. Красікової, С. Шевчук, Д. Лорильярд, Л. Лін тощо) містять опис функцій, умов, сценаріїв застосування кейс-методу, його переваг та недоліків.

Опрацювання літератури дає змогу констатувати, що під час потрактування кейс-методу спостерігають одновекторність, за якою його розглядають як “метод навчання, заснований на розв’язанні конкретних проблемних ситуацій” [1].

Підтримуючи позицію вчених К. Красікової, А. Малаєвої та ін., вважаємо, що процес викладання є більш ефективним із використанням кейс-методу, який мотивує, формує ціннісне ставлення до майбутньої професії, розвиває здатність рефлексивної самооцінки.

Наведемо приклади кейсів “У пошуках синтаксичних помилок” запропонованих студентам-філологам для аналізу з метою перевірки теоретичних знань та пошуку шляхів розв’язання педагогічних ситуацій.

Таблиця 1

Кейси “У пошуках синтаксичних помилок”

Кейс 1
Сергій, учень восьмого класу, виконуючи домашнє завдання в дистанційному режимі, написав вправу в зошиті ось так: “ <u>Ганна</u> (іменник) з батьком пішли на вокзал, де <u>старий</u> (іменник) її залишив. Там <u>вона</u> (займенник) увесь день торгувала квітами. <u>Працювати до сьомого поту</u> – її звичка”.
Завдання 1
1. Визначте на яку тему Сергій виконував завдання? 2. З’ясуйте, де учень допустив помилки. 3. Згадайте правила та поясність їх учню.

Кейс 2

Софійка, під час перевірки домашнього завдання була засмучена, адже в неї виявилися полки. У зошиті вправу вона виконала ось так: “Мені подобався (прост.) сусідній хлопчик. Він завжди здавався (прост.) привітним. Ми могли грати (склад.; імен.) разом увесь день. Однак з часом, коли я підросла (прост.) – стала (прост.) його соромитись”.

Завдання 2

1. Визначте, де Софійка припустилася помилок. Виправте їх.
2. Нагадайте Софійці та учням правила.
3. Запропонуйте типову вправу, щоб перевірити як восьмикласники запам'ятали інформацію.

На заняття із синтаксису ми демонструємо їх за допомогою ІКТ – онлайн флеш-карток, де на першій сторінці подано кейс, на зворотній – завдання до нього. Робота з кейсами може бути як індивідуальною так і груповою.

Отже, педагогічне спостереження за освітнім процесом дає змогу констатувати, що такі завдання викликають жвавий інтерес здобувачів, мотивують їх до навчання та занурюють студентів-словесників у майбутню професійну діяльність; формують когнітивні навички, здатність до рефлексії.

Список використаних джерел

1. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 153 – 162.
2. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста преподавателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Ставрополь, 2009. 24 с.

Черкас О. А.,
канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри загальнонаукових дисциплін,
Дунайський інститут Національного університету
"Одеська морська академія", м. Ізмаїл

УДК 378.146



Черкас О. А. Онлайн прокторінг у вищих навчальних закладах: переваги і недоліки. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 63 – 65.

**ОНЛАЙН ПРОКТОРІНГ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ**

Онлайн тестування останнім часом користується великою популярністю у всьому світі, і COVID 19 тільки прискорив перехід на таку форму контролю.

У світі існує багато платформ онлайн тестування з автоматичним прокторінгом (ProctorU, ProctorExam, Mettl Online Assessment, Pearson VUE і т. п.).

Наприклад, на сайті ProctorU відзначається, що компанія обслуговує понад 1000 установ у 129 країнах, які проводять більше ніж 2000000 екзаменів в рік на їхній платформі [1].

Pearson VUE (Virtual University Enterprises) – світовий лідер у проведенні сертифікованого електронного тестування з представництвом в 188 країнах. Щорічно в його центрах (5 600 центрів тестування) проходить більше ніж 15 мільйонів іспитів. Тестування можливо на 47 мовах. Більше ніж 2 мільйонів екзаменів пройшло онлайн [2].

Послуги на таких платформах надаються за моделлю оренди (SaaS) і можуть бути інтегровані з будь-якою системою онлайн навчання.

В результаті посилення заходів коронавірусу, на дистанційне навчання змушені були перейти багато навчальних закладів по всьому світу. Уже накопичилося досить матеріалу, щоб виділити позитивні та негативні моменти онлайн прокторінгу в вищих навчальних закладах.

Основні завдання, які повинен вирішувати онлайн-прокторінг:

– ідентифікація особистості студента і захист від підміни студента під час проходження тестування;

– контроль поведінки студента під час проходження тесту: захист від голосових підказок іншої людини, використання додаткових пристроїв і додатків.

Ці завдання вирішуються в ході повністю автоматизованого процесу. Поведінка студента контролюється одним з трьох способів: із застосуванням моделей штучного інтелекту, за допомогою контролю живої людини (Проктор спостерігає за діями за допомогою вебкамери) або комбінація перших двох.

Умови проведення онлайн іспиту з прокторінгом:

- 1) в приміщенні повинен бути хороший інтернет;
- 2) справний комп'ютер;
- 3) вебкамера;
- 4) встановлена спеціальна програма на ПК для запису з екрана.

Онлайн тестування з прокторінгом проходить наступним чином:

1) за 15 – 20 хвилин до початку іспиту студент повинен зареєструватися в системі;
2) пройти тест обладнання, включити відеотрансляцію і дозволити системі вести запис з екрана комп'ютера;

3) пройти верифікацію особистості, показавши документи на вебкамеру (паспорт або водійські права) при необхідності показати робочий стіл і кімнату;

4) якщо все буде в порядку, Проктор запустить іспит. Під час іспиту можна користуватися рукописними конспектами з курсу і телефонувати Проктору в разі технічних неполадок (якщо відключили електроенергію, пропав інтернет);

5) заборонено: ходити по вкладках в браузері, користуватися підказками сторонніх осіб, телефонувати і виходити без попередження. При будь-якому порушенні Проктор пише зауваження студенту. Якщо грубих порушень було

кілька або студент не реагує на попередження – Проктор може перервати іспит достроково або зовсім його анулювати [3].

Онлайн-прокторінг дозволяє вирішити наступні проблеми, з якими зустрічаються вищі навчальні заклади:

1. Захистити репутацію та академічну чесність вишу і викладачів.
 2. Збільшити чисельність студентів дистанційного навчання.
 3. Створити зручності для студентів: складати іспити в зручний для них час і місце.
- Які проблеми ще належить вирішити:

1. Вартість використання платформ проведення онлайн прокторінгу висока, а коло розв'язуваних ними завдань зводиться в основному до аутентифікації випробуваного й технічному контролю за його комп'ютером.

2. Захист конфіденційності даних студентів, що беруть участь в онлайн прокторінгу.

3. Потрібно дати правове визначення, що таке шахрайство на дистанційних іспитах.

4. Прибрати або пом'якшити психологічний дискомфорт під час проведення онлайн прокторінгу. На думку деяких викладачів і студентів, спостереження безособового незнайомця (проктора) або штучного інтелекту викликає занепокоєння.

5. Підвищити ефективність програмного забезпечення, виключити можливість дискримінації студентів з обмеженими можливостями.

Можна зробити наступний висновок: в деяких випадках інтернет тестування працює добре і прокторінг є хорошим засобом здійснення контролю. Наприклад, якщо студент через інвалідність не може прийти на офлайн іспит, або студент навчається дистанційно в іншій країні. У будь-якому випадку у студента повинен бути вибір: складати іспити онлайн або офлайн.

Список використаних джерел

1. ProctorU. URL: <https://www.proctoru.com> (дата звернення: 27.05.2021).
2. Pearson VUE. URL: <https://home.pearsonvue.com> (дата звернення: 27.05.2021).
3. Нестеренко Е. Что такое прокторинг и чем полезен на экзаменах, тестировании и в обучении. 2021. URL: <https://finacademy.net/materials/article/proctoring> (дата обращения: 27.05.2021).

СЕКЦІЯ 9. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Водолазська Т. В.,

УДК 37.026.4

канд. пед. наук,

доцент кафедри менеджменту освіти,

Полтавський обласний інститут післядипломної

педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, м. Полтава

Устименко Т. А.,

канд. психол. наук, доцент,

професор кафедри менеджменту освіти,

Полтавський обласний інститут післядипломної

педагогічної освіти імені М. В. Остроградського, м. Полтава



Водолазська Т. В., Устименко Т. А. Візуальний контент освітнього простору як медіакультурне середовище: ідентифікація проблеми проєктування. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 66 – 69.

ВІЗУАЛЬНИЙ КОНТЕНТ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ ЯК МЕДІАКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: ІДЕНТИФІКАЦІЯ ПРОБЛЕМИ ПРОЄКТУВАННЯ

Уміння проєктувати освітнє середовище є фаховою компетенцією учителя, регульовану останніми нормативними документами, виконувану відповідно до сучасних цілей освіти, спрямовану на забезпечення умов для особистісного розвитку школяра; уміння створювати й грамотно використовувати візуальний контент є маркером, що характеризує інфомедійну грамотність педагога. Позиція вчителя як суб'єкта проєктування освітнього середовища визначається його здатністю оцінювати інформаційно-ціннісну складову візуального контенту, наповнювати його сенсами відповідно до освітніх потреб учнів, слідкувати за дотриманням візуального балансу. Переоснащення закладів освіти, яке відбувається в ході реформування школи, свідчить про актуальність досліджень в галузі дизайну освітніх просторів, їх інформаційного наповнення, способів подачі матеріалу, розуміння впливу компонентів середовища на якість діяльності суб'єктів освітнього процесу. Інфомедійна грамотність як важлива навичка роботи з інформацією, вивчення особливостей споживання та продукування контенту, контекстних та емоційних складових комунікації може стати надійним інструментом педагога у проєктуванні надихаючих освітніх просторів, оцінки їх якості та впливу на суб'єктів освіти.

Візуальний контент впливає на ментальне здоров'я людини, її стратегії мислення, емоційний стан, самоідентифікацію, моделі поведінки. Важливо критично переосмислити візуальні образи пришкільної території, рекреацій, класів, шкільного бренду, які створюють певні повідомлення, інтерпретуючи інформацію, доповнюючи її і презентуючи [1; 4].

Дискусії навколо питання проєктування шкільного освітнього середовища привертають увагу широкого кола спеціалістів в усьому світі. Цікавою деталлю сучасного дизайну закладів освіти є використання технології “Стіни, які говорять” (оригінальна назва “Talking Walls”), сутність якої полягає у перетворенні стін на місце зберігання інформації у вигляді піктограм, графічних організаторів тощо; послідовного відтворення процесу отримання знань у зрозумілій і доступний для дитини спосіб, створений в унікальному стилі автора; спонукання до нових відкриттів (проблемні запитання, інтригуючі малюнки тощо). Використання зазначеної технології робить стіни освітніх закладів живими, такими, що звертаються до учня мовою образів, знаків, кольорів, збагачують життя зрозумілими і доступними кожній дитини сенсами [2]. Візуальні образи сприяють вирішенню цілої низки освітніх завдань: привертають увагу; тлумачать інформацію, підкреслюють її важливість; підтримують інтерес до об’єкта вивчення; створюють атмосферу; провокують до дії. Шкільні простори можна наповнити матеріалами для творчості, моделювання, ігрової діяльності, сенсорних вправ тощо. Збагачене чуттєвим досвідом, освітнє середовище допоможе учням зрозуміти і зберегти в пам’яті те, що вони пізнають. Дослідження науковців свідчать, що чим більше активного простору припадає на дитину, тим більше можливостей створюється для розвитку її творчості; включеність і самоконтроль дитини є вищими при більшій можливості прояву ініціативи, самостійної участі у створенні умов навчання [1; 3]. Проте, неграмотне використання візуального контенту може дати протилежні результати. Сьогодні спостерігається тотальне візуальне забруднення (реклама, бігборди, вивіски магазинів), яке з вулиць потрапляє в заклади освіти, перетворюючись в екологічно небезпечний фактор. Велика кількість неоднорідних, хаотичних, яскравих подразників у вигляді стендів, плакатів, муралів розбещують сприйняття дійсності, притупляють чутливість органів чуття до краси, гармонії, естетики.

Включення технологій в освітній процес є ключовим аспектом сучасного дизайну. Нові інструменти стимулюють до пізнання, надихають на навчання, мотивують до нових відкриттів. Крім того, технології знищують кордони для пізнавальної діяльності, дають можливість навчатися у різних групах, у різних вчителів та у власному темпі. Освітнє середовище не обмежується стінами класної кімнати. Організація освітнього процесу за межами стін школи дає можливість використовувати для вивчення реальні об’єкти та предмети, активізувати канали сприйняття, створити яскраві образи. Під час таких уроків екстер’єр школи, ландшафт пришкільної ділянки, прилеглі до школи території доповнюють візуальний контент освітнього середовища. Таким чином, дизайн шкільного освітнього середовища поєднує в собі фізичний, інформаційний і віртуальний простори. Фізичний та візуальні простори через активну діяльність учня, його співпрацю з педагогом та іншими дітьми опановується для набуття знань (інформації) та формування світогляду, цінностей та норм поведінки (культури). Іншими словами, розуміння інфомедійної грамотності як наскрізної навички у проєктуванні освітнього середовища, виводить нас на розуміння

шкільного дизайну як медіакультурного тексту, в якому “зашиті” ключі не лише пізнавального, але і соціально-емоційного розвитку особистості.

Дослідники візуального контенту виділяють декілька критеріїв їх аналізу. Перший критерій – це техніка створення. Тут можна виділити різноманітні категорії: живопис, кіно, фотографія, електронний або цифровий образ, сценографія і спектакль. Всі ці техніки, хоча й різною мірою, дають можливість багаторазового репродукування образів та самих джерел. Другий критерій – локалізація образу, місце його презентації. Місцем локалізації може виступати доступний медіапростір, публічний простір, приватний простір. Зазначимо, що локалізація визначає не тільки доступність образу, а й характер його сприйняття. Третій критерій стосується функції, яку виконує образ. Одні образи реалізують художню функцію – експресивну і естетичну, інші – функцію інформаційну чи документальну, а треті – функції комерційні, рекламні, пропагандистські. Ці функції не виключають один одного і можуть виступати в різних комбінаціях. Педагогу треба вивчати і використовувати культурні тексти, репрезентації знання, контексти культурного виробництва, соціальної взаємодії й індивідуального досвіду. Дослідження різних видів візуального контенту, на думку багатьох сучасних науковців, нерозривно пов’язане із його центральних значенням у сучасному інформаційному споживанні, продукуванні та можливостями глобальної трансляції.

Сьогодні багато закладів освіти працюють над створенням власного ключового візуального образу, який презентує школу, вирізняється колірним рішенням, стилем, шрифтом, композицією. Візуальний образ пробуджує емоції, підкреслює унікальність школи, розказує про її цінності та історію, є предметом гордості для учнів. Дослідження феномена візуального компоненту свідчать, що він здатен відображати трансформації ціннісних пріоритетів й активно впливати на їхнє подальше формування, мотивувати потреби, формувати спільне бачення тощо.

Інфомедійна грамотність органічно включає в собі візуальну грамотність та нерозривно пов’язана з розумінням візуального матеріалу як тексту; умінням аналізувати/ читати образи та символи візуального тексту; розумінням значення та впливу змістовного та історичного контексту зображення; умінням працювати з фотографією, карикатурою, плакатом, фільмом як з джерелом інформації; здатністю працювати з інфографікою та аналізувати інші візуальні ряди; умінням аналізувати та верифікувати фотопідробки, виявляти маніпулятивні ефекти зображення.

Авторками даного матеріалу розроблено та сертифіковано у проєкті “Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність” (компонент ІППО) програми модулів для педагогічних працівників, що підвищують кваліфікацію в ПОІППО. Вони спрямовані на вирішення завдань: формування культури медіаспоживання педагогів як фахівців та активних громадян (усвідомлене сприймання медіаконтенту; критичний аналіз текстів та медіатекстів; ідентифікація маніпулятивних технологій); розвиток особистісних якостей здобувачів освіти (критичного мислення та креативності як інструменту реалізації особистості, лідерства, комунікативної культури на засадах поваги та толерантності; здатності працювати в команді; стресостійкості та складових емоційного інтелекту) [5].

Підсумовуючи, варто зазначити, що дизайн та візуальне наповнення освітнього середовища є важливим чинником продуктивності освітнього процесу; візуальний контент шкільних просторів є медіакультурним простором та носієм значущої освітньої, соціальної інформації; для правильної організації та проектування освітнього середовища педагог має володіти навичкам роботи з візуальним контентом; візуальна грамотність, як і в цілому – інфомедійна грамотність, є наскрізною навичкою, універсальним інструментом розвитку всіх компетенцій, передбачених новими стандартами освіти та професійним стандартом вчителя.

Список використаних джерел

1. Водолазська Т. В. Інструменти оцінки шкільного освітнього середовища. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 1 (190). С. 93 – 97.
2. Водолазська Т. В. Освітнє середовище як “третій учитель”. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 4 (181). С. 10 – 12.
3. Водолазська Т. В. Просторова організація класу: як зонувати кабінет початкової школи. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 6 (183). С. 33 – 35.
4. Інсайти для освіти: моделювання взаємозв’язку наукових досліджень і освітніх практик в умовах трансформації українського суспільства : монографія / В. В. Зелюк та ін. Полтава : ПОІППО, 2020. 288 с.
5. Водолазська Т. В., Курмишева Н. І., Устименко Т. А. Інфомедійна грамотність: імплементація в освіті дорослих : навч.- метод. посіб. Полтава : ПОІППО, 2021. 108 с.

Пищик О. В.,

УДК 377.111.3

канд. пед. наук,

заступник директора з навчально-виробничої роботи,
Комунальний заклад "Чернігівський центр професійно-
технічної освіти" Чернігівської обласної ради, м. Чернігів



Пищик О. В. Особливості розвитку комунікативної культури керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р)*. Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 69 – 72.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Усвідомлення основ теорії управління закладами професійної (професійно-технічної) освіти (ЗПО), оновлення управлінських функцій обумовлює особливості розвитку комунікативної культури керівних кадрів в умовах системи післядипломної педагогічної освіти (ППО). Згідно зі ст. 18 Закону України “Про освіту”, визначено:

“освіта дорослих, що є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки”. Законом України “Про освіту” також визначено, що “післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду” [3].

Дослідження науковців відмічають, що неокласичні підходи до освіти дорослих, гнучкий характер ППО, перехід до гуманістичних засад навчання, актуалізація принципу освіти впродовж життя дозволяють створювати умови для розвитку професійних якостей педагогів. Система ППО керівного та інженерно-педагогічного складу працівників ЗПО об’єднує такі підсистеми: методична робота в ЗПО; курсове підвищення кваліфікації в інститутах ППО України, які здійснюють підвищення кваліфікації, стажування, сертифікацію педагогічних та управлінських кадрів ЗПО; самоосвітня робота; методична робота тощо.

Основними завданнями структури підвищення кваліфікації керівників ЗПО щодо розвитку комунікативної культури керівників ЗПО у системі ППО є: актуалізація професійних характеристик та управлінського досвіду керівників; створення оптимального освітнього простору для професійно-особистісного розвитку керівників ЗПО; прогнозування перспективи розвитку комунікативної культури керівників у міжкурсний період ППО, яке відбувається відповідно до вимог та термінів навчання у системі ППО.

Під поняттям “комунікативна культура керівників ЗПО” розуміється цілісне інтегральне динамічне утворення, що дозволяє керівнику ефективно опанувати соціальний і професійний досвід за допомогою комунікативної компетентності та прогнозованої іміджевої управлінської діяльності, оперативно встановлювати ділові контакти, мобільно орієнтуватись у комунікативній ситуації та бути конкурентоспроможним керівником сучасного закладу освіти [2, с. 6]. Ґрунтуючись на уточненому визначенні комунікативної культури керівників ЗПО як її базового компонента, ми виділили ті психологічні особливості, наявність яких дозволяє керівникам слідувати гуманістичним принципам, проявляти загальну культуру, а також демонструвати високий рівень володіння комунікативними функціями і вміннями.

Виходячи з цього, до показників розвитку комунікативної культури керівників ЗПО ми віднесли: професійно-педагогічна мотивація, комунікативну відкритість, емпатійні здібності, рефлексивність, спрямованість у спілкуванні, комунікативні уміння і самоконтроль у спілкуванні. Обумовлено, що комунікативна культура керівника ЗПО – це єдність особистісних якостей, комунікативних, перцептивних та інтерактивних здатностей, що відображають цілі та результати організації процесу педагогічної взаємодії.

Розвиток комунікативної культури керівників ЗПО у системі ППО визначено як складний інтегрований процес, під час якого відбувається формування особистості керівника, що володіє комунікативними знаннями, уміннями і

навичками. Характеризуючи навчання керівників ЗПО у системі ППО, вважаємо за доцільне навести вислів Д. Колба: “Навчання – це процес, у якому знання створюються шляхом перетворення досвіду” [4], що конкретніше визначається як “навчання через практику”.

Зазначимо, що Д. Колб розглядає навчання як інтегрований процес, у якому кожен етап навчання переходить у наступний [4]. Згідно з теорією науковця, навчання носить циклічний характер і реалізується в чотири етапи:

1) аналіз наявного практичного і життєвого досвіду. На цьому етапі з’являється новий досвід ситуації або відбувається переосмислення вже існуючого досвіду;

2) спостереження за новим досвідом. Осмислення отриманих даних, особливе значення мають будь-які невідповідності між досвідом та розумінням;

3) генерація ідей та побудова нових моделей. Встановлюються зв’язки між отриманими знання і наявним досвідом. Рефлексія породжує нову ідею або модифікацію наявної абстрактної концепції;

4) практичне застосування “нових моделей” на практиці, у ході якого робляться висновки про їхню придатність і можливості використання у професійній діяльності.

Автор методу наголошує, що слухача можна ввести у цикл на будь-якій стадії навчання, але необхідно слідувати за його логічною послідовністю. Адже ефективне навчання відбувається лише тоді, коли слухач успішно виконав усі чотири етапи моделі [4].

На наше глибоке переконання, ефективність розвитку комунікативної культури керівників ЗПО визначається як рівень сформованості комунікативної компетентності та мовної, мовленнєвої, соціокультурної компетентностей, а також здатності до товарищкості, емпатії, рефлексивності, самоосвіти. Стрижнем комунікативних умінь, що об’єднує всі складові комунікативної компетентності керівників ЗПО, є комунікативна культура та вміння знаходити оптимальні форми спілкування з партнерами, колегами для ефективної реалізації свого професійного потенціалу. Недарма професію керівників ЗПО можна назвати “комунікативною” професією, оскільки спілкування тісно вплетене в контекст практичної діяльності. Це професія, успіх якої значною мірою залежить від комунікативної компетентності керівників ЗПО – компетентності в міжособистісній взаємодії, міжособистісному спілкуванні, міжособистісному сприйнятті. Окрім того, інтенсифікація соціальних зв’язків, пов’язані з цим психічні перевантаження створюють напруженість у процесі спілкування.

Отже, комунікативна діяльність є основним компонентом управлінської та педагогічної дійсності, і комунікативна культура керівників ЗПО (культура комунікативної діяльності) значною мірою детермінує якість підготовки сучасного керівника закладу освіти. Здійснюючи комунікативну діяльність, керівники ЗПО мобілізують усі свої комунікативні здібності та якості, професійно значущі комунікативні знання, уміння і навички. Усе це характеризує їх комунікативну культуру. Необхідними характеристиками професійного життя керівників ЗПО стає вміння спілкуватися, креативно та критично мислити, адекватно реагувати на зміни та вдосконалювати технології.

Комунікативна культура робить керівника більш успішним та створює умови для повноцінної самореалізації. Однак, на думку більшості фахівців, максимально комунікативна культура представлена в тих сферах соціального буття, які передбачають взаємодію людини з іншими людьми – у спілкуванні, що є потужним засобом, який забезпечує успішність людської діяльності в усіх її сферах. Не випадково Д. Карнегі писав: “Успіхи тієї або іншої людини у фінансових справах відсотків на 15 залежать від її професійних знань і відсотків на 85 – від її вміння спілкуватися з людьми” [1, с. 4].

Отже, можемо констатувати, що система ППО відчуває потребу в розвитку комунікативної культури керівників ЗПО і, перш за все, комунікативних особистісних якостей як її базового компонента. Недостатньо високий рівень комунікативної культури заважає керівникам ЗПО слідувати гуманістичним принципам, реалізовувати творчу спрямованість у професійній діяльності; перешкоджає встановленню довірливих відносин між суб’єктами освітнього процесу, повноцінному і гармонійному розвитку особистості як керівника-педагога, так і учнів.

Список використаних джерел

1. Карнегі Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / пер. А. А. Позднякова. Москва : Славянский Дом Книги, 2005. 157 с.
2. Пищик О. В. Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Чернігів, 2019. 21 с.
3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.05.2021).
4. Saul McLeod. Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. 2017. URL: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (дата звернення: 19.05.2021).

СЕКЦІЯ 10. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

Піддячий В. М.,

УДК 37.013.83

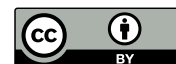
д-р філос. наук,

старший науковий співробітник відділу андрагогіки,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна Національної академії

педагогічних наук України, м. Київ



Піддячий В. М. Обґрунтування операційно-діяльнісного компоненту андрагогічної компетентності педагогів. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 73 – 75.

ОБґРУНТУВАННЯ ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТУ АНДРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю підвищення ефективності підготовки педагогів до взаємодії із дорослими суб'єктами учіння. У зв'язку з цим метою дослідження обрано обґрунтування операційно-діяльнісного компоненту андрагогічної компетентності педагогів.

На основі аналізу нормативно-правових документів, андрагогічну компетентність педагога розглядаємо як його готовність до роботи з дорослою аудиторією, що передбачає уміння: 1) визначати освітні потреби і запити; 2) враховувати особливості мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії; 3) застосовувати технології модерації, фасилітації та менторства; 4) залучати аудиторії до інтерактивної взаємодії у процесі навчання; 5) визначати результати навчання; 6) спонукати аудиторію до рефлексії [1]. Визначено, що вона містить ціннісно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний компоненти та мотиваційно-аксіологічний, знаннево-інформаційний, процесуально-технологічний й рефлексивний критерії.

Вчені та педагоги, розробляючи та впроваджуючи конкурентоздатну освіту, спрямовують особистість на підготовку до життя і праці в швидкозмінному середовищі [6, с. 59 – 65]. Аналіз наукових праць дослідників дозволив обґрунтувати операційно-діяльнісний компонент андрагогічної компетентності педагогів. У дисертаційному дослідженні О. Л. Тракалюка, присвяченому розвитку фахової компетентності посадових осіб кадрових органів Збройних сил України у системі післядипломної освіти, серед основних компонентів фахової компетентності посадових осіб кадрових органів виокремлено практично-діяльнісний. Визначаючи практично-діяльнісний компонент, дослідник характеризує його як “здатність виконувати конкретні фахові завдання кадрового забезпечення ЗС України. Він пов'язаний з практичною стороною професійної діяльності, оскільки дає можливість оволодіти сукупністю вмінь і навичок та сприяє прагненню до самовдосконалення власних

фахових здібностей” [8, с. 70] через самоосвіту і самовиховання на шляху до професійної майстерності [4, с. 140 – 146]. Виокремлюючи праксеологічний критерій практично-діяльнісного компоненту автор характеризує його як здатність успішно виконувати посадові компетенції впродовж професійної діяльності на основі практичних умінь, фахового досвіду, культури та стилю [8, с. 50 – 51].

О. О. Рибчук у дисертаційному дослідженні присвяченому розвитку фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) у системі післядипломної освіти розглядає предметно-діяльнісний компонент фахової компетентності викладача як “здатність успішно виконувати свої функціональні обов’язки у процесі педагогічної діяльності у ВВНЗ. Він відображає насамперед педагогічний досвід, культуру та стиль педагогічної діяльності, здатність успішно діяти як викладач спеціальних дисциплін ВВНЗ” [7, с. 54]. Виокремлюючи праксеологічний критерій предметно-діяльнісного компоненту науковець зазначає, що він передбачає “здатність проводити педагогічні дослідження, застосовувати наукові знання в педагогічній практиці, керуватися в діяльності закономірностями та принципами педагогічної науки, раціонально добирати методи, форми та засоби викладання спеціальних дисциплін, виявляти творчі здібності, пов’язувати теорію військових дисциплін із практикою застосування ЗС, діагностувати педагогічні явища, організовувати та управляти освітнім процесом” [7, с. 145]. Він включає виховну, дидактичну, діагностичну, дослідницьку, комунікативну, методичну, організаторську та управлінську діяльність викладачів спеціальних дисциплін ВВНЗ [7, с. 140 – 141].

У дисертації В. М. Піддячого присвяченій дослідженню естетичних засад професійного саморозвитку майбутнього педагога у структурі готовності майбутнього педагога до професійного саморозвитку на естетичних засадах виокремлено діяльнісний компонент. Він “передбачає сформованість умінь, що забезпечують успішність та ефективність професійного саморозвитку майбутнього педагога на естетичних засадах. Критерієм діяльнісного компонента є практична підготовленість. Під практичною підготовленістю слід розуміти здатність майбутнього педагога через практичну дію забезпечувати професійний саморозвиток на естетичних засадах” [2, с. 127] у межах визначених професійних параметрів [3, с. 156 – 165]. В цьому процесі важливим є успадкування знань від старшого покоління та якісне їх переосмислення і збагачення на новому етапі розвитку [5, с. 29 – 36].

Аналіз нормативно-правових документів та підходів науковців до розуміння діяльнісної складової фахової компетентності дозволив обґрунтувати операційно-діяльнісний компонент андрагогічної компетентності педагогів, визначити його критерії та показники. Встановлено, що він передбачає сформованість умінь, що забезпечують успішність та ефективність роботи з дорослою аудиторією. Критерієм операційно-діяльнісного компонента обрано процесуально-технологічну підготовленість. Під процесуально-технологічною підготовленістю розуміємо здатність педагога через практичну дію забезпечувати успішну та ефективну роботу з дорослою аудиторією. Показниками процесуально-технологічного критерію виокремлено

уміння: визначати освітні потреби і запити дорослих суб’єктів учіння; урахувати особливості мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії; застосовувати технології модерації, фасилітації та менторства; залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії у процесі навчання; визначати результати навчання; спонукати аудиторію до рефлексії.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Орієнтовної навчальної програми підготовки тренерів для навчання педагогічних працівників, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках : Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.02.2018 р. № 97. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0097729-18>.
2. Піддячий В. М. Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 279 с.
3. Піддячий В. М. Професійні параметри майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. Вип. СХІІІ (113). С. 156–165.
4. Піддячий В. М. Професійні самоосвіта та самовиховання майбутнього вчителя. *Наукові записки. Сер.: Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. СХІІ (112). С. 140–146.
5. Піддячий М. І. Історичні передумови та теоретичні засади профорієнтації школярів. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 3 (52). С. 29 – 36.
6. Піддячий М. І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 3/4 (48 – 49). С. 59 – 65.
7. Рибчук О. О. Розвиток фахової компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих військових навчальних закладів у системі післядипломної освіти : дис. ... д-р філос. наук : 13.00.01. Київ, 2020. 314 с.
8. Тракалюк О. Л. Розвиток фахової компетентності посадових осіб кадрових органів Збройних сил України у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2020. 364 с.

СЕКЦІЯ 11. ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

Корягін В. М.,

УДК 796.323.2

д-р пед. наук, д-р наук з фіз. виховання і спорту,
професор, завідувач кафедри фізичного виховання,
Національний університет “Львівська
політехніка”, м. Львів

Блавт О. З.,

д-р пед. наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання,
Національний університет “Львівська
політехніка”, м. Львів

Зубрицький Я. Я.,

викладач кафедри фізичного виховання,
Національний університет “Львівська
політехніка”, м. Львів



Корягін В. М., Блавт О. З., Зубрицький Я. Я. Дослідження технічної підготовки баскетболістів. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 76 – 78.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАСКЕТБОЛІСТІВ

Анотація. У роботі представлені результати дослідження системи технічної підготовленості баскетболістів. Результати досліджень виявили, що ефективність системи багаторічної підготовки баскетболістів значно покращиться, якщо на всіх етапах спортивного вдосконалення вона буде проводитись з урахуванням науково обґрунтованої стратегії вікових особливостей спортсменів і врахуванням модельних характеристик.

Ключові слова: баскетбол, технічна підготовленість баскетболістів.

Вступ. Дуже важливе значення для підвищення спортивної майстерності баскетболістів має їх технічна підготовленість, основа, якої закладається ще у ранньому віці. Практика показує, що недоліки технічної майстерності при переході до дорослих команд не можливо в повній мірі компенсувати достатньо високим рівнем фізичної підготовки. У зв'язку з цим оптимальне розподілення об'ємів технічної підготовки на різних етапах спортивного вдосконалення, збільшення ролі індивідуальної підготовки – важлива умова подальшого процесу баскетболістів [1, 2, 3].

Мета роботи: дослідити динаміку технічної підготовленості баскетболістів на різних етапах їх підготовки і системи розподілу часу на її підготовку у юних баскетболістів в процесі багаторічної підготовки.

Матеріали і методи. Проаналізовані існуючі програми та систему підготовки баскетболістів різного віку. Проведені тестування юних баскетболістів 11-17 років. Оцінка технічної підготовленості здійснювалась в таких тестах:

1. Пресування в захисній стійці 100 м.
2. Комплексна вправа в передачі, ведення і кидка м'яча в кошик.
3. Штрафні кидки з 30 кидків.
4. Кидки з точок із 40 кидків.
5. Передача м'яча в стіну [4, 5, 6].

Результати і обговорення. Результати розподілу часу в існуючих програмах на всі види підготовки у юних баскетболістів наведені в табл. 1

Таблиця 1

Розподіл часу в програмі на всі види підготовки у юних баскетболістів, %

Види підготовки	Групи								
	Початкової підготовки		Навчально-тренувальні				Спортивного вдосконалення		
	10 – 12 років	11 –13 років	13 – 14 років	13 –15 років	14 –16 років	15 –16 років	16 – 18 років	17 – 19 років	18 – 20 років
Загальна фізична підготовка	31,5	33	23	23	18	11	10	10	9,5
Спеціальна фізична підготовка	18,5	16	17	16	16	15	13	13	12,5
Технічна фізична підготовка	25	24	23	22	22	25	22	21	22

Як видно з табл. 1 програми недостатньо враховують значення технічної майстерності баскетболістів. Практично не враховуються і вікові особливості розвитку спортсменів, формування його якостей. З таблиці 1 добре видно, що на всіх етапах підготовки, від початкових груп до груп спортивного вдосконалення практично однаковий об'єм технічної підготовки. Що стосується об'ємів з загальної і спеціальної фізичної підготовки, то їх відносний об'єм планомірно знижується до віку 17 років, незалежно від фізичних особливостей спортсмена та закономірностей вікового розвитку таких якостей, як спритність, швидкість, сила, витривалість.

Об'єми педагогічного втручання рекомендується знижувати у спортсменів 10-13, 16 років, коли інтенсивно формуються всі системи організму. Програми по баскетболу цього не враховують. У тренуваннях 11-12-річних на загальну і спеціальну підготовку відводиться 50 % часу, а 13-річних до 40 %.

При засвоєнні техніки баскетболу важливе значення має рівень розвитку спритності (координація рухів) і вміння застосовувати в ситуаціях, які постійно змінюються під час гри. У дітей до 12-13 років добре розвинуті руховий і вестибулярний аналізатори, а в 11-14 років приріст гнучкості складає приблизно 25 % [7, 8, 9]. Це свідчить про те, що цей вік найбільш оптимальний для освоєння

максимально-можливого числа прийомів техніки баскетболу. До 12 років дитина опановує до 90 % всіх рухових навиків. Недостатнє використання рухових можливостей дітей молодшого віку на етапах початкової підготовки ускладнює подальше спортивне вдосконалення, не дозволяє використовувати велике коло прийомів техніки гри.

Планування і реалізація об'ємів фізичного навантаження повинні враховувати як відносно заборонені вікові зони, так і найбільш відповідні для розвитку певних фізичних якостей.

Висновки. Існуючі програми та системи підготовки недостатньо враховують значення технічної майстерності в баскетболі. Не враховуються вікові особливості розвитку юних баскетболістів. Дослідження показали, що на всіх етапах підготовки, від початкових груп до груп спортивного вдосконалення стабільний рівень часу, який відводиться на технічну підготовку.

Список використаних джерел

1. Gomelsky, A. Ya., Lunichkin, V. G., & Rodionov, A. V. (1986). Different approach. *King of Sports, 2*, 13-14.
2. Корягін В. М. Підготовка висококваліфікованих баскетболістів : підручник для вузів фізичного виховання. Львів : Край, 1998. 191 с.
3. Поплавський Л. Ю. Баскетбол. Київ : Олімпійська література, 2004. 447 с.
4. Корягин В. М. Структура и содержание современной тренировки баскетболистов : дисс. ... д-р. пед. наук : 13.00.04. Москва, 1994.
5. Koryahin, V., & Blavt, O. (2015). Technological Conversion of a System for Test Control of the Leaping Ability. *Russian Federation European Journal of Physical Education and Sport, 7* (1), 46-51.
6. Koryahin, V., Blavt, O., & Grebinka, G. (2016). Optimization of the technical training system. *Journal of Physical Education and Sport, 2*, 1029-1030.
7. Филин В. П. Воспитание физических качеств в юных спортсменах. Москва : “Физкультура и спорт”, 1974. 232 с.
8. Матвеев Л. П. Основы спортивной тренировки : учеб. пособ. для ин-тов физической культуры. Москва : Физкультура и спорт, 1977. 271 с.
9. Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. Москва : “Физкультура и спорт”, 1991. 288 с.



Костенко М. П.,

завідувач кафедри фізичного виховання,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України, м. Київ

Краснов В. П.,

канд. пед. наук, професор,
професор кафедри фізичного виховання,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України, м. Київ

Панченко В. Ф.,

старший викладач кафедри тактики
та загальновійськової підготовки,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Київ



Костенко М. П., Краснов В. П., Панченко В. Ф. Методичне і правове забезпечення навчально-тренувального процесу спортсменів зі стрілецьких видів спорту. *Актуальний стан та основні пріоритети розвитку педагогіки* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 травня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 79 – 81.

МЕТОДИЧНЕ І ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СПОРТСМЕНІВ ЗІ СТРІЛЕЦЬКИХ ВИДІВ СПОРТУ

Постановка проблеми. У 2020 році завершено нелегкий та довгий шлях у декілька років по імплементації міжнародних правил стрільби з видів зброї до законодавства України та їх затвердження, які визначають основні засади організації та проведення спортивних змагань з практичної стрільби, що проводяться на території України. Однак 19 квітня 2021 року у м. Черкаси у стрілецькому тирі міської гімназії № 9 під час навчально-тренувальних занять зі стрільби кульової з пістолета було важко поранено в голову 14-річного спортсмена місцевої Дитячо-юнацької спортивної школи (далі – ДЮСШ).

Здійснений нами моніторинг подій, які відбулись під час цього тренування та аналіз змісту нормативно-правового і методичного забезпечення організації і проведення стрілецьких тренувань зі спортсменами-стрільцями ДЮСШ України вказує на суттєві упущення стосовно встановлення вимог до організації відбору учнів, відсутності науково обґрунтованого підходу до їх етапної теоретичної і техніко-тактичної підготовки, що водночас невід’ємно пов’язано власне з недосконалим нормативно-правовим забезпеченням організації тренувальних стрільб зі спортсменами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі стрілецький спорт характеризується постійним зростанням спортивних результатів, високою конкуренцією на міжнародній спортивній арені та супроводжується стрімким поліпшенням характеристик і конструкції стрілецької зброї, спортивного інвентарю та зміною правил змагань у напрямку ускладнення умов виконання вправ. Зазначене вимагає від фахівців постійно здійснювати наукові пошуки щодо

покращення управління процесом спортивного тренування спортсменів зі стрілецьких видів спорту. Ряд науковців, зокрема І. П. Заневський, В. О. Кашуба, Ю. С. Пядухов, І. В. Огірко, А. М. Ковальчук присвятили свої праці проблемі використання різноманітних педагогічних методик і застосування технічних засобів для удосконалення технічної майстерності стрільців. У цілому ряді робіт розглянуто методика тренування і підготовки, в тому числі, техніко-тактичної, спортсменів-стрільців, серед яких виділяється цикл робіт Л. М. Вайнштейна з проблем взаємовідносин тренера та спортсмена, психології в стрільбі. В своїх роботах Калиніченко О. М., Лопатьєв А. О. розглянули психофізіологічні особливості цільової точності під час виконання пострілу з сучасних стрілецьких видів зброї, а специфіку організації, умови проведення, засоби безпеки тренувальних занять, методика навчання і тренування стрільців-спортсменів, принципи формування навичок змагальної діяльності стрільців вищого рівня було відображено у роботах В. Т. Пяткова. Натомість у спеціальній літературі останніх років практично відсутні об'єктивні дані про наукові дослідження, які торкаються питань удосконалення нормативно-правового, методичного забезпечення безпеки тренувань учнів ДЮСШ із сучасними зразками стрілецької зброї.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні офіційно визнано такі види спорту з безпосереднім застосуванням стрілецької зброї, як стрільба кульова, стрільба стендова і біатлон (олімпійські види спорту) та практична стрільба (неолімпійські види спорту) [1]. Забезпечення проведення підготовки до тренувань і змагань із зазначених видів спорту в нормовано Законом України “Про фізичну культуру і спорт” [2] та Постановою Кабінету Міністрів України “Про затвердження Порядку придбання, зберігання, перевезення і використання спортивної зброї, боєприпасів до неї, утримання стрілецьких тирів, стрільбищ та стендів” [3].

Забезпечення безпечної організації змагань із стрілецької зброї передбачено вимогами Правил спортивних змагань з даних видів спорту, а зміст Навчальних програм з видів спорту для ДЮСШ містить завдання занять в навчальних групах з практичної стрільби, вимоги до їхнього комплектування, планування навчально-тренувального процесу, дозування навантажень, побудова річного циклу підготовки, зміст і розподіл програмного теоретичного і практичного навчального матеріалу, контрольні нормативи.

Варто вказати, що наповнення навчальних груп ДЮСШ здійснюється відповідно до наказу Міністерства молоді та спорту України “Про організацію навчально-тренувальної роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл” [4], яким встановлено мінімальний вік вихованців, які зараховуються до груп відділень ДЮСШ з кульової стрільби з 10 років, стрільби стендової з 12 років та практичної стрільби з 10 років.

Між тим, зміст цих Навчальних програм із зазначених видів спорту для ДЮСШ у частині теоретичної підготовки взагалі не передбачає вивчення основ внутрішньої і зовнішньої балістики та будови стрілецької зброї, що по суті вказує на те, що дитина 10-12 років не усвідомлює фізичні процеси під час здійснення пострілу, потужність стрілецької зброї та наслідки її неправильного застосування. Сумнівним також вбачається правомірність доручати 12-ти річній дитині вкрай потужну і важку мисливську зброю (стендова стрільба) та вимагати від неї якої-небудь відповідальності за порушення заходів безпеки та отримання вогнепального

поранення іншою особою. Крім того, аналіз змісту Правил спортивних змагань зі стрілецьких видів спорту (прикладна та кульова стрільба) взагалі не передбачає безпосередньо перед змаганням контролю знань будови та тактико-технічних характеристик зброї спортсмена та контролю складних вимог безпеки при проведенні змагань, а лише дозволяє дискваліфікувати спортсмена за порушення заходів безпеки при поводженні зі зброєю виключно по зафіксованому факту.

Проведене нами дослідження нормативно-правових актів щодо безпечної організації стрільб зі стрілецької зброї у військових формуваннях України дає можливість стверджувати про відпрацьований практично єдиний перелік вимог для досягнення безпеки під час стрільби, який передбачає пряму заборону допуску до виконання стрільб тих осіб, які не вивчили матеріальну частину озброєння (зброї) та боєприпасів, основи і правила стрільби, умови виконання вправи та не склали залік із заходів безпеки перед стрільбою. При цьому стрільба оцінюється незадовільно незалежно від кількості уражених цілей, якщо під час виконання вправи той, хто стріляє, порушив вимоги безпеки.

Висновки та перспективи досліджень. Встановлено, що зміст нормативно-правового забезпечення організації і проведення стрільб зі спортсменами-стрільцями, в тому числі й учнями ДЮСШ, ґрунтується на нормах і вимогах Навчальних програм для ДЮСШ зі стрілецьких видів спорту, підготовлених у форматі, який не відповідає реаліям вимог до безпеки життєдіяльності учнів закладів позашкільної та загальної середньої освіти, при цьому їх зміст і наповнення не містить вимог до знань внутрішньої і зовнішньої балістики, будови і правил експлуатації стрілецької зброї та боєприпасів, які будуть використовуватись на тренуваннях і змаганнях.

Під час аналізу наукових і спеціальних видань не виявлено жодного дослідження, де можливо дослідити доцільність допуску до потужних зразків стрілецької зброї дітей вікових груп 10-12 років, що беззаперечно вказує на факт неправомірного встановлення центральним органом виконавчої влади, що забезпечує та реалізує державну політику у сфері фізичної культури і спорту в Україні, мінімального віку для вихованців, які можуть бути зараховані до груп відділень ДЮСШ з кульової, стендової та практичної стрільби.

Список використаних джерел

1. Про затвердження Реєстру визнаних видів спорту в Україні : Наказ Міністерства молоді та спорту України від 11.03.2015 р. № 639. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0639728-15>.
2. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24.12.1993 р. № 3808-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>.
3. Про затвердження Порядку придбання, зберігання, перевезення і використання спортивної зброї, боєприпасів до неї, утримання стрілецьких тирів, стрільбищ та стендів : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2018 р. № 1207. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1207-2018-п>.
4. Про організацію навчально-тренувальної роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл : Наказ Міністерства молоді та спорту України від 17.01.2015 р. № 67. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0119-15>.

**Research
Europe.org**