

Міністерство освіти і науки України
Інститут модернізації змісту освіти

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського
Інститут педагогіки НАПН України, відділ навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури
Ізмаїльський державний гуманітарний університет Харбінський інженерний університет (Китай)
Кіонгінський національний педагогічний університет, м. Інчхон, Республіка Корея
Русенський університет імені Ангела Канчева, Болгарія
Шуменський університет імені Єпископа Костянтина Преславського, Болгарія
Кагульський державний університет імені Богдана Петричейку Хашдеу, Молдова
Тараклійський державний університет імені Григорія Цамблака, Молдова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 205-річчю
Університету Ушинського

(6 червня 2022 року, м. Одеса)



Міністерство освіти і науки України
Інститут модернізації змісту освіти

Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

Інститут педагогіки НАПН України, відділ навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури

Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Харбінський інженерний університет (Китай)

Кйонгінський національний педагогічний університет, м. Інчхон, Республіка Корея

Русенський університет імені Ангела Канчева, Болгарія

Шуменський університет імені Єпископа Костянтина Преславського, Болгарія

Кагульський державний університет імені Богдана Петричейку Хашдеу, Молдова

Тараклійський державний університет імені Григорія Цамблака, Молдова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Збірник наукових праць

за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 205-річчю
Університету Ушинського

(6 червня 2022 року, м. Одеса)

Одеса

ФОП Бондаренко М. О.

2022

УДК 378:37.011.3-051:373.2+37.013.3(08)
П 86

Рекомендовано до друку вченою радою ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 11 від 30 червня 2022 року)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Богущ Алла Михайлівна, дійсний член НАПН України, академік, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;

Березовська Людмила Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»;

Руденко Юлія Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Котик Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фахових методик і технологій початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Ковшар Олена Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти: зб. наукових праць за матеріалами міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти», присвяченої 205-річчю Університету Ушинського / За наук. ред. А. М. Богущ. – Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2022. – 134 с.

ISBN 978-617-8005-59-7

До збірника увійшли наукові праці, присвячені актуальним питанням методології, теорії та практики підготовки фахівців у закладах вищої освіти в сучасних умовах. Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам, практикам освітньої галузі.

За зміст публікацій, достовірність інформації, цитат, покликань на літературні джерела відповідальність несуть автори.

УДК 378:37.011.3-051:373.2+37.013.3(08)

ISBN 978-617-8005-59-7

© ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2022

ЗМІСТ

<i>Березовська Л.</i> Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.....	5
<i>Боданець-Білокаленко Н.</i> Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дитячою книгою в умовах НУШ.....	8
<i>Богущ А., Рогачко-Островська М.</i> Методологічна парадигма професійної підготовки майбутніх вихователів-методистів в умовах магістратури	11
<i>Борова В.</i> Формування професійних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі підготовки мультимедійних презентацій.....	15
<i>Бредньова В., Смицьковська О.</i> Дослідження чинників формування та розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців творчих спеціальностей.....	19
<i>Власова В., Кондратець І.</i> Методичний супровід майбутніх педагогів до планування й організації полілогів з дітьми дошкільного віку.....	24
<i>Горошкіна О.</i> Оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в контексті НУШ	28
<i>Івершинь А., Волошин О.</i> Психолого-педагогічний супровід суб'єктно професійного становлення майбутніх вихователів в образотворчій діяльності	32
<i>Кирста Н.</i> Використання тренінгових форм навчання у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО	35
<i>Кічук Н.</i> Деякі педагогічні сенси науково-професійного супроводу підготовки у ЗВО здобувача ступеня доктора філософії	40
<i>Ковтун О.</i> Інноваційні технології у підготовці майбутніх фахівців у період пандемії та постпандемії: досвід Гарвардського університету	44
<i>Колева К.</i> Изучаването на дублетността в обучението по български език.....	49
<i>Малиновська Н.</i> Професійна підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей у різновікових групах	53
<i>Моргун О., Попова О.</i> The modernization transformation of educational system in the contemporary world	58
<i>Московчук Н.</i> Мотиваційні чинники формування українськомовної професійно комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.....	61
<i>Найда Р.</i> Формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики	67
<i>Оліяр М.</i> Технології формування педагогічної етики майбутніх учителів початкових класів	71

Покрепа С., Кондратець І. Теоретичні засади розвитку рефлексії та особливості підготовки майбутніх педагогів до застосування її з дітьми дошкільного віку	75
Просенюк А. Оптимізація навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах надзвичайної ситуації	79
Руденко Ю., Діхтяренко С. Середовищний підхід у підготовці майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям	83
Русин Г. Використання етнопедагогічного досвіду навчання і виховання в сучасній системі освіти	87
Сараєва І. Якість дошкільної освіти: реалії та перспективи	93
Соцька О. Морально-етичні виміри професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти	97
Щекоміліна Н. Основи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями в умовах інклюзії	101
Li Xuelu The development direction of china and ukraine in the field of education under the framework of "one belt one road"	105
Халло О. Використання кейс методу у професійній підготовці майбутніх лікарів- іноземців .108	
Цюняк О. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів на засадах інтегрованого підходу	111
Elena Mandajji The contribution of international projects to modernization of higher education in the republic of Moldova	115
Kang Nam-wook Direction on official kfl (korean as a foreign language) curriculum development in south Korea	119
Kim Jeehye A study on teaching and learning methods of Korean education using mataverse	124

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Людмила Березовська, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування професійної компетентності вихователів у закладах вищої освіти. Теоретичний аналіз підходів учених до моделювання педагогічних явищ дав можливість розробити модель формування професійної компетентності у процесі навчання у ЗВО.

Ключові слова: професійна компетентність, модель підготовки, інтеграція, етапи, педагогічні умови, форми роботи

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Liudmyla Berezovska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
KD Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University (Ukraine)

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of professional competence of educators in higher education institutions. Theoretical analysis of scientists' approaches to modeling pedagogical phenomena made it possible to develop a model for the formation of professional competence in the process of learning in free economic education.

Key words: professional competence, training model, integration, stages, pedagogical conditions, forms of work.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні актуальним є питання модернізації освітнього процесу, освітньо-професійних програм підготовки компетентних фахівців, що передбачають інтеграцію професійно спрямованих та лінгвістичних дисциплін, підвищення методичної і практичної підготовки студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі ЗДО).

Проблема формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх вихователів була предметом дослідження українських учених (Г. Беленької, А. Богущ, Е. Карпової, Н. Кічук, І. Княжевої, З. Курлянд, Н. Лисенко, В. Нестеренко, Р. Пріми, Т. Танько, Р. Хмелюк та ін.). У роботах учених розкрито зміст, методи, форми, технології навчання студентів. Натомість проблема формування професійної компетентності на засадах інтегрованого підходу в процесі фахової підготовки вихователів у закладах вищої освіти залишається недостатньо дослідженою як у теоретичному, так і практичному аспектах.

У педагогічних дослідженнях науковці почасти застосовують метод моделювання для отримання певної інформації та визначення шляхів і способів підготовки здобувачів до майбутньої професійної діяльності. Моделювання – це своєрідний макет, за допомогою якого можна спрогнозувати результати діяльності для формування необхідних якостей, взаємозв'язків і взаємозалежностей їх компонентів у майбутніх фахівців дошкільної освіти.

З'ясуємо насамперед сутність поняття «модель». У словникових джерелах поняття «модель» визначено як зменшене або збільшене відтворення чого-небудь; схема для пояснення якогось предмета, явища, процесу в природі і суспільстві [4, с. 461]; науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених для цього моделях [3, с. 337].

Теоретичні засади моделювання освітніх процесів висвітлено в роботах І. Беха, Н. Гусак, Л. Волкової, В. Маслової, С. Сисоєвої, В. Ягупова та інших. Вчені визначають моделювання як засіб визначення компонентного складу педагогічної системи та послідовності етапів її

розвитку. Так, З. Курлянд вбачає у моделюванні «систему знаків, що відтворюють певні істотні властивості системи-оригіналу [1]. В. Пікельна розглядає «моделювання» за трьома такими позиціями:

- 1) метод наукового дослідження;
- 2) підґрунтя для розроблення нової теорії;
- 3) механізм визначення перспективи розвитку [2, с. 248].

Вченою запропонована така класифікація функцій моделей: нормативна (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим), системоутворювальна (дає можливість розглядати дійсність у сукупності явищ), конкретизувальна (дає змогу розробити і обґрунтувати теорію), пізнавальна (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [2, с. 263]. Підсумовуючи погляди науковців, модель формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти розуміємо як цілісний освітній процес, у якому сукупність підходів, форм, методів, засобів і створення відповідних педагогічних умов спрямоване на набуття майбутніми вихователями ЗДО ґрунтовних теоретичних знань, практичних умінь і навичок, їх доцільного використання в майбутній професійній діяльності.

У процесі розроблення моделі професійної компетентності вихователя ЗДО виходили з того, що її підґрунтями має бути методична і комунікативно-мовленнєва компетентності, розвиток позитивної мотивації та рефлексії щодо розкриття теоретико-методологічних та методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. У процесі дослідження було визначено послідовні етапи формування професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Метою першого, знанневого етапу – виступило оволодіння здобувачами вищої освіти необхідними професійними знаннями із фахових педагогічних дисциплін та методик дошкільної освіти, методами і прийомами проведення занять з різних розділів програми, врахування у процесі роботи з дітьми вікових та індивідуально-психологічних особливостей, специфіки роботи з батьками тощо. Реалізації мети знанневого етапу сприяли такі форми і методи роботи зі студентами, як: лекційні (лекція з елементами диспуту, проблемна лекція, лекція-пресконференція), семінарські, практичні заняття, міжпредметні навчальні проблемні завдання, проблемні ігрові ситуації, їх аналіз, рольові та ділові ігри, веб-квести тощо. Провідна педагогічна умова знанневого етапу – інтеграція дисциплін фахової спрямованості з методиками навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців у вищій школі.

Мета продуктивно-діяльнісного етапу – розвиток у студентів позитивної мотивації до навчання, формування умінь вирішувати практичні завдання міждисциплінарного характеру на базі сформованих теоретичних понять; створення ситуації взаємодії з дітьми, батьками, пошуку тем для спілкування в кожному конкретному випадку; вміння аналізувати та моделювати комунікативну ситуацію, вести діалог, підтримувати розмову, встановлювати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри. Реалізації мети продуктивно-діяльнісного етапу сприяли такі форми і методи навчання, як лекційні, практичні заняття, у тому числі дискурсивного та діалогового типу, науково-дослідницька, самостійна робота, педагогічна практика, індивідуальна робота зі студентами; моделювання ситуацій, ділові ігри, у процесі яких студенти виконували (віртуально) професійну роль вихователя, методиста, директора ЗДО. Під час проведення таких ігор здобувачі вдосконалювали практичні вміння роботи з дітьми, відпрацьовували проведення режимних моментів, навички професійно спрямованого спілкування, прийняття певного рішення тощо. Провідна педагогічна умова на продуктивно-діяльнісному етапі – позитивна мотивація студентів до формування професійної компетентності.

Метою продуктивно-творчого етапу – була актуалізація потреби у професійній самореалізації та сформованих професійних компетентностях. Передбачалося, що формуванню програмних результатів навчання і розвитку сприяли лекції, практичні заняття, робота в групах, самостійна робота, педагогічна практика. Методи і прийоми навчання: складання та

розігрування професійно спрямованих ситуацій, моделювання проведення занять з дітьми, різних форм організації роботи які використовуються у ЗДО, складання програми щоденного та календарного планування, вправи та ігри. Провідна педагогічна умова – інтеграція професійно спрямованих дисциплін та фахових методик у процесі формування професійної компетентності майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, їх позитивна мотивація до навчання.

Для реалізації кожної із визначених педагогічних умов на формуальному етапі дослідження було розроблено завдання та методичну систему їх реалізації. Зокрема, розроблено міжпредметну логіко-дидактичну систему, структурно-логічні міжпредметні схеми навчальних дисциплін. Особлива увага зверталася на систему добору вправ та завдань. Їх виконання було спрямоване на практичне оволодіння процедурою і технологією професійної діяльності вихователя, результатів відпрацювання найважливіших елементів, що сприяло формуванню професійних умінь, набуттю практичних навичок, забезпечувало формування усвідомлених і послідовних дій, розвиток педагогічної уяви, навичок імпровізації у ситуаціях, що були створені в процесі навчання. Ситуаційні вправи сприяли суб'єкт-суб'єктивним взаємовідносинам між викладачем і студентом. Підґрунтям таких вправ були аналіз реальних подій, прийняття рішення, погляд на дилему із середини, з позиції особистості, яка приймає рішення; вправи із використанням інноваційних форм і методів та інтерактивних технологій навчання (мозковий штурм, дискусія, прес-конференція, навчальні дебати), які спрямовані на організацію продуктивної роботи в групі, співробітництво, узгодження інтересів тощо.

Таким чином, моделювання дає змогу визначити загальну мету, зміст, завдання, форми, методи та технології процесу формування професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел:

1. Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник : 3-є вид., переробл., доповн. Київ, Знання, 2007. 495 с.
2. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики». Кривой Рог, 1993. 374 с.
3. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад. : В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В. І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
4. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 789 с.

References:

- 1 Kurliand, Z. N. (2007). Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]: navchalnyi posibnyk : 3-ie vyd., pererobl., dopovn. Kyiv, Znannia, 495 p.
2. Pikel'naya, (1993). V. S. Teoriya i metodika modelirovaniya upravlencheskoy deyatel'nosti (shkolovedcheskiy aspekt) [Theory and Methods of Modeling Management Activities (School Studies Aspect)] : dis. ... dokt. ped. nauk : 13.00.01 «Teoriya i istoriya pedagogiki». Krivoy Rog, 374 p.
3. Sotsiologhiia: korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk (1998). [Sociology: a short encyclopedic dictionary] / uklad. : V. I. Volovych, V. I. Tarasenko, M. V. Zakharchenko ta in. ; pid zah. red. V. I. Volovycha. Kyiv : Ukr. tsentr dukhovnoi kultury. 736 p.
4. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 20 tys. sliv i slovospolucheh (2006). [Modern dictionary of foreign words: about 20 thousand words and phrases] / uklad. O. I. Skopenko, T. V. Tsybaliuk. Kyiv : Dovira. 789 p.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИГОЮ В УМОВАХ НУШ

Наталія Богданець-Білоskalенко, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України (Україна)

Анотація. У тезах зацентовано увагу на важливості підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти до роботи з дитячою книгою в умовах НУШ.

Ключові слова: дитяча література, дитяча книга, методична підготовка, майбутні педагоги.

PREPARATION OF FUTURE PEDAGOGUES TO WORK WITH CHILDREN'S BOOKS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)

Natalia Bogdanets-Biloskalenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine (Ukraine)

Abstract. In the article, the focus is on the importance of the preparation of future teachers of the entry point of education to work with children's books in the context of the New Ukrainian School (NUS).

Key words: children's literature, children's book, methodological preparation, future pedagogues.

Головним завданням сучасного вчителя початкової ланки освіти - сприяти формуванню "комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти із застосуванням засобів різних видів мовленнєвої діяльності", навчити працювати з дитячою книгою [2].

У процесі підготовки студентів важливе місце посідає вивчення навчальної дисципліни «Дитяча література», адже дитяча література посідає одне з цільних місць серед проблем інкультурації дитини, оскільки вона надає можливості прищеплювати культурні цінності молодому поколінню. Тим паче це актуально у посттоталітарному суспільстві, що значною мірою дегуманізоване. Без культурного імунітету, який формується завдяки національній (в Україні державно визнаній українській) культурі, таке суспільство особливо беззахисне перед тиском сучасної маскультури.

Специфіка сучасного історичного моменту зумовлює й специфіку курсу дитячої літератури, скерованого на формування у майбутніх учителів та вихователів широкого погляду на завдання і місце літератури в житті сучасної дитини.

У процесі вивчення курсу «Дитяча література» студенти знайомляться з ідейно-естетичним змістом основних творів, що пропонуються дітям дошкільного та молодшого шкільного віку, з періодизацією дитячої літератури, отримують фактичні знання дитячих книг. Мета курсу – викликати у майбутніх педагогів інтерес до дитячих книг, сформувати вміння обрати їх для подальшого вивчення із учнями, аналізувати їх зміст, художні особливості, вдосконалити виразне читання художніх текстів, тобто підготувати майбутнього педагога до ефективного використання літературних багатств для різнобічного формування особистості сучасної дитини. Адже значну роль у вихованні молодого покоління духовно багатим, національно свідомим відіграє саме дитяча література.

Через літературні твори, через рідне слово дитина духовно поєднується зі своїм народом, знайомиться з історією, культурою своєї землі, вчиться розуміти ключові цінності, слово збагачує дитину досвідом, сприяє вихованню естетичних смаків, а в подальшому - формуванню високих духовних цінностей.

З-поміж інших важливими завданнями вивчення дисципліни “Дитяча література” є формування у студентів культури читання; надання знань про творчість ряду письменників інших літератур [1].

Літературна компетентність майбутнього педагога визначається належним володінням комплексом літературознавчих знань, умінь і навичок, що дає можливість фахово й професійно читати твори художньої літератури, вміло їх використовувати в роботі з учнями; творчо мислити, порівнювати, узагальнювати, зіставляти та доходити висновків за прочитаними художніми текстами; «мати власні інтерпретації» [4, с. 26].

Головними компонентами літературної компетентності, на думку Т. Качак, є читацька, літературознавча, бібліотечно-бібліографічна компетентність, які формуються та розвиваються у дітей, починаючи з дошкільного віку і протягом подальшого спілкування з книгою [4, с. 26].

У процесі викладання літератури для дітей, у контексті названих компетентностей, варто звернути увагу на розширення читацького світогляду студентів (вони мають бути обізнані з літературою для дітей як класичною, так і сучасною), формування навичок елементарного аналізу художнього тексту (як прозового, так і поетичного), поглиблення літературознавчої бази.

Особливу роль у формуванні педагогічної майстерності студентів відіграє залучення їх до використання інноваційних технологій, що спрямовані на ефективне формування читацької компетентності учнів і учениць початкової школи. У контексті роботи з книгою звернімо увагу на технологію «Щоденні 5», що активно використовуються із запровадженням НУШ.

«Щоденні 5» мають певну структуру, кожний елемент якої спрямований на розвиток навичок самостійної роботи учнів. У процесі використання «Щоденних 5» учні привчаються осмислювати свою діяльність, визначати мету, планувати власну діяльність, дотримуватися правил спільної роботи, бути готовим до змін, аналізувати власну діяльність.

Технологія «Щоденні 5» складається з обов’язкових процедурних етапів, що мають сталі форми. Це — читання для себе, читання для когось, слухання, робота зі словами, письмо.

Для самостійного читання учні самі обирають книжку або текст. Читання триває упродовж визначеного часу — 5-15 хв. Наприкінці діти виконують завдання для перевірки розуміння та усвідомлення прочитаного.

Перед читанням для когось учні об’єднуються в пари та разом читають (тексти, підручник). По закінченні виконують завдання на розуміння та усвідомлення прочитаного, які підготував учитель. Учитель готує тексти, допомагає учням об’єднуватися в пари, визначає час для читання, надає завдання для роботи над усвідомленням прочитаного, вчитель готує тексти для слухання та завдання для роботи над усвідомленням почутого, матеріали для роботи після слухання. Учні слухають учителя, однокласника чи аудіозаписи, виконують завдання на розуміння та осмислення прослуханого [5, с. 62].

Для запровадження системи «Щоденні 5» учитель повинен концептуально змінити свою діяльність на уроці й надати учням можливість працювати самостійно.

Важливо у підготовці майбутніх педагогів до такої діяльності наголосувати на позиції вчителя — він не критикує учнівські роботи, не виправляє помилок, не обмежує в обсязі написання. Він спостерігає за їхньою діяльністю, а наприкінці дня фіксує свої спостереження та аналізує роботи, вказує у своєму журналі прогрес і проблеми, які виникли в дітей під час їх виконання. З такими учнями він планує роботу на наступний день.

Стійкий ефективний результат у процесі використання цієї технології базується на системі вироблених принципів діяльності учнів, якими вони керуються в роботі з текстами, новими словами тощо. Тобто діяльність зумовлюється цими принципами і є керованою, але учень/ учениця не відчуває жорсткого «зовнішнього контролю», працюючи в атмосфері свободи і довіри.

Варто наголосити, що вчитель лише рекомендує учням книжки для читання в системі «Щоденні 5». Проте, це може бути тільки порада, тому що мотивація до самостійної роботи обумовлюватиметься саме особистісним вибором і зацікавленістю. Вчитель, звісно ж, не нав’язує учням книжки, але може рекомендувати їм ту чи ту книжку, твір, текст, скерувати

процес читання. Тому вважаємо за доцільне спинитися і на творах сучасної дитячої літератури, які вчитель може рекомендувати учням.

Наголосимо, що на початку XXI ст. у дитячій літературі з'являються нові письменницькі імена, твори стають більш урбанізованими, відповідають вимогам часу, задоволенню читацьких запитів сучасними героями, у яких читач може вчитися, яких матиме за взірці поведінки, позитивних принципів життя. Прогалину, яка виникла у створенні для дітей науково-пізнавальної, пригодницької, історичної, урбанізованої літератури для дітей, брак шкільної тематики намагаються заповнити письменники початку XXI століття. І їм це вдається. Згадаймо хоча б твори Надійки Гербіш «Мандрівка з Чарівним атласом», Володимира Рутківського «Сторожова застава», Олександра Гавроша «Різдвяна пригода ослика Хвостика», Зірки Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», «Ангел Золоте волосся», «Дике літо в Криму», Оксани Лушевської «Таємниця старовинної скриньки», Сергія Товстенка «Пін на прізвище Гвін», Оксани Дорожовець «Старий будинок», Івана Андрусика «Стефа та її чакалка», Лесі Ворониної «Таємниця пурпурової планети». Назвемо й інших представників цього періоду: Сашко Дерманський, Оксана Лушевська, Марія Морозенко, Галина Вдовиченко, Оксана Кротюк, Наталка Поклад, Сергій Пантюк, Григорій Фалькович, Мар'яна Савка, Дзвінка Матійш, Леся Мовчун, Галина Малик, Сергій Гридін, Андрій Кокотюха та багато інших нових імен.

В умовах електронного суспільства перед учителем стоїть важливе завдання – забезпечити високий рівень реалізації змісту літературної освіти сучасних учнів. Зрозуміло, що це надто складно і така політика із залучення до читання дітей має відбуватися планомірно в державі. Проте, як слушно наголошує Т. Качак, вчитель повинен залучати учнів до мистецтва читання; ознайомити із національною та світовою дитячою літературою різноманітною за тематикою та жанровими характеристиками, щоразу розширюючи коло читання; надавати літературознавчі, естетичні знання; розвивати читацькі вміння (читати правильно, швидко, виразно, усвідомлено тощо); розвивати спеціальні здібності і вміння (за Л. Івановою, це "образне поетичне бачення світу, високий розвиток творчої уяви, особливу емоційну вразливість, добре розвинену здатність реагувати на експресію слова; сприяти розвитку творчих літературних здібностей дітей; формувати систему морально-етичних та соціальних поглядів на основі прочитаного; навчити аналізувати і давати власну рецепцію художнім творам; виховувати читацьку самостійність і формувати бібліотечно-бібліографічну компетенцію. Всі названі знання, навички, вміння та особистісні якості взаємопов'язані і важливі, проте більшої ваги слід приділити формуванню в учнів стійкого інтересу до дитячих книжок, постійної потреби читати [3]. Є різні способи залучення учнів до читання. Це можна раз на місяця проводити конкурс на кращого читача. Визначати і нагороджувати кращих. Для цього скласти перелік творів для читання на рік.

Отже, у процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи з дитячою книжкою в початковій школі на засадах НУШ необхідно актуалізувати сучасні технології навчання, дослідження з педагогіки, дидактики, лінгвістики, літературознавства.

Список використаних джерел:

1. Богданець-Білокаленко Н. Робоча програма навчальної дисципліни: «Дитяча література», 2014. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8436/>
2. Державний стандарт початкової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23 листопада 2018 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>].
3. Качак Т. Особливості вивчення літератури для дітей у контексті підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2011. № 4(Ч.1) с. 25-30.
4. Фідкевич О., Богданець-Білокаленко Н. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: теорія і практика формування оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти». К.: «Гене́за, 2020. -96 с.

References:

1. Bogdanets-Biloskalenko, N. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny: "Dytiacha literatura" [Curriculum on the academic discipline "Children's literature"]. 2014. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8436/>
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №1392 vid 23 lystopada 2011 roku. URL: <http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnii-standart.html>].
3. Kachak, T. Osoblyvosti vyvchennia literatury dlia ditei u konteksti pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. 2011. – № 4 (Ch. 1). – S. 25-30.
4. Fidkevych, O., Bogdanets-Biloskalenko, N. Navchalno-metodychni posibnyk «Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvannia otsiniuvannia u 3-4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity» [Educational and methodical manual "The New Ukrainian school: theory and practice of formative assessment in 3rd-4th grades of general secondary education"]. K.: «Henez», 2020. – 96 s.

МЕТОДОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ-МЕТОДИСТІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Алла Богуш, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, професор кафедри теорії і методики дошкільної освіти Університету Ушинського (Україна, м. Одеса)

Марина Рогачко-Островська, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Університету Ушинського (Україна)

Анотація. У статті розкрито науково-методологічний напрям професійно-методичної роботи майбутнього вихователя-методиста закладу дошкільної освіти: основні поняття методології та формування професійно-методичної компетентності.

Ключові слова: вихователь-методист, методологія, закон, закономірність, принципи, компетентнісний підхід, професійно-методична компетентність вихователя-методиста.

METHODOLOGICAL PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS-METHODISTS IN THE CONDITIONS OF MASTER'S DEGREE

Alla Bogush, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Ushinsky University (Ukraine);

Maryna Rohachko-Ostrovska, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Ushinsky University (Ukraine)

Abstract. The article reveals the scientific and methodological direction of professional and methodological work of the future educator-methodologist of preschool education: the basic concepts of methodology and the formation of professional and methodological competence.

Key words: facilitator-methodist, methodology, law, law, principles, competence approach, professional and methodological competence of a facilitator-methodologist.

Вступ. Одним із стратегічних напрямів сучасної освіти України є її реформування та модернізація, спрямована на входження України в європейський простір. Первинною ланкою освіти в Україні є дошкільна освіта, змістом якої є державний стандарт – Базовий компонент дошкільної освіти, тобто сформовані компетентності у випускників закладів дошкільної освіти

за освітніми напрямками. Успіх реалізації БКДО багато в чому залежить від професіоналізму педагогічного колективу ЗДО, зокрема від вихователя та вихователя-методиста-«архітектора» (Швайка, 2017) – якості освітньо-виховної роботи у ЗДО.

У статті висвітлено один із основних напрямів у роботі вихователя-методиста ЗДО – науково-методологічний.

Мета статті: розкрити методологічні засади організації освітньо-виховного процесу у ЗДО вихователем-методистом.

Проблема методичної роботи у ЗДО досліджувалася рядом учених (А. Богущ, В. Волкова, Г. Григоренко, О. Корнєєва, К. Крутій та ін.). Водночас науково-методологічний напрям роботи вихователя-методиста ЗДО залишився поза увагою вчених.

Методична робота у ЗДО відбувається у двох напрямках: методична робота вихователів з дітьми, які працюють у відповідній віковій групі і зобов'язані за посадовими вимогами здійснювати методичну роботу.

Методична робота вихователя є складником системи методичної роботи ЗДО, яку він здійснює у суб'єктивному форматі відносно всіх інших учасників методичної роботи і власної професійно-педагогічної діяльності. Вона відповідає професійному статусу (посаді) вихователя і передбачає удосконалення його методологічного, науково-теоретичного, технологічного, методичного рівнів підготовки та готовності до самореалізації.

Учені розглядають два варіанти методичної роботи вихователя: вихователь є об'єктом методичної роботи, тобто – позиція учня, його роботу вивчають (контролюють вихователь-методист і директор); вихователь-суб'єкт методичної роботи на компетентнісній основі. Це зобов'язує його бути методологічно (компетентнісний підхід) і методично грамотним.

Центром методичної роботи ЗДО є вихователь – методист, який організує, контролює і забезпечує якість освітньо-виховного процесу та педагогічного колективу закладу.

Визначимо поняття вихователь-методист – це професіонал із вищою спеціальною дошкільною освітою магістерського рівня; особистість, яка має глибокі методологічні, науково-теоретичні, психолого-педагогічні знання методичної спрямованості; обізнана із фаховими методиками та нормативно-правовим і програмним забезпеченням і відповідає вимогам державного стандарту професії вихователь-методист.

Отже, методична робота закладу дошкільної освіти – це цілеспрямована, систематична робота педагогічного колективу ЗДО під керівництвом вихователя-методиста, спрямована на підвищення їхнього компетентнісного рівня відповідно до державних стандартів професії; педагогічної майстерності кожного учасника освітнього процесу, спрямовану на розвиток насамперед свого творчого потенціалу, креативності та підвищення результативності і якості освітньо-виховного процесу в ЗДО.

Сьогодні в Україні завершується розроблення Державних професійних стандартів професії вихователь-методист, у якому чітко прописано як трудові функції, так і професійні компетентності вихователя-методиста.

Зважаючи на актуальність і потребу практики дошкільної освіти в ОПП для здобувачів освіти магістратури в Університеті Ушинського (м. Одеса) було введено на факультеті дошкільної педагогіки і психології нову обов'язкову навчальну дисципліну «Методична робота у ЗДО», за якою передбачається підготовка майбутніх вихователів-методистів ЗДО. У змісті курсу особлива увага звертається на такий напрям роботи вихователя-методиста, як методологічне забезпечення вихователями різних вікових груп освітнього процесу.

У сучасних освітньо-професійних програмах для студентів магістратури педагогічних вишів України дошкільного профілю виокремлено навчальну дисципліну «Методична робота в закладах дошкільної освіти», за якою передбачається підготовка майбутніх вихователів-методистів ЗДО.

Одним із напрямів (з-поміж усіх інших) роботи вихователя-методиста, визначено методологічно-наукове забезпечення вихователями різних вікових груп освітньо-виховного процесу з урахуванням провідних методологічних підходів та сучасних наукових досліджень

у галузі дошкільної освіти. Для реалізації цього напрямку методичної роботи вихователів-методист повинен мати ґрунтовну методологічну й наукову підготовку, яку майбутній фахівець здобуває у процесі навчання в магістратурі.

Започатковуючи розроблення змісту навчальної дисципліни для здобувачів магістратури, «Методична робота у закладах дошкільної освіти» було здійснено анкетування практиків-вихователів і вихователів-методистів ЗДО.

В анкетуванні було задіяно 50 вихователів і 25 вихователів-методистів Одеської, Миколаївської, Рівненської областей. Здобуті результати, на жаль, були невтішними.

Так, на запитання анкети «Як Ви розумієте сучасну вимогу до напрямку методичної роботи у ЗДО: «науково-методологічне забезпечення освітньо-виховного процесу з дітьми у ЗДО»? було отримано такі відповіді: 86% вихователів і 74% вихователів-методистів відповіли: «це вивчення нових наукових надходжень із психології, педагогіки, фахових методик, це знання державних документів, Закону «Про дошкільну освіту», БКДО.

На запитання «Як Ви розумієте поняття «методологія освіти»? відповіді були такими: «вивчення нових наукових надходжень із психології, педагогіки, методик» (60 % вихователів і 40% вихователів-методистів); «обізнаність із державними документами»; «Закони «Про дошкільну освіту», «Про права дитини», державні стандарти ДО, БКДО, Конституція України (40% вихователів і 50% вихователів-методистів і 10% із них відмовились відповідати).

Крім того, зясувалось, що ніхто із респондентів не назвав методологічні закони. Водночас 54% вихователів-методистів назвали педагогічні закони («єдність розвитку, навчання і виховання», «практика – критерій істини»). Не змогли пояснити опитувані, «що таке закономірність та як її визначають». Водночас 90% усіх респондентів назвали від 3 до 5 дидактичних принципів.

Щодо провідного методологічного підходу в організації освітньо-виховного процесу ЗДО, то відповіді були неоднотайними: «діяльнісний підхід» (40% вихователів і 20 % вихователів-методистів); «особистісний» (30% вихователів і 16% вихователів-методистів); «інтегрований» (20% вихователів і 34% вихователів-методистів); «компетентнісний підхід» (10% вихователів і 30% вихователів-методистів).

Враховуючи недостатню обізнаність практичних працівників із методологією освіти, у змісті дисципліни «Методична робота у ЗДО» було виокремлено тему «Методологічні засади методичної роботи у ЗДО». Розглянемо сутність наукових понять, які презентовано в навчальній дисципліні «Методична робота у ЗДО».

Методологію розглядаємо як наукове (філософське) вчення про методи пізнання і перетворення реальної дійсності, яке розкриває загальні закони, закономірності, принципи, підходи до будь-якої діяльності людини в життєвому і суспільному просторах. Водночас їх зміст і дія буде різною залежно від виду діяльності, зокрема, професійної діяльності.

Вважаємо, що кожний фахівець у галузі дошкільної освіти всіх її ланок (від закладу дошкільної освіти до вищої школи) має бути обізнаний із загальними методологічними законами, якими послуговується суспільство. З-поміж них закони: розвитку, єдності й боротьби протилежностей, перехід кількісних змін у якісні, закон заперечення-заперечення.

У процесі лекцій, семінарських занять, колоквиумів здобувачі магістратури наводили приклади конкретної професійної спрямованості: дія методологічного контенту законів у різних аспектах розвитку особистості дитини чи її діяльності. Наприклад, студентам пропонуємо поміркувати (пригадати дослідження), якщо дитина раннього віку починає розмовляти реченнями, яка впродовж тривалого часу розмовляла окремими словами, що супроводжувались діями і рухами. Який методологічний закон діє у цьому випадку?

Здобувачі магістратури виконують магістерські роботи, які передбачають експеримент і виокремлення закономірностей, що є результатами науково-дослідної роботи.

На консультаціях науковий керівник роботи пояснює студенту, що закономірності – це об'єктивні зв'язки, які реально існують між різними компонентами (чи складниками) процесу навчання, виховання і розвитку, які повторюються і діють за формулою: «якщо..., то...». Тобто тільки за певних умов можливий певний результат. Наприклад, між творчим характером

методичної роботи вихователя-методиста і творчою роботою педагогічного колективу ЗДО. Основою закономірностей є причино-наслідкові зв'язки.

Провідним методологічним підходом в організації освітньо-виховного процесу у ЗДО є компетентнісний, за яким визначаються професійні державні стандарти вихователя, вихователя-методиста і дітей дошкільного віку.

У вихователя-методиста по завершенні навчання у ЗДО повинна бути сформована професійно-методична компетентність. Професійно-методичну компетентність вихователя-методиста розуміємо як інтегроване особистісне утворення фахівця, яке передбачає наявність професійно-методичних знань, умінь і навичок, інноваційних форм, методів, технологій роботи з дітьми дошкільного віку та підвищенням кваліфікації вихователів, високий професіоналізм, методична грамотність, методична культура; вміння організувати освітньо-виховний процес вихователів, спрямований на успішний гармонійний розвиток дітей; уміння планувати освітньо-виховну роботу ЗДО відповідно до державних стандартів (БКДО).

Отже, введення нової навчальної дисципліни до складу ОПП майбутніх магістрів дозволяє ефективно підготувати майбутніх вихователів-методистів до професійно-методичної роботи в ЗДО.

Список використаних джерел:

1. Богущ А. М. Мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти. Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2019. №3 (128). С. 9-14.
2. Волкова В. Організація методичної роботи. Шк. світ. 2010.
3. Гончаренко С. У. Методика як наука. К., Хм. - кий: АПН України. 2000.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012.
5. Швайка Л. А. Методична робота у ЗДО. Х. «Основа». 2017.

References:

1. Bogush, A. (2019). Movlennievo-metodychna spriamovanist pidhotovky maibutnix mahistriv doshkilnoi osvity. Naukovyi visnyk PNPU im. K. D. Ushynskoho. Pedagogichni nauky. № 3 (128). P. 9-14.
2. Volkova, V. (2010). Orhanizatsiia metodychnoi roboty.
3. Honcharenko, S. (2000). Metodyka yak nauka. APN Ukrainy.
4. Honcharenko, S. (2012). Pedagogichni zakony, zakonornosti, pryntsyipy. Suchasne tлумachennia. Rivne: Volynski oberehy.
5. Shvaika, L. (2017). Metodychna robota u ZDO. «Osнова».

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ

Валентина Борова, кандидат педагогічних наук, доцент ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені акад. Степана Дем'янчука (Україна)

Анотація. У статті досліджено значення підготовки та використання мультимедійних презентацій на практичних заняттях з дошкільної лінгводидактики для формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти професійної компетентності з розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Охарактеризовано основні недоліки, що допускають студенти при розробці тематичних мультимедійних презентацій.

Ключові слова: мультимедійні презентації, дошкільна лінгводидактика, діти дошкільного віку, професійна компетентність.

FORMATION OF THE FUTURE EDUCATORS' OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS PROFESSIONAL SKILLS IN THE PROCESS OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS TRAINING

Valentya Borova, PhD, Associate Professor of Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities (Ukraine)

Abstract. The article examines the importance of training and use of multimedia presentations on preschool language pedagogy for formation of professional skills in the future educators of preschool institutions. The main disadvantages that students have in developing thematic multimedia presentations on preschool children speech development are characterized.

Key words: multimedia presentations, preschool language pedagogy, preschool children, professional competence.

Підвищення якості освіти у період динамічних змін у суспільстві, карантинних обмежень, а тим більше у воєнний час, вимагає від викладача закладу вищої освіти таких засобів формування професійних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які хоча б частково зменшувати негативний вплив зовнішніх стресових факторів на освітній процес. Усвідомлене сприйняття матеріалу за темою навчальної дисципліни вимагає у здобувачів вищої освіти більше вольових зусиль, щоб не відволікатися на різноманітні подразники оточення.

Використання мультимедійних презентацій, як засвідчує аналіз досвіду викладання курсу «Дошкільної лінгводидактики», стимулює студентів до активної пізнавальної діяльності під час вивчення нового матеріалу, сприяє виділенню ними ключових моментів методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Впродовж 2021 – 22 навчального року студенти нашого вузу, як і переважна більшість молоді інших освітніх закладів, навчалися у дистанційній або змішаній формах. Вони мають як свої позитивні характеристики, так і недоліки. До останніх, за свідченнями здобувачів вищої освіти, відноситься відсутність «живого» спілкування з викладачем та одногрупником. Не маючи можливості його забезпечити, ми вирішили, що інтенсивність спілкування з питань професійної компетентності з розвитку мовлення дітей дошкільного віку можна підвищити, використовуючи під час практичних занять мультимедійні презентації, які розробили майбутні вихователі. Створення здобувачами вищої освіти авторських мультимедійних презентацій, обговорення їх змісту та структури, вибір зображувальних засобів викликають інтерес до теми, бажання її розкрити структуровано та повно. Демонстрація та обговорення презентацій розкривають творчий потенціал кожного здобувача вищої освіти, вміння доступно донести інформацію до кожного студента групи. Можемо зазначити, що під час мультимедійних презентацій виникає елемент змагальності,

оскільки кожному автору хочеться показати змістовну роботу, свою креативність під час її створення.

Мультимедійні презентації забезпечують подання інформації, під час якого людина сприймає її відразу кількома органами чуття паралельно, а не послідовно, як це відбувається при звичайному навчанні. Тому навчальні мультимедійні програми можуть використовуватися для фронтального, групового та індивідуального навчання в аудиторії, а також для самостійної роботи вдома.

Мета статті: окреслити значення розроблення студентами мультимедійних презентацій з розвитку мовлення дітей дошкільного віку та їх демонстрації на практичних заняттях з курсу «Дошкільна лінгводидактика» для формування професійних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та охарактеризувати найбільш поширені помилки, які допускають автори при їх створенні.

Презентація від англійського «presentation» – представлення, вистава. Слово має декілька значень. По-перше, це дія, акція, що передбачає показ нового товару, повідомлення нової інформації, рекламна акція, яка пропонує новий товар чи послугу. По-друге – це електронний документ, що створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint, який є збіркою слайдів, що мають демонструватися для учасників певного заходу чи навчального заняття. По-третє, це спосіб наочного представлення інформації з використанням аудіовізуальних засобів. Терміни «комп'ютерна презентація», «мультимедійна презентація» можуть використовуватися як синоніми [3].

Проблему використання мультимедійних презентацій як засобів навчання досліджували В. Биков, М. Жолдак, І. Захарова, В. Клочко, А. Коломієць, Ю. Машбиць, Є. Палат, С. Свириденко та інші. Питання використання мультимедійних презентацій у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів з розвитку мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку не досліджувалося.

Мультимедійні презентації, що створювалися студентами, дозволяли авторам гармонійно представляти науково-методичну інформацію за допомогою різних форм: тексту, зображення, звукового оформлення, відеоматеріалів. Зображення може включати малюнки, світлини, карти і т. п. До звукового оформлення відносяться записи голосів, мовлення дітей та дорослих, музики і т. п. Відеоматеріали – це уривки занять з розвитку мовлення дітей різних вікових груп закладів дошкільної освіти, які ілюстрували практичну реалізацію вихователем певної педагогічної технології.

Мультимедійна презентація дозволяє сприймати матеріал як систему яскравих образів, що наповнені інформацією та сприяють розвитку образного мислення та кращому запам'ятовуванню. Адже, якщо інформація сприймається за допомогою слуху, то запам'ятовується лише 20% її обсягу, 30% – тоді, коли отримуємо дані за допомогою зору, а 60% – при взаємодії обох аналізаторів [4]. Крім базових професійних знань майбутнім вихователям закладів дошкільної освіти необхідно оволодіти основами комп'ютерної грамотності та методами використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Можливості мережі Інтернет дозволяють проводити навчально-виховну діяльність на значно вищому організаційному та змістовому рівні.

Навчальні мультимедійні презентації найчастіше використовуються під час проведення лекційних занять. Їх тема, мета визначають структуру та змістове наповнення слайдів презентації. Бажано, щоб мультимедійна презентація була інтерактивною, тобто передбачала зворотній зв'язок із здобувачами вищої освіти. Тому вони розробляються таким чином, щоб залучити слухачів до активного обговорення та дискусії з приводу змісту слайдів презентації. При цьому необхідно враховувати, що інтерактивна презентація буде тривати довше, ніж звичайна та вимагає достатнього рівня теоретичної та методичної підготовки майбутніх вихователів, адже їм необхідно обґрунтувати відповіді на питання, що передбачені інтерактивною презентацією.

За метою підготовки та використання мультимедійні презентації поділяють на презентації, що використовуються для унаочнення і супроводу виступу викладача та

презентації, які використовують для ознайомлення здобувачів вищої освіти з найбільш складним матеріалом, що вимагає схем, діаграм, малюнків, уривків з відео і т.п. За структурою виокремлюють презентації лінійні та розгалужені. Лінійні доречно використовувати для ілюстрування певних фактів, теоретичних досліджень, закономірностей при обговоренні матеріалу лекції, виступу і т.п. Мультимедійні презентації розгалуженої структури розробляються та демонструються з метою узагальнення знань, їх систематизації, уточнення ключових методичних підходів. Якщо за критерій класифікації взяти адресність презентацій, то їх поділяють на зовнішні та внутрішні. До перших належать презентації, коли слухачі та лектор є представниками різних організацій. Внутрішні мультимедійні презентації готуються для використання представниками однієї організації, наприклад, викладачем університету для його ж студентів [3].

З метою стимулювання здобувачів вищої освіти до усвідомленого сприймання змісту теоретичних засад та формування практичних умінь з методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку, нами в процесі викладання курсу «Дошкільна лінгводидактика» було запропоновано студентам підготувати мультимедійну презентацію за однією із тем дисципліни. Майбутні вихователі закладів дошкільної освіти мали можливість продемонструвати результат своєї діяльності під час практичних занять з курсу.

На організаційному етапі з підготовки презентацій студенти групи визначаються з темою дошкільної лінгводидактики, яку хотіли б презентувати. На другому етапі проектування мультимедійних презентацій здобувачі вищої освіти мали глибоко опрацювати теоретичний матеріал з вибраної теми, визначитися зі змістом кожного слайду, послідовності слайдів, їх дизайном. Найважливішим етапом у підготовці презентацій був етап інформаційного наповнення презентації. Він включав вибір тексту навчального матеріалу, його структурування на слайди, підбір записів відеозанять з розвитку мовлення дітей у закладі дошкільної освіти, пошук ілюстрацій, підготовку схем, діаграм і т.п. Етап створення презентацій передбачав наповнення слайдів підготовленими текстами, ілюстраціями, фото, схемами. Підбирався музичний супровід або вирішувалось питання про його недоцільність. На етапі тиражування автор вирішував чи потрібно роздруковувати окремі слайди для того, щоб їх презентувати зацікавленим особам. Під час дистанційного навчання матеріал може надсилатися на електронну пошту студента групи чи (за домовленістю) іншими способами. Використання мультимедійної презентації передбачало демонстрацію продукту самостійної творчої діяльності перед студентами групи. На етапі вдосконалення презентації автор має можливість коректувати її зміст чи оформлення у зв'язку з побажаннями та зауваженнями рецензентів-одногрупників.

Аналіз 52 мультимедійних презентацій, які були підготовлені студентами другого курсу педагогічного факультету, майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти, дозволив виокремити типові помилки, недоліки при їх розробці та демонстрації. Охарактеризуємо основні з них. Якщо аналізувати питання дотримання загальних вимог до розробки презентацій, то можна стверджувати, що у 78,8% презентацій був відсутній логотип факультету чи університету на кожному слайді презентації, а у 30,7 % не вказувалось прізвище автора презентації на першому слайді. Окреслене свідчить про те, що студенти не зовсім розуміють той факт, що саме така інформація в презентації слугуватиме частковим захистом їх авторського права на створену мультимедійну презентацію. Наступною вимогою до мультимедійних презентацій є дотримання єдиного стилю оформлення всіх слайдів презентації. У 25 % запропонованих робіт автори вносили певні зміни у стильове оформлення матеріалу, що значно погіршувало загальне враження про виконану роботу. Щодо дотримання правил орфографії, пунктуації, то найбільш поширеною помилкою було написання крапки (.) у кінці заголовка, назви теми, розділу і т. п. У 11,5 % презентацій можна було зафіксувати виклад наступного питання теми на слайді, де розкривається попереднє питання. За вимогами, зміст кожного наступного питання має розкриватися на наступному слайді. Найбільш поширеним недоліком презентацій, щодо дизайну слайдів, було використання більше трьох кольорів на одному слайді. Деякі із студентів були переконані в тому, що яскравий колір слайду буде

стимулювати пізнавальну активність студентів, а тому краще буде, коли фон слайду нагадуватиме веселку. Така студентська думка є помилковою. Важливо використовувати один, комфортний для очей колір фону слайду. Він має бути елементом другого плану, на ньому не має фіксуватися увага.

Проаналізуємо успішність студентів у розкритті в мультимедійній презентації змісту теми та окремих її питань. Майбутнім вихователям було не просто виокремити ключове поняття, щоб його коротко і зрозуміло інтерпретувати. А вибрати 7 – 8 рядків тексту для кожного слайду було проблемою, оскільки студенти недостатньо володіють навичками структурування матеріалу з теми. Стисло, лаконічно, а разом з тим інформативно, представити матеріал непросте інтелектуальне завдання для майбутніх вихователів.

Якщо проаналізувати дотримання студентами вимог до оформлення тексту на слайдах презентацій, то найбільш поширеним недоліком є використання більше двох варіантів шрифтів у тексті, що розкриває зміст питання. Автори такий вибір пояснюють прагненням максимально виділити важливі моменти у теорії чи методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Фахівці в розробці мультимедійних презентацій стверджують, що зловживання різними видами шрифтів ускладнюють сприймання інформації та її запам'ятовування. Важливо звернути увагу студентів на вирівнювання тексту по ширині. Його «рвані» краї псуують сприйняття структурованості тексту і естетику оформлення тексту.

Подальші розвідки у вивченні питання використання мультимедійних презентацій у формуванні професійних умінь майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти з розвитку мовлення дітей дошкільного віку будуть спрямовані на визначення впливу використання окресленого засобу на якість успішності здобувачів вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Гаврилова Л. Г. Використання навчальних мультимедійних презентацій на лекціях з мистецьких дисциплін у педагогічному ВНЗ. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2010. №7(149). Ч. I. С. 66 – 72.
2. Могильна Н. М. Створення презентацій засобами Microsoft Power Point. Київ. 2005. 28 с.
3. Мокрогуз О. П. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2009. № 8. С. 21–23.
4. Пометун О. І. Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ. 2004. 192 с.

References:

1. Havrylova, L. H. Vykorystannia navchalnykh multymediinykh prezentatsii na leksiakh z mystetskykh dystsyplin u pedahohichnomu VNZ. Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. 2010. №7(149). Ch. I. S. 66 – 72.
2. Mohylna, N. M. Stvorennia prezentatsii zasobamy Microsoft Power Point. Kyiv. 2005. 28 s.
3. Mokrohuz, O. P. Multymediina prezentatsiia v systemi zasobiv navchannia. Kompiuter u shkoli ta simi. 2009. № 8. S. 21–23.
4. Pometun, O. I. Pyrozhenko L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia. Kyiv. 2004. 192 s.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Віра Бредньова, канд.техн.наук, доцент, професор кафедри
Архітектурно-художній інститут, Одеська державна академія будівництва
та архітектури (Україна)

Ольга Смичковська, старший викладач,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені
К. Д. Ушинського» (Україна)

Анотація. На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти значну зацікавленість викликає розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців. Наслідком цього відповідно є проблема, яким чином можна розвивати та вдосконалювати кожному здобувачу особистісні якості, що необхідні для креативної професійної діяльності. Актуальність дослідження підкреслюється зумовленістю підвищення якісного рівня архітектурно-художньої навчальної підготовки.

Ключові слова: творчий потенціал, чинники формування, майбутні фахівці, творчі спеціальності

RESEARCH OF FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE SPECIALISTS OF CREATIVE SPECIALTIES

Vira Brednyova, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department, Institute of Architecture and Art, Odessa State Academy
of Civil Engineering and Architecture (Ukraine)

Olga Smychkovska, senior lecturer,
KD Ushinsky South Ukrainian Pedagogical University (Ukraine)

Abstract. At the present stage of development of the higher education system, the development of creative potential of future specialists is of great interest. The consequence of this, respectively, is the problem of how to develop and improve each applicant's personal qualities necessary for creative professional activity. The relevance of the study is emphasized by the conditionality of improving the quality of architectural and artistic training.

Key words: creative potential, factors of formation, future specialists, creative specialties

Прагнення сформувати у здобувачів творчих спеціальностей естетичних уявлень, понять і смаків - це актуальне комплексне педагогічне завдання, оскільки культура розвивається безперервно, і кожне покоління людей спирається на те, що було створено попередниками. Гармонійний розвиток особистості, виховання у неї широкої художньо - естетичної культури, як відомо, полягає у формуванні здібностей повноцінного сприйняття прекрасного в мистецтві та житті.

У зв'язку з підвищенням європейських і світових вимог до якості підготовки випускників вищої школи, відповідні індивідуальні графічні компетенції сприяють більш поширеному вибору майбутніх функціональних можливостей здобувача. Підкреслимо також, що перед сучасною професійною освітою стоять завдання не лише насичення ринку праці компетентними фахівцями, а й створення можливостей для професійного зростання та розвитку особистості, тому розвиток творчого потенціалу здобувачів є одним із важливих питань для їхньої мотивації у навчанні.

В останні роки спостеріналися неодноразові спроби впровадження нових підходів до підготовки здобувачів творчого напрямку у вищій освіті, але вони здебільшого, торкалися лише окремих компонентів цього процесу [1, 38-42; 4,84-89; 6,21-22;7,112-121 та ін.]. Це дослідження з питань художньо-творчих здібностей, пізнавальної активності, художнього сприйняття,

творчої уяви та ін. Раніше не вирішені частини загальної проблеми можуть полягати у такому. Відповідно до аналізу останніх досліджень, на наш погляд, різні освітяни визначають різні підходи до цієї проблеми. Виходячи з цього, методичний інструментарій, що використовується ними, дуже різноманітний. Сучасна педагогіка пропонує досить велику кількість різних педагогічних технологій, що допомагають розвивати творчість студентів. Викладачі обирають і використовують їх з урахуванням безлічі чинників: значущості в освітній системі, вікових та індивідуальних особливостей, рівня підготовленості студентів, змісту навчального матеріалу дисциплін, що викладаються, особистих переваг. Поняття «самореалізація» визначається як одна з цілей педагогічного процесу і полягає у допомозі особистості здійснити свої здібності, розкрити задатки та ін. Проблема самореалізації особистості розглядається в основному контексті проблем професійного самовдосконалення, самовизначення, самоосвіти [2,17-21; 3,51-55; 5,7-13; 8,317-323; 9 та ін.]. Як відомо, творчість є найвищою формою активності та самостійної діяльності людини. Вона містить елементи нового, передбачає оригінальну та творчу діяльність, здатність до вирішення проблемних ситуацій у поєднанні з критичним ставленням до досягнутого результату. Можна погодитися з таким положенням, що попередньою умовою творчої діяльності виступає процес пізнання, накопичення знання про конкретний предмет, який має бути змінено. Педагоги – практики сьогодні сходяться на думці, що підвищення навчальної мотивації у студентів – це одна з ключових проблем освіти, тому систематичне використання активних та інтерактивних форм навчання, що мають креативний характер, може стати важливим мотиваційним чинником у вивченні будь-яких дисциплін. За різноманіттям освітніх технологій навчання у сучасній вищій школі за проєктною технологією можуть залишатися провідні позиції, тобто - це метод досягнення мети через докладне розроблення проблеми (технологію), що закінчується практичним результатом. У перекладі з латинської технологія означає: "самостійний пошук шляху" ("кинутий вперед"). Мотиваційні аспекти проєктної технології дозволяють підвищити пізнавальну активність студентів, їхню творчу та професійну допитливість, розвивають творче професійне мислення, навички пошуково-наукової дослідницької роботи, а також набувають безцінного досвіду співпраці та співтворчості.

Основна концепція мети нашого дослідження чинників формування і розвитку творчого потенціалу базується на порівняльних результатах аналітичного огляду методологічного і практичного аспектів графічної освіти здобувачів творчих спеціальностей. Під творчим потенціалом розумітимемо комплекс особистісних якостей, що дозволяє реалізувати творчі, естетичні та психологічні аспекти майбутньої професії. Наш власний, більше, ніж тридцятирічний досвід викладання графічних дисциплін в різних закладах вищої освіти м. Одеси, свідчить про те, що є чимало досить позитивних чинників у сучасному навчанні фахівців архітектурно-художнього напрямку. Дослідницьку базу експериментального дослідження склали узагальнені результати за останні два роки спостережень за поточними і підсумковими оцінками виконання аудиторних графічних завдань із контролем часу, контрольних заходів, усних опитувань тощо. Вибіркова кількість складала 92 студента денної форми навчання молодших курсів Архітектурно-художнього інституту Одеської державної академії будівництва та архітектури і Художньо-графічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету. Дослідження із графічних дисциплін «Нарисна геометрія», «Рисунок», «Живопис» ґрунтується на розробленні диференційованих варіантів та експериментальній перевірці доцільності запровадження навчальних творчих завдань, що дозволяють на основі індивідуального підходу розвивати композиційне мислення учнів, і відповідно їхній творчий потенціал. Для розв'язання поставлених завдань були використані теоретичні методи дослідження – вивчення та аналіз психолого-педагогічної та методологічної літератури для визначення та обґрунтування феномена професійної компетенції у студентів у рамках творчих дисциплін, а також метод експертних оцінок для розкриття педагогічних умов і результатів формування художньо-графічної культури. Як відомо, об'єктивно змістовність середньої освіти зараз змінено. Нині вона зосереджена на тестовому поданні інформації. Виняток із програми обов'язкового навчання школярів низки дисциплін та розділів окремих

дисциплін (малювання, стереометрія, креслення та ін.) спричинило загальне зниження схильності школярів до творчої проєктної діяльності, що вимагає не тільки знань, а й наявності відповідних здібностей та навичок. Практика останніх років показала також зниження організованості та дисципліни учнів, причиною чого можна вважати проблеми, у тому числі соціального характеру (демографічна ситуація, ослаблення конкурентної ситуації під час зарахування абітурієнтів та ін.). Високі вимоги до якості графічної підготовки учнів в умовах зниження аудиторного навантаження та скорочення обсягу дисциплін у викладачів викликають багато запитань. На наш погляд, можна підкреслити, що лише досить вмотивовані студенти, працюючи наполегливо під керівництвом викладачів, протягом навчання у вищій школі, можуть досягти високого рівня майстерності.

Слід звернути увагу на глибоке значення дисципліни «Нарисна геометрія». Ще Платон зазначав, що «Боги люблять геометрію». Нарисна геометрія є провідною дисципліною в архітектурно-художній освіті для перетворення площинного мислення в просторове. Це унікальний інструмент для подорожі просторами. Протягом навчання студентам надавались приклади проблемного вирішення окремих завдань, тобто визначення наступності в алгоритмах розв'язання типових задач, взаємозв'язок між окремими етапами тощо. Переваги проблемного навчання включають, по-перше, високу самостійність студентів та їхню особистісну мотивацію. По-друге, подібні завдання формують у них зацікавленість у предметі та творчий підхід до виконання завдань. Практика показує, що технологія проблемного навчання має також і деякі негативні аспекти: великі витрати часу на досягнення запланованих результатів, слабка керованість пізнавальною діяльністю тощо. Нами було розроблено опитувальні аркуші-анкети на предмет перевірки їхніх графічних компетенцій та якості виконання завдань. Поточні узагальнені результати контрольних заліків, підсумкового контролю знань показують, що близько 85% студентів після вивчення дисципліни «Нарисна геометрія» мають досить якісну графічну грамотність і просторове мислення.

Для здобувачів у галузі художньої освіти є важливим поняття креативності – це комплекс особливостей інтелекту та якостей особистості, яка в тому чи іншому сенсі, властива всім людям і ступінь її вираження може бути різним. Відповідно до концепції, Дж. Гілфорда та Е. Торренса, креативність розглядається як самобутній різновид мислення, так зване, дивергентне мислення, яке припускає варіювання шляхів вирішення проблеми («розбіжне, що йде у різних напрямках»). Американський психолог Грем Уоллес виділив чотири етапи творчого процесу, які вважаються класичними і проглядаються у всіх сучасніших класифікаціях: підготовка, тимчасове відкладання проблеми, осяння та перевірка рішення. А інший фахівець Еліс Торренс підтверджує, що «креативність – це значає копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, пірнати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє». Можливо, саме це визначення і є найкращим ключем до розуміння творчого потенціалу.

Творча самореалізація майбутнього художника передбачає, по-перше, різноманітність творчих підходів і способів творчого самовираження, що використовують не стільки логічний, скільки творчий і навіть інтуїтивний підхід. Через неоднозначність сприйняття можна говорити про індивідуальний характер процесу народження логічної художньої структури, яка якісно відрізняється від логічної понятійної структури. Вивчаючи завдання, студенти виконують певні дії, у результаті яких створюється оригінальна ідея, що має цінність. Виконання нетрадиційних завдань може пробудити у здобувачів інтерес до вивчення технології креативного мислення, що дозволяє підвищувати інтерес до предмета, активізувати мислення студентів, стимулювати розвиток творчого потенціалу, почути різні думки, висловити свою думку. При цьому знижується психологічна напруга, встановлюються довірливі відносини між викладачем та студентами, з'являється можливість працювати як із сильними, так і зі слабкими студентами. Існує багато форм практичної роботи художника – з природи, з пам'яті, уяви тощо. На наш погляд, як види творчості робота з природи і по пам'яті є взаємопов'язаними і багато в чому визначальними для органічного розвитку індивідуальності студента, стилю та манери його художньої творчості. Метод особистої аналогії (емпатії) традиційно є найважливішим

евристичним методом вирішення творчих завдань, пов'язаним одночасно з інтуїтивними та логічними процесами мислення. Метод емпатії, наприклад, у вивченні розділу «Основи кольорознавства», якнайкраще відповідає вирішенню завдань художньої творчості, оскільки спрямований на розвиток фантазії та уяви. Різні дослідники у сфері творчого потенціалу особистості виділяють різноманітні критерії визначення рівня творчого потенціалу: нестандартність підходу до вирішення задачі, самостійність при виборі шляху і засобів його вирішення та емоційна розкутість. Варто детальніше зупинитися на емоційному компоненті, який виступає одним з основних чинників у процесі вирішення творчих задач, адже завдяки позитивним емоціям з'являється подальше бажання творити. Творчість (креативність) – це здатність дивуватися та пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду. Розвитку творчого потенціалу майбутніх архітекторів і художників сприяє також участь у мистецьких виставках, конкурсах, які характеризують, у тому числі, рівні сформованості у них творчої самореалізації.

Висновки. При використанні різних методів навчання у студента підвищується мотивація оволодіння теоретичними та практичними графічними навичками, формується пізнавальна компетентність. Він навчається аналізувати здобуті знання, шукати нові можливості для реалізації свого творчого потенціалу. Неможливо «на око», інтуїтивно визначити статус графічних дисциплін взагалі, як і будь-якої іншої дисципліни. Багато розділів і дисциплін начебто й не потрібні в майбутній професійній діяльності. Однак вони так міцно пов'язані з «потрібними» дисциплінами, що якщо їх забрати, то процес пізнання одразу зруйнується. Отже, вивчення графічних дисциплін сприяє розвитку об'ємно-просторового та логічного мислення здобувачів, оволодінню художніми прийомами реального відображення об'єктів довкілля, визначення геометрії та структури об'єктів у цілому. Підкреслимо, що методика розвитку творчого потенціалу студентів архітектурно-художніх спеціальностей буде більш ефективною, якщо у практику освіти будуть введені психолого-педагогічні знання, і вона базуватиметься на принципах застосування тренінгу як однієї з ефективних форм її вдосконалення. Надалі автори планують продовжити дослідження у цьому напрямі, вдосконалити методику визначення та ранжування творчого потенціалу, розширити критерії його оцінки та перспективи розвитку у студентів архітектурно-художнього спрямування.

Список використаних джерел:

1. Bredniova V. On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches. *Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration*. Ariel University: 2016. Issue 7.- P. 38–42.
2. Бредньова В. П., Смичковська О. М., Прохорец І. М. До проблеми формування графічних компетенцій студентів архітектурних і художніх спеціальностей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Серія «Педагогічні науки». 2018. No 1 (120). С. 17–21.
3. Бредньова В. П., Смичковська О. М., Прохорец І. М. До питання підвищення якості викладання графічних дисциплін студентам молодших курсів архітектурних і художніх спеціальностей. - *Наук. журнал «Інноваційна педагогіка» Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*, 2019, вип.11,т.1.- С.53-55.
4. Галіцан О., Койчева Т., Курлянд З. Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. ISSN Print - 2414-5076. Одеса: 2019, вип. 4 (129).- С.84-89.
5. Галіцан О., Осипова Т., Койчева Т. Методичний ресурс формування естетичної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Науковий вісник*

Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса: 2020, вип. 1 (130).- С.7-13.

6. Молнар Т. І. Теоретичні основи компетентнісного підходу як освітньої інновації.– Zbiór artykułow naukowych (ISBN 978 – 83 - 65608-78-9). Warszawa: 2017. - С.21-22.

7. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи. Київ: Бібліотека з освітньої політики. 2004.-121 с.

8. Ткачук О., Бредньова В., Смичковська О. Міждисциплінарні зв'язки дисциплін образотворчого циклу з графічними. Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету ім А. С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології», 2021, №5(109), стор.317-325.

9. Организационные формы обучения. [Режим доступа: <http://didaktica.ru/osnovy-obshej-didaktiki/172-organizacionnye-formy-obucheniya.html>].

References:

1. Bredniowa, V. (2016). On the improvement of the methodology of engineer staff's graphic training on the basis of optimization of psychological and pedagogical approaches. Modern Tendencies in Pedagogical Education and Science of Ukraine and Israel: The Way to Integration. Ariel University: 7, 38–42.

2. Brednyova, V. P., Smichkovska O. M., Prohorets I. M. (2018). To the problem of formation of graphic competencies of students of architectural and art specialties. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. Pedagogical Sciences Series. 1 (120), 17–21.

3. Brednyova, V. P., Smichkovska O. M., Prohorets I. M. (2019). On the issue of improving the quality of teaching graphic disciplines to undergraduate students of architectural and artistic specialties. - Science. Journal of Innovative Pedagogy of the Black Sea Research Institute of Economics and Innovation. 11,t.1.,53-55.

4. Galitsan, O., Koycheva, T., Kurland, Z. (2019). Facilitation competence of a higher school teacher as a subject of pedagogical activity. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky. ISSN Print - 2414-5076. Odessa: 4(129),84-89.

5. Galitsan O., Osipova T., Koycheva T.(2020). Methodical resource for the formation of aesthetic competence of future teachers of humanities. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky. Odessa:1(130),7-13.

6. Molnar, T. I. (2017). Theoretical foundations of the competence approach as an educational innovation. Zbiór artykułow naukowych (ISBN 978 – 83 - 65608-78-9). Warszawa:21-22.

7. Ovcharuk, O. V.(2004). Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives. Kyiv: Library on Educational Policy.121.

8. Tkachuk, O., Bredneva, V., Smychkovska, O. (2021). Interdisciplinary connections of disciplines of the visual cycle with graphic ones. Scientific Journal of Sumy State Pedagogical University named after A. S Makarenko "Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies". 5(109), 317-325.

9. Organizational forms of learning. [Access mode: <http://didaktica.ru/osnovy-obshej-didaktiki/172-organizacionnye-formy-obucheniya.html>].

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПЛАНУВАННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛІЛОГІВ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Віра Власова,

магістрантка V курсу, спеціальності «Дошкільна освіта»
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
(Україна)

Кондратець Інна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти
Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Анотація. У статті проаналізовано сутність феномену «полілог»; особливості, види, механізми проведення з дітьми дошкільного віку. Окреслено основні аспекти здійснення методичного супроводу майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти в плануванні та організації полілогів із дітьми.

Ключові слова: вища освіта, методичний супровід, майбутні педагоги, організація полілогів, мовленнєва компетентність, полілог.

METHODICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHERS TO PLANNING AND ORGANIZATION OF POLYLOGISTS WITH PRESCHOOL CHILDREN

Vira Vlasova,

Master's student of the 5th year, specialty «Preschool education»
Pedagogical Institute of Borys Hrinchenko University of Kyiv (Ukraine)

Kondratets I.V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education,
Borys Hrinchenko Pedagogical Institute, Kyiv University

Abstract. The essence of the phenomenon of polylogists is analyzed in the article; features, types, mechanisms of conducting with preschool children. The main aspects of the implementation of methodological support for future teachers of preschool education in the planning and organization of polylogues with children are outlined.

Key words: higher education, methodical support, future teachers, organization of polylogues, speech competence, polylogue.

Модернізація змісту вищої освіти на сучасному етапі вимагає переосмислення та впровадження нових підходів до мовленнєвої компетентності самих майбутніх педагогів та розвитку мовлення, зокрема, дитини. Досвід показує, що наразі виникла потреба в систематизованому та структурованому навчанні студентів стосовно особливостей комунікативного та мовленнєвого розвитку дошкільників.

Мовленнєва компетентність дітей визнана однією з провідних базових характеристик особистості, що формується в процесі її розвитку і зумовлює перебіг усіх сфер життя. Нова редакція Державного стандарту дошкільної освіти визначає мовленнєву компетентність як «здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних і невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість» [1, с. 18]. При цьому нехтування будь-яким із складників мовленнєвої компетентності може ускладнити її становлення. Навчання мовлення є водночас і метою, і засобом практичного опанування мови.

На кожному віковому етапі мовлення дошкільників зазнає суттєвих змін та переходить на якісно новий рівень. При цьому під час організації мовленнєвої діяльності педагогам

закладів дошкільної освіти завжди варто враховувати індивідуальні відмінності та особливості вихованців. В умовах сучасного дошкілля змінюються не стільки методи, скільки способи їх використання, позиції педагога і дітей: перевага має надаватися творчим мовленнєвим завданням і вправам, реалізації принципу багатоваріантності у процесі їх виконання.

Майбутні педагоги мають чітко усвідомлювати, що під впливом технологічного і суспільного розвитку людства нового змісту набуває така форма мовлення, як полілог; займає більш значущу та міцну позицію як серед дорослих, так і в колі дітей. Дослідження монологічного та діалогічного спілкування показують, що означені форми мовлення наразі в недостатній мірі розкривають особливості полілогічної форми спілкування, не відображують її специфіки.

Наукове дослідження з теми «Методичний супровід майбутніх педагогів планування й організації полілогів з дітьми дошкільного віку» має практичне спрямування і полягає у глибокому дослідженні питання, зокрема, історичних і дидактичних ракурсів; окресленні нових підходів для студентів до організації означеної форми взаємодії з дітьми.

Для досягнення мети окреслено такі завдання:

- 1) визначити сутність понять «методичний супровід майбутніх педагогів», «полілоги у закладах дошкільної освіти»;
- 2) схарактеризувати полілог як процес і результат формування мовленнєвої, комунікативної та художньо-мовленнєвої компетентностей у дітей дошкільного віку;
- 3) розробити систему методів і прийомів для організації студентами полілогів із дітьми різних вікових категорій.

Дослідження питання проблеми організації методичного супроводу освітньої діяльності в закладах освіти здійснювали Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Дятленко, О. Коваленко, К. Крутій, М. Машовець, О. Половіна, І. Романюк, Г. Смольникова та ін. У наукових розвідках наразі відсутнє єдине визначення поняття «методичний супровід». Зміст методичного супроводу у сучасній науковій літературі визначається як комплекс взаємопов'язаних, організованих, цілеспрямованих дій, що спрямовані на надання допомоги педагогу у вирішенні ускладнень, які можуть виникати під час освітньої роботи.

На основі опрацювання досліджень з питань методичного супроводу майбутніх педагогів були визначені аспекти, яких необхідно дотримуватись для успішного здійснення в площині мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: усвідомлення майбутніми педагогами вікових особливостей і закономірностей мовленнєвого розвитку; урахування студентами сенситивності вікового періоду дошкільника; володіння майбутніми фахівцями дидактичними методами та прийомами організації сенсорно-пізнавального розвитку дітей дошкільного віку; створення у групах закладу дошкільної освіти розвивального мовленнєвого, комунікативного і художньо-мовленнєвого середовища; забезпечення конструктивної взаємодії педагогів з батьками вихованців.

Складниками розвивально-мовленнєвого середовища є: спеціально організована мовленнєва діяльність дітей; спільна доросло-дитяча (партнерська) мовленнєва діяльність; вільна самостійна мовленнєва діяльність дітей [2, с. 218].

Майбутнім фахівцям варто пам'ятати: одним з ефективних методів розвитку діалогічної мови у дітей дошкільного віку під час організованих форм роботи є полілог. Полілог – це організована, цілеспрямована розмова багатьох осіб, у цьому випадку – вихователя з дітьми, з певної теми, яка складається із запитань і відповідей. Полілог є ефективним словесним і комунікативним методом навчання, який при правильному його поєднанні з конкретними спостереженнями та діяльністю дітей відіграє велику роль в освітній діяльності з дітьми.

Полілог – проблема, не репродуктивна бесіда (у репродуктивній бесіді відповіді майже на всі запитання, які ставить педагог, дітям уже відомі, і виявляють лише на скільки діти засвоїли матеріал), спільний пошук відповідей на проблемні запитання у процесі обговорення. У репродуктивній бесіді вихователь – ведучий, у полілозі – режисер. Беручи участь у полілозі, дитина вчиться зосереджувати свою думку на предметі, пригадує те, що знає про нього, привчається логічно мислити, при цьому будь-яка відповідь приймається як можливий варіант

розв'язання проблеми і кожен має право висловлювати свій погляд, навіть якщо вона не збігається із загальною [3, с. 6].

Полілог спонукає дитину тримати увагу протягом усього періоду спілкування, адже під час полілогу відбувається накопичення інформації та забезпечується рівномірна активність учасників процесу спілкування. Полілог активізує мислення дошкільника, допомагає систематизувати і уточнювати попередній досвід, спонукає до активного відтворення своїх знань під час обговорення, стимулює процеси обмірковування порівняння та узагальнення інформації.

Кожен учасник полілогу має право висловлювати і відстоювати власну думку, навіть якщо вона не збігається із загальною, традиційною. Будь-яка відповідь має прийматися як можлива, як варіант розв'язання проблеми. Вихователю, як дорослій особі, після завершення розмови варто аргументовано висловити свою позицію. Діти при цьому можуть або залишитися при своїй думці, або прислухатися до думки досвідченої людини. Зазвичай діти приймають позицію вихователя, однак у полілозі це вже не нав'язана думка, а власне рішення. Така форма спілкування і навчання сприяє: формуванню в дітей прагнення мати власну думку, звички самостійно мислити; розвитку здібностей (формулювати та аргументувати свою думку, висловлювати думки найдоцільнішими способами, обстоювати власну позицію відповідно до вікових можливостей).

Полілог – один із методів розвитку словесної творчості дітей у процесі пізнавальної діяльності. Важливою організаційною умовою для полілогу є спілкування «очі в очі», що передбачає розташування дітей у колі, на одному рівні з дорослим для створення довірливої атмосфери та забезпечення участі кожного в обговоренні. Полілог використовують як на заняттях з розвитку мовлення, так і на інших заняттях.

У сучасних наукових дослідженнях (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Г. Беленької та ін.) глибоко і всебічно розглядають питання організації мовленнєвої роботи з дітьми дошкільного віку, зокрема організації та проведення полілогів з дошкільниками. Проте аналіз публікацій доводить, що в сучасній науковій літературі дослідження питання планування і організації полілогів у закладах дошкільної освіти потребує більш детального та глибокого вивчення для впровадження в практику як одного із дієвих засобів розвитку мовлення та комунікації дітей.

Зважаючи на те, що у цілісному розвитку дитини дошкільного віку провідна діяльність завжди пов'язана зі спілкуванням, педагогам слід враховувати це і планувати створення мовленнєвих ситуацій з особливо ретельністю. Вихователь упродовж дня постійно спілкується з дітьми, організовує з ними розмову з будь-якого приводу. Для виникнення розмови необхідна довірлива, спокійна атмосфера у групі, повага з боку дорослих до особистості дитини, її інтересів, нахилів, настрою. Розмова повинна відбуватись у невимушеній, вільній, партнерській формі обміну репліками, запитаннями, поясненнями, вказівками, оцінками тощо. Тематика, тривалість, зміст розмови визначаються ситуацією, педагогічними завданнями, бажанням дітей чи дорослих [4].

Успіх і педагогічна результативність полілогу багато в чому залежить від правильно поставлених перед дітьми запитань. На відміну від традиційної бесіди, де, як показує практика, запитання здебільшого мають репродуктивний характер, зміст полілогу має включати в себе ланцюжок логічно поєднаних запитань різного характеру. До першочергових (вступних) можна віднести прості запитання (що? хто? куди? який? тощо), тобто ті, що описують об'єкт чи явище. Вони спрямовуються на відновлення в пам'яті дітей попереднього досвіду та вже набутих знань. Наступні запитання у полілозі мають бути проблемного та пошукового характеру (для чого? як дізнатися? навіщо?); саме вони спонукають вихованців до встановлення простих причинно-наслідкових зв'язків, умовиводів, логічних узагальнень та розкриття змісту теми.

Під час планування запитань вихователь має добирати їх у такий спосіб, щоб вони розкривали зміст теми та підводили думку дітей до конструктивного рішення. Основними вимогами до запитань у полілозі є чіткість, короткість, конкретність. У тексті запитання всі слова мають бути дітям зрозумілими. У кожному запитанні повинна бути лише одна думка. При постановці запитань необхідно чітко уявити собі, які психічні процеси при цьому активізуються

у дітей – процеси пам'яті, мислення, уяви, а також, які саме почуття викликаються. Активізація всіх психічних процесів шляхом запитань до дітей – важлива умова проведення полілогу.

Полілог є складним методом навчання, його перебіг залежить не тільки від підготовки самого вихователя, а й від рівня розвитку дітей, їхніх знань, від ступеня їхньої активності й самостійності.

У контексті методичного супроводу майбутніх педагогів підготовлено низку рекомендацій, зокрема, на основі дослідження теоретичних засад з теми і практичного досвіду визначено структуру полілогу з дітьми старшого дошкільного віку.

1. Початок обговорення (опис конкретних образів, емоційно яскравих спогадів). Вступне слово-інтрига (передмова) дорослого.

2. Основна частина (дітям послідовно ставляться запитання, які спрямовують їхню активність).

Виступ одного учасника.

Репліки-доповнення.

Коротке резюме дорослого.

Виступ другого учасника.

Репліки-доповнення.

Резюме дорослого: Підсумковий монолог дорослого; Підсумковий діалог або аналіз самого обговорення.

Основну вимогу щодо тематики полілогів з дошкільниками в площині особистісно зорієнтованих підходів у дошкільлі, визначаємо таку: зміст полілогів мають складати предмети і явища, добре знайомі дітям, але які потребують додаткових пояснень, міркувань.

У дошкільній лінгводидактиці досі не існує єдиної класифікації полілогів, але, з огляду на те, що полілог є альтернативною формою спілкування між мовлячем і діалогом, його можна умовно класифікувати за принципами застосування у мовленнєвій діяльності:

- за видом діяльності: за картиною чи змістом художнього твору, які використовують на занятті; під час дискусії; у процесі спостережень; під час ігрової діяльності; у розв'язанні проблемних ситуацій;
- залежно від мети і методу: вступний; супроводжувальний; заключний; узагальнювальний;
- відповідно до змісту: тематичний; пізнавальний; евристичний.

Таким чином, сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти та методичний супровід майбутніх педагогів передбачають пошук дієвих методик навчання полілогічного мовлення, за яких практичні результати можуть бути досягнуті найкоротшим шляхом з мінімальною витратою часу та зусиль, а сам процес навчання став би потужним, цікавим та захоплюючим. Організація полілогів як основної освітньої форми взаємодії викладача і студентів, майбутнього вихователя і дітей як ефективного засобу освітнього процесу в закладах вищої освіти та під час фрагментів життєдіяльності малюків у закладі дошкільної освіти мають значний вплив на формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей як дорослого, так і дітей.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція 2021) https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Ватаманюк Г. Науково-методичний супровід організації розвивально-мовленнєвого середовища в закладі дошкільної освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць Кам.-Под. нац. унів. ім. І. Огієнка. Кам.-Подільськ, 2019. с. 216-224

3. Гавриш Н.: Мовлення дитини. Впроваджуємо базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Дошкільне виховання. 2021. №3. с. 3-8.

4. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш. К.: Видавничий дім «Слово». 2015. 542 с.

References:

1. State standard of preschool education (new edition 2021) https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoi%20osvity.pdf
2. Vatamanyuk, G. (2019) Naukovo-metodychny suprovod orghanizaciji rozvyvalno-movlennjevogho seredovyshha v zakladi doshkilnoji osvity. [Scientific and methodological support of the organization of developmental and speech environment in the institution of preschool education]. Pedagogical education: theory and practice: coll. Science. works Kam.-Pod. nat. univ. them. I. Ogienko. Kam.-Podilsk., p. 216-224
2. Gavrish, N. (2021) Movlennja dytyny. Vprovadzhuemo bazovyy komponent doshkilnoji osvity [Speech of the child. We are introducing a basic component of preschool education] (new edition). Preschool education. vol. 3. p 3-8.
3. Bogush, A. M. (2015) Doshkiljna lynchvodydaktyka: Teorija i metodyka navchannja ditej ridnoji movy [Preschool language didactics: Theory and methods of teaching children the native language] Textbook. Publishing House «Word». 542 p.

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ НУШ

Олена Горошкіна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України (Україна)

Анотація. У статті відображено результати дослідження змістового складника методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до роботи в умовах НУШ.

Ключові слова: методична підготовка, майбутні вчителі української мови і літератури, змістовий складник, НУШ.

UPDATING THE METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL (NUS)

Olena Goroshkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine (Ukraine)

Abstract. In the article, the results of the research on the issue of the content-related component of the methodological training of future teachers of Ukrainian language and literature to work in the context of the New Ukrainian School (NUS) are envisaged.

Key words: methodological training, future teachers of Ukrainian language and literature, content-related component, NUS

Одне з основних завдань учителя української мови і літератури – сприяти формуванню компетентного мовця і читача. Сьогодні підготувати учня до активного й доцільного використання мовно-літературних ресурсів в усіх сферах життєдіяльності. В умовах сучасних соціальних викликів, що спричинили кардинальні зміни змісту навчання, неможливо ефективно реалізувати поставлені завдання, спираючись лише на здобуті у вищому закладі освіти теоретичні знання. Сьогодні вчителів доводиться працювати в умовах динамічних змін: під впливом низки об'єктивних чинників, починаючи з березня 2020 року, всі вчителі були змушені організувати дистанційне навчання. Участь України в Міжнародному оцінюванні PISA теж потребує від учителя

здатності навчити здобувачів освіти ефективно працювати з інформацією. Зміна освітньої парадигми зі знанневої на компетентнісну зумовлює пошук ефективних шляхів підготовки майбутніх учителів до реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі сучасної школи. У цьому контексті потребує перегляду й оновлення зміст лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Під час дослідження було використано такі методи: теоретичний аналіз наукової літератури з порушеної проблеми, що дав змогу уточнити основні аспекти дослідження; систематизувати й узагальнити навчально-методичні ідеї з проблеми оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури; анкетування, узагальнення педагогічного досвіду вчителів, що сприяли виокремленню проблем і труднощів у їхній роботі.

Сучасне суспільство потребує від учителя високого рівня мобільності, здатності адаптуватися до нових умов і викликів. Як уже зазначалося, учителі були змушені через пандемію швидко переорієнтувати власну діяльність на організацію синхронного й асинхронного навчання учнів. Задля визначення стану готовності вчителів до організації дистанційного навчання, виявлення проблем, що виникали в їхній роботі, співробітники відділу навчання української мови та літератури (сектор мови) Інституту педагогіки НАПН України здійснили опитування вчителів, учнів (учениць), їхніх батьків за допомогою гугл-сервісів упродовж 20-27 травня 2020 року. В опитуванні взяли участь 1100 респондентів, з них – 68 вчителів української мови і літератури, 664 учні, 368 батьків. Як засвідчили результати анкетування, 30,9% учителів уже мали досвід організації дистанційного навчання; 69,1% такого досвіду не мали.

Під час анкетування з'ясовано, що до переваг дистанційного навчання вчителі відносять можливість виконувати завдання в зручній для учнів час (30,9%), можливість застосовувати допоміжні джерела (29,4%), збільшення питомої ваги самостійної роботи (27,9%), час для виконання завдань не обмежений, як на уроці (11,8%). Результати анкетування уможливають висновок про необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності самостійної роботи учнів.

До недоліків дистанційного навчання вчителі відносять такі: послаблення безпосереднього контакту з учнями (73,5%), зниження ефективності навчання через слабкий вплив педагога (38,2%); брак технічних засобів навчання (29,4%). Найбільші труднощі вчителів викликали організація самостійної діяльності учнів (67,6%), проведення уроків із синхронним застосуванням різних засобів зв'язку (58,8%), перевірка рівня здобутих учнями знань (42,6%), особливості оцінювання їх контролю (36,8%). Ці питання мають стати пріоритетними в процесі методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Для цього можна використати методичні рекомендації, підготовлені науковими співробітниками Інституту педагогіки НАПН [3]. Водночас зазначимо, що ці рекомендації мають бути дещо розширеними й доповненими. Це пов'язано з організацією дистанційного навчання в період воєнного стану. Однак, на відміну від 2020 року, у 2022 році значна кількість учнів не мали підручників, зошитів, стабільного інтернет-з'єднання, заняття переривалися тривогами, що значно ускладнювало роботу. У цих умовах учні потребують серйозної психологічної підтримки, надати яку мають бути готовими вчителі.

Студентів необхідно ознайомити з особливостями технологій дистанційного навчання, програмами, цифровими сервісами тощо. Крім того, доцільно включити матеріал про моделі змішаного навчання, а також розкрити їх прикладні аспекти. Тож до змісту методичної підготовки має бути включений модуль «Організація дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти».

Як зазначає національний представник України в Керівній Раді PISA С. Раков, «PISA перетворилася на найпотужніший і найвпливовіший інструмент дослідження якості шкільної освіти та стала джерелом надійних об'єктивних порівнювальних даних про готовність 15-річних громадян країн-учасниць PISA до успішного життя в сучасному світі» [4, с. 6]. Результати дослідження PISA є показником якості української освіти.

Оскільки Україна долучилася до міжнародного оцінювання PISA, підготовка до нього має стати важливим складником сучасного освітнього процесу. PISA вимірює сформованість у 15-річних підлітків читацької грамотності, що є запорукою успішності людини в різних галузях суспільного життя. Тож необхідно ознайомити майбутніх учителів з особливостями проведення міжнародного оцінювання PISA, а також навчити їх розробляти й використовувати в освітньому процесі завдання, подібні до тих, що були запропоновані учням під час оцінювання. Вивчення спеціальної літератури з проблеми дослідження уможливило виокремлення типових завдань, що передбачають: пошук потрібної інформації; осмислення змісту і форми тексту; розуміння безпосереднього та явного значень; інтегрування й формування інференцій (умовиводів); оцінювання якості й достовірності інформації. Вивчення й аналіз змісту завдань-аналогів PISA-2018 уможливають висновок, що вони є нетиповими для учнів, а відтак і незвичними, оскільки зорієнтовані не на перевірку сформованості рівня знань, умінь і навичок, а максимально наближені до реальних умов і передбачають сформованість в учнів ключових компетентностей. Для розв'язання таких завдань необхідно задіяти загальнонавчальні вміння та інтелектуальний потенціал. Важливо навчити учнів не тільки швидко знаходити інформацію, а й визначати її достовірність, критично аналізувати. Учитель, який сам не володіє такими вміннями, не зможе їх сформувати в учнів. Тому на заняттях із методики навчання української мови студенти мають системно аналізувати такі завдання, розробляти власні варіанти завдань.

Майбутнім учителям української мови і літератури доведеться працювати в умовах реалізації компетентнісного підходу, тому необхідно в курс методики включити відомості, що ознайомлюють студентів із концептуальними засадами компетентнісного підходу, основними його поняттями: «компетентність», «ключові компетентності», «компетентнісно орієнтовані завдання», «компетентнісно орієнтована методика» тощо. Крім того, нині гостро стоїть проблема формування вмінь коректно послуговуватися термінами, уникаючи їх узаємозаміни, змішування, що подекуди трапляється в мовленні вчителів, наприклад: види діалогового навчання – діалогічні технології – діалогові види роботи тощо. У роботі зі студентами необхідно акцентувати на недоцільності образного найменування педагогічних понять, зокрема методів, технологій «Ажурна пилка», «Вітер дме», «Віночок», «Ромашка», «Напиши листа поетові» тощо.

Особливої актуальності набуває формування в учнів і учениць одинадцятьох ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти [2]. Це спонукає вчителів до пошуку ефективних методів і приймів формування компетентностей.

До переліку професійних викликів належать невідповідність класифікації методів і засобів навчання поставленим освітнім завданням, зміна особливостей конструювання уроку, що стає інструментом формування в учнів низки компетентностей. Адаптація до мінливих умов педагогічної діяльності стає важливим чинником побудови ефективного процесу навчання української мови і літератури в школі.

У попередніх публікаціях ми зазначали, що дидактичні та лінгводидактичні засади компетентнісно зорієнтованої методики навчання української мови визначають підходи, закономірності, принципи, форми, методи і засоби навчання. Загальнодидактичні принципи (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, наочності, доступності, свідомості, емоційності навчання, креативності, зв'язку теорії з практикою, розвивального навчання та ін.) визначають основу мовної підготовки. Вважаємо за доцільне, крім загальнодидактичних, виділити й принципи, що у виразноють суть особистісно зорієнтованого навчання, компетентнісного й діяльнісного підходів та спрямовують на реалізацію завдань компетентнісно зорієнтованої методики: мотиваційного забезпечення освітнього процесу; ціннісного орієнтування; активізації пізнавальної діяльності учнів; спрямування навчання на всебічний і гармонійний розвиток; активності особистості; індивідуалізації; органічної єдності людини, мовлення і процесу навчання [1].

Упровадження компетентнісного підходу в освітній процес, підготовка нового Державного стандарту базової середньої освіти зумовили розроблення нових модельних програм і підручників, з якими мають ознайомитися студенти. Акцентуємо на кількох аспектах.

По-перше, майбутні вчителі мають уміти аналізувати модельні програми, оскільки їм доведеться самостійно обирати для себе програму; по-друге, уміти на основі модельної програми розробляти навчальну, яка буде враховувати особливості конкретного класу. Це потребує особливої уваги викладачів методики навчання української мови та літератури, які мають допомогти студентам обрати критерії аналізу програм, здійснити такий аналіз якісно, скласти навчальну програму.

Обравши модельну програму, сучасний учитель стоїть перед вибором підручника. Ситуація ускладнюється тим, що сьогодні необхідно проаналізувати до 10 підручників. Це потребує часу і сформованості відповідних умінь. Учителям, які тільки починають працювати, такий вибір здійснити дуже важко. На нашу думку, необхідно запропонувати студентам здійснити такий вибір з низки альтернативних підручників, обґрунтувати його доцільність, визначити критерії добору.

Як свідчать спостереження за освітнім процесом, моніторинг освітніх результатів пілотних закладів освіти, у яких відбувалася апробація модельних програм і підручників упродовж 2021-2022 навчального року, складною для вчителів є проблема оцінювання результатів навчання учнів і учениць. Відповідно до пункту 2 ст. 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» основними видами оцінювання результатів навчання учнів є формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання. Це зумовлює введення до курсу методики навчання української мови ще однієї теми «Оцінювання результатів навчання учнів», під час вивчення якої майбутніх учителів української мови і літератури необхідно ознайомити із видами, функціями, механізмами оцінювання результатів навчання учнів.

Отже, у курсі методики навчання української мови необхідно ознайомити студентів з концептуальними положеннями Нової української школи, Державним стандартом базової середньої освіти; актуалізувати сучасні дослідження дотичних до педагогіки галузей науки (психології, дидактики (і психодидактики), лінгвістики (а також соціолінгвістики й психолінгвістики), літературознавства, соціології) й поглибити ними теоретичний багаж майбутнього вчителя; формувати термінологічну грамотність майбутнього вчителя-словесника; привернути увагу до сучасних викликів, навчити засобами шкільного предмета готувати учнів до розв'язання їх; ознайомити з нормативно-правовим та навчально-методичним забезпеченням викладання української мови і літератури/інтегрованого курсу у закладах загальної середньої освіти на засадах концепції нової української школи; створити умови для набуття нового досвіду навчання української мови і літератури/інтегрованого курсу у закладах загальної середньої освіти на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів.

Список використаних джерел:

1. Горошкіна О. М. Оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Пед. науки. № 4 (67, грудень, 2019). С. 67-71.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України №1392 від 23 листопада 2011 року. URL: <http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnii-standart.html>].

3. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / кол. авт.; за заг. ред. О. М. Топузова ; укл. М. В. Головка. Київ : Педагогічна думка, 2021. – 192 с. URI: <https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektivy/>

4. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. М.Мазорчук (осн. автор), Т.Вакулєнко, В.Терещенко, Г.Бичко, К.Шумова, С.Раков, В.Горох та ін.; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с.

References:

1. Horoshkina, O. M. Onovlennia zmistu metodychnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv ukrainskoi movy i literatury do realizatsii kompetentnisonoho pidkhodu [Updating the content of methodological training of future teachers of Ukrainian language and literature to implement the competency approach]. Naukovi visnyk Mykolaivskoho natsionalnogo universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Ped. nauky. № 4 (67, hruden, 2019). S. 67-71.
2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and complete general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy №1392 vid 23 lystopada 2011 roku.URL: <http://school164.klasna.com/uk/site/novii-derzhavnyi-standart.html>].
3. Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy. Analytyko-metodychni materialy / kol. avt.; za zah. red. O. M. Topuzova ; ukl. M. V.Holovko. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2021. – 192 s.
4. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnogo doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National Report on the Results of the International Education Quality Survey PISA-2018] / kol. avt. M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in.; Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv : UTsOlA0, 2019. 439 s.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СУБ'ЄКТНО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анжеліка Івершинь, кандидат педагогічних наук, доцент ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Україна)
Ольга Волошин, магістрантка факультету дошкільної педагогіки та психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Анотація. У статті наголошується на тому, що для професійного становлення майбутніх вихователів у сучасних умовах, необхідно акцентувати увагу на розвитку суб'єктності, забезпеченню суб'єктної взаємодії, що сприяє формуванню самостійності, гуманістичної спрямованості особистості, її самоактуалізації.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єктна взаємодія, діалог, майбутні вихователі, освітній процес.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF SUBJECTIVELY PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE EDUCATORS IN ART ACTIVITIES

Anzhelika Ivershyn, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of KD Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University (Ukraine).
Olga Voloshin, undergraduate student of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology. of KD Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University (Ukraine).

Abstract. The article emphasizes that for the professional development of future educators in modern conditions, it is necessary to emphasize the development of subjectivity, ensuring subjective interaction, which contributes to the formation of independence, humanistic orientation of the individual, his self-actualization.

Key words: subject, subjectivity, subjective interaction, dialogue, future educators, educational process.

У сучасних умовах модернізації освіти завдання з особистісно-професійного становлення майбутнього педагога є актуальним. Це процес становлення фахівця з розвиненими ціннісними орієнтаціями, що усвідомлює свою творчу та відповідальну роль у подальшій педагогічній діяльності. Ця обставина зумовлює педагогічні завдання освіти - формувати цілісну людину та створити умови, які сприяють саморозвитку особистості.

Тому метою освіти студентства стає не тільки здобуття знань та навичок, опанування певних компетентностей, але і творчий розвиток суб'єкта, що характеризується його свідомою позицією до освітнього процесу.

В сучасних досліджень учених (Г. Балл, В. Москаленко, Л. Сохань, В. Татенко) сформульовані такі основні характеристики суб'єкта діяльності: активно відображає та висловлює ставлення до об'єктивного світу, діяльнісно ставиться до себе та довколишнього світу, перетворюючи їх, здійснює свідомі дії, одночасно виступає стосовно себе суб'єктом та об'єктом вивчення, аналізу, оцінки, зміни [4].

За результатами досліджень Л. Скорич, можна відзначити, що суб'єктність фахівця є професійно-значущою психічною властивістю, яка притаманна суб'єкту професійної діяльності у процесі застосування сукупності перетворювальних дій по відношенню до зовнішнього та внутрішнього світу [3].

За висловом А. Маслоу: «коли освіта спрямовуватиме людину до усвідомлення своїх вищих потреб (до яких він відносить естетичні потреби), сприятиме самоактуалізації, то дуже швидко ми зможемо спостерігати розквіт цивілізації нового типу» [1, с. 71].

Погоджуємось з ідеями В.Папушиної, що природа сучасної професійної діяльності педагога вимагає нового педагогічного мислення, діалогу, співтворчості, пріоритет індивідуальності мислення, освітніх інтересів особистості, саморозвитку, самонавчання. [2].

Саме на принципах діалогу, співтворчості, саморозвитку заснований психолого-педагогічний супровід, який розглядається дослідниками як гуманістично-зорієнтований процес становлення майбутніх спеціалістів, у якому формуються суб'єктні, особистісні, індивідуальні якості майбутнього вихователя (Г. Сухорукова).

Тому в експериментальній роботі було використано психолого - педагогічний супровід, який повинен був сприяти усвідомленню студентами індивідуальності й неповторності образу «Я»; створювати ситуації для актуалізації найближчого розвитку студентів, наповнювати педагогічний процес гуманним змістом. Сутність педагогічного супроводу вважається дослідниками як культурний обмін ціннісними, естетичними, емоційними потенціалами, спільними пошуками сенсу, де педагог максимально використовує ціннісний досвід кожного суб'єкта спілкування [1].

В особистісно-професійному розвитку майбутніх вихователів у художньо- творчій діяльності процес самовираження, становлення особистості протікає через створення і прийняття художнього образу (О. Отич, Г. Сухорукова, Л. Рудницька). Художній образ, об'єднавши у собі пізнання, відображення, перетворення, переживання і ставлення - ключова категорія при вивченні навчальної дисципліни «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності в закладі дошкільної освіти».

Творче, усвідомлене ставлення до роботи майбутніх вихователів у процесі художньої діяльності формувалося нами у завданнях із яскраво вираженою суб'єктною «Я» позицією. Було запропоновано завдання узагальнювального характеру, що передбачають самостійну постановку завдання студентом, усвідомлення себе творцем. Повірити у свої сили, осмислено поставитись до мети власної діяльності, допомагали творчі роботи на основі індивідуального прийняття, переживання, життєвих вражень через звернення до свого внутрішнього світу.

Для повноцінного розкриття почуттів, відображення своєї картини світу у художніх образах було організовано діалогічне спілкування, у якому викладач допомагав студентам здійснити пошук задуму та передати емоційне переживання автора. У процесі обговорення студентам пропонувалося поміркувати - чи викликає у мене, як в автора, переживання того, що я зображую; які почуття хочу зобразити; як глядач сприйматиме мою роботу?

На першому етапі розроблення ідеї твору пропонувалося виділити найяскравіші враження зі своїх спогадів. Розроблення задуму здійснювалося через асоціативні зв'язки різних явищ та предметів. У загальному вирішенні робіт була присутня яскраво виражена емоція, підпорядкування виразних засобів розкриття задуму.

Суб'єкт-суб'єктні довірчі відносини викладача та студентів сприяли усвідомленому вибору художніх засобів та виразних прийомів у переданні емоційного змісту задуму та співзвучних певному почуттю. Для передавання емоційного стану в художніх образах особливу увагу необхідно було звернути на виразні характеристики обраного художнього образу.

Тому педагогічна робота спрямовувалась на пошук засобів виразності художнього образу – асоціації та метафори у художній літературі, поезії, що розширює можливості створення художніх образів, посилює внутрішні передумови для творчості. Завдяки аналізу художніх засобів у поезії, у творчих роботах студентів простежувався певний емоційно-виразний задум, було знайдено різноманітні метафори, асоціації. В отриманих творчих роботах художні образи було представлено також у безпредметних композиціях за допомогою плям, ліній, відбітків, фактурних прийомів. Студенти здебільшого змогли співвіднести створюваний художній образ зі своїм художньо-естетичним досвідом та передати своє ставлення до зображуваного. Переконливо обґрунтовано вибір адекватних прийомів та образотворчих засобів для виразності образу.

На цьому етапі студенти усвідомлено застосовували виразну мову живопису, графіки, внаслідок чого було розкрито художню виразність образів, а отже, і свої індивідуальні якості, себе як творчу особистість.

Наприклад, студентами було виконано роботи на такі теми: «Спогади дитинства», «Посмішка лісового струмка», «Політ метелика», «Рання пісня у лісі», «Подорож сумної хмаринки» та ін., де студенти висловили у мальовничій образно-абстрактній формі свою гаму почуттів та емоцій. Роботи мали різне емоційне забарвлення та передавали життєві спостереження, художні враження, асоціації, індивідуальний досвід студентів майбутніх вихователів. Подекуди студенти не могли виразити себе засобами художньої техніки; відчували утруднення, боязкість, обмежувалися лаконічними висловлюваннями загального плану. Тому було використано арт-терапевтичні засоби: створення рекламного продукту «Плакат самореклами», що відображає всі грані особистості студентів, їхні інтереси, цінності. Як приклад наведемо деякі техніки арт-терапії, які використовувалися на заняттях: малювання фарбами «Я, яким я є», «Я очима інших», «Я, яким мене ніхто не знає»; техніка колажу: «Я - зима, весна, осінь, літо».

Занурюючись у процес образотворення, студенти розкріпаються, захоплюються і в процесі подальшого представлення та обговорення робіт відзначають, що саме малюнок допоміг глибше усвідомити свої відчуття і переживання, точніше сформулювати думки, а також подолати боязкість і сором'язливість. На цьому етапі використовувалися такі арт-терапевтичні техніки, як колаж, гратаж, спільне групове малювання, малювання по колу, груповий портрет, спільне конструювання, парне малювання, малювання рукою партнера, малювання мандал, різні види візуалізації, малювання спеціально підібраної музики, техніка спільного малювання «Дерево наших досягнень», індивідуальний звіт у вигляді скриньки з скарбами. Зміст і стиль робіт дають можливість отримати більш повну інформацію про студента, крім того, сам автор може інтерпретувати результат своїх власних творів.

За результатами проведеної роботи можемо дати таких висновків: психолого-педагогічний супровід, заснований на принципах діалогу, співтворчості, саморозвитку майбутніх вихователів, створює умови для формування суб'єктних, особистісних, індивідуальних якостей особистості у творчій діяльності. Психолого-педагогічний супровід сприяє створенню довірчих відносин, взаємного прийняття; він об'єднує, а з іншого боку, демонструє унікальність кожного; підсилює відчуття власної значущості, стимулює розвиток позитивної самооцінки. Важливо відзначити, що у творчій діяльності формувалася суб'єктність фахівця у процесі застосування сукупності перетворювальних дій по відношенню до

зовнішнього та внутрішнього світу; майбутні вихователі виявляли художні здібності; розкривали свої потенційні таланти.

Список використаних джерел:

1. Івершинь А. Г. Психолого-педагогічний супровід художньо-творчого розвитку майбутніх вихователів у процесі професійного становлення. Theoretical and scientific foundations of pedagogy and education: collective monograph / Kazachiner O., Boychuk Y., – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2022. P.69-101

2. Папушина В. А. Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури. Дис. здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2021; Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2021.

3. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. С. 836-849.

4. Соціально-психологічні засади становлення суб'єкта економічної соціалізації: Монографія / за наук. ред. В.В. Москаленко. Київ, 2011. 369 с. Електронний ресурс: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/monogr.pdf>

5. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / заг. ред В. О. Татенка. К.: Либідь, 2006. С. 316-358

References:

1. Ivershyn, A. H. (2022). Psykholoho-pedahohichnyy suprovud khudozhn'o-tvorchoho rozvytku maybutnikh vykhovateliv u protsesi profesijnoho stanovlennya. Theoretical and scientific foundations of pedagogy and education: collective monograph / Kazachiner O., Boychuk Y., – etc. – International Science Group. – Boston : Primedia eLaunch, 2022. R.69-101

2. Papushyna, V. A. (2021). Teoretychni i metodychni zasady formuvannya estetychnoyi kul'tury maybutnikh uchyteliv ukraïns'koyi movy i literatury. Dys. zdobuttya naukovooho stupenya doktora pedahohichnykh nauk za spetsial'nisty 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity. – Ternopil's'kyu natsional'nyu pedahohichnyy universytet imeni Volodymyra Hnatyuka, Ternopil', 2021; Rivnens'kyu derzhavnnyu humanitarnyy universytet, Rivne, 2021.

3. Skorych, L. P. (2003). Sub'yektnist v osvith'omu protsesi. Zbirnyk naukovykh prats' KPNU imeni Ivana Ohiyenka, Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka NAPN Ukrainy. 2003. S. 836-849.

4. Sotsial'no-psykholohichni zasady stanovlennya sub'yekta ekonomichnoyi sotsializatsiyi: Monohrafiya / za nauk. red. V. V. Moskalenko. Kyiv, 2011. 369 s. Elektronnyy resurs: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/monogr.pdf>

5. Tatenko, V. O. (2006) Sub'yektno-vchynkova paradyhma v suchasniy psykholohiyi. Lyudyna. Sub'yekt. Vchynok: Filosofs'ko-psykholohichni studiyi / zah. red V. O. Tatenka. K.: Lybid', 2006. S. 316-358

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО

Наталія Кирста, кандидат педагогічних наук, доцент
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Україна)

Анотація. У статті досліджено особливості, види, принципи організації тренінгових форм навчання в структурі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО. Виокремлено завдання, ефективні методи та прийоми формування професійної компетентності педагогів.

Ключові слова: освітній процес, професійна підготовка, тренінг, принципи організації, види тренінгів, методи, вправи.

USE OF TRAINING FORMS OF LEARNING IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS

Nataliia Kyrsta, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine)

Abstract. The article investigates the features, types, principles of organization of training forms of education in the structure of professional training of future educators of preschool institutions. The tasks, effective methods and techniques of forming the professional competence of teachers are highlighted.

Key words: educational process, professional training, training forms of education, principles of organization, types of trainings, methods, exercises.

Сучасний стан підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти диктує необхідність пошуку нових шляхів підвищення якості їхньої теоретичної підготовки, здатності до самостійної творчої діяльності, професійного саморозвитку. Неготовність здобувачів до використання набутих знань, невміння поєднувати різні види фахової підготовки, нечітке уявлення про майбутню професію виступають наріжними проблемами професійного становлення та потребують постійного вдосконалення.

Ефективними формами навчання, що максимально зорієнтовані на розвиток активної, творчої особистості педагога, виступають різні види тренінгів. Вони передбачають застосування активних форм навчання, зорієнтовані на міжособистісну взаємодію, груповий процес, вироблення конкретного досвіду та дозволяють моделювати елементи основних завдань професійної діяльності майбутніх фахівців.

Тренінгові форми навчання забезпечують здобувачам можливості створювати непередбачувані ситуації, на добровільній основі брати участь і самостійно визначати власний темп розвитку, активно застосовувати набуті теоретичні знання на практиці, досліджувати складні питання та проблеми, близькі до реальної професійної діяльності. Відповідно в процесі навчання важливо не тільки отримати знання про структуру, методи та прийоми тренінгу, а й сформувати практичні вміння їх проведення, психологічну готовність до здійснення таких форм роботи, навички комунікації, групової роботи, розвивати лідерські якості, навички управлінської діяльності. Означений підхід дозволяє студентам навчатися у зручних умовах та долучати нових учасників до освітнього процесу.

Важливі аспекти використання тренінгу у професійній підготовці майбутніх педагогів висвітлено у працях Г. Бевз, О. Безпалько, О. Главник, О. Керик, К. Конкович, І. Манохіної, О. Опанасенко, А. Ситнікова, В. Федорчука, О. Шевчук У дослідженнях С. Борисюк, Л. Петровської, М. Свистун, Т. Яценко окреслено можливості використання соціально-педагогічного тренінгу.

Поняття «тренінг» (з англійської «train») означає навчати, тренувати, готувати. У педагогічному словнику поняття «тренінг» визначено як: « форму інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та фахової поведінки» [4, с. 285]. За дослідженнями В. Федорчука, тренінг є найбільш ефективною формою психолога – педагогічної підготовки фахівців різних спеціальностей та видів діяльності [6, с.10].

Тренінг включає в себе спілкування, процес самопізнання, певну форму опанування знаннями, є інструментом для створення бази знань, умінь та навичок, способів розширення досвіду [2, с. 45].

На рис. 1. представлено особливості тренінгу як форми діяльнісного навчання.



Рис. 1. Особливості тренінгу як форми діяльнісного навчання

Тренінг як форма професійної підготовки педагогів, включає низку організаційних блоків.

I блок – у процесі участі в означеному блоці майбутній педагог усвідомлює позитивні та негативні риси своєї особистості, «приймає» їх або ж удосконалює; визначає, які особистісні якості доцільно формувати для майбутньої продуктивної професійної діяльності. На цьому етапі доцільно застосовувати вправи, які акцентують на особливостях особистості учасників, їх переживаннях, поглядах, поведінці.

II блок – його суть полягає у тому, щоб майбутній фахівець виокремив для себе основні риси педагогічного спілкування з колегами, вихованцями, їхніми батьками. У його процесі індивід оволодіває основами вербальної та невербальної комунікації, засвоює певні «секрети» мінімізації конфліктних ситуацій. Доцільним вважаємо проведення різних видів ділових ігор, до змісту яких включено типові і нетипові педагогічні ситуації та пошук шляхів їх розв'язання.

III блок – спрямовує майбутнього спеціаліста на усвідомлення себе в системі певної педагогічної діяльності і формування власного позитивного ставлення до неї; стимулює розвиток творчих можливостей та здібностей педагога. Ефективними будуть завдання на створення власних ділових ігор, ситуацій, виконання вправ, які допомагатимуть визначити тип своєї особистості. Цікавою формою роботи є використання педагогічних ситуацій без слів, що стимулюють удосконалення креативності майбутніх фахівців [3, с. 264].

До загальних принципів організації та проведення тренінгів відносно принцип безпосередньої присутності, принцип щирості та відкритості, принцип «Я», принцип активності [3, с. 263].

За результатами дослідження визначено види тренінгів, які рекомендовано вченими до використання в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Їх представлено на рис. 2.

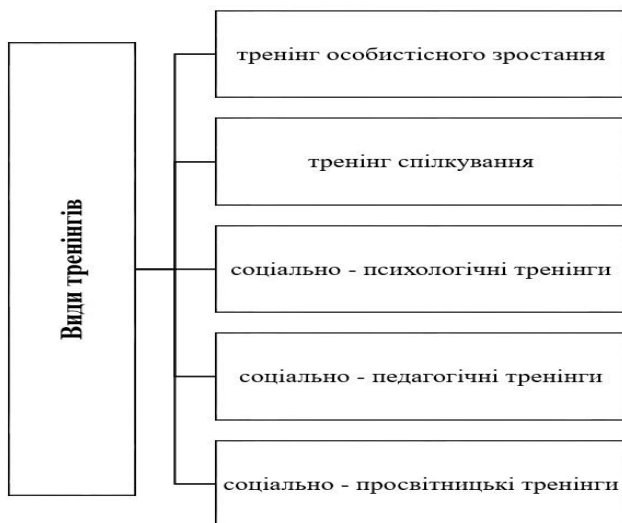


Рис. 2. Види тренінгів

Виділяємо об'єктивні (організаційні) та суб'єктивні (психологічні, мотиваційні) чинники, що впливають на ефективність певного виду тренінгів [1, с. 139].

Успішність проведення тренінгу, за дослідженнями В. Федорчука, також залежить від таких його складників: мотивації, досвіду, настанови на досягнення успіху, динаміки групи, ролі тренера, практики, досвіду, сприятливого середовища навчання [6, с. 39]. На успіх проведення тренінгу впливають і чіткість його структури, добір методів та прийомів, наявність достатньої кількості інформаційних матеріалів.

Констатуємо, що тренінг і традиційні форми навчання мають певні відмінності у своєму застосуванні та впливі на особистість. Наприклад, традиційна форма організації навчання здебільшого зорієнтована на правильну відповідь, передавання інформації та засвоєння знань про певні поняття; інтерактивна форма навчання, зокрема тренінг, спрямована на пошук, дослідження інформації стосовно певного об'єкта. В процесі використання тренінгу можна визначити, які можливості має людина, рівень її ерудованості, соціальної та емоційної компетентності, вміння знаходити вихід з проблемної ситуації, співпрацювати з «непримсними» їй індивідами [7, с. 17].

Означимо, що тренінг як форма навчання, має певні переваги щодо основних форм навчання, а саме: активність групи впродовж усього заняття; взаємозв'язок поданого матеріалу та емоційного відгуку на нього; вміння групи діяти у злагоді, спільно мислити та вирішувати запропоновані завдання; зростання рівня мотивацій щодо освітньої діяльності [5, с. 135].

Завдання, які успішно можуть бути реалізовані в процесі проведення тренінгів зі здобувачами, представлено на рис. 3.



Рис. 3. Реалізація основних завдань у процесі проведення тренінгів

Результативність тренінгів залежить і від методів та прийомів їх проведення. В процесі добору методів рекомендуємо використовувати такі критерії: відповідність цілям тренінгу; відповідність рівню знань учасників; відповідність фаховій компетентності тренера; відповідність наповненості групи; дотримання часу проведення тренінгу [6, с.50]. Найбільш ефективними у використанні щодо професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вважаємо ділові та рольові ігри, «мозковий штурм», «кейс – методи», психодраму, зокрема, «дзеркало», «дублювання», «порожній стілець», «обмін ролями», «самопрезентацію». Також було апробовано вправи, які доцільно застосовувати під час проведення тренінгів для професійного становлення майбутніх вихователів, як – от: вправа «Візитівка» (спрямована на ґрунтовне пізнання учасників, визначення їхніх життєвих позицій); вправа «Діагностика самооцінки» (визначення рівня самооцінки, напрямів роботи над собою); вправа «Мої можливості» (своєрідний вид релаксації, спрямований на усвідомлення здатностей конкретного здобувача, його особистісний розвиток, досягнення мрій; доцільно виконувати різні види медитацій, рухливі ігри, які позитивно впливають на атмосферу групи); вправа, спрямована на аналіз притч, які допомагають усвідомити важливість професії вихователя, її вплив на формування особистості дитини; вправа «Лист до себе» (визначення планів, настанови на майбутнє; моделювання особистості учасника через певний відтинок часу; визначення очікувань від тренінгу; виокремлення проблемних питань); вправа «Хто прийде на допомогу» (спрямована на усвідомлення підтримки, яку не помічаємо); вправа «Я – подарунок людства» (допомагає майбутнім педагогам зрозуміти свою унікальність та неповторність, визначити приховані таланти); вправа «Карта мого життя» (спрямована на визначення цілей, кар'єрного зростання, майбутніх планів та можливих способів їх досягнення); різні види розминок (допомагають розслабитися та зняти емоційну напругу у групі).

Перспективними є дослідження тренінгових форм навчання, розроблення тренінгів для конкретних освітніх компонент при підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти та їхньої готовності до інноваційної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. Молодь і ринок. №2. 2015. С. 136 – 140.
2. Манохіна І. Тренінг як засіб формування готовності майбутнього соціального педагога до роботи з дітьми сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 37(2). С. 16 – 22.
3. Опанасенко О. Визначення ролі тренінгових технологій в системі підготовки майбутніх соціальних педагогів. Київ, 2014 . 328 с.
4. Професійна освіта. Словник: навч. посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
5. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного пед. унів-ту ім. П. Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. Умань: П. П. Жовтий. 2011. Випуск 36. 301 с.
6. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання. [текст]: навчально методичний посібник. Київ: «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.
7. Шевчук О. М. Організація і методика соціально – педагогічного тренінгу : Навчальний посібник. Умань: П. П. Жовтий, 2011. 133с.

Referenses:

1. Keryk, O. (2016). The use of training technologies in the professional training of social workers. Youth and the market, 2. 136 – 140.
2. Manokhina, I. (2012). Training as a means of forming the readiness of the future social educator to work with orphans and children deprived of parental care. Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and psychology, 37 (2), 16 - 22
3. Opanasenko, O. (2014). Determining the role of training technologies in the system of training future social educators. Kyiv.
4. Professional education. (2000). Dictionary: textbook. manual / Conc. S. V. Goncharenko and others. / For rad. N. G. Nichkalo. Kyiv: Higher School,
5. Psychological and pedagogical problems of rural school. (2011). Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University. Univ. P. Ticini / [ed. count. : Pobirchenko N. S. (ed.) and others]. Uman: P. E. Yellow, 36.
6. Fedorchuk, V. M. (2014). Personal growth training. [text]: textbook educational manual. Kyiv: Center for Educational Literature, 250.
7. Shevchuk, O.M. (2011). Organization and methods of socio - pedagogical training: Textbook educational manual.

ДЕЯКІ ПЕДАГОГІЧНІ СЕНСИ НАУКОВО-ПРОФЕСІЙНОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ У ЗВО ЗДОБУВАЧА СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Надія Кічук, доктор педагогічних наук, професор, Ізмаїльський державний гуманітарний університет (Україна)

Анотація. порушено проблему педагогічно вмотивованого супроводу науково-освітньої підготовки майбутнього доктора філософії. Акцентовано на важливості підвищення культури професійної взаємодії, утвердженні демократичного лідерства, європеїстичних контекстах та культурації особистості здобувача.

Ключові слова: аспірантська освіта, майбутній доктор філософії, культура професійної взаємодії, демократичне лідерство, культурація особистості.

SOME PEDAGOGICAL SENSES OF SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL SUPPORT OF TRAINING IN THE CERTIFICATE OF A DOCTOR

Nadiya Kichuk, Ph.D., Professor, IZmail State University for the Humanities (Ukraine)

Abstract. The problem of pedagogically motivated support of scientific and educational training of the future doctor of philosophy is raised. Emphasis is placed on the importance of improving the culture of professional interaction, the establishment of democratic leadership, European contexts and the culture of the applicant's personality.

Key words: postgraduate education, future doctor of philosophy, culture of professional interaction, democratic leadership, culture of personality.

В результаті педагогічного дискурсу, що мав на меті уточнити науковий статус поняття «супровід», встановлено, з одного боку, відсутність загальноновизнаної позиції вчених відносно змістового наповнення означеного поняття та здебільшого наближене його трактування до конструкту «стратегія допомоги». З іншого боку, дослідники (Л. Бережнова, В. Богословський, М. Семаго та ін.) вважають, що супровід, як вище, постає методом, котрий позитивно впливає на нейтралізацію негативних тенденцій завдяки домінантам взаємодії суб'єктів інноваційного процесу. Відтак, супровід є неодмінним складником підтримки цього процесу, що робить його важливим у контексті предметної специфіки всіх наукових галузей. Учені (зокрема, А. Богуш) називають пріоритетами супроводу, зокрема такі: навчання вибору; створення орієнтаційного поля розвитку; зміцнення внутрішнього «Я» особистості [2, с. 298]. До того ж зазначене вже знаходить підтвердження у конструктивних освітянських практиках, де повноцінно зреалізовано поліфункціональність супроводу, зокрема, процесу забезпечення освітньо-наукової програми «Освітні, педагогічні науки» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти здобувачів. Досвід Ізмаїльського державного гуманітарного університету (ІДГУ) щодо творчої реалізації ідеї саме педагогічно вмотивованого супроводу процесу підготовки здобувачів ступеня «доктор філософії» доводить правомірність убачати його у сенсі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у підсистемі «викладач-науковець-аспірант»,) тобто розглядаючи в ньому саме ознаки педагогіки партнерства.

Принагідно зауважимо на тому, що за сучасних освітянських реалій, пов'язаних із домінуванням дистанційної або дистанційно-синхронної форм надання освітніх послуг, вищезазначене складає важливе «над завдання» ЗВО. Витоки ідей педагогіки партнерства віднаходимо у доробку педагогів-класиків, який склався ще у далекій минувшині людської цивілізації та поодиноких нових абрисах, котрі притаманні сучасній гуманітаристиці. Постаючи міждисциплінарним явищем; педагогіка партнерства щонайменше характеризується, по-перше, добровільністю в утворенні суб'єкт-суб'єктної взаємодії; по-друге, рівністю цих суб'єктів; по-третє, доповнювальністю спільної справи діями співучасників. Ресурсним у цьому плані розцінюємо «вимогливу доброту» - конструкт, який походить із сухомлинистики, постаючи родовим по відношенню до видових понять (на кшталт «радість», «непримиренність до зла», «доброчливість»). Отож, трансформуючи зазначене на своєрідність здобувача ступеня «доктор філософії», вочевидь, йдеться, по суті, про культуру професійної взаємодії, маркерами якої доцільно розглядати таке: порозуміння через компетентне комунікування; співпрацю у науково-освітній площині через вияв взаємоповаги; реалізацію конструктивної стратегії через утвердження довірливих стосунків.

Виходячи із вищезазначеного, маємо підстави стверджувати про необмежений потенціал збагачення гуманістичних функцій освіти, адже, як зауважують філософи відносно феноменології саме сучасної освіти [1], такий аспект нині набуває особливого загострення. Саморефлексія досвіду у цьому ракурсі уможливило педагогічний сенс супроводу процесу

підготовки майбутніх докторів філософії убацати в особливій місії викладача-науковця, адже він постає яскравим представником саме демократичного лідерства. При цьому, розуміючи лідерство за трактуванням визнаного американського вченого Стівена Кові, у такий спосіб: «лідер самому собі та лідер для інших» [4, с. 65]. Отож, визнаючи принципово важливою цінністю демократичного лідерства саме партисипацію (з англ. «бути частиною чогось»), брати участь). Зваживши на це, цілковито очевидно постає доцільність визнавати домінантою супроводу процесу викладання-учіння в умовах аспірантури таке: у силабусі відповідної навчальної компоненти невідмінно має бути присутній власний науково-методичний доробок викладача (параметр – «рекомендовані джерела, допоміжні матеріали та ресурси»). Як переконує у цьому зв'язку практика, успішним стає досягнення не лише конструктивної стратегії підтримки здобувача, а й збільшення особистісного впливу викладача-науковця, природний вияв його професійної позиції щодо проблемних питань, котрі містить предмет, що ним викладається, адже ущільнюється суб'єкт-суб'єктний взаємозв'язок як контент інтерактивності.

За сучасних умов апробації змістово-процесуального підходу до присудження у вітчизняних ЗВО наукового ступеня доктора філософії (РНД), коли поширеного значення набуває дистанційна освіта, дещо змінюються сенси супроводу. По-перше, акцентується важливість дотримання вимог Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО), де освіта трактується як «усяка цілеспрямована і систематична діяльність, що має на меті задоволення потреб у навченості»; навченість при цьому розуміється широко – йдеться і про ставлення здобувача освіти, і його цінності, вміння» [5]. Відтак, поняття «аспірантська підготовка» й «аспірантська освіта» можуть у певному смислі розглядатися як синоніми. До речі, такий підхід уже визнаний педагогічною спільнотою (зокрема, за Ж.В. Талановою). По-друге, врахування результатів експерименту, проведеного впродовж 2020-21 р.р. Аналітичним центром «Освіт-Аналітика» Київського університету імені Бориса Грінченка у партнерстві з Радою молодих учених при МОН України, метою якого й постало визначення сучасних викликів щодо підготовки майбутніх докторів філософії. Так, аналітиками констатовано неухильне зниження частки вступників до аспірантури; до того ж кожний четвертий здобувач навіть не знав про акредитацію освітньо-наукової програми, за якою здійснюється його навчання у ЗВО. Привертає увагу ще один висновок учасників експерименту: попри визнання практико-зорієнтованого аспекту важливим ресурсом освітнього складника, залишається недостатньо оціненим досвід зарубіжжя відносно забезпечення саме мобільного навчання аспірантів. До прикладу через упровадження педагогічних технік, котрі дозволяють здобувачеві у процесі учіння набувати відповідні компетентності засобом «отримання відповіді» саме на дискусійні питання (на кшталт вади й недоліки у мультимедійних презентаціях). Як переконує конструктивний досвід у цьому плані, модернізація підготовки кадрів найвищої кваліфікації лежить не лише у площині збереження балансу традицій та інновацій. Не менш суттєвим є й повноцінне врахування, з одного боку, стрімко зростаючого значення інформаційно-комунікаційних технологій, а з іншого - підвищення спектру якісних ознак дослідницької продукції здобувача. Має педагогічний сенс заохочувати аспірантів (зокрема, у межах предметної специфіки навчального курсу «Сучасні інформаційні технології в науковій діяльності») до складання «інтелект-карт», де було б системно відтворено у мультимедійній презентації принципи органічного проєктування мультимедійних систем [3, с. 28 – 29]. У зазначеній площині, як переконує досвід, ефективною є техніка створення тематичного коворкінгу, де ключовим постає тренування здобувачів освіти щодо професійних «м'яких навичок» (soft-skills) задля запобігання вад і недоліків у мультимедійних презентаціях. Йдеться про контекстність проблематики їхньої готовності до сприйняття і розуміння презентованої інформації; придатності такої презентації для вивчення; підготовленості відтворювати наукову інформацію (тобто, як це працює на майбутній текст дисертації); придатності для цілєї комунікації (зокрема, із суб'єктами наукової взаємодії).

Підготовка здобувачів наукового ступеня доктора філософії є порівняно новим явищем для вітчизняних впливів. Європезиційні контексти підвищують роль вищої школи не лише в

аспекті позитивної динаміки здатності здобувача вищої освіти бути конкурентоздатними на ринку науково-освітніх послуг (зокрема, через інтерактивні технології реалізації, до прикладу, освітньої компоненту «Наукова комунікація іноземною мовою» та дисципліни вільного вибору «Управління науковими проектами»). У цьому відношенні наскрізною в освітньому процесі вбачаємо й ідею ознайомлення здобувачів із багатовекторною діяльністю Асоціації європейських університетів (зокрема, у розрізі тематичної сфери «Стійка та інтелектуальна мобільність»). Як засвідчує університетська практика, значний і науковий, і суто практичний інтерес майбутніх докторів філософії становить своєрідна форма роботи означеної установи – «інформаційний день» (на кшталт «Роль досліджень та інновацій у європейському «зеленому курсі». Можливості для європейських дослідників»). Вважаємо принципово важливою нині актуалізацію дослідницько-інноваційної мобільності аспірантів щодо вдосконалення вітчизняної системи освіти як складника соціокультурного простору суспільства. В нашому досвіді підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» у розрізі як освітнього, так і наукового складників освітньої програми зацентовано на тих програмних результатах навчання, котрі віддзеркалюють саме вимір культурації особистості. Наголосимо на тому, що справа навіть не тільки в ідеях полікультурності (а це, звісно, для ДГУ, який має трансграничний статус, важко переоцінити). У контексті зазначеного, ми поділяємо наукову позицію тих дослідників (Н. Кушнарєнко, В. Шейко), котрі культурацію не звужують до полікультурності, адже йдеться про «входження в культуру, набуття особою якостей культури» [6, с. 26].

Відтак, на наш погляд, одним із педагогічних сенсів доречно розглядати культурацію особистості здобувача освітнього ступеня «доктор філософії», оскільки нині - це ключовий тренд. Дійсно, саме базова культура спрямована на загальнокультурний розвиток аспіранта, де підсистемою постає професійна його культура у сенсі культурологічних знань. У зазначеній площині вигідно вирізняється конструктивністю приміром така форма: заохочення здобувачів до виконання академічного есе (зокрема, а межах предметної специфіки курсу «Педагогічна творчість викладача закладу вищої освіти») з певної теми (на кшталт «Викладач, на якого чекають студенти, інноваційний ЗВО, сучасний український соціум»).

Отже, можна констатувати, що науково-професійний супровід аспірантської освіти містить чимало педагогічних сенсів. Дбаючи про його вдосконалення, видаються перспективними рекомендації, вироблені у поточному році Аналітичним центром «Світ – Аналітика», та пов'язані із доречністю створення спільних аспірантських програм між ЗВО і науковими установами, а також більш наполегливою інтеграцією процесу підготовки у вітчизняних ЗВО докторів філософії у міжнародний науковий простір та залучення до процесуальних аспектів захисту дисертацій зарубіжних учених.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. Феномен освіти: монографія. Кн. 1. Поняття освіти: зміст та проблемне поле / наук. ред. Н.В. Кочубей, Суми: Університетська книга. 2020. 452 с.
2. Богущ А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно-спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти / Вибрані науково-педагогічні статті / упор. Л.В. Калунська. Тернопіль: Вид. «Підручники і посібники. 2019. С. 297 – 302.
3. Деордіца Т., Білевич С., Вороніна М., Гладушина Р. Вади й недоліки у мультимедійних презентаціях: досвід побудови класифікації Вища школа 2020. № 10. С. 23 – 39.
4. Кові С., Кові Ш., Самєрз М. та ін. Лідер у мені. Формування культури лідерства у школах світу: пер. з англ. Київ. 2016. 248 с.
5. Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального стандарту в моніторингу якості освіти / Вища освіта України: теор. та наук.- метод. часопис / Ін-т вищої освіти АПН України; гол. ред. В. Андрущенко. Київ: Гнозис. 2007. Дод. – Т. 7. С. 53 – 60.
6. Шейко В., Кушнарєнко Н. Культурація особистості – освітній вимір. Вища школа. 2021. № 5. С. 23 – 38.

References:

1. Andrushchenko, V. The phenomenon of education: a monograph. Book 1. The concept of education: content and problem field / science. ed. N.V. Kochubey, Sumy: University Book. 2020. 452 p.
2. Bogush, A. M. Communicative and speech support of professionally-oriented speech of future specialists of preschool education / Selected scientific and pedagogical articles / emphasis. L. V. Kaluga. Ternopil: Ed. "Textbooks and manuals. 2019. S. 297 - 302.
3. Deorditsa, T., Bilevich S., Voronina M., Gladushina R. Defects and shortcomings in multimedia presentations: the experience of building a classification Higher School 2020. № 10. P. 23 - 39.
4. Covey, S., Covey, S., Summers, M. and others. Lvder in me. Formation of leadership culture in schools of the world: lane. from English Kyiv. 2016. 248 p.
5. Meadow, V. I. The problem of conceptual and categorical standard in monitoring the quality of education / Higher education in Ukraine: theor. and scientific method. Journal / Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; Goal. ed. V. Andrushchenko. Kyiv: Gnosis. 2007. Dod. - T. 7. S. 53 - 60.
6. Sheiko, V., Kushnarenko N. Culturing personality - educational dimension Higher school. 2021. № 5. pp. 23 - 38.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ ТА ПОСТПАНДЕМІЇ: ДОСВІД ГАРВАРДСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Олена Ковтун, доктор педагогічних наук, професор
Національний авіаційний університет (Україна)

Анотація. У статті представлено результати аналізу інноваційних освітніх технологій, які з'явилися під час пандемії COVID-19 та в період постпандемії у Гарвардському університеті. Результати моніторингу дозволили дійти висновку, що Гарвардський університет засвідчив усі показники, що характеризують найвищий рівень організації дистанційного викладання та навчання в період пандемії. Зокрема, антикризові компетенції управлінських команд; здатність надавати методичну підтримку цільовим групам (викладачам і студентам) у налагодженні дистанційного режиму викладання та навчання, високий рівень розвитку цифрової освітньої інфраструктури тощо. Вимушені зміни, пов'язані з пандемією COVID-19, викликали період інновацій, експериментів та нових ініціатив у навчальних аудиторіях та програмах Гарварду. Інновації дають нові можливості для просування викладання та навчання шляхом: переосмислення ролі навчальної аудиторії, збагачення змісту, розширення спільноти.

Ключові слова: дистанційне викладання та навчання, передовий досвід, методичне забезпечення, цифрова інфраструктура, інновації.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FUTURE PROFESSIONALS' TRAINING IN PANDEMIC AND POSTPANDEMIC PERIODS: HARVARD UNIVERSITY EXPERIENCE

Olena Kovtun, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
National Aviation University (Ukraine)

Abstract. The article presents the results of the analysis of innovative educational technologies that evolved within the COVID-19 pandemic and postpandemic periods in Harvard University. The monitoring results allowed to conclude that Harvard University demonstrated all indicators that characterize the highest level in the organization of remote teaching and learning within the pandemic period. In particular, anti-crisis competencies of management teams; ability to provide methodical

support for target groups (faculty and students) in setting up remote mode of teaching and learning, high-level digital educational infrastructures, etc. COVID-19 pandemic forced change sparked a period of innovation, experiments, and new initiatives across Harvard's classrooms and programs. Innovations give new opportunities to advance teaching and learning within individual classrooms and at the program level by: reimagining the classroom, enriching content, expanding the community.

Key words: remote teaching and learning, best practices, methodical support, digital infrastructure, innovation.

Дослідження є результатом проекту «Вища освіта в період постпандемії: трансформації, виклики та перспективи» (реєстраційний номер: 420-ДБ22) Міністерства освіти і науки України, профінансованого за кошти державного бюджету.

Вступ. Пандемія COVID-19 зумовила парадигму «життя в соціальному дистанційованні», що, своєю чергою, призвело до тотальної трансформації освітньої галузі у світовому масштабі. Питання забезпечення якісних освітніх послуг через альтернативні канали стало пріоритетним для закладів освіти. Більшість університетів були змушені перейти на дистанційний режим навчання, що вимагало невідкладних організаційних, методичних, технологічних тощо змін, які полягали в перегляді підходів до організації викладання і навчання, адаптації освітніх програм, оптимізації інструментів оцінювання, а також способів взаємодії учасників освітнього процесу. Аналіз кращих практик організації освітнього процесу в непередбачуваних умовах вимушеного соціального дистанціювання був предметом дослідження широкого кола зарубіжних (V. Gewin, T. Jensen, P. Jump, van't H. Land, G. Marinoni, A. Martin) та вітчизняних учених (С. Гринюк, М. Желуденко, І. Зайцева, А. Заслужена, О. Ковтун, Л. Султанова) [4]. Започатковане дослідження має за мету дослідити інноваційні тренди в освітній діяльності Гарвардського університету в період постпандемії, що були винесені з досвіду організації професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах пандемії COVID-19.

Матеріал і методи дослідження. Основним матеріалом дослідження був сайт Гарвардського університету. Методи дослідження: моніторинг цифрової та методичної інфраструктури університету; вивчення експертних думок «університетської спільноти»; вивчення успішного досвіду університету щодо вимушеної зміни базових режимів реалізації освітнього процесу.

Результати й обговорення. Згідно з рейтингом QS World University Rankings by Subject, що визначає лідерів освіти в галузі Arts & Humanities (мистецтво та гуманітарні науки) [2] у п'ятірці лідерів 2021 року, був Гарвардський університет (Harvard University). Зазначене зумовило звернення до аналізу практики реалізації освітнього процесу в цьому закладі освіти в карантинних умовах. Моніторинг сайту Гарвардського університету засвідчив належну увагу до питань викладання в умовах соціального дистанціювання, наявність необхідної цифрової і методичної інфраструктури для ефективної реалізації дистанційного освітнього процесу. Зі сторінки сайту «Навчай дистанційно» (Teach Remotely) викладачі могли дізнатися про «кращі практики, наявні інструменти, про те, як отримати підтримку у викладанні онлайн» [8]. Викладачам були запропоновані загальні рекомендації щодо організації дистанційного освітнього процесу; приклади ефективних практик онлайн-викладання; методичні поради щодо застосування аудіо та відео матеріалу впродовж онлайн-занять; інформація про наявні бібліотечні ресурси і можливості онлайн-доступу до них, про інструменти і технології, доцільні в дистанційній освіті.

Відповідними методичними відділами університету було розроблено блоки порад щодо реалізації усіх етапів і видів навчання у віддаленому режимі, як-от: з чого розпочинати, як дізнатися про очікування студентів і врахувати їх у розробленні курсу для дистанційного навчання, як сформувані і підтримувати сталу спільноту на заняттях, як забезпечувати рівність і доступність онлайн-освіти, як проводити лекційні, практичні, лабораторні заняття, фінальні іспити в дистанційному режимі, що враховувати при оцінюванні освітньої діяльності студентів на онлайн-занятті тощо [9].

Професорсько-викладацький склад Гарвардського університету був забезпечений керівництвами, порадами, інструкціями, прикладами з широкого кола методичних аспектів викладання, наприклад, як комбінувати синхронний і асинхронний режими навчання, якому з них надавати перевагу в окремих видах освітньої діяльності; які прийоми і техніки застосовувати в різних видах онлайн-занять (лекційні, семінарські, практичні, консультативні); як інкорпоровувати відео й аудіо матеріал у їх структуру; як оцінювати студентів тощо.

Зуважимо на окремих методичних рекомендаціях: лекції варто проводити в асинхронному режимі, їх тривалість доцільно обмежувати, бо «довгі лекції не працюють» у жодному з режимів; заняття, що базуються на розв'язанні конкретних ситуацій (case studies) або вимагають інтерактивності доцільно проводити в синхронному режимі; ефективними є групові обговорення студентів, для їх забезпечення необхідно застосовувати функцію “breakout rooms”, чати, спільний екран тощо. У розробленні матеріалів для асинхронного режиму навчання викладачам рекомендовано зважати на те, що принципи педагогіки, ефективні для онлайн-навчання, подібні до тих, що ефективні в аудиторних умовах. Оскільки «ефективне навчання стимулює зацікавленість, дає простір для відкриття та ілюструє узагальнення» [3], при виборі змісту асинхронного навчання викладачам рекомендовано відповідати на такі запитання: Як можна викликати інтерес студентів до певної теми? Як зробити так, щоб студенти відкривали ключові ідеї та концепції за допомогою активного навчання, а не пасивного прослуховування чи методом “покажи і розкажи”? Як змусити їх побачити, що певна концепція ширша, ніж певний приклад, який демонструє її застосування? Точні й обгрунтовані відповіді на ці запитання забезпечують ефективне планування навчального курсу, добір відповідного змісту, сприяють активній участі студентів у дистанційному навчанні.

Лекційні заняття рекомендовано ділити на сегменти і виклад матеріалу лекції чергувати з іншими видами діяльності, можливості для яких забезпечує використання педагогічних інструментів платформи Zoom. Це можуть бути дискусії студентів у breakout rooms, запитання й обговорення в chat, моніторинг думок (polls), спільні вирішення проблем і мозковий шторм у white boards і т. ін. На практичних заняттях, що базуються на розв'язанні конкретних ситуацій (case-based courses), рекомендовано активно застосовувати чат, розігрувати ситуації і рольові ігри, створювати групи для обговорення (buzz groups) та організувати дискусії і дебати, проводити опитування через polls тощо. Підвищує інтерес студентів до навчання у дистанційному форматі і запрошення на заняття «гостей-спікерів», професіоналів у певній галузі, які завдяки сучасним технологіям тепер перебувають «на відстані одного кліку» [6].

Значну увагу в університеті було приділено питанням організації курсів мовної підготовки в дистанційному режимі. Оскільки в основі цих курсів – виконання студентами практичних мовленнєвих дій, вони класифікуються як performance-based. Для викладачів іноземних мов важливо було з'ясувати питання про те, як перенести перформативні аспекти роботи студентів в Інтернет-середовище, які і як цифрові інструменти застосувати, щоб забезпечити інтерактивність, яка є критично важливою в навчанні іноземних мов. У мовних курсах освітню діяльність також було рекомендовано ділити на асинхронну та синхронну, оскільки студенти можуть асинхронно «дивитися, читати, слухати чи досліджувати матеріал», а час онлайн-занять використовувати для «обговорення, презентації і практики». Заслужовують на увагу такі поради щодо максимально ефективного використання онлайн-середовища в навчанні мов: скористайтеся середовищем (обговоріть зі студентами різні види спілкування, різницю між спілкуванням на камеру, в аудіо форматі чи при особистому контакті; порозмірковуюте про те, як середовище може позначитися на мові, яку ми використовуємо, чи на інших аспектах спілкування і взаєморозуміння); використовуйте breakout rooms у Zoom (створюйте пари чи групи, щоб забезпечити мовленнєву практику і ділитися відгукami про роботу один одного); попросіть студентів завантажити відео чи аудіофайли у Canvas (у такий спосіб доцільно виконувати завдання, що потребують виконавської майстерності; окрім цього можна скористатися «експертною оцінкою», призначивши студентів для взаємо перегляду або взаємо прослуховування і надання відгуку); спілкуйтеся в чаті цільовою мовою (Інтернет-майданчик надає студентам нові можливості для використання мови, яких вони, можливо, не

мали б у традиційному класі; спілкування в чаті цільовою мовою забезпечує новий спосіб мовленнєвої практики) [1].

Звернемо увагу на те, що Гарвардським університетом було створено технологічні, методичні, інформаційно-комунікаційні засади для ефективного й гнучкого переходу з традиційного на дистанційний режим навчання не лише для викладачів, але й і для студентів. На сторінці сайту «Учись дистанційно» (Learn remotely), яку було розроблено саме для підтримки студентів, можна було знайти покрокові інструкції із завантаження, налаштування та використання освітніх платформ Canvas і Zoom. Методичні служби університету запропонували студентам низку рекомендацій, згрупованих за розділами «Не нове» (What isn't new) і «Нове» (What is new). Так, у розділі «Не нове» студентам пропонувалося дотримуватися тих самих норм поведінки під час онлайн-заняття, що й під час заняття в аудиторії; конспектувати; ставити запитання та коментувати; дотримуватися розкладу тощо. У розділі «Нове» студентам було запропоновано поради Гарвардського академічного ресурсного центру щодо того, як необхідно готуватися і брати участь в онлайн-занятті, наголошувалося на необхідності завчасної підготовки обладнання (камери, мікрофону) та онлайн-платформи, доцільності використання функції «піднята рука», участі в голосовому обговоренні та в обговоренні в чаті [5].

Як бачимо, Гарвардський університет накопичив значний позитивний досвід викладання і навчання в умовах соціального дистанціювання. Вимушена зміна режимів роботи спонукала до інновації, експериментів та нових ініціатив у класах і програмах Гарварду. Упродовж 17 карантинних місяців студенти та викладачі університету зуміли знайти нові та ефективні способи комунікації, дослідження та просування колективних інтелектуальних зусиль. Результатом цього став звіт, що пропонує новий погляд на освіту майбутнього “Report of the Harvard Future of Teaching and Learning Task Force: Reimagining the Classroom, Enriching Content, and Expanding the Harvard Community” [7]. Зауважимо, що найголовнішим із винесених уроків у Гарвардському університеті, вважають такий: спільнота студентів і дослідників, які безпосередньо перебувають в університетському кампусі, є «дорогоцінною і незамінною». Відбудова цієї спільноти після двох років вимушеної перерви є важливою і має відбуватися вже зараз [7].

Гарвардський університет розглядає пріоритетним визначення відповідей на низку запитань, з-поміжних: Чи існують аспекти дистанційного навчання (в яке впродовж десятиліть, що передували пандемії, вкладалися значні загальноуніверситетські інвестиції), які доцільно зберегти чи навіть розширити? Які інвестиції доцільно продовжити? У який спосіб потрібно підтримувати культуру інновацій, що характеризує викладання та навчання? Як можна зробити навчання більш цікавим, ефективним і справедливим?

Досвід дистанційного навчання, що був накопичений у попередні десятиліття, інновації, що були вироблені під час навчання в умовах пандемії, дають додаткові можливості для організації освітнього процесу в умовах постпандемії.

Переосячення ролі навчальної аудиторії: включення найкращого з онлайн навчання у навчання в умовах навчальної аудиторії та включення ефекту навчальної аудиторії в онлайн-програми, щоб ефективніше надавати освітні послуги студентам у змінюваному освітньому середовищі та сформулювати розуміння того, що є можливим.

Збагачення змісту: створення єдиної, послідовної стратегії для “short-form digital content” (невеликого за обсягом цифрового контенту, наприклад, подкастів, відео, блогів тощо) і навчального досвіду в такий спосіб, що дозволить максимально ефективно використовувати накопичений досвід роботи викладачів у цих форматах, підвищить потреби студентів як при навчанні в аудиторії, так і в онлайн-режимі, дасть можливість викладачам взаємодіяти з усіма типами студентів незалежно від місця їхнього перебування.

Розширення спільноти: створення досвіду віртуального кампусу Гарвардського університету, який дасть можливість студентам з усього світу незалежно від місця їхнього перебування збагачуватися тим досвідом, що накопичений у Кембриджі (Бостон), включаючи і

тих, хто ніколи не ступить ногою на територію кампусу, не накладаючи жодних обмежень щодо розмірів спільноти.

Центральним принципом, що лежить в основі цих можливостей, є необхідність зустрічатися зі студентами там, де вони перебувають, а не бути обмеженими місцем чи простором. Використання цього принципу покликане дати більш зорієнтований на навчання, інноваційний і справедливий досвід.

Висновки. Практику роботи Гарвардського університету щодо забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах дистанційного навчання вважаємо ефективною, оскільки університет демонстрував у пандемічний період наявність компетенцій антикризової дії в управлінських команд; продемонстрував відмінну організацію методичної підтримки цільових груп з питань, пов'язаних із переходом на дистанційний режим навчання; налагодив інструменти зворотного зв'язку (двобічної комунікації); забезпечив роботу консультаційних сервісів із використання дистанційних технологій; продемонстрував сформованість цифрової освітньої інфраструктури тощо. У період постпандемії накопичений позитивний досвід було проаналізовано, визначено основні напрями його подальшого використання і розвитку, з-поміж них: переосмислення ролі навчальної аудиторії, збагачення змісту, розширення спільноти. Центральним стає принцип ефективної роботи зі студентом, який перебуває там, де він перебуває. Це може як навчальна аудиторія на території кампусу, так і будь-яка інша точка світу, тоді навчання повинно використовувати всі кращі практики дистанційної освіти.

Список використаних джерел:

1. Ковтун О.В. Дистанційна освіта майбутніх фахівців гуманітарного профілю в умовах пандемії COVID-19: досвід Гарвардського університету. Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects: Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. Berlin: MDPC Publishing, 2021. С. 239-245.

2. Arts and Humanities, QS World University Rankings by Subject. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subjectrankings/2021/arts-humanities>

3. Designing Your Course for the Fall: Principles and Tips, Harvard University. URL: https://teachremotely.harvard.edu/files/teachremotely/files/designing_your_course_for_the_fall.pdf

4. Grynyuk, S., Kovtun O., Sultanova, L., Zheludenko, M., Zasluzhena, A., & Zaytseva, I. (2022). Distance learning during the COVID-19 pandemic: the experience of Ukraine's higher education system. The Electronic Journal of e-Learning, 20(3), 242-256. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.3.2198>

5. Learn remotely, Harvard University. URL: <https://learnremotely.harvard.edu/>

6. Pedagogical Best Practices: Residential, Blended, and Online, Harvard University. URL: <https://teachremotely.harvard.edu/best-practices>

7. Report of the Harvard Future of Teaching and Learning Task Force: Reimagining the Classroom, Enriching Content, and Expanding the Harvard Community, Harvard University. URL: https://ftltaskforce.harvard.edu/files/future-teaching-learning/files/harvard_ftl_final_3.8.22_2.pdf

8. Teach remotely, Harvard University. URL: <https://teachremotely.harvard.edu/>

9. Teaching remotely, Harvard University. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/teaching-remotely>

References:

1. Kovtun, O.V. (2021). Remote education of future humanities professionals in the context of the COVID-19 pandemic: the experience of Harvard University. Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects: Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference. Berlin: MDPC Publishing. P. 239-245.

2. Arts and Humanities, QS World University Rankings by Subject. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subjectrankings/2021/arts-humanities>

3. Designing Your Course for the Fall: Principles and Tips, Harvard University. URL: https://teachremotely.harvard.edu/files/teachremotely/files/designing_your_course_for_the_fall.pdf

4. Grynyuk, S., Kovtun O., Sultanova, L., Zheludenko, M., Zasluzhena, A., & Zaytseva, I. (2022). Distance learning during the COVID-19 pandemic: the experience of Ukraine's higher education system. The Electronic Journal of e-Learning, 20(3), 242-256. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.3.2198>

5. Learn remotely, Harvard University. URL: <https://learnremotely.harvard.edu/>

6. Pedagogical Best Practices: Residential, Blended, and Online, Harvard University. URL: <https://teachremotely.harvard.edu/best-practices>

7. Report of the Harvard Future of Teaching and Learning Task Force: Reimagining the Classroom, Enriching Content, and Expanding the Harvard Community, Harvard University. URL: https://fultaskforce.harvard.edu/files/future-teaching-learning/files/harvard_ftl_final_3.8.22_2.pdf

8. Teach remotely, Harvard University. URL: <https://teachremotely.harvard.edu/>

9. Teaching remotely, Harvard University. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/teaching-remotely>

ИЗУЧАВАНЕТО НА ДУБЛЕТНОСТТА В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК

Красимира Колева, доктор филологическите науки
„Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“ (Болгария)

THE STUDY OF DUPLICITY IN THE BULGARIAN LANGUAGE TRAINING

Krasimira Koleva
(Doctor of philological sciences
Shumen University “Bishop Constantine Preslavski”)

Abstract. The text is part of a larger study of doublets in the modern Bulgarian standard language (Official spelling dictionary of the Bulgarian language, ed. 2012). The survey data are based on mixed-mode completed questionnaire on a wide range of people for whom the Bulgarian language is native or official. For the majority of respondents Bulgarian language is their mother tongue. The conclusions have application in the methodology of teaching Bulgarian language and professional environment in which the use of Bulgarian language should serve as a reference.

Key words: modern Bulgarian standard language, doublets, questionnaire method, mother tongue, normativ dictionary (2012)

Изучаването на явлениято *дублетност* е задължително при обучението на официалния език. За езици като българския, чиято нормативност има диалектна основа, демократизацията е основен принцип. Същевременно високата обработеност на стандарта, ясните параметри на функционалните стилове предполагат точни граници между книжовното и некнижовното, независимо от сферата на употреба на езика, от дискурса или от ресурсите, които подхранват езиковата система. Съществуването на дублети разкрива една от характерните особености на живия език – неговата динамика. Тя може да се проследи, да се очертаят тенденции, а защо не и да се прогнозира явлението въз основа на данните за актуалната езикова ситуация, която, известно е, винаги изпреварва описанието ѝ. От този аспект дублетността в книжовната

практика, често пъти скрита за широкия кръг носители на езика, може да стане по-прозрачна като един от признаците на нормата в отделните равнища на езика [2, с. 12].

Дублетността е характерна за живите езици. Тя е свидетелство за вариативността, която характеризира вътрешните развойни процеси в езика, за неизбежните лексикални заемки (особено в епохата на глобализацията), за стилистичната диференциация, която е присъща на книжовните езици за разлика от естествените (диалектите). В ежедневно общуване сме свидетели на колебанието при употребата на редица словоформи, натъкваме се на непоследователност и в редица текстове от различни функционални стилове. Ако възприемем тази пъстрота в езика за богатство, въпреки мнението на някои, че наличието на дублети е знак за недоустроеност при кодификацията, за „несъвършенство” на нормата, възниква въпросът как да го използваме, така че да убедим отрицателите му, че дублетите не поражда хаос, а го подреждат, ако ги познаваме и се научим да ги използваме на място.

Какви са компетенциите на българите по отношение на дублетите, кодифицирани в последния нормативен речник на родния език [3]. Наблюденията, че трендът е негативен, има основание в няколко факта: дублетността почти не се изучава в съвременното училище, липсват специални издания по проблематиката - речници, помагала от типа на *101 въпроса за дублетите в българския език* [1], рядкост са и специализирани изследвания за кодифицираните дублети в правописните речници, няма последователна езикова политика, както и императивност за спазването на нормите. Без да навлизам изцяло в полето на езиковите атитюди, се опитвам да обясня какви са нагласите на широк кръг грамотни хора спрямо тази „гореща точка” на съвременната езикова действителност, ако си послужим с метафората, използвана от авторките на цитираното издание от популярната тематична серия „101 въпроса за...”.

Схващането за същността на дублетите, на което се опирам, е дефинирано в *Речник за правопис, правопис и пунктуация* [5, с. 57]. Терминът *дублет* (фр. doublet < double ‘удвоен, двоен’) е формулиран по следния начн: „дублет се нарича всяка от двете (или повече) разновидности, варианти на дадена езикова единица. В по-широк смисъл дублети са всички общоприети, нормативни изговорни и правописни форми, варианти на една и съща дума (или словоформа).” Приемам обобщеното им групиране на *акцентни, фонетични, морфологични и етимологични*, като включвам в тази ясна от структурноезиково гледище подялба правописните и словообразователните вариации, дължащи се на причини от разнообразен характер, което допълнително усложнява кодифицирането им и не рядко е основание за дискусия.

Екскерпцията на дублетните форми, регистрирани в трите академични правописни речника, сочи следната статистика за общия брой на дублетите и за пропорциите по видове във всеки словник. В Речника от 1983 г. присъстват **2089** дублетни двойки, акцентните са 123 (≈ 5,9 %), фонетичните – 637 (≈ 30,5 %), морфологичните – 1291 (≈ 61,8 %), а етимологичните – 38 (≈ 1,8 %). В Речника от 2002 г. съотношението е следното: **694** е общият брой, акцентните са 189 (≈ 27,2 %), фонетичните – 212 (≈ 30,5 %), морфологичните – 252 (≈ 36,3 %), а етимологичните – 41 (≈ 5,9 %). В Речника от 2012 г. има **714** дублетни двойки, акцентните са 195 (≈ 27,3 %), фонетичните – 238 (≈ 33,3 %), морфологичните – 228 (≈ 31,9 %), етимологичните – 53 (≈ 7,4 %). Въз основа на тези данни могат да бъдат направени следните **изводи**: Наблюдава се тенденция към значително намаляване на дублетите от 1983 г. до 2002 г., последвано от увеличаване на броя им в Речника от 2012 г. Най-многобройни в Речника от 1983 г. са морфологичните дублети. Тази тенденция се запазва и през 2002 г., а през 2012 г. най-висок дял имат фонетичните дублети. Макар етимологичните дублети да са най-малко и в трите изследвани речника, при тях се наблюдава тенденция към постоянно увеличаване,

като в най-новия речник (2012 г.) процентът им е приблизително 7,4 % спрямо 1,8 % в речника от 1983 г.

Важно е да се отбележат **принципите**, въз основа на които кодификаторът включва словоформите в речниците. Първият академичен *Правописен речник на съвременния български книжовен език* [5] е съставен на базата на ексерпция главно на художествени и научни текстове. Препоръчителните дублети са съобразени с източната (централен балкански тип) диалектна основа на стандартния език. Преиздаването на словника през 1995 г. е фототипно. Различен е подходът на съставителите на втория академичен речник, не случайно наречен *Нов правописен речник на българския език* [5]. Обработени са всички печатни текстове, публикувани в 10-годишен период, като словоформите са подредени според честотата на употребата им. Липсата на определението *книжовен* от заглавието на речника е симптоматична. Ранговият принцип е демократичен, но той дава предимство (по обем словоформи) на медийния дискурс, което неминуемо „снижава“ употребата на голяма част от езиковите облици до разговорното, свързано преди всичко с „разкрепостеното“ посттоталитарно публично говорене. Така дублетите се препоръчват, някои отпадат, появяват се нови, без за това да има специален справочник. Естествено следствие е в практиката да има непоследователност, а в езиковото обучение по темата да настъпи „вакуум“. (Прочее тази дума започва да се среща и като вакуум.) Това е добра почва за избуяването на псевдодублети от типа на акцентните варианти *Мадара* и *Мад̀ара*, *Войников* и *Вой̀ников*. Актуалният правописен речник от 2012 г. – *Официален правописен речник на българския език* (ОПРБЕ) – продължава тенденцията на либерализация и допуска в отделни случаи по три варианта с едно и също лексикално значение [4]. Не закъсняват и реакциите на специалистите с опит в обучението по българска езикова нормативност.

В този контекст е и експерименталното изследване за рецепцията от страна на българите на дублетите в съвременната динамична езикова ситуация. Проучването няма амбицията да е всеобхватно и меродавно с оглед теоретически обобщения по темата. То има за цел да обърне внимание върху твърде дълго маргинализиран проблем на езиковата кодификация, на езиковата прагматика и на обучението по български език. На базата на съвременните постижения в анкетната практика е съставен въпросник, който е насочен към т.нар. представителна извадка от грамотното население у нас (по общоприетите социолингвистични параметри), а същинската (лингвистична) част включва примери, подбрани според критерии, съобразени с поставените специални задачи. Анонимното анкетно проучване *Книжовни форми в езика* включва два типа данни: социолингвистични и лингвистични. Анкетата съдържа 36 дублетни двойки, ексерпирани от Официалния правописен речник на българския език (2012). Подбрани са думи, които не затрудняват тълкуването им, за да не се отклонява вниманието на анкетираните от основната задача. Чрез експеримента са проверени 72 форми от всички сфери на дублетността. Включени са пропорционално всички видове дублети: фонетични, акцентни, морфологични, етимологични; правописните и словообразователните също намират място. Целенасочено дублетите са представени в произволен ред. Отликите в дублетната двойка са подчертани и болдирани. Ударението е поставено при всички примери. **Задачата** на всеки анкетиран е да отбележи коя дума използва при говорене и / или при писане. **Целта** на анкетата е да се проследят предпочитанията и нагласите при писане / говорене на определени групи носители на българския език, да се получи обща представа за техните субективни предпочитания по отношение на дублетните форми, регистрирани в ОПРБЕ (2012). Анкетното проучване е извършено с 122 души с различни по възраст, образование и професионална реализация лица.

Обобщеният анализ на резултатите на базата на лингвистичните данни. Предпочитаните (само при говорене, само при писане или при говорене и писане) членове на дублетните двойки са: *хазѝин* (86 а. л.), *терако̀т* (92 а. л.), *домоѝиѝр* (80 а. л.), *дрѝвам* (88 а. л.), *ѝлъч* (77 а. л.), *зѝуѝка* (95 а. л.), *незаинтересѝван* (94 а. л.), *тълкѝване* (92 а. л.), *ѝмиротворѝние* (74 а. л.), *чеѝмиѝр* (76 а. л.), *аптека̀р* (71 а. л.), *гримѝт* (90 а. л.), *дѐкан* (78 а. л.), *джѝбове* (70 а. л.), *домовѐе* (75 а. л.), *ѝезуѝт* (62 а. л.), *настѝѝчив* (76 а. л.), *стрѝктура* (81 а. л.), *темпера̀мент* (89 а. л.), *во̀дн* (72 а. л.), *възпо̀мѝние* (104 а. л.), *венеѝѝлец* (76 а. л.), *пенда̀р* (84 а. л.), *пинсѐта* (90 а. л.), *избѐгна* (93 а. л.), *вѝсвам се* (88 а. л.), *ста̀лове* (85 а. л.), *плесѝѝца* (85 а. л.), *кѝнгура̀* (68 а. л.), *ѝѝто* (94 а. л.), *ѝѝерусалимски* (71 а. л.), *ѝасмѝн* (102 а. л.), *бѐлка* (74 а. л.), *бѐѝѝичко* (87 а. л.), *бѐлгара̀-ру̀ски* (106 а. л.), *телѝѝа̀* (80 а. л.). Най-предпочитаните форми са: *възпо̀мѝние* (104 а. л.) спрямо *възпо̀мѝнѝние* (21 а. л.), *ѝасмѝн* (102 а. л.) спрямо *ѝсмѝн* (23 а. л.) и *бѐлгара̀-ру̀ски* (106 а. л.) спрямо *бѐлгара̀ско-ру̀ски* (20 а. л.). Най-балансираните резултати се наблюдават при употребата на дублетните двойки: *езуѝт* (60 а. л.) – *ѝезуѝт* (62 а. л.), *кѝнгуру̀та* (64 а. л.) – *кѝнгура̀* (68 а. л.), *во̀дн* (72 а. л.) – *во̀ѝн* (50 а. л.), *джѝбове* (70 а. л.) – *джѝбѝове* (57 а. л.), *венеѝѝлец* (56 а. л.) – *венеѝѝлец* (76 а. л.), *ѝерусалимски* (56 а. л.) – *ѝѝерусалимски* (71 а. л.).

Кавата са основните **изводи** от анкетата. Очертава се тенденция, характерна за всеки от подбраните 72 дублета, че между 50 и 95 % от анкетираните отбелязват, че използват една и съща форма при писане и при говорене. Изключение е дублетната форма *незаинтересѝван*, за която само 16 % а. л. са отбелязали, че я употребяват и писмено, и говоримо. Мнозинството анкетираните (51%) я ползват само при писане. Често срещано явление е едната форма да се използва в устната реч, а другата – в писмената, например при правописни дублети от типа *тълкѝване* – *тълко̀ване*, *ѝмиротворѝние* – *ѝмиротворѝние*, *чеѝмиѝр* – *чиѝмиѝр*, *езуѝт* – *ѝезуѝт*, *во̀дн* – *во̀ѝн*, *възпо̀мѝние* – *възпо̀мѝнѝние*, *незаинтересѝван* – *незаинтересѝѝван*. Обяснение за това при преобладаващата част от примерите може да бъде редукцията на неударените гласни, която се усеща при говорене и от неспециалистите. Тя може да подведе някои анкетираните, когато става дума за словообразуване, а не за фонетична реализация (напр. *незаинтересѝван* – *незаинтересѝѝван*). Възрастта, образованието и езиковите компетенции са очаквано свързани в аритметична прогресия. Обяснимо най-близко до кодификатора са отговорите на студентите филолози и на завършилите неотдавна. Наблюдава се тенденция за геометрична прогресия по тези показатели при неспециалистите, които имат най-висока възраст. Любопитно е мястото на учениците в този рейтинг. Близките резултати подсказват, че изборът на формата е по-скоро колеблив. По-висок процент на съпадение между посочените от анкетираните форми и препоръчителните според кодификатора закономерно се наблюдава при филолозите българи, а най-нисък е той при неспециалистите, заети в производството и услугите. Преобладаващият брой анкетираните, чийто майчин език е българският, а резултатите им показват най-голямо сходство с Речника, имат домашен език, свързан с ареала на североизточните говори, които са с най-голяма тежест при кодификацията. Анкетираните, чийто майчин език е турският, показват резултати, сходни с групата на учениците (чийто етнически състав е смесен). По-детайлен анализ по показателя *родно място* може да обясни закономерността при избора на акцентните дублети. При носителите на диалекта от ареала на мизийските (Шуменско, Новопазарско, Разградско, Силистренско) се наблюдава колебание при избора заради разликата между книжовния език и диалекта.

Резултатите от анкетата могат да имат приложение в методиката на преподаването на българския език като роден, както и в професионалните среди, в които употребата на българския език трябва да служи за еталон.

Списък на използваните източници:

1. Георгиева Е., Баракова П. 101 въпроса за дублетите в българския език. София: Д-р Петър Берон, 1990. 296 с.
2. Колева Кр. Субстандартна вариативност и кодифицирана дублетност в актуалната българска езикова ситуация. *Стандарт и субстандарт - диахронни и синхронни аспекти*. Резюме /отг. ред. К. Вачкова. Шумен: Унив. изд. „Еп. К. Преславски“. 2005.
3. Нов правописен речник на българския език БАН /отг. ред. В. Станков. София: Хейзъл. 2002. 1069 с.
4. Официален правописен речник на българския език. БАН /отг. ред. М. Бунева. София: Просвета. 2012. 676 с.
5. Попов Д., Симов К., Видинска С. Речник за правоговор, правопис и пунктуация. София: Атлантис КЛ. 1998. 918 с.
6. Правописен речник на съвременния български книжовен език. БАН / отг. ред. Ел. Георгиева, В. Станков. София: БАН. 1983. 930 с.

References:

1. Georgieva, E., Barakova, P. 101 vaprosa za dubletite v balgarskiya ezik. Sofiya: D-r Petar Beron. 1990. 296 s.
2. Koleva, Kr. Substandartna variativnost I kodifitsiarna dubletnost v aktualnata balgarska ezikova situatsiya. *Standart I substandard – diahronni I sinhronni aspekti*. Rezumeta / otg. red. K. Vachkova. Shumen: Univ. izd. “Ep. K. Preslavski”. 2005.
3. Nov pravopisen rechnik na balgarskiya ezik. BAN /otg.red. V. Stankov. Sofiya: Heyzal. 2002. 1069 s.
4. Ofitsialen pravopisen rechnik na balgarskiya ezik. BAN /otg.red. M. Buneva. Sofiya: Prosveta. 2012. 676 s.
5. Popov, D., Simov, K., Vidinska, S. Rechnik za pravogovor, pravopis I punktuatsiya. Sofiya: Atlantis KL. 1998. 918 s.
6. Pravopisen rechnik na savremenniya balgarski knizhkoven ezik. BAN / El. Georgieva, V. Stankov. Sofiya: BAN. 1983. 930 s.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ

Маліновська Наталія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет (Україна)

Анотація. У статті розглянуто специфіку підготовки майбутніх вихователів до здійснення освітньо-мовленнєвої діяльності з дітьми різновікової групи. На основі аналізу наукових джерел з проблеми дослідження виділено такі компоненти в структурі готовності майбутніх вихователів до розвитку мовлення у групах з різновіковим складом дітей: мотиваційний, інформаційно-теоретичний, діяльнісний.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вихователі, розвиток мовлення, різновікова група, групи з різновіковим складом дітей.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S SPEECH IN THE DIFFERENT AGE GROUPS

Malinovska Nataliia Vasyliivna, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,
Rivne State University of the Humanities (Ukraine)

Annotation. Article considers the specifics of preparing future teachers for educational and speech activities with children of the different age groups. Based on the analysis of scientific sources on the research problem, the following components are identified in the structure of readiness of future teachers for speech development in groups with different age groups of children: motivational, information-theoretical and activity-based.

Key words: professional training, future educators, speech development, different age group, groups with different age composition of children.

Соціально-економічний розвиток Української держави, євроінтеграція наукового простору та модернізація системи вищої педагогічної освіти актуалізують проблему підготовки фахівців дошкільного профілю нової формації, які б характеризувалися високим рівнем професіоналізму, творчою активністю, педагогічною культурою, конкурентоспроможністю.

У сучасних наукових дослідженнях, які присвячені вивченню професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, проблема процесу професійного становлення здобувачів вищої освіти розглядається за такими напрямками: формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та особливості організації професійно-педагогічної підготовки (О. Браславська, А. Грітченко, В. Коваль, О. Комар, В. Кузь, А. Ліненко, М. Мартинюк, Є. Починюк, С. Сисоєва, Т. Танько, С. Ткачук, Л. Хомич, С. Шандарук та ін.); удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Голота, Г. Грама, Т. Жаровцева, Л. Загородня, Л. Зданевич, Н. Денисенко, І. Дичківська, Є. Карпова, І. Княжева, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, В. Несеренко, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська та ін.).

У працях М. Заячківської, С. Литвиненко, І. Підліпняк проаналізовано теоретико-методичні підходи до професійної підготовки фахівців до роботи з різновіковим складом дітей.

Метою статті є висвітлення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до розвитку мовлення дітей різновікової групи.

Аналіз наукових досліджень переконає в тому, що проблема навчання рідної мови у групах з різновіковим складом дітей має вирішуватися у комплексі: і в аспекті розроблення методики організації освітньо-мовленнєвої діяльності з дітьми різновікової групи, і в аспекті професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільного профілю [1; 3].

У контексті запропонованих науковцями визначень поняття «підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дітей різновікової групи» трактуємо як складний динамічний процес формування знань, умінь, професійних і особистісних якостей, які необхідні здобувачеві вищої освіти – майбутньому вихователю – для ефективного здійснення процесу навчання рідної мови у групах з різновіковим складом дітей, кінцевою метою якого постає сформованість у нього готовності здійснювати освітньо-мовленнєву діяльність у різновіковій групі.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвої діяльності включає позитивну мотивацію до майбутньої професійної діяльності; наявність потреби у переведенні теоретичних знань на рівень практичних умінь; збігання особистісної мотивації із соціально значущою.

Інформаційно-теоретичний компонент готовності майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвої діяльності є інтегрованою системою знань (психолого-педагогічних, фахових) про сутність роботи вихователя різновікової групи, про загальнопедагогічні та специфічні форми і методи навчання рідної мови у групах з різновіковим складом дітей.

Діяльнісний компонент готовності майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвої діяльності передбачає здатність до застосування професійних умінь (гностичних, проєктувальних, організаторських, дослідницьких, інформаційно-аналітичних, оцінно-результативних), необхідних для продуктивної професійної діяльності.

Усі компоненти готовності майбутніх вихователів до професійно-мовленнєвої діяльності взаємопов'язані між собою і взаємозумовлені.

Курс «Дошкільна лінгводидактика» є складовою дисциплін нормативного блоку. Її вивчення передбачає розв'язання низки завдань професійної підготовки бакалаврів дошкільної освіти у сфері комунікативно-мовленнєвої діяльності дитини дошкільного віку: оволодіння системою знань, необхідною для виховання мовленнєвої особистості дитини, своєчасного та ефективного опанування мовлення, як вагомим досягненням дошкільного дитинства, для здійснення комунікативно-мовленнєвої діяльності; оволодіння дитиною літературними нормами і культурою мовлення та спілкування.

Метою викладання навчальної дисципліни «Дошкільна лінгводидактика» є психолого-педагогічна і методична підготовка майбутніх фахівців до професійно-мовленнєвої діяльності відповідно до стандартів вищої освіти та Базового компонента дошкільної освіти України.

У процесі вивчення дошкільної лінгводидактики здобувачі вищої освіти вивчають тему «Навчання рідної мови у групах з різновіковим складом дітей». Її опанування ґрунтується на знаннях, які вони здобувають під час викладання дошкільної педагогіки, психології дитячої, фахових методик. Реалізація міжпредметних зв'язків таким чином сприятиме систематизації, глибини і міцності знань майбутніх вихователів, забезпеченню наскрізного застосування цих знань, умінь і навичок у професійно-мовленнєвій діяльності в умовах різновікової групи. Важливим у цьому контексті є також застосування викладачем нестандартних лекцій з використанням навчального матеріалу інтегративного характеру, моделювання навчальних ситуацій, самостійної роботи творчого характеру, методів активного навчання [4].

Особливого підходу в групі з різновіковим складом дітей вимагає організація занять з розвитку мовлення. Майбутні вихователі повинні добре орієнтуватися у тому, які мовленнєві заняття можна провести з усією групою (але з різним програмним змістом), а які окремо з кожною підгрупою [2].

Так, з усією групою проводять бесіди за змістом сюжетних картин, узагальнювальні бесіди як самостійне заняття, навчання розповідей за змістом знайомих картин, читання художніх творів, розповідання казок і бесіди за їх змістом, спостереження, екскурсії-огляди у межах закладу дошкільної освіти, дидактичні ігри з наочністю. Вихователь першими залучає до роботи дітей молодшої підгрупи. Діти середньої і старшої підгруп виконують у цей час самостійну роботу, а потім долучаються до заняття.

Тільки з дітьми старшої групи проводять такі заняття: екскурсії за межі закладу дошкільної освіти, словесні дидактичні ігри, етичні бесіди, бесіди про письменників, переказ художніх творів, навчання різних видів творчих розповідей, навчання елементів грамоти. У цей час діти молодшої підгрупи працюють за програмою з образотворчої діяльності або займаються з помічником вихователя в освітньому просторі дитячої книги. Заучування віршів проводять з кожною підгрупою окремо.

Кожна підгрупа на мовленнєвому занятті працює за вимогами програми відповідної групи з обов'язковим дотриманням часу тривалості заняття (молодша група – до 15 хв., середня – до 20 хв., старша – 20-25 хв.). Якщо закінчився час молодшої підгрупи, діти залишають заняття і йдуть гратися з іграшками в ігровий куточок (або на прогулянку з помічником вихователя). З дітьми середньої групи заняття продовжується (до 20 хв.) і завершується з дітьми старшої групи.

Поділяємо міркування І. Луценко щодо методичних принципів організації професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми. На нашу думку, їх потрібно враховувати майбутнім фахівцям дошкільного профілю і в налагодженні професійно-мовленнєвої взаємодії вихователя з дітьми різновікової групи. Серед них провідними є:

- ✓ гуманізація комунікативних настанов педагога;
- ✓ задоволення потреби дітей у спілкуванні, розвиток мотивів спілкування, інтересів;
- ✓ досягнення особистісно розвивального ефекту в процесі мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми; приклад товариськості і рівноправності, конструктивна позиція у спілкуванні;
- ✓ діалогічна орієнтація у спілкуванні і діалогічність мовлення педагога, добір оптимальних мовленнєвих норм;

- ✓ дотримання професійної і мовленнєвої етики; встановлення емоційної довіри і підтримання позитивної атмосфери спілкування;
- ✓ пом'якшення, зняття, компенсування засобами педагогічного мовленнєвого впливу емоційної напруги, дії на дітей стресогенних чинників;
- ✓ врахування індивідуальних особливостей і ситуативного стану дитини у процесі професійно-мовленнєвої взаємодії [3].

Перебування дітей у різновіковій групі за умови вдалого педагогічного керівництва позитивно позначається на розвитку їхнього мовлення.

Діти молодших підгруп завдяки здатності до наслідування легко переймають нові слова, засвоюють словесні звороти і форми мовлення. Вихователь повинен пам'ятати, що молодші діти краще сприймають мовлення, звернене до кожного з них. Тому впродовж дня необхідно широко використовувати індивідуальне спілкування, насамперед, з дітьми молодшої підгрупи.

Діти молодшого дошкільного віку охоче спілкуються зі старшими дітьми (ставлять запитання, просять розповісти чи показати тощо). Вихователь повинен спрямовувати молодших дітей на таке спілкування. Якщо дитина молодшої підгрупи звертається із запитанням до педагога, в окремих випадках її можна відіслати до старшої дитини: «А ти підійди, будь ласка, до Олі і попроси: «Оле, зав'яжи, будь ласка, мені шнурівку», або «А ти підійди, будь ласка, до Сергійка і запитай».

Особливого значення для молодших дітей набуває наслідування старших у засвоєнні формул мовленнєвої етикету. Малюки забувають вживати такі слова, як «дякую», «будь ласка», «вибач», «доброго ранку», «до побачення». За завданням вихователя діти старшої підгрупи систематично нагадують молодшим про потребу вживання ввічливих слів, повторюючи їх при кожній нагоді. Вихователь доручає також дітям старшої підгрупи виправляти граматичні помилки, яких припускаються діти молодших підгруп, вправляються з ними у правильній звуковимові. Під час заняття діти молодших підгруп мають можливість чути мовні відповіді старших і наслідувати їх. Подекуди діти старшої підгрупи самі можуть припускати окремі помилки, які наслідують молодші діти. Тому вихователів треба дуже уважно стежити за правильністю мовлення старших дітей і негайно виправляти їхні помилки (найкраще в присутності молодших дітей) [2].

Перебування в групі з дітьми різного віку позитивно впливає на розвиток мовлення старших дітей, які відчувають відповідальність перед меншими. Діти розуміють, що вони є авторитетом для молодших, зразком для наслідування, що малюки заздять їхнім умінням і знанням.

У вільний від занять час вихователь доручає дітям старшої підгрупи розповісти молодшим казку, прочитати вірш, пояснити ілюстрації у книжці, загадати загадку, що створює сприятливий ґрунт для мовленнєвої активності старших дітей, розвитку їхнього розмовного і зв'язного мовлення.

В умовах різновікової групи для старших дітей спілкування з молодшими є своєрідною «школою» гуманізму, в якій вони вчаться турботливого ставлення і любові до інших людей, проявляють увагу до молодших [5].

Для розвитку спілкування дітей великого значення мають прогулянки, під час яких створюють сприятливі умови для виникнення розмов між дітьми. Отримані на прогулянках враження активізують мовлення дітей, розвивають їхню допитливість, сприяють зближенню.

У процесі організації ігрової діяльності старшим дошкільникам дають можливість гратися з ровесниками, тому що постійні ігри з молодшими дітьми можуть небажано вплинути на розвиток старших, призвести до обмеження їхніх інтересів, збіднення сюжетів ігор. Водночас старшим дітям доручають організовувати ігри молодших дітей.

Важливо також організовувати спілкування дітей у процесі виконання нескладних трудових дій, коли праця дітям буде спільною і корисною для інших (чергування, трудові доручення, ремонт книжок, іграшок). Для самообслуговування, прибирання іграшок, шафок для одягу тощо доцільно об'єднувати маленьких дітей зі старшими, враховуючи їхню організованість, охайність, сформованість у них трудових умінь.

Позитивному мовленнєвому спілкуванню дітей різновікової групи допомагає організація різноманітних спільних розваг.

Таким чином, розвиток мовлення дітей у різновікових групах залежить від професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, яка визначається наявністю у них необхідних теоретико-методичних знань, відповідних умінь і навичок, особистісних якостей та здібностей.

Список використаних джерел:

1. Анішук А. В. Мовленнєва компетентність як складова професійної підготовки фахівців дошкільного виховання. Наукові записки НДУ ім. М.Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2004. № 4. С.62-65.

2. Алла Богуш, Наталія Маліновська. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього та дошкільного віку. Підручник для учнів педагогічних коледжів спеціальності 012 Дошкільна освіта. Київ: Видавничий Дім «Слово, 2021. 336 с.

3. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. Наука і освіта. 2014. № 10. С. 123-127.

4. Марчук Оксана, Мельничук Лілія, Шкабаріна Маргарита. Професійна підготовка майбутніх педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти до роботи з дітьми у різновіковій групі. Нова педагогічна думка. 1 (105) 2021. С. 115-119.

5. Підлипняк І. Ю. Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах різновікової групи: історія та сучасність. Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки». Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя. 2019. № 5. С. 192-195.

References:

1. Anishchuk, A. V. Speech Competence as a Component of Professional Training of the Preschool Education Specialists. Scientific notes of the M. Gogol National State University. Psychological and Pedagogical Sciences. 2004. № 4. pages 62-65.

2. Alla Bogush, Nataliia Malinovska. Methods of Speech Development and Teaching the Native Language of Children of the Early and Preschool Age. Textbook for students of pedagogical colleges of specialty 012 Preschool Education. Kyiv: Slovo Publishing House, 2021. Page 336.

3. Lutsenko, I. O. Preparation of the Future Educators for the Organization of Communicative and Speech Activity of the Older Preschool Children. Science and education. 2014. № 10. Pages 123-127.

4. Marchuk Oksana, Melnychuk Liliya, Margaryta Shkabarina. Professional Training of the Future Teachers in the Field of Preschool Education to Work with children of the different age groups. New Pedagogical Thought. 1 (105) 2021. Pages 115-119.

5. Podlipnyak, I.Y. Professional Training of the Future Educators to Work with Children in Conditions of the Different Age Groups: History and Modernity. Scientific notes. Series "Psychological and Pedagogical Sciences". Mykola Gogol Nizhyn State University. No. 5. Pages 192-195.

当代世界教育体系变革的现代化

莫尔贡·亚历山大·亚历山德罗夫娜, 教师, 研究生
乌克兰南方师范大学(乌克兰)

波波娃·亚历山大·弗拉基米洛夫娜, 教育学博士, 教授
乌克兰南方师范大学(乌克兰) (乌克兰)

THE MODERNIZATION TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONTEMPORARY WORLD

Oleksandra Morhun, Trainee Teacher, Postgraduate Student
The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky" (Ukraine)

Oleksandra Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky" (Ukraine)

引言：如今是一个全球化和信息化的时代，国际间的合作和竞争也愈加激烈，人所面对的机遇和挑战是前所未有的。教育能够支撑和推动人实现这些目标，所以当代世界教育体系的变革应具有现代化。随着现代教育体系的不断改革和完善，现代教育体系愈来愈显示出它独有的魅力。

Abstract: Today is the era of globalization, informatization, international cooperation and competition are becoming more intense, and the opportunities, and challenges faced by people are unprecedented. The education supports and pushes people to achieve these goals that is why the transformation of the global education system is of a modern nature. With the reform and improvement of the education system, modernity is showing its unique charm more and more.

关键词：终身教育体系、国民教育体系、现代化。

Key words: the continuous education system, the national education system, modernization.

方法：文献分析法，通过收集和分析能够接触的国内外相关资料，以这些资料为依据，对当代教育体系的定义和分类进行梳理，结合当前的教育发展和改革对当代教育体系变革的现代化进行阐述。

教育体系是指互相联系的各种教育机构的整体或教育大系统中的各种教育要素的有序组合。很多国家的教育体系本来都是选拔性而非包容性。如今，一个既符合现代社会政治经济发展需要，又能对每一个人的终身发展起到促进作用，并具有整体性、多样性和综合性思路的国民教育体系，已经在国际社会达成了基本的共识。随着信息技术、全球化、人口变化等的巨大变化，不仅极大影响了世界的经济，还对教育产生了深远的意义。当代教育体系应该更

加灵活和快速地应对变化，从而最大限度地开发人的潜能，使人能够适应目前世界的变化，这就是当代教育体系应该具备的现代化。

目前，在现实生活中人们所关注的焦点往往比较多地集中在具体的各级各类教育的具体问题上，例如教育考试、教育收费等，在教育的规划设计方法等宏观问题上关注度不高。在教育体系的构建和实践过程中，重视宏观上的战略，对于整体的发展具有深刻的影响。当代世界中，忽视行业、职业等社会需求和各级各社会成员个性发展的不同需要是教育存在的一个重大问题。从人的基本需求来说，人应当有生存和发展的平等权利，应当有求知的需求。我们应当构建一个“学习社会（Learning Society）”，“学习社会”最早由美国永恒主义教育思潮的代表罗伯特·赫钦斯提出，他在1968年出版的《学习社会》（The Learning Society）明确提出了“学习社会”的概念。他认为，“所有全体成年男女，仅经常地为他们提供定时制的成人教育是不够的，除此以外，还应以学习成长及人格的构建为目的，并以此目的制作制度，以及更以此制度来促进目的的实现，并由此建立一个朝向价值的转换和成功的社会”。他倡导的“学习社会”的内涵是：以学习的达成和人格的形成为目的，并为了实现这一目的而使所有现存的制度能够发挥出一种作用，以最终形成一个能保证这一社会的全体成员为了实现自己的能力得到最大限度发展的社会。“学习社会的目的是学习，是自我实现，是成其为人，而且学习社会的所有机构或制度都以这一目的为指向”。联合国教科文组织提倡并推广了“学习社会”这一思想，如今，“学习社会”已经成为了国际性的教育理念，并作为很多国家的教育发展战略予以实施。

现代国民教育体系（National Educational System）是相对于传统民族国民教育体系而言的，指的是主权国家通过制度或法律的形式，对本国所有享有公民权利的人提供一种不同层次、不同形态和不同类型的教育服务的系统。现代国民教育体系具有全面性、普遍性和开放性特征，能够解决传统国民教育体系无法解决的难点、盲点问题，适应经济与社会发展和全体社会成员自身全面发展的需要，适应人才需求的多样性。能够激发教育创造力，合理配置现有的教育资源，充分开发利用潜在的教育资源，形成教育资源优化配置和有效再生、扩大的机制。现代国民教育是面向全体国民的教育，是教育在空间方面的延伸。其要素主要是教育培训机构或学习组织，如学校、研究所、培训中心等，由这些机构形成了相应的教育系统，如学前教育、普通教育、职业教育、成人教育等等。

处在当前的时代，现代国民教育体系的内涵得到了进一步的拓展，它已逐渐成为了连接学校、家庭和社会，以及纵贯人的幼儿期、青少年期、成人期和老年期的一种统合而协调的体系。它的范围不仅涉及关于全体国民的学校公共教育，而且也涉及学校外的社会教育及其他教育形态。它面向的对象将事全体公民，而不仅限于某一年龄段的儿童或青少年。相对于现代国民教育体系，传统国民教育体系具有许多弊端，包括以单一型的学校教育为主题，十一种以纯知识形态的考试选拔和相应的单向度发展的学校教育体系，注重学历而非实际能力

等。随着时代的发展，传统的国民教育早就不满足人的需求，因此，形成比较完善的现代国民教育体系是当代教育体系改革现代化的重要内容。

终身教育体系（Lifelong Education System）指的是基于人的一生发展必须得到教育持续支持与服务的理念，在个体成长的各个阶段，通过整合社会各种教育资源，并加强社会、学校及家庭之间教育融合与衔接的途径，建立一个面向全体民众，且围绕个人人生全过程的、连续与统一的教育体系。终身教育体系是人们在一生各阶段所受各种教育的综合，是教育在时间方面的延伸，是个体所受不同类型教育的统一综合，既有学校教育，又有社会教育；既有正规教育，也有非正规教育。

终身教育体系概念的产生并非偶然。它是在终身教育思想不断普及，世界教育水平不断提高，个体一生需要得到教育支持的呼声日益强烈、高涨的情况下出现的。1965年保罗·朗格朗在联合国教科文组织召开的第三届成人教育国际促进会议上提出终身教育理念以来，终身教育已经作为一种国家战略在世界各国受到高度重视。1972年，联合国教科文组织发表题为《学会生存》的报告书，报告书明确指出，终身教育概念包括教育的一切方面。终身教育是建立一个体系的全面组织所依据的原则，而这个原则又是贯穿在体系的每个部分的发展过程中。

现代国民教育体系与终身教育体系具有一定的差别。现代国民教育体系是相对于传统国民教育体系而言的，它能够激发教育创造力，在一定程度上，现代国民教育体系与终身教育体系是统一概念的两种不同的表达，主要在内容和层次上有所不同。国民教育体系的教育形态主要有正规教育、非正规教育、学校外教育及终身教育等；终身教育则立足于每一个人的生命发展的全部过程，往往最终形成个体独特的个性、思想、人生观和价值观，促进个体生涯的健康发展。终身教育体系是人们在一生各阶段当中所受各种教育的总和，是人所受不同类型教育的统一综合。主张在每一个人需要的时刻以最好的方式提供必要的知识和技能。现代国民教育体系的立足点就在于全体广大人民，从国家和民族利益的全局出发，是综合性、多样性和非局部性的现代教育体系。同时，现代国民教育体系理应吸纳终身教育体系思想和观念，切实保证做到现代社会政治经济的安定团结和繁荣昌盛，顺理成章地为每一个人的终身发展提供一个和谐美好的教育环境。

从办学理念上看，国民教育体系和终身教育体系也具有差别性。国民教育体系侧重于提升国民的整体素质，尤其是国民的基础能力素养方面。而终身教育体系则在终身学习理念的倡导下，立足于对每一个人的生涯发展能起到促进作用的立场出发，使每一个社会成员在一生中能持续学习，以满足其在一生中各个时期各个阶段的各种学习需求。从办学特点看，终身教育从人的发展出发，强调人受教育的终身性、灵活性，超越了国民教育体系的阶段性、制度化的教育形式，因此更具有包容性。从办学体制上讲，终身教育体系不仅包括了由国家、其他社会组织以及个人依据国家的教育发展规划举办的制度化的教育体系，而且还涵盖了以自主的、自愿的、自由的乃至自助型的非制度化的教育形态。

在过去传统教育观念基础上建立的国民教育体系，是单一型的国民教育体系。这种教育体系主要以学校型的教育为唯一的构成要素。而在终身教育看来，凡对人格的形成和人的发展具有促进作用的正规教育，非正规教育及非正式教育，都应该被视为有意义要素。人离不开教育，我国自古就有“活到老，学到老”的传统。终身教育所意味的，并不是指一个具体的实体，而是泛指某种思想或原则，或者说是指一系列的关系与研究方法。概括而言，也即指人一生的教育与个人及社会生活全部教育的总和。在学习型社会中，终身教育体系不以未来的职业谋求、经济利益为目的，它充分尊重学习主体的个人爱好、愿望，营造的是一种积极向上、乐观奋进的教育氛围。终身教育体系是面向社会广大的民众，实现真正意义上的学习参与、启迪人性和重构人生的重大价值。

结论及讨论：终身教育是贯穿人一生、面向全体社会成员的教育体系，国民教育体系是终身教育体系的重要组成部分，国民教育是终身教育的基石，没有现代国民教育作为依托，终身教育也就难以建立。简而言之，建立一个以实现终身教育理念为目标的现代国民教育体系是至关重要的。将各种原本独立的、互不关联的、乃至互相隔绝的教育资源进行重新整合和梳理，然后以人的各个不同时期为中轴线，以与人关系最为密切的学校、家庭及社会等形态为横断面，由此围绕人的一生发展构建成一个立体的教育学习网络。因此，现代国民教育体系构建的理论基础就是终身教育所要倡导的理念，而唯有指向人的终身发展的教育体系才是最具现代化的、最为先进的教育体系。

参考文献

1. 吴遵民 (1999) .现代国际终身教育论.上海教育出版社.
2. 张振元 (2004) .现代国民教育体系中职业教育的定位.职业技术教育.
3. 吴遵民 (2004) .关于完善现代国民教育体系和构建终身教育体系的研究.中国教育学报.
4. 吴遵民 (2004) .终身学习概念产生的历史条件及其发展过程.教育评论.
5. 张青 (2003) .现代国民教育体系及国民教育目标.长江论坛.
6. 夏业良 (2008) .中国国民教育体系缺陷.发展论坛.

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Наталія Московчук, кандидат педагогічних наук, старший викладач
Державний університет інтелектуальних технологій і зв'язу

Анотація. В межах аналізу «Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови» як засадничої педагогічної умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей визначено специфічні мотиваційні чинники, які впливають на українськомовну підготовку майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Ключові слова: педагогічна умова, «педагогічні умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей», «мотив», «мотивація», «мотиваційна сфера».

MOTIVATIVE FACTORS OF FORMATION OF UKRAINIAN-LANGUAGE PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCY OF FUTURE FOREIGN TECHNICAL AND TECHNICAL SPECIALISTS

Natalia Moskovchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
State University of Intelligent Technologies and Telecommunications, Odesa, Ukraine

Abstract. Within the analysis "Ensuring positive motivation of foreign students to study professionally oriented Ukrainian language" as a basic pedagogical condition for the formation of Ukrainian-language professional and communicative competence of future foreign specialists in specific specialties identified specific motivational factors influencing Ukrainian-language training of future foreign specialists.

Key words: pedagogical condition, "pedagogical conditions of formation of Ukrainian-language professional-communicative competence of future foreign specialists of technical specialties", "motive", "motivation", "motivational sphere".

Освітнє середовище технічного закладу вищої освіти України становить специфічний сенсоутворювальний контекст, перебування в якому іноземних майбутніх фахівців спрямоване на формування в них українськомовної професійно-комунікативної компетенції. Досягненню означеної мети передусє, зокрема, визначення педагогічних умов формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції.

Зупинимося на трактуванні поняття «педагогічна умова». У довідковій літературі педагогічна умова визначається як обставина, що впливає на ефективність формування професійних та особистісних якостей студентів і яку необхідно враховувати в процесі навчання майбутніх фахівців у закладах вищої освіти [8].

Педагогічні умови у дослідженні А. Багдуєвої трактуються як обставини процесу навчання і виховання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання з метою досягнення дидактичних цілей [2, с.12].

На думку А. Найн, педагогічні умови — це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і прийомів підвищення ефективності освітньо-виховного процесу і матеріально-просторового середовища, що забезпечують успішне вирішення поставлених і проєктованих завдань [11, с.78]. Аналогічне визначення пропонує О. Назарова, яка розглядає педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [10].

За І. Аксаріною, педагогічні умови – це ті умови, які свідомо створюються в освітньому процесі і повинні забезпечувати найбільш ефективне протікання цього процесу [1, с.12].

Л. Загребельна педагогічними умовами вважає обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, і акцентує на тому, що цей процес опосередковується активністю особистості [6, с. 29].

Таким чином, урахуовуючи наукові визначення поняття «педагогічні умови» та дидактичні принципи українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, під педагогічними умовами формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей розуміємо низку свідомо створених на основі аналізу всіх чинників, що впливають на формування

українськомовної професійно-комунікативної компетенції, взаємопов'язаних обставин та характеристик освітньо-професійного комунікативного простору, що забезпечують організацію та ефективне функціонування процесу українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Педагогічні умови формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей складають певну особистісно-змістову парадигму, що спрямована на розвиток особистості майбутнього іноземного фахівця, його активну діяльність, адаптацію, самовизначення, самореалізацію тощо. У дослідженні педагогічними умовами було обрано: забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови; наявність розвивального комунікативно-українськомовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю; адаптативно-педагогічну підтримку студентів-іноземців в освітньому просторі України; занурення студентів-іноземців в активну українськомовну мовленнєву діяльність професійної спрямованості.

Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови є засадничою педагогічною умовою формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, оскільки мотивація є фундаментальним психічним механізмом, що забезпечує продуктивну роботу найважливіших для підготовки майбутніх фахівців психічних процесів. У контексті аналізу мотивації, як однієї з педагогічних умов формування українськомовної професійно-комунікативної компетенції, звернемо увагу на мотив як на визначальний чинник формування механізму висловлювання, що запускає в роботу операції з вибору та поєднання лексичної одиниці, актуалізує форму лексичної одиниці [7]. Такий ракурс аналізу проблеми мотивації майбутніх фахівців необхідний, оскільки дослідження впливу мотивації на механізм породження мовлення українською мовою в іноземних студентів технічних спеціальностей визначає мотивуючу педагогічну технологію. Погоджуємося з І.Зимньою, яка вважає, що мотивація виконує роль «пускового механізму» будь-якої діяльності: праці, спілкування і пізнання [7]. О. Леонт'єв визначає мотив як саму діяльність. Щодо мовленнєвої діяльності, автор зауважує: «це означає, що є якість немовленнєве завдання, для виконання якого і здійснюється мовленнєва діяльність, яке вирішується мовленнєвими засобами. Висловлювання або текст є процесом вирішення такого завдання і лише вторинним продуктом або результатом такого вирішення» [9, с.25].

Мотивація, як джерело людської активності, вивчається дослідниками з різних ракурсів і визначається по-різному. Вважаємо за потрібне конкретизувати поняття «мотивація» у співвідношенні зі спорідненими – «мотив», «мотиваційна сфера». «Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, як мотив можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання. Словом, все те, в чому знайшла своє втілення потреба» [3, с. 53]. Ширшим є поняття «мотивація», яке «є тим складним механізмом співвіднесення особистості зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, що визначає виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [5, с. 148]. Найбільш емним з цих понять є поняття «мотиваційна сфера», що, за Л. Виготським, містить і афективну, і вольову сфери особистості, переживання задоволення потреби [4].

А. Реан зазначає, що діагностика мотиваційної сфери є складним завданням, оскільки мотиви діяльності і поведінки, що утворюють ядро особистості, є найбільш «закритою зоною» і найбільш оберігається (свідомо чи підсвідомо) самою особистістю від стороннього проникнення в цю сферу. Характерологічні особливості, на думку науковця, в цілому більш усталені, ніж інтереси, але, з іншого боку, яскраво виражені професійні інтереси, як елемент у загальній структурі мотивації особистості, істотно впливають на задоволеність професією і на продуктивність діяльності, в тому числі і в процесі здобуття професії. Вплив мотивації на продуктивність діяльності завжди вважався надзвичайно суттєвим. До того ж успішність освітньо-професійної діяльності визначається не тільки силою мотивації, але і структурою мотивів. А. Реан довів шляхом експерименту, що позитивна професійна мотивація може навіть компенсувати нестаток здібностей. Натомість негативна професійна мотивація не

компенсується навіть високим рівнем професійно-інтелектуальних здібностей [13]. Мотиваційний комплекс особистості є типом співвідношення таких видів мотивації: внутрішньої мотивації (для особистості має значення діяльність сама по собі), зовнішньої мотивації (в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення зовнішніх потреб по відношенню до змісту самої діяльності (соціального престижу, зарплатні тощо)). Зовнішні мотиви диференціюються тут на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні і більш бажані з усіх поглядів, ніж зовнішні негативні мотиви [14].

Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови можливе за умови «запуску» і регулювання механізму мотивації. Важливим у цьому процесі є чітке розуміння специфіки мотиваційної сфери особистості, складність якої полягає в тому, що вона є неоднорідною, багаторівневою та має ієрархічну будову. Ієрархічна структура мотиваційної сфери, за Л. Божович, визначає спрямованість особистості людини, яка має різний характер у залежності від того, які саме мотиви за своїм змістом і будовою стали домінуючими [3, с. 52]. Слід зазначити, що структура мотиваційної сфери має властивість постійно змінюватися та розвиватись. Мотивація до навчання складається з низки спонукань, що постійно змінюються і вступають у нові відношення один з одним (потреби і сенс навчання, його мотиви, мета, емоції, інтереси). Тому, як зазначає А. Маркова, становлення мотивації є не просте зростання позитивного або посилювання негативного ставлення до навчання, а ускладнення структури мотиваційної сфери, спонукань, що входять у неї, поява нових, більш зрілих, подекуди суперечливих відношень між ними [16].

Передусім необхідно визначити перелік компонентів мотиваційної сфери та їх співвідношення. Так, на думку І. Зимньої, до структури мотиваційної сфери входять: потреба в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, мета, емоції, ставлення та інтерес. Зміст визначених компонентів та характер взаємодії між ними визначають такі чинники: освітня установа, де здійснюється освітня діяльність; організація освітнього процесу; суб'єктні особливості того, хто навчається (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, його взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу тощо); суб'єктні особливості педагога, зокрема система його ставлень до студента, справи; специфіка навчального предмета [7].

Н. Симоновою доведено, що поряд із визначеними компонентами мотиваційної сфери на результат іншомовної професійно-мовленнєвої підготовки впливають мотиваційні орієнтації на процес, результат, оцінку викладачем і запобігання неприємностей, що характеризуються відносною незалежністю від умов навчання, яка проявляється у стабільності зв'язків між орієнтаціями на процес і результат, з одного боку, та орієнтаціями на «оцінку викладачем» і «запобігання неприємностей», з іншого, і варіативністю зв'язків залежно від умов навчання, сітки годин, особливостей освітньої програми тощо [15].

Дослідження освітньої діяльності студентів [3,7] засвідчують, що серед соціогенних потреб найбільший вплив на її ефективність має потреба в досягненні – прагненні людини до покращення результатів своєї діяльності. Міра задоволення від навчання залежить від ступеня задоволення цієї потреби. Така потреба змушує студентів більше концентруватися на навчанні і одночасно підвищує їхню соціальну активність. Істотний вплив на навчання має потреба в спілкуванні, домінуванні, розширенні світогляду, засвоєнні та систематизації знань. Саме ця група мотивів співвідноситься зі специфікою пізнавальної діяльності особистості та характеризується позитивним емоційним тоном і ненаситністю. Керуючись подібними мотивами, студент, незважаючи на втому, всупереч іншим відволікаючим чинникам, наполегливо і захоплено засвоює навчальний матеріал. Суголосно з Ю. Орловим, доходимо висновку, що «вирішальний вплив на академічні успіхи має пізнавальна потреба в поєднанні з високою потребою в досягненнях» [12, с. 75].

Аналіз наукової літератури (Л. Божович, Л. Виготський, І. Зимня, А. Маркова, Ю. Орлов, А. Реан, С. Рубінштейн, Н. Симонова та ін.) дав змогу визначити специфічні мотиваційні чинники, які впливають на українськомовну підготовку майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Це насамперед зміст навчального матеріалу та його

зв'язок з майбутньою спеціальністю, що стає передумовою виховання широких соціальних мотивів, розуміння сенсу та усвідомлення важливості українськомовної підготовки. Зазначимо, що має значення і вплив особистості викладача, яка, у випадку роботи з іноземцями, має значно більше функцій порівняно з навчанням вітчизняних студентів, оскільки для іноземного студента встановлення контакту з викладачем як з провідником в освітньому просторі в чужій державі є першочерговим, а авторитет викладача незаперечним. Викладач встановлює ціннісні орієнтири і регулює емоційне тло, що власне є регуляцією динамічного боку мотивації. Найвиразнішою мотивацією до українськомовної підготовки для іноземного студента на перших етапах навчання є прагнення привчитися до життя в новій країні та досягти якомога кращого навчального результату шляхом подолання мовного бар'єру, налагодити комунікацію з викладачами та студентами, реалізувати власні ідеї, інтереси, здібності, досягти відчуття комфорту і емоційної рівноваги тощо. Проблема двомовності в нашій країні може вплинути на якість українськомовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, тому вважаємо, що для іноземного студента необхідно створювати такі навчальні та навчально-виховні ситуації, які б демонстрували активне вживання української мови і викликали б прагнення до спілкування нею. На подальших етапах навчання мотивацією слугує бажання іноземця проявити власну індивідуальність, самоствердитись у студентському колективі та реалізуватися у професійній діяльності.

Також важливими є методичні прийоми та педагогічні технології, використані в ході освітнього процесу. Вони мають забезпечити можливість студенту проявити в навчанні власну самостійність, ініціативність та активність. Зокрема, в дослідженні було використано такі завдання (вправи «Типові синтаксичні конструкції науково-технічного підстилю наукового стилю мовлення», «Наукове мовлення», «Діловий документ», «Робота з текстом», «Кейс-студія»), вирішення яких вимагало активної пошукової діяльності, створено проблемні ситуації, вирішення студентом яких неможливе за допомогою того запасу знань, який він має, що стимулює його до отримання нових знань. Продуктивною виявилася технологія, що змушувала використовувати засвоєні знання в різних, нових для студента ситуаціях. До прикладу, в межах позааудиторної роботи іноземні студенти були залучені до навчально-ділових ігор («Україна - NASA», «Мозок країни», «Кастинг», «Найрозумніший»), дебатів з тем «Чи добре там, де нас немає», «Технічний прогрес змінив наше життя. На краще?», «Проблема доступності освіти», лінгвістичних брифінгів за фаховою тематикою («Кіберпростір: арена суперництва чи простір можливостей?», «Радіо: спогад про минуле чи шлях у майбутнє», «Інженер: попит та пропозиції? тощо), мозкових штурмів з тем «Сходи до успіху», «Мій перший мільйон», «Врятуймо нашу планету!». Такі навчальні завдання підтримували постійну розумову напругу та потребу долати нові, але долані труднощі. Різноманітність змісту дисципліни «Українська мова як іноземна», різноманітність педагогічних прийомів та технологій також сприяли формуванню усталеної мотивації до українськомовної підготовки, оскільки «новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього» [7, с. 136]. У ході навчання намагалися сформувати в майбутнього фахівця вміння мотивувати себе у освітній та професійній діяльності, переконувати себе у необхідності її здійснення, акцентувати себе на тому, що навчання та його результати важливі особисто для нього.

Таким чином, вивчення різних рівнів мотиваційної сфери та мотивації як складної системи, що містить інтереси, потреби, цінності, прагнення, ідеї, настанови, почуття, переживання тощо, заради яких відбувається діяльність у процесі вибору способів досягнення бажаного через координацію зовнішніх і внутрішніх чинників визначеної діяльності, дозволяє виявити особливості у визначенні студентом свого професійного вибору, обрати найбільш актуальні дидактичні підходи і методики, які дадуть змогу максимально покращити результат у процесі українськомовної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Аксарина И. Ю. Педагогические условия адаптации выпускников школ на этапе перехода от общего к высшему профессиональному образованию : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Ю. Аксарина. М., 2006. 19 с.
2. Багдуева А. В. Педагогические условия формирования профессиональной готовности будущих специалистов с использованием информационных технологий (на примере специальностей кадастрового профиля) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Багдуева. Улан-Уде, 2006. 23 с.
3. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. М., 1995. 348 с.
4. Виготский Л. С. Педагогична психологія / Л. С. Виготський. М., 1991. 480 с.
5. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. С.145 – 169.
6. Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах / Л. В. Загребельна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фіхівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : [зб. наук. праць]. Київ-Вінниця: Планер, 2005. Вип. 8. С. 280 – 291.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / И. А. Зимняя. [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. М.: Логос, 2002. 384 с.
8. Карпичев В. С. Организация и самоорганизация социальных систем : словарь / В. С. Карпичев ; Российская академия гос. службы при Президенте РФ. М.: Издательство РАГС, 2001. 125 с.
9. Леонтьев А. А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А. А. Леонтьев // Синтаксис текста. М., 1979. С. 18–36.
10. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование. 2003. № 11. С. 79 – 84.
11. Найн А. Я. Инновации в образовании : [монография] / А. Я. Найн. – Челябинск: ИПР МО РФ, 1998. 288 с.
12. Орлов Ю. М. Стимулирование побуждения к учению / Орлов Ю. М., Творогова Н. Д., Шкуркин В. И. М., 1988. 120 с.
13. Реан А. А. Психология и педагогика / Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С.И. СПб.: Питер, 2000. 432 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. Т.1. М.: Педагогика, 1989. 488 с.
15. Симонова Н. М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук / Н. М. Симонова. М., 1982. 158 с.
16. Формирование интереса к учению у школьников / [Под ред. А. К. Марковой]. М., 1986. 192 с.

References:

1. Aksarina, I. (2006). Pedagogical conditions of adaptation of school graduates at the stage of transition from general to higher professional education: author's ref. dis. at the request of scientists. Ph.D. ped. Science: special. 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education" / I. Yu. Aksarina. M., 19 p.

2. Bagdueva, A. (2006). Pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future professionals using information technology (on the example of cadastral profile specialties): author. dis. at the request of scientists. Ph.D. ped. Science: special. 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education" / AV Bagdueva. - Ulan-Ude, 23 p.
3. Bozhovich, L. (1995). Selected psychological works / LI Bozhovich; [ed. DI Feldstein]. M., 348 p.
4. Vygotsky, L. (1991). Pedagogical psychology / LS Vygotsky. M., 480 p.
5. Dzhidaryan, I. (1974). On the place of needs, emotions and feelings in the motivation of personality / IA Dzhidaryan // Theoretical problems of personality psychology. M.: Nauka, P.145 - 169.
6. Zagrebelna, L.(2005). Pedagogical conditions for the training of future managers in economic educational institutions / LV Zagrebelna // Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of scholars: methodology, theory, experience, problems: [collection. Science. work]. Kyiv-Vinnytsia: Planer. Issue. 8, P. 280 - 291.
7. Zymnia, I. (2002). Pedagogical psychology: [textbook for universities] / [2nd ed., Ext., Corrected. and reworked.] - M.: Logos, 384 p.
8. Karpichev, V. (2001). Organization and self-organization of social systems: dictionary / VS Karpichev; Russian Academy of State service under the President of the Russian Federation. - M., 125 p.
9. Leont'ev, A. (1979). Statement as a subject of linguistics, psycholinguistics and communication theory / AA Leont'ev // Syntax of the text. M., P. 18–36.
10. Nazarova, O. (2003). New information technologies in the management of the quality of the educational process in college / OL Nazarova // Informatics and education. № 11. P. 79 - 84.
11. Nine, A. (1998). Innovations in education: [monograph] / Chelyabinsk: IPR MO RF. 288 p.
12. Orlov, Yu. (1988). Stimulation of motivation to learn / Orlov Yu., Tvorogova N., Shkurkin V. M., 1988. 120 p.
13. Rean, A. (2000). Psychology and pedagogy / Rean A., Bordovskaya N., Mind S. 432 p.
14. Rubinstein, S. (1989). Fundamentals of general psychology: in 2 volumes. Vol.1. M. 488 p.
15. Simonova, N. (1982). Experimental study of the structure of motivation in the acquisition of a foreign language in higher education: diss. at the request of scientists. Ph.D. psychol. Sciences. M., 158 p.
16. Formation of interest in learning in schoolchildren (1986). [Ed. AK Markova]. M., 1986. 192 p.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Руслана Найда, кандидат педагогічних наук, доцент,

ВСП «Дубенський педагогічний фаховий коледж Рівненського державного гуманітарного
університету», Україна

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі педагогічної практики.

Ключові слова: майбутні вихователі ЗДО, методична компетентність, фахова підготовка, педагогічна практика.

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

Ruslana Naida, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
VSP "Dubna Pedagogical Vocational College of Rivne State University for the Humanities",
Ukraine

Abstract. The article examines the theoretical issues of formation of methodological competence of future educators of preschool education institutions in the process of pedagogical practice.

Key words: future educators of ZDO, methodical competence, professional training, pedagogical practice.

Вступ. Реформування системи дошкільної освіти в площині програмно-методичного забезпечення, технологічних інновацій та упровадження нових форм навчання дітей дошкільного віку зумовили переглянути стан методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в умовах педагогічного коледжу. Особливої уваги потребує формування методичної компетентності як складника професійної компетентності фахівця.

Аналіз науково-методичних праць змісту практичної підготовки студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта дозволив виявити низку підходів до розкриття окресленої проблеми, зокрема, ми з'ясували, що проблема методичної підготовки, а відтак, формування методичної компетентності у системи закладів фахової передвищої освіти розглянута не достатньо.

Підготовці майбутніх вихователів дітей дошкільного віку присвячено ряд наукових розвідок вітчизняних вчених (А. Богуш, Л. Артемова, Г. Беленька, Н. Гавриш, І. Дичківська, Л. Зданевич, Н. Лисенко, Т. Поніманська, І. Княжева, Л. Алексєнко-Лемовська, Н. Сайко, С. Козлова, В. Ядешко, Н. Астафєва). Питання методичної підготовки та формування методичної компетентності у вищій школі розкрито у наукових розвідках А. Богуш, М. Демченко, Л. Алексєнко-Лемовська, І. Княжева, О. Корнєєва, В. Адольф, Ю. Присяжнюк, М. Скрипник, Ю. Сирова тощо.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових праць вітчизняних учених; аналіз базових понять «методична компетентність», «практична підготовка».

Результати й обговорення. Підготовка фахівців дошкільної освіти у закладах фахової передвищої освіти знає трансформацій. Динамічні зміни в освіті викликані розвитком соціальних процесів у суспільстві, зумовили переглянути традиційні підходи до фахової підготовки. Вагоме місце посідає дослідження аспектів практичної діяльності у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Новітня парадигма в освіті окреслює компетентнісний підхід як освітній наратив ХХІ століття. Вітчизняні вчені наголошують на необхідності формування у здобувачів освіти уміння вчитися, самостійно отримувати інформацію та розуміння необхідності навчатися впродовж життя. Виходячи з цього, вчені зазначають, що визначені вміння та компетенції стають провідними у професійній діяльності майбутнього вихователя.

Аналізуючи науково-педагогічні джерела, ми виявили відсутність єдиної загальноприйнятої дефініції «методична компетентність». На підставі вивчення і аналізу різних підходів до визначення суті поняття «методична компетентність» (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Н. Грама, І. Дичківська, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Н. Лисенко, Т. Поніманська та ін.), схилиємось до позиції А. Богуш, яка визначила компетентність як якісну властивість особистості та результатом засвоєння системи знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, ставлень, власного досвіду, який набутий як у процесі навчання, так і в повсякденному житті [3].

Відтак, методична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є інтегрованим утворенням здатностей до усвідомленого й методично влучного використання

набутих знань, умінь та навиків у практичній діяльності. Такої самої думки дотримується І.Княжева, яка розглядає методичну компетентність як інтегративне особистісне утворення, що характеризується наявністю здатності до рефлексії, прагнення здійснювати методичну діяльність [8, с.88-93].

У дослідження О. Корнєєвої поняття методична компетентність визначено як сукупна характеристика професійної та методичної зрілості діяльності вихователя, що виконується в межах його посадових обов'язків і відповідає визначеним нормам [7].

Різні аспекти методичної компетентності висвітлено у працях М. Скрипник. Учені розкривають досліджуване поняття як інтегровану особистісну якість, що полягає в здатності вихователя ЗДО акумулювати методичні знання, уміння й досвід задля реалізації на практиці актуальних психолого-педагогічних завдань розвитку та виховання дошкільників. Вихідним у визначенні діяльнісного компонента запропонованим М. Скрипник, є готовність вихователя практично вирішувати різного рівня психолого-педагогічні завдання, застосовуючи методичні знання й уміння [10].

Компонентами методичної компетентності, запропонованими дослідницею Ю. Присяжнюк, є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Враховуючи те, що предметом нашого дослідження є формування методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у практичній діяльності, запропоноване трактування компонентів вченою Ю. Присяжнюк, адаптуємо до діяльності здобувачів фахової освіти [9].

Аналізуючи погляди різних авторів на визначення поняття методична компетентність у галузі педагогіки, зазначимо, що дослідники акцентують на інтегрованій характеристиці особистісних якостей у професійній діяльності. Відтак, інтерес до змістової характеристики поняття «методична компетентність» зумовлює необхідність дослідження практичного аспекту формування окресленої дефініції.

Підготовка фахівців дошкільної галузі здійснюється через реалізацію завдань теоретичної та практичної підготовки. В умовах фахових педагогічних коледжів однією із форм практичної підготовки є педагогічна практика.

Зміст діяльнісного (практичного) компонента методичної компетентності у підготовці фахового молодшого бакалавра спеціальності Дошкільна освіта розкривається у готовності майбутніх вихователів практично вирішувати психолого-педагогічні завдання, застосовуючи знання фахових методик.

Дослідниця Л. Алексеєнко-Лемовська, виділяючи три рівні розвитку методичної компетентності, наголошує на умовній сталості та визначеності між етапами формування методичної компетентності [2, с.13-26]. Базовий рівень розвитку методичної компетентності, на думку дослідниці, формується на наявному рівні методичної компетентності в індивідуальному режимі методичного супроводу.

Вважаємо, що базовий рівень розвитку методичної компетентності у підготовці майбутніх вихователів є можливим за умови вивчення фахових методик та методичного супроводу керівника практики.

Організація практичної підготовки у фахових педагогічних коледжах передбачає різні види практичної діяльності, мета, яких закріплення теоретичних знань фахових методик шляхом розв'язання психолого-педагогічних завдань. Тобто практична підготовка у формі педагогічної практики здійснюється через реалізацію змісту діяльнісного компоненту методичної компетентності.

Висновки. Фахову підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти ми розуміємо як взаємодію складників професійної компетентності. Одним із важливих складників є методична компетентність.

Проблема методичної компетентності майбутніх фахівців дошкільної галузі активно вивчається у психолого-педагогічних дослідженнях.

Методична компетентність здобувачів освіти, на нашу думку, є інтерактивним якісним утворенням, яке набувається та вдосконалюється в ході практичної підготовки, зокрема, проходження педагогічної практики.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розширеному теоретичному аналізі наукових, методичних джерел з проблеми дослідження, визначенні критеріально-рівневого апарату для встановлення показників методичної компетентності у майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах закладу фахової передвищої світи.

Список використаних джерел:

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навч-метод. посібник для викл., аспір., студ. Магістратури. Київ: Кондор, 2008. 272с.
2. Алексеевко-Лемовська Л. (2018) Методична компетентність вихователів закладів дошкільної освіти як складова професійної компетентності. Людинознавчі студії: зб.наук.праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 7/39, С.13–26.
3. Богуш А. М. Вимірюємо якість дошкільної освіти: методична спрямованість. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2022. № 1 (138). С. 7-16.
4. Березнюк О. С. Власенко О. М. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців: збірник наукових праць. Житомир. Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 122с.
5. Бібік Н. М., Вашенко Л. С., Локшина О. І. (2004) Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. О. В. Овчарук (Ред.). Київ: К.І.С., 112с.
6. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04. «Теорія і методика проф. освіти». Житомир, 2012. 20 с.
7. Корнеєва О. Л. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів: автореф. дис. На здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Дошкільна педагогіка. Одеса, 2012. 21с.
8. Княжева І. А. Стан сформованості методичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, Випуск 2 (127) Серія: Педагогіка. Одеса, 2019, С. 88-93.
9. Присяжнюк Ю. С. Розвиток методичної компетентності викладачів дисциплін гуманітарного циклу у системі післядипломної освіти: автореф. дис.. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.04 К., 2010. 14с.
10. Скрипник М., Мінда Л. Методична компетентність вихователів дошкільних навчальних закладів: сутність та структура. Обрій. 2014. №1(38).

References:

1. Artemova, L. V. (2008) Pedagogy and methods of higher school: teaching method. manual for off., aspir., stud. Masters. Kyiv: Condor. 272p.
2. Alekseenko-Lemovska, L. (2018) Methodological competence of educators of preschool education institutions as a component of professional competence. Anthropological studies: collection of scientific works of Ivan Franko State Pedagogical University. Series "Pedagogy", 7/39, P.13-26.
3. Bogush, A. M. (2022) We measure the quality of preschool education: methodological focus. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky: nauk. magazine. Odessa: PNPu them. K. D. Ushinsky, № 1 (138). Pp. 7-16.
4. Bereznyuk, O. S. Vlasenko O. M. (2013) Formation of general cultural competence of future specialists: a collection of scientific papers. Zhytomyr. ZhDU Publishing House named after I. Franko, 122p.

5. Bibik, N. M. Vashchenko, L. S., Lokshina, O. I (2004) Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: KIS, 112p.

6. Voloshchuk, A. M (2012) Formation of methodical competence of future teachers of humanitarian profile in the process of pedagogical practice: author's ref. dis. for the degree of Cand. ped. Science: special.13.00.04. "Theory and methods of prof. education ". Zhytomyr, 20p.

7. Korneeva, O. L (2012) Organization of methodical work with educators of preschool educational institutions: author's ref. dis. For science. Degree Cand. ped .. science: special. 13.00.04. Preschool pedagogy. Odesa, 21p.

8. Knyazheva, I. A (2019) The state of formation of methodological competence of future educators of preschool institutions. Scientific Bulletin of PNP. KD Ushinsky, Issue 2 (127) Series: Pedagogy. Odesa, pp. 88-93.

9. Prisyazhnyuk, Yu. S. (2010) Development of methodical competence of teachers of disciplines of the humanities cycle in the system of postgraduate education: author's ref. dissertation for the degree of Cand. ped. Sciences: special.13.00.04 K., 2010. 14p.

10. Skrypnyk, M. (2014) Methodical competence of educators of preschool educational institutions: essence and structure. Horizon. №1 (38).

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Марія Оліяр, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (Україна)

Анотація. У статті розглянуто проблему формування професійної етики майбутніх учителів початкових класів. Уточнено поняття «професійна етика майбутнього педагога», розкривається його сутність та зміст. Провідною методологічною позицією процесу формування педагогічної етики студентів визначено поєднання компетентнісного та діяльнісного підходів. Схарактеризовано найбільш результативні прийоми та інноваційні технології, що сприяють формуванню педагогічної етики майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: етика, професійна етика, майбутні вчителі початкових класів, професійна етика вчителя початкових класів, інноваційні освітні технології.

TECHNOLOGIES OF FORMATION OF PEDAGOGICAL ETHICS FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS

Mariia Oliiar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ukraine)

Abstract. The article considers the problem of formation of professional ethics of future primary school teachers. The concept of "professional ethics of the future teacher" is specified, its essence and content are revealed. The leading methodological position of the process of formation of pedagogical ethics of students is a combination of competence and activity approaches. The most effective methods and innovative technologies that contribute to the formation of pedagogical ethics of future primary school teachers are characterized.

Key words: ethics, professional ethics, future primary school teachers, professional ethics of primary school teachers, innovative educational technologies.

В умовах стрімкої глобалізації і цифровізації освітнього простору сфера діяльності педагога суттєво змінюється, стає зоною довіри для учнів, у якій значне місце займає етика поруч із моральністю, гуманністю і культурою. У ХХІ столітті етика позиціонується у всіх сферах людського життя: політиці, економіці, педагогіці, екології тощо - та протиставляється культурі, яка не має моральних основ і принижує людську гідність сучасного молодого покоління.

Етика - одна з найдавніших галузей філософії, наука про мораль (моральність). Процес формування етики почався в середині першого тисячоліття до нашої ери в період античності в Стародавній Греції, Індії, Китаї. Конкретизуючи дослідження з проблеми формуванні етики педагога, відзначимо найбільш значущі з них. Питання професійної етики вчителя, сутність якої полягає у формуванні та розвитку позитивних почуттів дитини за допомогою наслідування, настанов та вправ, як відомо, вперше ініціював найвідоміший із давньоримських педагогів Марк Фабій Квінтіліан. 16 найважливіших правил мистецтва розвивати моральність розробив Я. Коменський. На гуманному ставленні вчителя до дітей наголошували Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Януш Корчак та ін. Етико-педагогічні проблеми професійної діяльності вчителя, педагога були глибоко вивчені Г. Ващенком, А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським. Сьогодні ці питання продовжують досліджувати такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як І. Бех, О. Бобир, С. Богдан, Г. Васянович, Д. Вербівський, Н. Вознюк, В. Губін, Г. Йонас, В. Писаренко, Ч. Тейлор, Л. Хорунжа, І. Чернокозов та ін.

Етика як теоретична гуманітарна дисципліна загалом спрямована на вивчення моральності, моралі людини [3]. Найчастіше поняття «мораль» та «моральність» синонімізують. «Педагогічна етика – це наука про сутність, закономірності розвитку і зміст моральних вимог, що породжуються специфічними особливостями педагогічної праці та її суспільним значенням» [4]. Педагогічна етика розглядає сутність основних категорій педагогічної моралі і моральних цінностей, до яких можна віднести систему уявлень про добро і зло, справедливість, честь, що виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, моральних достоїнств і вчинків людей [2].

Наукове дослідження проблеми педагогічної етики вчителя активізувалося у 60-90 роках минулого століття, коли професійна етика стала предметом міждисциплінарних досліджень. Питання професійної та моральної культури педагога, його соціальної відповідальності перед суспільством за виховання дитини, проблеми сутності педагогічної моралі стали найбільш актуальними для суб'єктів педагогічної діяльності цього періоду. Педагоги минулого і сучасники сформували загальні аспекти етики педагогічного професіоналізму педагога: повагу до особистості дитини, її гідності, прояви любові до дитини в процесі навчання та виховання. Таким чином, «етика» – це кодекс та норми поведінки, система моральних принципів, які регулюють професійно-особистісну поведінку вчителя/педагога у педагогічній діяльності, а «професійна етика майбутнього педагога» – сукупність компетенцій, що характеризують норми поведінки, регулюють професійно-особистісну поведінку педагога у фаховій діяльності. Основними її компонентами виступають: моральні принципи; моральні цінності; педагогічний обов'язок; педагогічний такт; педагогічна справедливість; педагогічна честь; педагогічний авторитет; етичні норми поведінки. Зміст професійної етики педагога включає здатність етично грамотно здійснювати процеси спілкування та взаємодії у педагогічній діяльності із споживачами освітніх послуг (діти, батьки); здатність відповідати нормам поведінки, системі моральних принципів, що регулюють діяльність педагога стосовно учнів, їхніх батьків, колег; здатність дотримуватися норм професійної етики в педагогічному середовищі; володіння навичками самоконтролю та саморегуляції; здатність регулювати конфлікти, що виникають у процесі педагогічної діяльності, на основі суспільних норм поведінки та моральних принципів.

Напрацювання вчених були акумульовані в теорію морального виховання, наслідком чого стало виникнення «педагогіки співробітництва» (педагогічний процес, побудований на

усвідомленні педагогом і тим, хто навчається, спільності цілей). У сучасних умовах «педагогіка співробітництва» розглядається як гуманістична ідея спільної діяльності учнів та їх учителів, побудована на усвідомленні педагогом та учнями спільності цілей у педагогічному процесі. Педагог та учні в освітньому процесі Нової української школи є рівноправними партнерами. При цьому педагог постає як авторитетний порадинок, старший товариш, а учні набувають достатньої самостійності як у здобутті знань і досвіду, так і у формуванні власної життєвої позиції. Педагогіка співробітництва забезпечує умови для вільного розвитку творчої індивідуальності та активності учнів, а також для виховання колективізму, товариства, взаємодопомоги, дисциплінованості. Особливо важливим є дотримання норм педагогічної етики вчителем початкової школи, оскільки «молодший школяр через відсутність необхідного досвіду взаємодії з ровесниками і дорослими, а також через недостатню сформованість усталених соціально значущих способів діяльності та поведінки часто потрапляє в ситуацію так званих девіацій, тобто відхилень від заданих норм і вимог, які за відсутності певних корекційних заходів на наступних етапах розвитку можуть призвести до психічних розладів» [1, с. 1].

Сьогодні в педагогічній науці склалося спрямування, об'єктом вивчення якого стали питання сприятливого психологічного клімату, безконфліктного освітнього простору, дружнього середовища, гармонійного професійного розвитку, які є похідними професійної етики педагога. Осмислені нові підходи до організації професійної та особистісної підготовки майбутніх педагогів: компетентнісний, орієнтований на формування етичної компетенції; системний, що передбачає формування професійної етики, культури в системі всіх компонентів педагогічного процесу; культурологічний, націлений на формування професійної етики педагога крізь різні типи культур; діяльнісний, пов'язаний із розумінням діяльності як основи, засобу та вирішальної умови розвитку та формування особистості, як форми активної цілеспрямованої взаємодії педагога із суб'єктами педагогічного процесу; особистісно-зорієнтований, що сприяє самореалізації особистості, розвитку її неповторної індивідуальності, та ін. Моральність у процесі реалізації цих підходів виступає як компонент регуляції відносин людей, а мораль - як фундаментальний елемент культури. Особливістю професійної етики є її тісний зв'язок і нерозривна єдність із загальною теорією моралі.

Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що сучасні тенденції освіти актуалізують формування цього педагогічного феномена та потребують системного і цілісного вивчення з методологічних позицій, які сприяють реалізації освітніх стратегічних та державних завдань. Провідним концептуальним підходом у формуванні педагога нової сучасної формації сьогодні виступає компетентнісний підхід, спрямований на формування низки загальних, ключових та предметних компетенцій. Інтеграція двох підходів – компетентнісного та діяльнісного – дозволила нам використовувати компетентнісно-діяльнісний підхід у формуванні компетенцій професійної етики у різних видах діяльності, що реалізуються в цілісному педагогічному процесі.

Формування етичної компетенції майбутніх учителів початкових класів здійснювалося у процесі вивчення курсу педагогіки, а також вибіркової дисципліни «Етикет учителя початкової школи» шляхом включення студентів до процесів консолідації норм поведінки, регламентованих спільно розробленими правилами. Майбутні педагоги здійснювали пошук та аналіз наукових статей у періодичних психолого-педагогічних виданнях, написання анотацій, резюмували наукової ідеї. Організація та проведення майстер-класів дозволило виробити спільний каталог норм поведінки, що характеризують високий рівень прояву професійної педагогічної етики педагога.

У процесі дослідження поряд із змістом цих дисциплін використовувалися сучасні освітні технології, які дозволяли відстежувати формування етичної компетенції студентів. Зокрема, використовувалася вітагенна інформація, джерелами якої є ЗМІ, наукова та художня література, твори мистецтва, різні види спілкування, діяльності та освітнього процесу. Прийоми голографічного мислення реалізувалися на основі голографічного підходу (розгляд об'єкта, а в

нашому випадку – це професійна педагогічна етика, у багатовимірному просторі, тобто в різних педагогічних ситуаціях, соціумах, рівнях педагогічного спілкування тощо).

Використовувалися прийоми: ретроспективного аналізу життєвого досвіду із розкриттям його зв'язків в освітньому процесі «Що було б, якщо...»; актуалізації життєвого досвіду студентів, що допомагає з'ясувати, який запас знань на рівні повсякденної свідомості мають студенти; прийом додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі «Я пропоную вам ідею – незакінчену ситуацію... Доповніть та закінчіть її на основі свого життєвого досвіду...»; прийом тимчасової, просторової, змістової синхронізації освітніх проєкцій - полягає в тому, що дидактичний матеріал викладається з розкриттям тимчасових, просторових, змістових зв'язків між фактами, подіями, явищами та процесами, пов'язаними з професійною педагогічною етикою; прийом вітагенних аналогій в освітніх проєкціях, які мають формулу: «У житті немає нічого такого, чого б ще не було...».

Було також використано технологію творчого синтезу освітніх проєкцій; технологію творчого моделювання ідеальних освітніх об'єктів, при цьому термін «ідеальний» означає не досконалість, відсутність недоліків, а лише абстрактний, відключений від реалій життя проєкт, що ілюструє головну ідею автора; технологію розвитку критичного мислення студентів; ігрові технології, які виконували на заняттях комунікативну, діагностувальну, корекційну, соціалізуючу, розважальну та інші функції. Технологія проєктного навчання була зорієнтована на формування проєктного мислення майбутніх педагогів, їхньої проєктної діяльності, передбачала отримання конкретного результату та його публічного представлення.

Технологія «Дебати» була покликана штучно надавати освітнім явищам емоційного забарвлення, соціального змісту, щоб створити практику змішування соціокультурного, риторичного та емоційного аспектів. Саме в такому середовищі з'являється можливість для здійснення самоконтролю, саморегуляції в дотриманні норм професійної педагогічної етики та формування культури міжособистісного спілкування. Тренінгові технології в нашій роботі - це вид освітньої практики, у якій провідною діяльністю є закріплення певної реакції, дії, вміння у вигляді повторення, вправи.

Використання можливостей педагогічної практики дозволило в процесі проведення уроків, організації виховних заходів, написання психолого-педагогічних характеристик на клас та окремих учнів, розробки проєктів проведення тематичних заходів, використання психолого-педагогічних методів у процесі адаптації студентів до умов освітнього процесу початкової школи дало змогу виробити та закріпити вміння, навички і здібності, що характеризують компоненти педагогічної етики. Вирішення спеціально розроблених кейсів, тобто навчання за допомогою аналізу конкретних ситуацій у процесі педагогічної практики орієнтувало майбутніх педагогів на спостереження за процесами формування професійної педагогічної етики, на цілеспрямований аналіз уроків, систематизацію видів діяльності, що сприяють формуванню етичної поведінки педагога тощо. Важлива особливість цієї технології полягає в тому, що створювалися проблемні ситуації на основі фактів реального життя: ситуації-ілюстрації; ситуації-вправи; ситуації-оцінки; ситуації-проблеми та ін.

Таким чином, ідея формування моральності, моралі, трансформована в поняття професійної етики, є актуальною і сьогодні, коли відбувається модернізація освіти в напрямі євроцентристських тенденцій та неминуче відображається на ціннісних орієнтаціях молодого покоління. І саме ця обставина вимагає пильної уваги до процесу формування професійної етики майбутніх педагогів, покликаних виховати в учнів духовно-моральну свідомість, етичну поведінку, ціннісні моральні позиції, спрямовані на толерантні міжособистісні взаємини людей, адекватні відносини людини та навколишнього середовища, побудовані на кращих духовних і культурних традиціях педагогіки. Для актуалізації на практиці професійної етики майбутніх педагогів необхідно цей процес проєктувати, відстежувати, діагностувати, стимулювати, використовуючи можливості навчальних дисциплін, педагогічної практики, інноваційні освітні прийоми і технології, різні форми та засоби організації навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин. Початкова школа, 2000. № 5. С. 1-5.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч. посіб. Львів: Сполом, 2010. 420 с.
3. Хорунжа Л. Л. Етика вчителя як детермінанта соціальнопсихологічного розвитку молодшого школяра. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_5.pdf
4. Якухно І. І. Етика вчителя: морально-психологічний зміст. URL: https://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=62

References:

1. Beh, I. (2000). Junior student in the educational space of interpersonal relationships. Primary School, 5, 1-5.
2. Vasyanovich, G. P. (2010). Pedagogical ethics: textbook. Lviv: Spolom. 420 p.
3. Khorunzha, L. L. Ethics of the teacher as a determinant of socio-psychological development of junior high school. Received June 4, 2022 from https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_5.pdf
4. Yakukhno, I. I. Teacher's ethics: moral and psychological content. Received June 4, 2022 from https://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=62

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЇЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Софія Покрепа,

магістрантка V курсу, спеціальності «Дошкільна освіта»

Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, (Україна)

Кондратець І. В.,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Анотація. У статті висвітлено теоретичний аспект феномену «рефлексія», вплив на становлення особистості дитини дошкільного віку, формування особистісної компетентності; окреслено основні акценти, на які має звертати увагу майбутній педагог. Проаналізовано сучасний стан дослідження питання рефлексії у взаємодії з дітьми дошкільного віку: у наукових розвідках і програмних документах.

Ключові слова: вища освіта, майбутні педагоги, особливості підготовки, теоретичні засади, рефлексія, дитина дошкільного віку, особистість, особистісна компетентність.

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF DEVELOPMENT OF REFLECTION AND FEATURES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR ITS APPLICATION WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Sofia Pokrepa,

Master's student of the 5th year, specialty "Preschool education"

Pedagogical Institute of Borys Hrinchenko University of Kyiv, (Ukraine)

Kondratets I. V.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Preschool Education, Borys Hrinchenko Pedagogical Institute, Kyiv University

Abstract. The article highlights the theoretical aspect of the phenomenon of reflection, the impact on the formation of the personality of a preschool child, the formation of personal competence; the main accents to which the future teacher should pay attention are outlined. The current state of research on the issue of reflection in interaction with preschool children is analyzed: in scientific research and program documents.

Key words: higher education, future teachers, peculiarities of training, theoretical principles, reflection, preschool child, personality, personal competence.

Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливим складником безперервної освіти, в якій спостерігається взаємозв'язок загальної, соціальної, педагогічної і рефлексійної культури, синергія набутого життєвого досвіду з теоретичними психолого-педагогічними знаннями.

Дошкільний вік – один із найважливіших періодів розвитку особистості, а формування цілісної самостійної особистості дитини – це найголовніше завдання кожного компетентного педагога. Саме у дошкільний період починається соціалізація дитини, засвоєння дошкільником загальнолюдських цінностей: дитина відчуває себе унікальною й самостійною особою, починає знаходити зв'язок між внутрішнім і зовнішнім світом. Тож дуже важливо у цей час становлення особистості допомогти дитині налагодити контакт із власними емоціями, переживаннями, сприйняттям світу навколо.

У фокусі уваги майбутніх фахівців мають бути гуманістичні та особистісно зорієнтовані підходи до кожного малюка. Йдучи саме таким шляхом взаємодії з дітьми, можна розвинути сильні сторони особистості, творчість і лідерські якості, закласти підвалини для формування упевненості, інтересу до самопізнання.

Студентам варто пам'ятати про особливості сучасного покоління «Альфа»: їхні чутливість, прагнення до свободи та самостійного розв'язання власних рішень; вплив на них онлайн-соціалізації; відмінність ціннісних орієнтирів від своїх однолітків-попередників; про те, що лише через повагу й увагу до їхньої особистості можна забезпечити довіру та налагодити партнерські взаємини, гармонізувати різні психологічні дитячі стани та сформувати соціальну й емоційну стійкість.

Очевидно, що майбутній педагог, вибудовуючи механізм взаємодії з дітьми дошкільного віку, має враховувати й рекомендації програмних документів. Зокрема, тези Державного стандарту дошкільної освіти (нова редакція 2021), які стосуються формування особистісної компетентності (освітній напрям «Особистість дитини»): «Особистісну компетентність характеризує сформованість самосвідомості: ідентифікації себе зі своїм «Я», позитивної самооцінки, домагання визнання іншими її чеснот, уміння співвідносити «хочу» (мотиви, наміри), «можу» (знання, вміння навички), «буду» (регуляція поведінки та діяльності), здатність уявляти себе в минулому, теперішньому, майбутньому часі; орієнтування у своїх основних правах і обов'язках» [1, с.5].

Для майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти важливими в контексті формування означеної компетентності є рефлексійні вміння й навички, на які вперше за історію дошкільної освіти звернено увагу в найголовнішому документі: «Виявляє елементарні навички рефлексії – обмірковує з іншими свій мистецький досвід, враження, ставлення до мистецької діяльності (освітній напрям «Дитина у світі мистецтва») [1, с.23].

У програмі «Дитина» (2020) та «Методичних рекомендаціях до програми «Дитина» акцентовано увагу на необхідності підготовки ґрунту для розвитку рефлексії дітей дошкільного віку:

- учити дітей відповідати на рефлексійні запитання за змістом тексту: емоційно передавати своє ставлення до змісту творів;
- надавати перевагу рефлексійним запитанням в обговоренні літературного тексту (рефлексуюемо емоції, зміст твору, результат художньої співбесіди);

- удосконалювати навички мистецької рефлексії – усвідомлення, озвучення й уміння знаходити суголосні емоції в інших, зіставляти побачене з пережитим досвідом;
- за умови систематичного обміну враженнями та емоціями у дітей 6-7 р. є усе для того, аби сформувалась мистецька рефлексія – емоційна готовність до сприйняття мистецьких явищ, готовність до мистецького самовираження [3, 4].

У площині вищезазначеного важливою є акцентуація на формування цілісного сприйняття дитиною себе у цьому світі: «Встановлення рівноваги між чуттєво-духовними підходами й традиціями європейського раціоналізму щодо виховання зростаючого покоління; про розвиток морального мислення, почуття прекрасного, формування ціннісних орієнтирів, а на їх основі самоставлення й ставлення до світу». [3, с. 7].

Очевидно: для того, аби реалізувати вищезазначені завдання програмних документів, майбутній фахівець має чітко уявляти етимологічну сутність поняття рефлексії, філософсько-психологічно-педагогічне поле вивчення, види й типи, методи й прийоми застосування тощо.

У контексті науково-дослідної роботи нами було використано низку методів стосовно вивчення історичного підгрунтя феномену «рефлексія» та визначення теоретичних засад використання рефлексії саме у взаємодії з дітьми дошкільного віку, які необхідно враховувати кожному майбутньому педагогу. Коротко схарактеризуємо кожний із методів.

Аналіз (грец. «розклад») – метод дослідження, який вивчає предмет, диференціюючи його на елементи, ознаки, властивості тощо; визначає певні закономірності та патерни. Аналіз наукових розвідок показав, що більшість з них із вивчення рефлексії та механізми використання рефлексії спрямовано на дорослих (І. Бех, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Поніманська, Т. Піроженко та ін.)

Певні наукові праці (Ж. Піаже) розкривають особливості застосування лише з дітьми молодшого шкільного віку. Тому в площині нашого дослідження викликають певний інтерес статті Інни Кондратець у наукових збірниках і фахових часописах, які присвячені формуванню початкових рефлексійних навичок саме в дітей дошкільного віку, зокрема описані форми взаємодії з дітьми: «рефлексійне коло», «рефлексійні бесіди (з аналізом вражень, емоцій, взаємин у групі)», «рефлексійні портрети» тощо. Суголосна з нашими поглядами позиція науковиці взаємозв'язку між рівнем рефлексійної культури вихователів та можливими рефлексійними навичками дітей: «Вивчення вітчизняного досвіду професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти показує, що реальна практика майже позбавлена процесу рефлексії. Педагоги ще недостатньо володіють навичками самоаналізу професійної діяльності, відчувають дефіцит супроводу рефлексії в процесі професійного самовдосконалення, залежні або від зовнішніх вимог, або від низького рівня власної педагогічної культури. Відсутність використання в практиці роботи ЗДО рефлексійного механізму позбавляє педагогів можливості встановлювати реальні «суб'єкт-суб'єктні» стосунки з учасниками освітнього процесу; і, врешті, розвивати рефлексійну свідомість» [2].

Синтез (грец. «стан, місце») – метод дослідження, який представляє процес інтеграції, злиття розрізних понять і тематичних складників у комплекс. Завдяки синтезу ми об'єднали отримані під час аналізу результати в одне ціле, що дало змогу сформувати цілісне уявлення про предмет нашого дослідження. Отримане смислове ціле під час синтезу розширили за допомогою інформації сучасних педагогічних підходів до освітнього процесу і узагальнили відповідно до нашої теми. Виокремили наукові дослідження, які розглядають рефлексію як обов'язковий елемент розвитку дитини. Отримані результати порівняли із відповідністю до Державного стандарту дошкільної освіти і сучасних освітніх програм та запропонували розроблену нами класифікацію питання, що досліджується.

Класифікація (лат. «клас, роблю») метод, який передбачає розподіл об'єктів за групами відповідно до наперед визначених ознак. Згідно із вивченням наукових досліджень, присвячених рефлексії, виділяємо види рефлексій, які доцільно застосовувати у взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Класифікація №1: за часом рефлексійного аналізу: ретроспективна; ситуаційна; перспективна.

Класифікація №2: за характером і сферою включення у процесі рефлексії: особистісна; кооперативна; комунікативна; інтелектуальна.

Класифікація №3: за форматом використання: у діалогах /полілогах із однолітками та дорослими; в інтерактивних вправах та іграх; на рефлексійно-узагальнювальному етапі проектної діяльності.

Узагальнення – метод дослідження, який передбачає логічний перехід від окремого до загального, підпорядкування окремих явищ конкретному принципу; визначення загальних висновків і положень, що ґрунтуються на аналізі та синтезі окремих предметів, рис, ознак і характеристик. Вивчення категоріального апарату дозволив виокремити характеристики рефлексії, які є значимими у сфері формування особистості дитини дошкільного віку: рефлексія – це спостереження, який розум здійснює у своїй діяльності та засоби її прояву, внаслідок чого у розумі виникають ідеї цієї діяльності; рефлексія – це активний, наполегливий і уважний розгляд будь-якої думки або передбаченої форми знання, при світлі підвалин, на яких воно покоїться і аналіз подальших висновків, до яких воно приводить; рефлексія – це вміння людини споглядати за емоціями інших та своїми, активізувати увагу й аналізувати емоційні звички й прояви; апелювати до почуттів і вражень; рефлексія – потужний засіб для саморозвитку особистості, формування мотивації для самопізнання й саморегуляції поведінкових проявів і ситуаційних вчинків.

Отже, теоретичні засади розвитку рефлексії, які необхідно опанувати студентам; знання про особливості застосування рефлексії з дітьми дошкільного віку за допомогою окреслених методів, без сумніву, забезпечать умови для гармонізації емоційних станів дітей, підтримки їхньої самоповаги та соціалізації, підвищення рівнів педагогічної та рефлексійної культури самих майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт дошкільної освіти (нова редакція 2021) https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Кондратець І. Формування рефлексивних умінь у дитини дошкільного віку. Практичний психолог. Дитячий садок. 2013. № 4. С. 52–57.

3. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук.ред. Г. В. Беленька, О. А. Половіна, І. В. Кондратець; авт.кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, В. М. Вертугіна, К. І. Волинець та ін. К.: ТОВ «АКМЕ ГРУП». 2021. 568 с.

4. Освітня програма для дітей від двох до семи років «Дитина» / наук.кер.проектів В. О. Огнев'юк; авт.кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук.ред. Г. В. Беленька. К.: Київ.ун-т ім.Б. Грінченка. К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. 440 с.

References:

1. State standard of preschool education (new edition 2021) https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf

2. Kondratets, I. (2013) Formuvannya refleksyvykh uminj u dytyny doshkiljnogho viku. [Formation of reflexive skills in preschool children]. Practical Psychologist. Kindergarten. vol. 4. pp. 52–57.

3. G. V. Belenka, O. A. Polovina, I. V. Kondratets; Authors: G. V. Belenka, O. L. Boginich, V.M. Vertugina, K.I. Volynets and others (2021). Metodichni rekomendaciji do Osvitnjoji prohramy dlja ditej vid 2 do 7 rokvj «Dytyna» [Methodical recommendations to the Educational program for children from 2 to 7 years «Child»] / ed.K. : AKME GROUP LLC. 568 p.

4. G. V. Belenka, O. A. Polovina, I. V. Kondratets; Authors: G. V. Belenka, O. L. Boginich, V. M. Vertugina, K. I. Volynets and others (2020). Osvitnja prohrama dlja ditej vid dvokh do semy

rokiv «Dytyna» [Educational program for children from two to seven years «Child»] / scientific manager of the project V. O. Ognevyyuk. K. : Kyiv University named after V. Grinchenko. Kyiv: Kyiv, Univ. V. Hrinchenko. 440 p.

ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНОЇ СИТУАЦІЇ

Просенюк Анжела Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Анотація. Робота присвячена вивченню та аналізу особливостей оптимізації здобувачів вищої освіти до умов навчання, ефективність якого залежить не тільки від технічної організації освітнього процесу, але й від створення особливого комунікативно-особистісного середовища, в якому формується взаємодія між здобувачами вищої освіти, викладачами та іншими суб'єктами освітнього процесу, від можливостей адаптації до навчання в умовах надзвичайної ситуації.

Ключові слова: освітнє середовище, тривожність, стресостійкість, дистанційне навчання, надзвичайні ситуації.

OPTIMIZATION OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION IN AN EMERGENCY SITUATION

Prosenyuk Angela, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky" (Ukraine)

Abstract. The work is devoted to the study and analysis of the features of optimization of higher education students to the learning environment, the effectiveness of which depends not only on the technical organization of the educational process, but also on creating a special communicative and personal environment process, from the possibility of adaptation to learning in an emergency.

Key words: educational environment, anxiety, stress resistance, distance learning, emergency.

Актуальність нових досліджень в царині освіти зумовлена зростанням вимог до професіоналізму та підготовки майбутніх вихователів, для яких вельми значущим є вивчення ситуацій, явищ, подій, у яких доводиться виконувати свій професійний обов'язок. У цій соціально-педагогічній парадигмі гостро постає питання формування особистості здобувача вищої освіти та особливості його психоемоційної сфери. Ця проблема є актуальною у будь-якій соціальній ситуації, а в умовах низки надзвичайних ситуацій техногенного та антропогенного походження (пандемія та пов'язане з нею збільшення соціальної дистанції, воєнна агресія на території нашої країни, ядерний шантаж, збільшення людських жертв) загострюється якнайбільше.

Сучасні виклики суспільства, трансформації вищої школи та її перехід на дистанційну або змішану форму навчання потребують активного пошуку нових форм та методів навчання, їхньої спрямованості на вдосконалення та модернізацію традиційного освітнього процесу.

Сьогодні професійна підготовка здобувачів вищої освіти в галузі педагогіки не має зводитися лише до засвоєння основних професійних компетентностей. Йдеться про організацію такого освітнього простору, основною метою якого є формування активної, адаптивної, стресостійкої та психологічно збалансованої особистості освітянина, здатної до успішного функціонування у постійно змінюваних умовах, невизначених ситуаціях сучасного життя. Однак ефективність усіх цих процесів багато в чому залежить від комунікативного та

особистісного середовища, в якому формується взаємодія між здобувачами вищої освіти, викладачами та іншими суб'єктами освітнього простору, від можливостей адаптуватися до дистанційного та змішаного навчання.

Зазначимо, що для студентів педагогічних вищих навчальних закладів, як представників соціальної сфери діяльності суспільства, особливо важливо оптимізувати освітній процес, оскільки наразі вимушено спрощено значний відсоток раніше прийнятних та навіть обов'язкових до виконання прийомів та методів у роботі вихователя ЗДО як-от: привітання у вибраній вихованцями спосіб, прийом тактильного інформування тощо.

Також наразі система освіти України у всіх її ланках змушена прийняти появу таких понять, як: студент, який перебуває у вимушеній еміграції, учень, який тимчасово вибув за межі країни, вихованець – емігрант, що також спонукає на пошук нових дієвих способів забезпечення безперервного освітньо-виховного процесу.

У зв'язку з цим важливим складником сучасних педагогічних технологій навчання у вищій школі стає теоретичне та емпіричне вирішення проблем адаптації здобувачів вищої освіти до умов вищої школи та процесу навчання в умовах буремного сьогодення як стресової ситуації. Щодо виконання соціально-педагогічних завдань, зумовлених входженням вищих України у єдиний Європейський освітній простір, особливого значення набуває дослідження індивідуальних реакцій студентської молоді у скрутних соціальних умовах навчання. Це складний виклик, що привносить у педагогічне освітнє середовище надзвичайні складнощі та проблеми, від розв'язання яких залежить не тільки майбутнє педагогічної освіти, але й якість підготовки до життя цілого покоління.

Крім того, навчання онлайн в умовах надзвичайної ситуації антропогенного походження посилює вигорання усіх учасників освітнього простору, оскільки супроводжується не тільки фізіологічними процесами (втомлюваність очей та погіршення зору, гіпоактивність або постійне перебування в статичній позі й пов'язане з цим перевантаження хребта та збільшення вірогідності скаліотичної хвороби тощо), але й психоемоційними, викликаними складнощами із засвоєнням нових знань, оскільки в разі гальмується задіяння усіх аналізаторів у процесі навчання. Це, звичайно, призводить до погіршення процесу запам'ятовування, уваги, концентрованості на головному.

Методологічну основу дослідження склали положення психолого-педагогічної науки про структуру особистості та її зв'язок з діяльністю (Г. Костюк); проблема психічних станів здобувачів вищої освіти, що виникають в освітньому просторі вищої школи (Л. Дика, Г. Зараковський, В. Маришук та ін.) та їхній вплив на ефективність процесу освітньої діяльності (К. Абульханова-Славська, М. Левітов, О. Чебікін, С. Гапонова, А. Прохоров, та ін.).

В зарубіжній педагогіці проблемам дистанційного навчання, особливостям його організації та впливам на особистість здобувача вищої освіти присвячені дослідження В. Майєра, С. Моор, Дж. Тейлора та ін.

Отже, актуальність проблеми визначається її недостатньою розробленістю та викликами суспільства, оскільки зараз МОН не лише вивчає та впроваджує зарубіжний досвід онлайн навчання та організації індивідуальних консультацій, але й намагається зробити українську систему освіти гнучкою, оптимальною та привабливою для здобувачів вищої освіти. Враховуючи це, недостатньо розробленими залишаються питання індивідуальних реакцій студентів на перебування у нових умовах, функціональні стани під час дистанційного навчання та педагогічні критерії їхнього оцінювання.

Методи. Відповідно до актуальності досліджуваної проблеми був укладений методичний комплекс, до якого було включено методи бесіди, інтерв'ю, анкетування та психодіагностичного обстеження, а саме: «Шкала реактивної та особистісної тривожності» Спілбергера-Ханіна. Вимірювання тривожності є важливим поведінковим маркером того, як протікає процес навчання в умовах дистанційного навчання. Наявність певного рівня тривожності є природною та навіть обов'язковою формою активності здобувача вищої освіти під час упровадження дистанційного навчання. Шкала Спілбергера-Ханіна дозволяє дослідити ступінь прояву двох основних видів тривожності – особистісної та реактивної (ситуативної).

Особистісна тривожність активізується при сприйнятті зовнішніх стимулів, які інтерпретуються як загрозливі або невизначені; реактивна (ситуативна) тривожність характеризується емоціями, що переживаються суб'єктивно: напруження, нервозність тощо та є емоційною реакцією на стресову ситуацію, різною за інтенсивністю та динамікою.

Перед впровадженням вищезазначеного комплексу методів було здійснено аналіз умовисновків науковців з питань використання дистанційного навчання та занурення студентів у формат онлайн навчання в умовах стресогенної ситуації.

На основі аналізу науково-дидактичної бази досліджень І. Герасименко виділяє визначальні методи управління освітньою діяльністю та способами навчання, до яких відносить програмно-апаратні засоби, які працюють на основі ІКТ, комунікаційних мереж та систем і активно застосовуються віддаленими у просторі суб'єктами освітнього процесу при активній та керуючо-консультативній ролі викладача [2]. Тобто вчена визначає дистанційне навчання у закладі вищої освіти як самодостатній мультимедійним, модульним, є багатфункціональним й апаратно-програмним комплексом, заснованим на широкому використанні суб'єктами освітнього процесу web-технологій [2].

Неоднозначність трактування змісту дистанційного навчання можна відстежити і у зарубіжних джерелах. Так, Дж. Тейлор запропонував досить широкую класифікацію дистанційного навчання, яка містить: заочне навчання; застосування одnobічних засобів передавання знань (друковано-інформаційні матеріали, інтерактивні мультимедіа тощо); заняття у прямому ефірі; відео- та аудіозаписи лекцій; гнучке навчання із використанням сучасних освітніх платформ [4].

Не дивлячись на те, що дистанційне навчання створює принципово нове освітнє середовище, коли здобувач вищої освіти має можливість індивідуально отримувати необхідну інформацію у стислі терміни, користуючись різноманітними інформаційними джерелами, воно не позбавлене суттєвих недоліків, які не завжди в науці враховуються, а саме: труднощі у встановленні та підтриманні міжособистісних контактів, впровадження індивідуального підходу для оптимізації процесу навчання, мотивування здобувачів вищої освіти, відповідності поведінки викладача умовам дистанційного навчання тощо [1, с.13].

Емпіричне дослідження проводилося методом зрізів – у процесі семестрового дистанційного навчання та в сесійний період. Як показав аналіз нечисленних досліджень та бесіди зі здобувачами вищої освіти – потенційними фахівцями дошкільної освіти, саме проведення залків та іспитів у період карантинних обмежень та дистанційного навчання внаслідок нової хвилі надзвичайної ситуації є для них найбільш вираженим стресовим чинником, який призводить до змін функціональних станів організму. З одного боку, дистанційне проведення іспитів мобілізує здобувачів вищої освіти, стимулює до більш інтенсивної підготовки до іспиту, сприяє підвищенню самооцінки та впевненості у своїх можливостях, відволікає від постійної зосередженості на негативних новинах, а з іншого – несе у собі підвищену зовнішній контролювальний складник, негативно впливає на соматичний стан, викликає тривогу, проявляє в різній мірі дитячі фобії, гальмує процеси взаєморозуміння в академічних групах тощо.

Також наявний стан у суспільстві відображавсь як чинник зміни часового складника життєдіяльності та поведінки, що виражається у порушенні режиму дня, соціально-рольових функцій, формування професійно-педагогічних компетенцій та якості академічної успішності.

Необхідно відзначити, що поведінкові ознаки стресу також суттєво зменшилися внаслідок процесу інформаційно-просвітницької роботи, яка проводилася на факультеті та в академічних групах з питань щодо: нормативної та правової бази, юридичних стандартів, захищеності дорослих та дітей в умовах надзвичайної та стресогенної ситуації, правил поведінки в умовах надзвичайної тривожності, запобіжних дій тощо.

Було також проведено роботу з питань безпеки життєдіяльності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в інформаційному просторі з використанням методів боротьби зі стресогенною інформацією та подолання панічних атак, відстоювання активної позиції, збереження ментального, психічного, соціального здоров'я, оскільки динаміка тривожності у

ситуації невизначеності підсилює переживання людиною емоційного напруження у вигляді високої тривожності, очікування непримностей, зниження когнітивних функцій, що відображається на ефективності діяльності тощо. Тобто тривожність є цілісною і складною системою зовнішніх та внутрішніх проявів. До зовнішніх проявів тривожності традиційно відносять порушення будь-якої діяльності (у контексті дослідження – освітньої). Для вивчення рівнів тривожності, стійкої або такої, що загострюється у невизначених ситуаціях, був використаний опитувальник Спілбергера-Ханіна.

Результати й обговорення. Аналіз розподілу даних показав, що в період дистанційного навчання у 35% здобувачів вищої освіти виявлений високий рівень ситуативної та особистісної тривожності, а у 40% - середній. Відповідно до нашого припущення у сесійний період при дистанційній формі складання заліків та іспитів зафіксовано підвищення рівня ситуативної тривожності: у 48% виявлений високий рівень, а у 53% респондентів – середній рівень. Під час роботи зі студентами в позааудиторний час під час та після проведення вищезазначених заходів показники ситуативної та особистісної тривожності були нижчими: у здобувачів вищої освіти високий рівень ситуативної та особистісної тривожності становив 30%, середній- 38%, що засвідчило необхідність педагогічного супроводу з відповідним змістовим навантаженням. Припускаємо, що логічно вибудована та впроваджена експрес методика зі здобувачами вищої освіти щодо норм та моделей поведінки в умовах дистанційного навчання та надзвичайної ситуації матиме терапевтичний ефект, що, неодмінно сприяє оптимізації освітнього процесу в цей вимогливий на радикальні рішення час.

Висновок. Сучасне соціальне життя вимагає від молодих фахівців сформованість низки інноваційних компетенцій, зануреність у професійну підготовку, а заклади вищої освіти мають надавати не тільки якісні, інформаційно насичені навчальні дисципліни, але й створювати умови щодо особистісного та соціального розвитку здобувачів вищої освіти. Одним із нагальних питань є впровадження сучасних педагогічних технологій, в тому числі й дистанційного навчання.

Дистанційне навчання у XXI столітті – особливо мобільному та тривожному періоді історії людства – це особливий освітньо-інформаційний простір, орієнтований на задоволення освітніх потреб сучасної людини, яка увійшла в нову (діджиталізовану) еру життєдіяльності. Крім того, дистанційне навчання позбавлене головного недоліку традиційного, а саме надання навчального матеріалу у готовому вигляді, що суттєво гальмує розвиток креативності здобувачів вищої освіти. Аналіз проведеної роботи може свідчити про суттєвий вплив освітнього процесу та форми навчання на фізичний та психологічний стани майбутніх фахівців дошкільної освіти, але не є підставою критичного ставлення до дистанційного навчання як інноваційної форми здобуття освіти, оскільки сесійний період завжди є посилюючим тлом для зростання особистісної тривожності і не є провідною ознакою дистанційного навчання.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в забезпеченні фрагментів оптимізації освітнього процесу майбутніх фахівців дошкільної освіти засобом музикотерапії, оскільки значним здобутком дистанційного навчання є необхідність здобувати знання максимально самостійно й творчо.

Список використаних джерел:

1. Варсар Т. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. Українознавство. 2005. №1. С.11-16.
2. Герасименко І. В. Створення навчального курсу в системі електронного навчання на базі Moodle. Педагогічний альманах: Зб. наук. пр. Редкол. В. В. Кузьменко та ін. Херсон: КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”. 2012. № 16. С. 109-115.
3. Технологія розробки дистанційного курсу: Навчальний посібник / За ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. Київ: Міленіум. 2008. 235 с.
4. Taylor J. Fifth Generation Distance Education. Higher education. Report No. 40. 2001. Pp.1- 8.

References:

1. Varsar, T. Distance education in modern educational activities. Ukrainian studies. 2005. №1. Pp. 11-16.
2. Gerasimenko, I.V. Creation a traning course in the e-learning system based on Moodle. Pedagogical almanac: collection of scientific works. Editor board. V.V. Kuzmenko and others. Kherson: "Kherson Academy of Continuing Education". 2012. №16. Pp.109-115.
3. Distance learning technology: Tutorial / Editor board V. U. Bukova and V. M. Kuharenko. Kuiv: Milenium. 2008. 235 p.
4. Taylor, J. Fifth Generation Distance Education. Higher education. Report No. 40. 2001. Pp.1 - 8.

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДОВКІЛЛЯМ

Руденко Юлія Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Станіслава Діхтяренко, здобувачка факультету дошкільної педагогіки та психології, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

Анотація. У статті розглянуто середовищний підхід у підготовці майбутніх вихователів до ознайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям.

Ключові слова: майбутні вихователі, середовищний підхід, довкілля, діти дошкільного віку, підготовка.

ENVIRONMENTAL APPROACH IN PREPARING FUTURE EDUCATORS TO ACQUIRE PRESCHOOL CHILDREN WITH THE ENVIRONMENT

Stanislava Dikhtyarenko, candidate of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky», Odesa, Ukraine

Rudenko Yulia Anatolievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Odesa, Ukraine

Abstract. The article considers the environmental approach in the preparation of future educators to acquaint preschool children with the environment.

Key words: future educators, environmental approach, environment, preschool children, training.

Вступ. У сучасній дошкільній освіті наявні запити суспільства щодо змін у матеріальному та духовному житті у взаємозв'язку людини з довкіллям. Відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти передбачається досягнення єдиної ключової мети – забезпечення повноцінного та щасливого проживання дитиною дошкільного дитинства, підтримання та створення сприятливих умов у безпечному середовищі – природному, предметному та соціальному оточенні. Результатом чого має стати набуття дитиною дошкільної зрілості та психічного розвитку особистості.

У статті визначено середовищний підхід як один із провідних компонентів підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей середовищного підходу в підготовці майбутніх вихователів до знайомлення дітей дошкільного віку з довкіллям.

Сучасний науковий дискурс позиціонує дослідження широкого кола науковців, у працях яких висвітлено різні аспекти середовищного підходу та його проблематики, а саме: організація середовища (А. Баль); зв'язок середовища і людини (В. Кириченко); інноваційне середовище (В. Мелешко); компетентнісний підхід (А. Богуш, Н. Бібік, О. Савченко та ін); предметне середовище (С. Новосьолова, С. Смолюк та ін), соціальне середовище (Л. Березовська, К. Крутій та ін); мовленнєве середовище (А. Богуш, Н. Гавриш та інші). Вчені приділяють значну увагу середовищному підходу, зокрема, в системі дошкільної освіти.

Так, В. Мелешко у своїх працях стверджує, що середовищний підхід є тим поштовхом, який стимулює до відкриття певного продукту чи знаходження чогось нового. Майбутні вихователі повинні будуть забезпечити сучасне освітнє середовище інноваційними методиками і технологіями, під впливом яких буде відбуватися активний процес навчання, розвитку та виховання дітей [9, с. 24-27].

А. Богуш характеризує діяльність як активну взаємодію з довкіллям, у процесі якої дитина виступає як суб'єкт активного впливу на об'єкт, і задовольняє свої потреби [3, с.30].

За К. Крутії одним із провідних методологічних підходів у системі дошкільної освіти є середовищний, який занурює дитину в активну з ним взаємодію. Дитина залучається до дослідів з предметами і об'єктами в предметному довкіллі, що сприяє розвитку у неї вмінь і навичок роботи в предметному просторі [7, с.237]. Крім того, дитина засвоює соціальні вміння і навички взаємодії з іншими учасниками соціального середовища.

Розглянемо сутність поняття «середовище», яке визначається як «сукупність природних умов, у яких відбувається життєдіяльність будь-якого організму» [4, с. 1116].

За А. Богуш, середовище - це «сукупність умов, що оточують людину та взаємодіють з нею як з організмом і особистістю. Середовище може бути найближчим (родина, сім'я, родичі, друзі), далеким (суспільний устрій), зовнішнє, внутрішнє, пасивнє, активнє, актуальнє, розвивальнє» [3, с.12].

На нашу думку, середовище – це сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність будь-якого організму.

Розглянемо поняття «середовищний підхід» як засіб, що дозволяє педагогам виступати у якості дослідників, групуватись у колективи, що працюють за однією логікою, розмовляють однією професійною мовою [9, с. 25]; «особливий спосіб пізнання і розвитку особистості дитини, система взаємодії із середовищем, яка перетворює його на засіб діагностики, проектування і продукування виховного результату» [2, с.157]; «верховодство, яке протікає під впливом окремого середовища, що передбачає повний контроль та перевірку процесу розвитку й становлення особистості. Автор розкриває й основні його складники: серцевина простору; осередок умов середовища; компоненти середовища; індивідууми; інструмент існування; функції» [8, с.12].

В. Желанова розуміє середовищний підхід як «стратегію управління в процесі професійно-особистісного формування майбутнього педагога шляхом створення певного середовища» [6, с.101].

Отже, середовищний підхід – це система, під впливом якої дитина навчається активно взаємодіяти в будь-якому соціальному просторі, засвоювати його соціальну культуру, що сприяє формуванню соціально-мовленнєвої особистості.

З'ясуємо поняття «предметне середовище». Предметне середовище - «це організована певним чином єдність продуктів, що виробляються суспільством промисловими та іншими способами і забезпечують діяльність людини в побуті і на виробництві» [4, с.1124]; «система матеріальних об'єктів діяльності дитини, що функціонально моделює зміст її життєдіяльності» [7, с.237].

Отже, під предметним середовищем будемо розуміти матеріальний комплекс групової кімнати і ЗДО як-от: сюжетні картинки, дидактичні ігри, іграшки, методичні посібники, плакати, альбоми, картини, різноманітний розвивальний матеріал, який стимулює процес розвитку особистості.

З'ясуємо сутність поняття «соціальне середовище».

Соціальне середовище - це «середовище, що охоплює предмети, речі, знаки, образи, відносини, у яких кристалізується, відображається і відтворюється культура й індивідуальний досвід дитини» [7, с.238]; «система взаємовідносин, що склалась у суспільстві, в конкретному соціумі» [3, с.12]; «всю інформацію про світ соціуму, його функції, ознаки та характеристики, першими розкривають дитині батьки, у процесі розмови, діалогу чи взагалі на прогулянках» [5, с.4]; «матеріальні і духовні умови існування і життєдіяльності дитини. Середовище може бути стихійним і організованим, близьким і далеким, пасивним і активно-стимульованим, гальмівним і розвивальним, внутрішнім і зовнішнім [3, с.77].

Отже, соціальне середовище – це ядро соціуму, що передбачає передавання культурно-спадкових знань, звичаїв, традицій, у процесі обміну думками, та сприяє прийняттю індивіда в соціальну дійсність.

З'ясуємо сутність поняття «мовленнєве середовище». Одним із видів соціального середовища є мовленнєве середовище, яке вчені (А. Богуш, К. Крутій та інші) розглядають, як «сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних, неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системах «дорослий (батьки, родичі, вихователь, учитель) – дитина», «дитина – дорослий», «дитина – дитина» [3, с.84]; «мовлення людей, які оточують дитину і тексти прочитаних книг» [7, с.237].

Отже, під мовленнєвим середовищем, розуміємо, мовленнєвий простір, який вміщує великий спектр звуків, слів, висловлювань, під впливом яких відбувається комунікативна взаємодія дитини та дорослого внаслідок відкриття світу довкілля.

З'ясуємо сутність поняття «довкілля».

Під поняттям «довкілля», вчені розуміють, «оточення, довколишній світ, простір, обшар, середовище» [2, с.156]; «життєвий світ, що оточує дитину, в якому вона живе з перших днів свого життя, який вона пізнає і який дає їй можливість формувати образ свого «Я», себе як особистість» (А. Богуш, Н. Гавриш) [3, с.11].

Погоджуючись з цією думкою, К. Крутій наголошує, що весь процес ухвалення дитини у світ довкілля та його сприйняття, неможливий без спостереження за ним. Застосування різноманітних дослідів, розглядання всіх об'єктів, стеження за їх існуванням, відчуття та розуміння їх ролі, призводить до глибокого їх пізнання. Ці методи слугують ефективним прикладом для включення дітей у довкілля та виховання поваги до всього живого. Натомість усі ці знання можна здобути лише за допомогою соціальних функцій, різних видів і засобів комунікативної діяльності, що слугують способом підтримання контакту між оточуючими та встановлення між ними постійних мовленнєвих зв'язків [6, с.111].

Отже, довкілля – це життєве середовище, в якому відбувається взаємозв'язок між природою та соціумом, у якому дитина вивчає, досліджує, пізнає все живе і неживе та перебуває в ньому весь свій час.

Започатковуючи дослідження, було проведено анкетування вихователів закладів дошкільної освіти і студентів бакалаврату. В анкетуванні брали участь 25 вихователів закладів дошкільної освіти Одеської області і 30 студентів Університету Ушинського м. Одеса.

Розглянемо докладніше виявлені результати.

На запитання «Чи потрібно залучати дітей до взаємодії із довкіллям? Як воно може вплинути на дитячий організм?» відповіді вихователів були такими: 80% вихователів «так, звичайно потрібно. В результаті дитина навчиться самостійно міркувати, висловлювати власну думку»; 50% студентів відповіли: «так, потрібно, дитина тоді зможе краще пізнавати природу».

На наступне запитання «Як ви розумієте поняття «середовище»? вихователі відповіли: «оточення, в якому дитина живе, займається, успішно розвивається та взаємодіє під впливом

різних чинників та явищ» 40% вихователів; отримали таку відповідь студентів: «це все, що нас оточує» 20% студентів.

На запитання, «Поясніть термін «предметне середовище» було отримано такі відповіді: «комплекс різноманітних матеріалів, до якого входять: посібники, альбоми, картини, дидактичні ігри, іграшки тощо» 60% вихователів; «предмети з якими дитина взаємодіє» 15% студентів.

На запитання «Яку роль відіграє середовищний підхід в ознайомленні дітей з довкіллям?» відповіді були різні: «середовищний підхід дає можливість дітям не тільки пізнавати світ, але й налагоджувати стосунки із оточуючими» 45% вихователів; «діти взаємодіють з природою, вчать її оберігати» 10% студентів.

На запитання «Яким чином відбувається ознайомлення дітей із довкіллям у ЗДО?» були отримані такі відповіді: «на заняттях, за допомогою методичних посібників, наочних, словесних та практичних методів, проводимо різні досліді, екскурсії» (65%) вихователів; «на прогулянках, під час дидактичних ігор» (25%) студентів.

У процесі анкетування з'ясувалось, що не всі вихователі (40%) і студенти (20%) розуміють поняття «середовище, середовищний підхід» у вихованні дітей дошкільного віку.

Нами було розроблено методика експериментальної роботи зі студентами. Надалі результати будуть представлені в наступних публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Т. О. Піроженко., О. М. Байер., О. К. Безсонова. Київ: Вид-во МОН України, 2021. 37 с.
2. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 50. 2014. С. 156-167.
3. Богущ А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. К.: Видавничий Дім «Слово». 2008. 408 с.
4. Бусел Т. В. Великий глумачний словник сучасної української мови. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2012. 1440 с.
5. Григоренко Г., К. Крутій, А. Курінна. Предметно-розвивальне середовище як компонент єдиного освітнього простору. Дитячий садок, 2010. №42(570). С. 4.
6. Желанова В. В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання. Житомир: Вид-во Рута 2016. С.98
7. Крутій К. Л., О. О. Фунтікова. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв. Запоріжжя: ТОВ «ЛПРС» ЛТД, 2010. 324 с.
8. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании. Педагогика. 2007. №7. С. 36-41.
9. Мелешко В. Середовищний підхід: досвід експериментальної роботи у сільській школі. Рідна школа. 2008. №1/2. С. 24-27.

References:

1. Basic component of preschool education. T. O. Pirozhenko., O. M. Bayer., O. K. Bezsonova. (2021). Kyiv: Publishing House of the Ministry of Education and Science of Ukraine. 37 p.
2. Ball, A. (2014). Environmental approach in the education of personality. Psychological and pedagogical problems of rural school. Issue 50. Pp. 156-167.
3. Bogush, A. N. Gavrish. (2008). Methods of acquainting children with the environment in preschool education. K.: Publishing House «Word». 408 p.
4. Busel, T.V. (2012). Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language. K.; Iren: WTF «Perun». 1440 p.
5. Grigorenko, G., K. Krutiy, A. Kurinna. (2010). Subject-development environment as a component of a single educational space. Kindergarten. P.4

6. Zhelanova, V. V. (2016). Environmental approach in higher education: the essence and logic of implementation. Theory and practice of professional skills in the context of purposeful learning. Zhytomyr: Ruta Publishing House. P.98.

7. Kruti, K.L., O.O. Funtikova. (2010). Preschool education: reference dictionary: more than 1000 terms, concepts and titles. Zaporozhye: LLC «LIPS» LTD. 324 p.

8. Manuilov Yu. S. (2007). Environmental approach in education. Pedagogy. PP.36-41

9. Meleshko, V. (2008). Environmental approach: the experience of experimental work in a rural school. Native school. №1/2. Pp. 24-27.

ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Галина Русин, доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,
Івано-Франківськ, Україна

Анотація. У статті розглянуто використання етнопедагогічного досвіду навчання і виховання в сучасній системі освіти та формування етнопедагогічної компетентності майбутніх учителів сучасної української школи.

Ключові слова: професіоналізм учителя, етнопедагогічна компетентність, професійна компетентність, майбутній учитель.

USE OF ETHNOPEDAGOGICAL EXPERIENCE OF TEACHING AND EDUCATION IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM

Halyna Rusyn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy
of Primary Education,

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Abstract. The article considers the use of ethnopedagogical experience of teaching and education in the modern system of education and the formation of ethnopedagogical competence of future teachers of modern Ukrainian school.

Key words: teacher professionalism, ethnopedagogical competence, professional competence, future primary school teacher.

Актуальність дослідження. Інтенсивні інтеграційні та глобалізаційні процеси, стрімкий прогрес науки і техніки, трансформація постіндустріальної суспільної парадигми в інформаційну як провідну тенденцію розвитку сучасного суспільства зумовлюють необхідність кардинальних змін у підготовці майбутнього фахівця початкової освіти. Професіоналізм та педагогічна майстерність – це основна вимога сучасної української школи.

Поняття “професіоналізм учителя” не знаходимо в довідково - енциклопедичній та науково-дослідницькій літературі. Натомість маємо констатувати, що точного, конкретного визначення цього терміна немає. Тому ми посилаємося на дослідження проф. С. Вітвицької, яка тлумачить професіоналізм як інтегровану якість, що передбачає високий рівень продуктивності праці і є результатом довготривалої педагогічної діяльності [1, с.105]. Професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності передбачати перебіг педагогічних процесів, їх наслідки, ураховуючи вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників. Отже, професіоналізм — це вміння мислити і діяти професійно [2, с.87].

Професіоналізм учителя слід розглядати як соціально-педагогічне явище і як персоналізований психолого-педагогічний феномен. Згідно із твердженням Н. Гузій, поняття

“професіоналізм”, “педагогічний професіоналізм”, “професіоналізм учителя” широко використовуються для позначення педагогічної праці високої якості і загалом розглядаються, по-перше, як норма, зразок виконання педагогічної діяльності відповідно до сучасного рівня педагогічних знань і цінностей, що виступає суспільним регулятивним механізмом праці вчителя; по-друге, вища школа ідентифікується з підготовленістю, компетентністю, вправністю вчителя; по-третє, — з особливим ставленням педагога до виконання своїх обов'язків на рівні покликання, місії [3, с.22].

Надійним помічником та супутником на шляху досягнення педагогічного професіоналізму є етнопедагогіка. Саме вона здатна пробуджувати, розвивати, вдосконалювати якості педагога, що так необхідні для виховання і навчання майбутніх поколінь. Загальнолюдські аспекти й елементи етнопедагогіки, її норми ґрунтуються на властивих для нашого суспільства зв'язках між людьми, на обов'язкових для суспільного виробництва і самого життя взаєминах. Етнопедагогіка досліджує можливості й ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній науково-педагогічній практиці, способи встановлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою; аналізує педагогічне значення явищ народного життя і визначає їх відповідність сучасним завданням виховання [4, с. 56]. Формування гармонійно розвинутої особи, цілісної особистості відбувається на основі засвоєння майбутнім педагогом історично надбаних рідним народом знань, етнічних норм у таких сферах духовності, як народний світогляд, народна філософія, народна ідеологія, народна мораль, етика, народна естетика та тощо. Провідними принципами етнопедагогіки є природовідповідність, культуровідповідність, єдність навчання і виховання, зв'язок навчання з працею, гуманізм, національне виховання та інше [5, с.67-69].

Одним з основних компонентів у професійному становленні майбутнього вчителя є національне виховання є історично зумовлена і створена самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь [6, с.45].

Національне виховання — це виховання студентів у душі українського виховного ідеалу на багатовікових традиціях. Воно ґрунтується на засадах родинного виховання, ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють кращі зразки виховної мудрості народу. Основні положення національного виховання — гуманізм, демократизм, народність, природовідповідність, виховання у праці, самодіяльність студентів [7, с.44]. У освітньо-виховній роботі майбутній педагог повинен враховувати, що національний характер і темперамент багатьох українців мають деякі нашарування, які історично не притаманні їм і виникли під впливом чужорідних факторів, політичних віянь і настанов, ідеологічних догм, привнесених іззовні.

Надійним фундаментом, на якому успішно формується національна свідомість українців, є історична пам'ять, безцінний досвід, що зберігає кожну сторінку життя, боротьби рідного народу за соціальні, політичні і національні права на всіх етапах його розвитку [8, с.125].

На думку науковців, саме професійна компетентність у структурі педагогічної майстерності і педагогічного професіоналізму “забезпечує цілісність системи, що самоорганізовується” [9, с.23]. Складником професійної компетентності вчителя виступає педагогічна компетентність, яку варто розглядати як єдність різних її видів. Зважаючи на залежність педагогічної компетентності від професійної культури педагога, у визначенні педагогічної компетентності ми керуємось ідеєю її взаємозв'язку з різними сферами культури. Багатогранність наукового педагогічного знання, що проєктується на професійну компетентність педагога, визначає багатоаспектність педагогічної компетентності та педагогічної майстерності в цілому.

Соціально-економічні зміни в суспільстві, тенденції гуманітарної конверсії загострили потребу в діяльності педагога, спроможного осмислити закономірності соціалізації особистості з огляду на традиції та трансформацію соціокультурного простору, організувати культуровідповідне освітнє середовище, всі компоненти якого наповнені людським сенсом, допомогти молоді самореалізуватися, виявити власний творчий потенціал у всіх сферах життєдіяльності. Інтеграція української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, потреба в розв'язанні глобальних проблем ухвалення людини в соціальний світ, що пов'язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, зумовлюють необхідність підготовки компетентного фахівця в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний урахувати у професійній діяльності надбання різних народів. У цьому контексті актуальним виявляється етнопедagogічний аспект педагогічної майстерності вчителя, який знаходить відображення у такому різновиді професійної компетентності педагога, як етнопедagogічна компетентність.

Етнопедagogічна компетентність фахівця в галузі освіти актуалізована етносоціальною структурою українського суспільства, до якого, згідно з офіційними даними входять представники понад 130 етносів. Україну за складом населення відносять до держав з поліетнічним складом населення. Етнопедagogічну компетентність фахівця в галузі освіти в дослідженні трактовано як різновид професійної компетентності педагога, особистісне утворення, що виявляє засвоєння фахівцем досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедagogіки, емоційно-ціннісного ставлення щодо нього, досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедagogічною інформацією, певного досвіду розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедagogічної культури.

Відповідно, етнопедagogічна компетентність передбачає опанування педагогом системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання юних поколінь; особливості виховання патріота та формування в молоді зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їхні обов'язки перед дітьми, підлітками й молоддю тощо [10, с.30-32]. У визначенні етнопедagogічної компетентності вчителя ми дотримуємось позиції Н. Волкової (2007) про вивчення в межах етнопедagogіки педагогічних культур різних народів, [11, с.8] що набуває особливої цінності у становленні педагогічної майстерності фахівця. У процесі оволодіння етнопедagogічною компетентністю майбутній фахівець у галузі освіти знайомиться з різними педагогічними культурами, виховними системами народів світу, які різняться виховними ідеалами, низкою принципів навчання і виховання, формами, засобами, методами та прийомами педагогічного впливу, поглядами на особистість вихователя, учителя, співвідношенням прогресивних та пережиткових ідей і явищ з позиції сучасної офіційної педагогіки. Для грамотного опрацювання етнопедagogічної інформації важливо підходити до неї з позицій історичного аналізу, з урахуванням здобутків етнопсихології, етногеографії, релігієзнавства, мистецтвознавства. Такі особливості пізнавального процесу стимулюють розвиток педагогічного мислення, підвищують рівень усвідомлення педагогічних категорій, конкретних закономірностей і принципів, вагомості певних чинників для ефективності організації педагогічного процесу, що сприяє вдосконаленню загальної педагогічної компетентності.

Вдосконалення такої якості відбувається під час вивчення етнопедagogіки і шляхом усвідомлення значення обраної професії для повноцінного розвитку дитини, формування в майбутніх фахівців певної професійної позиції, готовності до самовдосконалення, організації фахової діяльності з урахуванням здобутків етнопедagogічної культури. Учитель зі сформованою етнопедagogічною компетентністю на основі аналізу багатоголового народного педагогічного досвіду, осмислення явищ у сфері освіти,

виявлення традиційності і ступеня новизни конкретних педагогічних систем та їх елементів здатен реалізувати вимоги певних принципів в умовах діалогічного педагогічного спілкування, запропонувати власні інновації та втілити їх у життя, виходячи з етнічної приналежності певного контингенту школярів, вихованців, стереотипів виховних впливів їхніх батьків, творчо застосувати етнопедагогічний матеріал (народні задачі, жарти, примовки, прислів'я, ігри, пісні, твори декоративно-ужиткового мистецтва тощо) під час різних форм навчання і виховання.

Аналіз народно-педагогічних знань, вмінь і навичок педагога, його майстерність націлюють на виокремлення особистісних якостей, які вважались ціннісними для вихователя, наставника в багатьох країнах світу (наприклад, відповідальності, доброзичливості, толерантності, спостережливості, національної самосвідомості), на розуміння важливості підвищення власної ерудиції, сприяють спрямованості майбутніх фахівців на розвиток певних груп педагогічних здібностей, удосконалення умінь педагогічної техніки (володіння своєю мімікою, пантомімікою, голосом, емоціями, здатність впливати на групу людей для стимулювання їхньої діяльності, організації різних форм виховної роботи тощо).

Йдеться про професійну підготовку вчителя, здатного забезпечити найбільш ефективну соціалізацію такої особистості, яка б постійно відтворювала взаємодію та співпрацю, взаєморозуміння культур, толерантне відношення та сприйняття один одного. Учитель як просвітник та вихователь підростаючих поколінь, який перейняв досвід виховання від родини, батьків, старших вихователів, продовжує цю справу до входження людини в самостійне життя і творчість.

Цінності, як безумовно важливий складник змісту освітнього процесу, часто пов'язуються в науковій літературі з можливостями мистецьких та культурознавчих дисциплін у загальному змісті освіти дітей та молоді. Крім того, психологи та педагоги звертають увагу на важливість використання синтезу мистецтв у ЗВО. Наразі професійна підготовка майбутніх педагогів передбачає розвиток творчих здібностей особистості засобами образотворчого, музичного, декоративно-ужиткового, хореографічного мистецтв, відокремлено один від одного. При цьому важливе значення має урахування глибинного змісту мистецтва, котрий розкривається лише в інтеграції усіх його видів. Свідченням цього є включення до навчального плану закладів вищої освіти такої обов'язкової дисципліни, як «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво». Вибірковий компонент, здебільшого пов'язаний із такими дисциплінами, як «Історія мистецтв» чи «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва». Передбачається, що майбутні педагоги мають попередній досвід опанування мистецтва у загальноосвітній або мистецькій школі. У зв'язку з цим виникає проблема пошуку шляхів підвищення ефективності формування у студентів етнопедагогічної компетентності засобами народного мистецтва. На нашу думку, одним із шляхів може бути проєктування освітнього середовища засобами синтезу мистецтв [12].

На педагогічному факультеті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника накопичено чималий досвід наповнення змісту професійної підготовки вчителя народно-аксіологічним змістом для формування його етнопедагогічної компетентності. Причому цей ціннісний компонент процесу професійно-педагогічної підготовки постійно трансформується з урахуванням динаміки ціннісної сфери в педагогічній освіті, а також з розширенням ресурсних можливостей цінностей народної педагогіки. Так, наприклад, щоб підтримати воїнів, які захищають територіальну цілісність України, щорічно проводиться благодійна акція «Українська книга на Схід». Підтримуючи тісну співпрацю зі Сходом України (багато студентів ПНУ працюють там), студенти разом з викладачами збирають книги українською мовою та надсилають на Схід (Мелітополь, Кривий ріг, Запоріжжя).

Прикладом реалізації етнопедагогічної концепції навчання та виховання дітей і молоді в національній системі освіти та підготовки вчителя до реалізації названої концепції можуть служити різноманітні акції та заходи, що нині впроваджуються в системі ЗВО західноукраїнського регіону, а саме:

1. Вже шостий рік поспіль у ПНУ імені В.Стефаніка проводиться загальноуніверситетський конкурс «Диктант всеукраїнської єдності». Для прищеплення студентам любові та поваги до рідної мови організуються конкурси літературного читання, творів Лесі Українки, Т. Шевченка, сучасних письменників Ліни Костенко. Також вагоме значення для реалізації означеної концепції, на нашу думку, мають такі конкурси, як щорічний конкурс «Літературна кавалерка».

2. Для залучення старшокласників до націєтворчої діяльності на народно-педагогічних засадах літературознавчі конкурси проводяться у різних містах (Коломия, Мелітополь, Кропивницький), де залучаються команди з ліцеїв, запрошуються автори творів (в конкурсі є питання для авторів та питання від авторів); в дарунки переможці отримують книги.

3. Студенти активно залучаються до пропагування й поширення народних традицій в своєму студентському середовищі та середовищі своїх територіальних громад. Так, у ПНУ імені В.Стефаніка набуло популярності народне свято «Маланка», де головними героями стали викладачі, а у святі був задіяний студентський ансамбль «Мальви».

4. Ознайомлення студентів із музеєм писанкарства «Писанка» в м. Коломия, де для всіх бажаючих проводяться майстер-класи з писанкарства, що мають прологнований характер, оскільки студенти можуть отримати знання використати згодом під час виробничих практик у школах області. У студентських мистецьких гуртках, що діють на педагогічному факультеті ПНУ, студенти готують сценарії до Різдвяних Свят, вивчають колядки, віншування, щедрівки та діляться традиціями свого регіону, свого села (Косівщина, Кути, Верховина, та інші). Майбутні педагоги також готують вистави «Святий Миколай» та відвідують з цими виставами дитбудинки (Івано-Франківська область), а студентський сенат збирає кошти та закуповує подарунки для малюків.

5. Студентам педагогічного факультету часто організують поїздки до святих місць, а саме перед великим постом (Зарванця, Гошівський монастир, Манявський скит та інші). Крім того, традиційним на педагогічному факультеті є проведення заходу «Тиждень духовної віднови», під час якого молодь зустрічається зі своїми ровесниками – молодими семінаристами. Тут майбутні педагоги отримують народно-педагогічні християнські знання в доступній формі, мають можливість спілкуватись та дискутувати. Греко-католицькі й православні молодіжні організації створюють табори (літні, зимові), до яких долучаються майбутні педагоги і викладачі.

6. Для залучення західноукраїнських громад до навчання і виховання студентів у ЗВО у ПНУ проводиться «Літературний бранч», на який запрошуються сучасні письменники Галичини. Щороку студенти готують концерти для бійців, що проходять реабілітації в Івано-Франківських лікарнях. Студенти пишуть сценарії, готують невеликі концерти й запрошують воїнів у гості. Для воїнів майбутні педагоги готували литівки з підтримкою, плели з стрічок браслети з національними західноукраїнськими мотивами, збирали кошти тощо.

Освітня програма спеціальності «Початкова освіта» передбачає виробничу практику в закладах загальної середньої освіти. Студенти педагогічного факультету проходять цю практику в ліцеях м. Івано-Франківська або ж за місцем проживання. Після педагогічної практики зі студентами обговорюються педагогічні ситуації, в яких закладено етнопедагогічний зміст (на формування народного національного виховного ідеалу, на реалізацію народної аксіологічної моделі виховання, на можливість впровадження засад народної дидактики тощо).

Висновок. Такий практичний вихід процесу формування етнопедагогічної компетентності майбутніх педагогів на засадах ціннісної сфери народної педагогіки, на нашу думку, завершує й систематизує весь процес професійної підготовки майбутніх педагогів в етнопедагогічному контексті.

Список використаних джерел:

1. Бойко, А., ред. 2004. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: навч.-метод. посіб. Київ–Полтава, 210 с., с.216.
2. Вітвицька С. С. 2003. Основи педагогіки вищої школи: навч. посіб. Київ: Центр навч. літератури, 316 с., с.133.
3. Григоренко Л.О., 2005. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Рідна школа, № 5, с. 22-23.
4. Гузій Н. В. 2004. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 243 с., с. 56.
5. Мосіяшенко В. А. 2008. Українська етнопедагогіка: навч. посібник. Суми: ВТД Університетська книга, 174 с., с.67-69.
6. Вишневський О. 1996. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. Львів: ЛОПТ ім. Г. Ващенко, 238 с., с.45.
7. Стельмахович М. Г. (1985). Народна педагогіка. Київ: Рад.шк., с.233.
8. Чорна К. І., 1994. Основні пріоритети у вихованні національної самосвідомості і громадянської культури учнів. Педагогіка і психологія, 1, с. 125-130., с.125.
9. Григоренко Л. О., 2005. Самостійна робота як фактор підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Рідна школа, № 5, с. 22-23., с.23.
10. Ткаченко О. М., 2013. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю: автореф. дис. доктора пед. наук. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького., с.30-31.
11. Волкова Н. 2007. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид. Київ: «Академвидав», 618 с., с.8.
12. Русин Г. А., 2019. Освіта як ціннісна домінанта у вихованні молоді. Гірська школа Українських Карпат, № 15, с. 11-15.

References:

1. Boyko, A., ed. 2004. Pedagogy. Integrated course of theory and history: teaching method. way. Kyiv – Poltava, 210 pp., P.216.
2. Vitvitskaya, S.S 2003. Fundamentals of higher school pedagogy: textbook. way. Kyiv: Center for Education. literature, 316 pp., p.133.
3. Grigorenko, L.O, 2005. Independent work as a factor in improving the effectiveness of training future teachers for professional activities. Native school, № 5, p. 22-23.
4. Guziy, N.V 2004. Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects: monograph. Kyiv: NPU named after MP Dragomanova, 243 p., P. 56.
5. Mosiyashenko, V.A 2008. Ukrainian ethnopedagogy: textbook. manual. Sums: VTD University Book, 174 pp., Pp.67-69.
6. Vyshnevsky, O. 1996. Modern Ukrainian education. Pedagogical essays. Lviv: LOPT im. G. Vashchenko, 238 pp., P.45.
7. Stelmakhovich, M.G (1985). Folk pedagogy. Kyiv: Rad.shk., P.233.
8. Chorna, K.I, 1994. The main priorities in the education of national identity and civic culture of students. Pedagogy and Psychology, 1, p. 125-130., P.125.
9. Grigorenko, L.O, 2005. Independent work as a factor in improving the effectiveness of training future teachers for professional activities. Native school, № 5, p. 22-23, p.23.
10. Tkachenko, O.M, 2013. Theoretical and methodological principles of formation of ethnopedagogical competence of future teachers of the humanities: author's ref. dis. Dr. Ped. Science. Cherkasy: Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, pp. 30-31.
11. Volkova, N. 2007. Pedagogy: textbook. way. 2nd view. Kyiv: Akademvydav, 618 p., P.8.
12. Rusin, G.A, 2019. Education as a dominant value in the education of youth. Mountain School of the Ukrainian Carpathians, № 15, p. 11-15.

ЯКІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ірина Сараєва, доктор філософії, Ізмаїльський державний гуманітарний університет
(Україна)

Анотація: У статті визначено сутність понять «якість освіти», «якість дошкільної освіти», зміст термінологічних джерел та поглядів науковців. Досліджено погляди як вітчизняних так і зарубіжних вчених щодо актуальної проблеми здобуття дітьми дошкільного віку якісної дошкільної освіти.

Ключові слова: діти дошкільного віку, дошкільна освіта, якість освіти, якість дошкільної освіти, критерії якості дошкільної освіти

QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION: REALITIES AND PROSPECTS

Iryna Saraieva, Doctor of Philosophy, Izmail State University for the Humanities (Ukraine)

Abstract: The article defines the essence of the concepts of "quality of education", "some preschool education" in the content of terminological sources and views of scientists. The views of both domestic and foreign scientists on the current problem of obtaining quality preschool education by preschool children are studied.

Key words: preschool children, preschool education, quality of education, quality of preschool education, quality criteria of preschool education

Сучасне покоління дітей дошкільного віку наштовхує науковців і педагогів-практиків на думки стосовно вдосконалення та осучаснення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, адже нова генерація стимулює до пошуку інноваційних, конструктивних, творчих вирішень означеного питання. Тому основною метою стратегії (політики) забезпечення якості освіти визначено гарантування якості дошкільної освіти та формування довіри суспільства до закладу дошкільної освіти [1, с. 4].

Метою статті є схарактеризувати поняття «якість дошкільної освіти», окреслити її на сучасному етапі та визначити майбутні перспективи.

Проблема якості освіти була висвітлена у працях вітчизняних учених В. Кременя, О. Локшиної, В. Лутая, М. Михальченка, В. Огнев'юка, С. Сисоевої, О. Савченко та ін. Дослідження з питань якості дошкільної освіти окреслені у наукових доробках багатьох учених, таких як: В. Алямовської, Л. Артемової, А. Богуш, Л. Козак, О. Кононко, О. Коваленко, К. Крутій, О. Косенчук, Н. Лисенко, Т. Лукіної, Т. Піроженко, О. Янко, що безпосередньо наголошує на актуальності означеної проблеми.

Задля глибокого розкриття сутності поняття «якість дошкільної освіти», звернімося до термінологічних джерел та визначень науковців щодо з'ясування насамперед поняття «якість освіти».

У словникових джерелах поняття «якість освіти» трактується як: «певний рівень знань і вмінь розумового, морального та фізичного розвитку якого досягли ті, хто навчається на певному етапі відповідно до поставленої мети» [2, с. 120]; «певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, профес.-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості» [3, с. 1017].

Вивчаючи проблему здобуття дітьми дошкільного віку якісної дошкільної освіти, А. Богуш визначає поняття «якість освіти» як «комплексну (загальну) характеристику освітнього процесу та його результату, (розвиненості дітей) ступінь відповідності меті й завданням певної галузі суспільства, нормативними показниками якої виступають знання, вміння, навички, набуті компетенції і компетентності, ціннісне ставлення особистості в

соціальному і предметному доквіллях, ступінь досягнення мети і змісту освіти, ступінь задоволення усіх учасників освітнього процесу здобутими результатами» [4, с. 9].

К. Крутій характеризує якість освіти як «сукупність умов, управління, освітнього процесу і результатів цього процесу» [5]. За твердженням вченої, умовами визначеними на державному рівні є створення нормативно-правової та науково-методичної бази, фінансове забезпечення, підготовка кваліфікованих кадрів, а формування розвивального середовища, добір кваліфікованих кадрів та підвищення їхньої фахової майстерності, організація освітнього процесу – це ті умови, що окреслюються в межах певного закладу дошкільної освіти [5].

Як зазначає Т. Лукіна, якість освіти є комплексним поняттям що досліджується триединою наукою – квалітологією, яка містить три складника: теорію якості, теорію оцінки якості і теорію управління якістю. За твердженням ученої, кожні із цих складників має визначений набір критеріїв і показників якості освіти, що дають можливість «різномірно оцінити будь-яку систему освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами», тому якість освіти вирізняється багатомірністю, багатоаспектністю та багатопараметричністю [3, с. 1017].

Безумовно й дошкільна освіта має власний набір критеріїв і показників якості освіти, які окреслені у нормативно-правових документах (Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020), Базовий компонент дошкільної освіти (2021), Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини (2018)) та дослідженнях науковців (Г. Беленька, А. Богуш, О. Кононко, О. Косенчук, К. Крутій та ін.).

За словниковими джерелами, поняття «якість дошкільної освіти» характеризується як: «цілісна характеристика системи першої ланки освіти з боку її відповідності потребам зростаючої особистості, сім'ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника» [3, с. 1016]; «надання можливості вибору для дитини «індивідуального освітнього маршруту» на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпеченням соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантією досягнення кожного життєво мінімально необхідного рівня підготовки до успішного навчання і початкової школі» [6, с. 293].

У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку якість дошкільної освіти представлено як багаторівневе і багатоаспектне поняття, що вимагає полікритеріального підходу до здійснення моніторингу та визначено сукупністю критеріїв, таких як: «цілепокладання (оцінка мети і завдань на всіх рівнях здійснення освітньої діяльності); умови для ефективного розв'язання освітніх завдань (матеріально-технічне та кадрове забезпечення, створене розвивальне освітнє середовище, методичне забезпечення освітнього процесу); управління освітнім процесом, під час якого відбувається формування життєво необхідних навичок і базових особистісних якостей (оцінка механізмів та інструментів оптимальної організації надання освітніх послуг для задоволення потреб батьків, суспільства і держави); результат як рівень особистих досягнень дитини тощо [7, с. 25].

А. Богуш визначає якість дошкільної освіти як «відповідність комплексної діяльності закладів дошкільної освіти сучасним дієвим на момент оцінювання нормативно-правовим нормам і вимогам; відповідність процесу і результату освітньої діяльності щодо гармонійного розвитку дітей різного дошкільного віку відповідно до чинних стандартів дошкільної освіти, зокрема, Базового компонента дошкільної освіти» [4, с. 9]. Вчена переконана, що забезпечення високої якості дошкільної освіти надасть дитині дошкільного віку змогу самостійно обирати особистий шлях здобуття знань, набуття умінь і навичок та вибудовувати характерну для неї освітню індивідуальну траєкторію щодо результатів сформованості відповідних предметних компетенцій і загальних особистісних компетентностей, що стане успішним результатом підготовки до навчання у початковій школі відповідно до концепції НУШ. А. Богуш зауважує на тому, що одним із показників якості дошкільної освіти є саме психологічна підготовка дітей до навчання в школі, в процесі якої у дитини дошкільного віку формуються такі базові якісні новоутворення, як-от: самостійність, самоставлення, самооцінка і самоконтроль, довільність поведінки, креативність, свобода і відповідальність, комунікабельність (комунікативність), допитливість, сформованість морально-духовних та етичних інстанцій [4, с. 9].

К. Крутії розглядає якість дошкільної освіти як «якість результатів, орієнтуючись на рівень розвиненості та вихованості дітей – їхні особисті досягнення, а матеріальні, управлінські, кадрові та інші аспекти освіти – як умови отримання цих результатів» [5].

Я. Пітерс убачає кожну дитину унікальною особистістю із «відмінними емоційними, фізичними, соціальними й когнітивними потребами, які треба враховувати», адже діти є активними учасниками власного процесу розвитку [8]. Тому автор зазначає, що якість дошкільної освіти - це комплексне явище, покращення та подальший розвиток якого спирається на взаємозалежні заходи, що не можуть розглядатися окремо. Я. Пітерс зазначає, що забезпечення сталого розвитку суспільства й рівних можливостей для всіх дітей є надзвичайно важливими у ранньому розвитку і дошкільній освіті. Саме тому, якісні заклади дошкільної освіти мають бути укомплектовані компетентними кадрами, що відіграють важливу роль у формуванні позитивного ставлення дітей до навчання та підвищують шанси на успішне закінчення школи [8].

Провідні психологи та педагоги у галузі дитячої та дошкільної педагогіки (Н. Авдєєва, М. Єлагіна, В. Давидов, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Котирло, В. Мухіна та ін.) вирізняють концептуальні характеристики якості національної дошкільної освіти такі, як: якість дошкільної освіти є національним пріоритетом; висока якість дошкільної освіти передбачає органічний зв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики; модернізація системи дошкільної освіти спрямована на забезпечення якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної світової науки, культури та соціальної політики. Згідно з цим інноваційний розвиток дошкільної освіти пов'язується сьогодні з реалізацією принципу дитиноцентризму як відбиття нових тенденцій в динаміці сучасного світу, де саме саморозвиток особистості стає показником прогресу [3, с. 1017].

К. Крутії зауважує, що визначення якості освітніх умов залишається традиційним способом визначення якості дошкільної освіти. Матеріально-технічне та кадрове забезпечення дошкільного закладу, створене предметно-ігрове розвивальне середовище, методичне забезпечення освітнього процесу – критерії, які переважно є предметом атестації закладі дошкільної освіти [5]. К. Крутії наголошує, що стрижневими критеріями ефективності дошкільної освіти виступають показники особистісного зростання дитини, адже адекватне, ефективне та різноманітне розв'язання навчальних та життєвих проблем дитини відповідно до віку це висока оцінка роботи педагогів і закладу дошкільної освіти загалом [5].

Для оцінювання якості дошкільної освіти науковці рекомендують застосовувати полікритеріальний підхід та враховувати низку критеріїв, що є важливими і сукупність яких дає змогу створити загальне бачення про якість дошкільної освіти загалом, зокрема: забезпечення умов для ефективного розв'язання освітніх завдань; управління дошкільним закладом, спрямоване на оптимальну організацію надання освітніх послуг, які задовольнили б запити батьків і держави; створення розвивального освітнього середовища, що забезпечує дитині гармонійний розвиток; організація освітнього процесу, під час якого в дитині формуються життєво необхідні навички та базові якості особистості; результати освітньої діяльності – рівень особистісних досягнень дитини старшого дошкільного віку на порозі школи [5].

Серед традиційних форм і видів оцінювання якості дошкільної освіти А. Богуш вирізняє такі види діяльності, під час яких здійснювалась діагностика процесу і результату якості освітньої діяльності, а саме: контроль, аналіз, оцінювання діяльності ЗДО (комплексний аналіз та оцінювання якості діяльності ЗДО); педагогічний аналіз та оцінювання якості освітнього процесу конкретної вікової групи (освітня діяльність виховательки); педагогічний аналіз якості розвиненості дітей певної вікової категорії (комплексний чи тематичний); моніторинг якості методичної роботи ЗДО чи виховательки-методиста [4, с. 8].

Також А. Богуш звертає увагу на кваліметричну методику вимірювання цілісного гармонійного розвитку дитини дошкільного віку та її готовності до навчання у школі і життя у сучасному соціумі, що передбачає лоціювання якісних показників за кількісними балами, що була розроблена Г. Єльніковою. Параметрами оцінювання представленої методики слугують освітні напрями БКДО як результат набутих дитиною предметних компетенцій та загально-

особистісної компетентності. Проведений аналіз означеної методики дав змогу А. Богуш окреслити складність її використання на практиці, адже певна методика потребує багато часу для вимірювання якості загального розвитку особистості всіх дітей групи [4, с. 12].

Під час аналізу методики оцінювання якості дошкільної освіти, яка була запроваджена в Україні ECERS-3, А. Богуш зауважує, що за шкалою ECERS оцінюється якість освітнього середовища, яке оточує дитину, основним методом якого виступає пасивне спостереження за діяльністю дітей, вихователів та інших співробітників закладу дошкільної освіти. Вчена зазначає, що використання методики ECERS для оцінювання якості освітнього середовища може бути однією з умов щодо різнобічного розвитку дитини дошкільного віку та наголошує на використанні всіх означених методик оцінювання якості дошкільної освіти в закладі дошкільної освіти в залежності від потреби для всебічного розвитку дитини, розвитку критичного й логічного мислення, довільної поведінки, креативності та сформованості етичних інстанцій дитини [4, с. 13].

Таким чином, аналіз численних досліджень науковців дозволяє зазначити, що питання якості дошкільної освіти наразі залишається актуальним не лише в Україні, а й у країнах ЄС. Адже, дошкільна освіта є ключовим шаблоном у гармонійному різнобічному розвитку особистості, готової до соціальних взаємовідносин, вирішення життєвих та проблемних ситуацій, здатної критично мислити та практично взаємодіяти за межами закладу дошкільної освіти, вміти висловлюватися та не боятися помилятися. Тому означене поняття «якість дошкільної освіти» виступає як феномен у модернізованій освітній системі.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти: затв. наказом Держ.служби якості освіти від 30.11.20 № 01-11/71. https://rada.info/upload/users_files/41042215/191f934b087b0a0bf499ce603f3f1e81.pdf (дата звернення: 22.05.2022).

2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н /Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

3. Енциклопедія освіти / Акад. пед.наук України; головний ред.. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

4. Богуш А. Вимірюємо якість дошкільної освіти: методична спрямованість// Наук. вісн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського: (зб. наук. пр.) / Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського. О., 2022. Вип. 1 (38). С. 7-16.

5. Крутій К. Л. Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини. 2018. <https://emetodyst.mefr.ua/book?bid=31285> (дата звернення 22.05.2022)

6. Дошкільна освіта. Словник-довідник. / Упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛППС ЛТД», 2010, 324с.

7. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ: ФОП Ферефонець В. Б., 2020. 44 с.

8. Ключові показники якості дошкільної освіти / Рекомендації Європейської Комісії щодо високоякісних систем дошкільної освіти та догляду (2018). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/01/25/Klyuchovi%20pokaznyky%20yakosti%20doshkilnoi%20osvity.pdf> (дата звернення 22.05.2022).

References:

1. Pro zatverdzhennia Metodychnykh rekomendatsii z pytan formuvannia vnutrizhnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladakh doshkilnoi osvity: zatv. nakazom Derzh.sluzhby yakosti osvity vid (2020). [About the statement of Methodical recommendations concerning formation of

internal system of maintenance of quality of education in establishments of preschool education: approved. by the order of the State Service for Educational Quality dated] [in Ukrainian].

2. Kodzhaspirova, G.M, Kodzhaspirov A.Yu.(2005) Slovar po pedahohyke. [Dictionary of pedagogy]. Moskva: YKTs «MarT»; Rostov n /D [in Russian]/

3. Entsyklopediia osvity (2008). Encyclopedia of Education ed. V. H. Kremen. K.: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

4. Bohush, A. (2020). Vymiriuiemo yakist doshkilnoi osvity: metodychna spriamovanist [Measuring the quality of preschool education: methodological focus] Pivdenoukr. nats. ped. un-tu im. K. D. Ushynskoho. Odessa [in Ukrainian].

5. Krutii, K. (2018). Monitorynh yakosti doshkilnoi osvity: kvalimetrychnyi pidkhid do otsinky rozvytku dytyny [Monitoring the quality of preschool education: a qualimetric approach to assessing child development.] [in Ukrainian].

6. Doshkilna osvita. Slovnyk-dovidnyk. (2010) [Preschool education. Dictionary-reference] ed. K. L. Krutii, O. O. Funtikova. Zaporizhzhia: TOV «LIPS LTD [in Ukrainian].

7. Kontsepsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnogo viku (2020) [The concept of education of children of early and preschool age] Kyiv: FOP Ferepnets V. B. [in Ukrainian].

8. Kliuchovi pokaznyky yakosti doshkilnoi osvity (2018) [Key indicators of the quality of preschool education] [in Ukrainian].

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ ВИМІРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Олена Соцька, кандидат педагогічних наук

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Анотація: у статті досліджено теоретичні засади формування педагогічної етики майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на прикладі викладання дисциплін еколого-педагогічної та фізкультурно-оздоровчої підготовки.

Ключові слова: педагогічна етика, моральні якості, спостережливість, емпатія, екологічне сприймання, індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

MORAL AND ETHICAL DIMENSIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Olena Sotska, candidate of pedagogical sciences

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Ukraine)

Abstract: the article investigate theoretical principles formation of pedagogical ethics of future educators of preschool education on the example of teaching disciplines of ecological and physical culture and health training.

Key words: pedagogical ethics, moral qualities, observation, empathy, ecological perception, individual style of pedagogical activity.

Стрижневим у створенні професійного портрету майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти є педагогічна етика. Пріоритетність педагогічної етики у професійній діяльності вихователів закладів дошкільної освіти регламентовано Професійним стандартом «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.) та Законом України «Про освіту» (ч. 2, ст. 54) [1].

Визначимось із сутністю поняття «педагогічна етика». Педагогічна етика трактується як «галузь етичної науки, що досліджує основи, сутність, специфіку, особливості педагогічної

моралі, обґрунтовує принципи та їх реалізацію у сфері педагогічної праці, розкриває її функції, категорії, а також вивчає зміст моральної діяльності педагога» [3].

До професійно-етичних і моральних якостей педагога віднесено такі, як-от: любов і повага до дітей, відповідальність, емпатія, комунікативність, педагогічний такт, самоконтроль, спостережливість, толерантність, культура поведінки та мовлення [3].

Розвиток професійних інтересів особистості зумовлено спостережливістю як якості педагога та вміння помічати характерні, але малопомітні особливості предметів і явищ, яке виробляється у процесі систематичних занять улюбленою справою.

Для розвитку спостережливості як професійної якості майбутніх вихователів у практику викладання дисциплін «Основи природознавства з методикою», «Основи екології з методикою ознайомлення дітей з природою», «Теорія та методика фізичного виховання дітей» уведено ігрові вправи пантоміми, вправи на емпатію та аналіз естетичних проявів природного довкілля.

Для кожної з перелічених дисциплін притаманний специфічний категоріальний та понятійний апарат. Одним з традиційних підходів до формування розуміння та системи знань в майбутніх вихователів основних термінів, понять та наукових категорій з тієї чи тієї дисципліни є ведення словничків. У цьому руслі нагальним є усвідомлення сутності різних термінів, понять та наукових категорій. Яким чином трансформувати нові терміни до педагогічного активу майбутніх вихователів?

Як свідчать результати, включення гри пантоміми до процесу вивчення ключових термінів наукової дисципліни, вмотивовує здобувачів до поглиблення розуміння їхньої сутності та набуття власного інтерпретування понять у грі за допомогою невербальних засобів – рухів, міміки, жестів, пози тощо.

Динаміки проведення навчальної гри пантоміми надає розподіл групи здобувачів по командах та введення правил демонстрації того чи того терміна, поняття чи наукової категорії.

Сприймаючи невербальну інтерпретацію сутності ключових термінів наукової дисципліни та набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, демонструючи їх, увага здобувачів зосереджена на тих внутрішніх явищах і процесах, які не завжди є доступними через словесне трактування, лише через когнітивні процеси. Вбачаємо провідну роль ефективності застосування елементів навчальної гри пантоміми в їхній емоційно-чуттєвій спрямованості.

Також невербальний компонент у психолого-педагогічній літературі віднесено до педагогічної техніки як сукупність різноманітних умінь, які впливають на успішність результатів педагогічної праці, допомагають педагогу більш повно реалізувати свій творчий потенціал, домогтися високого рівня майстерності і неповторності індивідуального стилю діяльності [4].

Отже, включення до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вправ із невербальних засобів педагогічної техніки, інтегрує як раціонально-теоретичний рівень так й чуттєвий (морально-психологічний).

Наступною нагальною професійною якістю педагога є емпатія як пасивно-споглядальне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи без активного втручання для надання дієвої допомоги. Для розвитку емпатії у професійній підготовці майбутніх вихователів прерогативним вважаємо введення тренінгових вправ.

Так, до практики викладання дисципліни «Основи природознавства з методикою», «Основи екології з методикою ознайомлення дітей з природою» введено тренінгові вправи на розширення досвіду взаємодії з природою, на розвиток екологічної емпатії. Наприклад, вправа «Якби я був деревом...» Маури О'Коннор. Особливістю вправи є поєднання вербального супроводу (читання) та візуалізації, уявлення, що ноги – це могутні коріння дерева та моторними діями – руками тощо.

Зауважимо, що здатність до емпатії розвиває проникливість – здатність до швидкого та адекватного пізнання людей і відносин, до прогнозування їхньої поведінки. Як компонент висококваліфікованого спілкування, проникливість припускає ряд умінь, зокрема, уважно слухати людей. Емпатійні слухання дозволяють пропускати через себе ті почуття, які

переживає співрозмовник, відображати їх, розуміти емоційний стан співрозмовника та поділяти його.

Таким чином, зазначені та інші професійні якості майбутніх вихователів відображають індивідуальний педагогічний стиль. Кожен з яких здатний набувати тієї чи тієї спрямованості: екологічної, естетичної, здоров'язбережувальної тощо. Переконавши, що зазначені спрямованості педагогічного стилю зумовлені професійними інтересами та рівнем їх розвитку.

Через екологізацію освітнього процесу підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здійснюється як професійна підготовка до екологічного виховання дітей, так і трансформація їхньої екологічної свідомості від антропоцентричних стереотипів взаємодії «людина – природа» до біоцентричної еко-парадигми.

Психологічна готовність до екологічного виховання вважається складним інтегративним утворенням та складається з таких чинників, як-от: екологічне сприймання, економічне мислення, екологічні почуття, еколого-економічні судження та оцінки, екологічний ідеал, екологічне самовираження особистості [2].

П. Якобсон визначає поняття екологічне сприймання як чуттєву ступінь пізнання довкілля, що складається з початкового емоційного захоплення, життєвого споглядання, безпосереднього переживання, сприйнятого, побаченого та повного усвідомленого осмислення дійсності.

Екологічні почуття, як складники естетичних, специфічно людських вищих почуттів, своєрідний вияв людських емоцій до природи, речей, до оточуючого людину довкілля. Вони виникають тільки у контексті свідомості та являють собою результат усвідомленого суб'єктивного оцінного ставлення особистості до довкілля (прекрасного, гармонійного сприйняття, бережливого, природоохоронного ставлення чи ганебного, знищувального, руйнівного ставлення). Екологічні почуття перебувають у діалектичному взаємозв'язку з інтелектуальними, моральними, вони «торкаються особистості загалом» (Г. Петрова), надають цілісного характеру екологічній реакції.

Екологічне самовираження особистості виступає в активній життєвій позиції, пропаганді природоохоронних знань, втіленню в життя екологічних норм та законів.

Досліджуючи проблему екологічного знання та його вплив на формування стилю мислення в сучасній науці, А. Матвійчук визначає цю категорію знань як багатокomпонентну та складно-структуровану систему. Дослідник виокремлює місце екологічного знання у сучасному соціокультурному просторі яке продиктоване специфічними особливостями галузі, що визначаються її інтегративно-синтезуючим характером, наявністю вагомий інтелектуальної мети, гармонізації ставлення «людина – природа», а також творчим поєднанням, взаємодоповненням раціонального ірраціональним і навпаки, що дозволяє значно підвищити продуктивність пізнання довкілля.

Як доводить А. Матвійчук у своєму дослідженні, вплив екологічного знання на стиль мислення сучасної науки відбувається за допомогою певних «силових ліній»: через науково-теоретичну та повсякденну практику; через поширення комплексу методологічних та методичних настанов, що виробляються в екологічному знанні; через філософські ідеї та принципи, які виникають на ґрунті екологічного знання; через певний тип світогляду, що формується на підставі екологічного знання.

На підставі трансляції специфічних особливостей, рис та характеристик екoзнання стилю мислення сучасної науки, що відбувається означеними «силовими лініями», виникає екологічний стиль мислення. Останній в свою чергу, передбачає відповідні форми організації мислення, які визначають особливий тип світобачення та світосприйняття, орієнтацію людини на екологізований спосіб опанування зовнішнього світу у його практичних, духовно-практичних та теоретичних формах. А. Матвійчук звертає нашу увагу на той момент, що в соціокультурному плані екoмислення є тим ґрунтом, на підставі якого відкриваються можливості для вирішення проблемних моментів ставлення «людина – природа», реалізується практика коеволуції людства та біосфери.

Отже, імперативом еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є створення ситуацій морального та чуттєвого вибору через взаємодію із природою. В умовах інтеграції середовищного підходу розвиток екологічно спрямованих професійних інтересів майбутніх вихователів реалізуємо крізь моделювання природничо-екологічного середовища закладу дошкільної освіти із включенням елементів кімнатного квітникарства та ландшафтного дизайну. Під час добору, систематизації та проєктування куточків природи, озеленення ділянки закладів дошкільної освіти тощо здобувачі через чуттєве наповнення набувають морального досвіду відповідальності за той чий той об'єкт природи.

Впровадження здоров'язбережувального супроводу професійної підготовки майбутніх вихователів сприяє набуттю як відповідного педагогічного стилю, так і відповідних знань та умінь щодо збереження і зміцнення здоров'я дітей та дотримання здорового способу життя самим педагогом.

С. Ільїн характеризує різноманітні стилі діяльності, серед них: стилі діяльності з підготовки до фізкультурно-оздоровчих заходів (спосіб компенсації, імпровізація), стилі спонукання дітей до рухової діяльності (логічність та дисциплінованість), стилі подання навчального матеріалу (створення повної орієнтувальної основи діяльності, цілісний метод навчання, змішаний стиль). Розкриваючи специфіку стилів підготовки до фізкультурно-оздоровчих заходів, учений зауважує наявність двох із них. За першим, який притаманний педагогам з інертністю нервових процесів, ригідністю переконань, слабкою нервовою системою, приділяється увага детальній розробці плану заходу, ретельному обмірковуванню засобів вирішення завдань, що плануються та його чіткого дотримання. Отже, означений стиль діяльності є своєрідним способом компенсації слабких сторін.

За другим – педагогові притаманно рухомість нервових процесів та міцна нервова система, що сприятиме швидкої орієнтації у нових ситуаціях та стійкість до психічного напруження – виявляється потяг до імпровізації, захід проводиться «на настрої», жваво.

За способами спонукання дітей до рухової діяльності стилі розрізняють на дві групи: перша, використання переважно логіки пояснення, чітка постановка пізнавальних завдань та створення проблемних ситуацій; друга, надання розпоряджень суворим голосом, дисциплінований вплив одноманітний. Для першого стилю діяльності педагогів притаманне слабка та рухома нервова система, для другої групи – міцна та інертна нервова система.

Педагоги по-різному подають навчальний матеріал. Так, педагоги зі слабкою й інертною нервовою системою прагнуть до створення повної орієнтувальної основи діяльності, інші – з міцною та рухомою нервовою системою, менш приділяють попередньому поясненню та створенню орієнтувальної основи діяльності, найчастіше пояснення надають у ході виконання вправ.

Психологічний аспект індивідуального стилю діяльності звертає нашу увагу на стиль саморегуляції як на дві взаємопов'язані сторони цілісного індивідуального стилю активності, діяльності людини (В. Моросанова, Г. Берулова).

Як зауважує В. Моросанова, навіть при когнітивній обдарованості і компетентності людини задля високої ефективності діяльності необхідні наявність у неї розвиненої й досконалої системи регуляції досягнення зовнішніх (практичних) і внутрішніх (спрямованих до себе, до вирішення своїх проблем саморозвитку). Довільна свідомо саморегуляція розуміється автором, як-от: системний багаторівневий процес активності психіки людини з постановкою цілей і управління їхнім досягненням, де усвідомлення зумовлено необхідністю, актуальністю в певний момент.

У співвідношенні стилю саморегуляції й індивідуальності, В. Моросанова з позиції методологічних основ виокремлює «суб'єктні риси» (регуляторноособистісні), а саме: відповідальність, наполегливість, гнучкість, надійність тощо, які, у свою чергу, визначають здатність людини долати суб'єктивні й об'єктивні перешкоди досягнення життєвих цілей і, поряд з цим, з індивідуальним регуляторним профілем виступають основою для формування індивідуальних стилей саморегуляції у певних видах діяльності.

Взаємозумовленість суб'єктності й особистості в індивідуальності виявляє в першому – прояви в самодетермінації, розвитку свідомої саморегуляційної активності, та другому – індивідуальні особливості саморегуляції в їх взаємозв'язку з темпераментом і характером, різними структурами самосвідомості й безсвідомого. Де характер і темперамент задають деякі детерміновані організмом індивідуальні особливості як поведінки, так і її регуляції. Поряд з цим, за результатами дослідження В. Моросанової, особистісна суб'єктна активність, механізм якої виступає усвідомлена саморегуляція, впливає на прояв темпераменту і характеру, може розширити норму реакції, дозволяє суттєво змінити продуктивні аспекти активності людини.

Отже, надання процесові професійної підготовки майбутніх вихователів здоров'язбережувальної спрямованості, враховує індивідуальний стиль діяльності педагога та його стиль саморегуляції.

Підводячи підсумок, зауважимо щодо нагальності синтезу морального та чуттєвого у процесі розвитку професійних інтересів майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як умови забезпечення якості освіти та здоров'язбереження особистості здобувачів.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» / Верховна Рада України. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (дата звернення: 15.05.2022).
2. Богущ А. М., Ямницький В. М. Психологічні аспекти екологічної культури майбутнього педагога / Збірник матеріалів Міжнародної науково конференції 2-4 лютого 1995 р. «Виховання екологічної культури». Одеса, 1995. II частина. С. 4-5.
3. Професійна етика педагога Бібліотека / гол. ред. Н. Вовковінська. Київ : ФОП Кухаренко Ю. Ю. 2013. №9. С. 7
4. Щербина Д. В. Невербальна культура педагога: методичні рекомендації до проведення лабораторних занять з курсу «Основи педагогічної творчості та майстерності». Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 58 с.

References:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» / Verkhovna Rada Ukrainy. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> (data zvernennia: 15.05. 2022)
2. Bohush, A. Yamnitskyi, V. (1995) «Psykhologichni aspekty ekolohichnoi kultury maibutnoho pedahoha», Zbirnyk materialiv Mizhnarodnoi naukovo konferentsii 2-4 liutoho 1995 r. «Vykhovannia ekolohichnoi kultury». Odesa, 1995. II chastyna. S. 4-5.
3. Vovkovinska, N. Profesiina etyka pedahoha Bibliloteka. Kyiv: FOP Kukharenko Yu. Yu. 2013. №9. S. 7
4. Shcherbyna, D. (2012) Neverbalna kultura pedahoha: metodychni rekomendatsii do provedennia laboratornykh zaniat z kursu «Osnovy pedahohichnoi tvorchosti ta maisternosti». Kyiv : NPU imeni M. P. Drahmanova, 2012. 58 s.

ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Наталя Щекотиліна, кандидат педагогічних наук,
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» (Україна)

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання організації підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями в умовах інклюзії. Що полягає в послідовному

формуванні у майбутніх фахівців засвоєння необхідного обсягу з теоретичних й практичних знань, умінь, навичок щодо зміцнення здоров'я дітей з особливими освітніми потребами, підвищення працездатності за рахунок максимального залучення на уроках фізичної культури.

Ключові слова: педагогічний супровід, професійно-методична спрямованість, інклюзивна освіта, майбутні вчителі фізичної культури у закладах загальної середньої освіти.

FUNDAMENTALS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO WORK WITH STUDENTS IN INCLUSION

Natalia Shchekotylna, Candidate of Pedagogical Sciences
KD Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University (Ukraine)

Abstract. The article examines the theoretical issues of organizing the training of future physical education teachers to work with students in an inclusive environment. What is the consistent formation of future professionals to acquire the necessary amount of theoretical and practical knowledge, skills, abilities to promote the health of children with special educational needs, increase efficiency through maximum involvement in physical education classes.

Key words: pedagogical support, professional and methodological orientation, inclusive education, future physical education teachers in general secondary education institutions.

Інклюзивна освіта сьогодні є одним із пріоритетів державної освітньої політики України. Перехід до неї зумовлений рядом міжнародно-правових зобов'язань України, які передбачають обов'язок держав забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, без дискримінації й на підставі рівності можливостей. Парадигма цього переходу передбачає відхід від медичної моделі сприйняття людини до соціальної, що переносить акцент із обмежень життєдіяльності, відмінностей на адаптацію середовища до потреб людини. Тобто особа, яка має бар'єри у функціонуванні через порушення стану здоров'я, культурні чи соціальні відмінності, може стати повноцінним членом суспільства за умов належної підтримки, що повинна компенсувати ці бар'єри. [1]

Саламанкська декларація, прийнята представниками 92 урядів і 25 міжнародних організацій на Всесвітній конференції щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами у 1994 р., базується на універсальному праві на освіту, щоб забезпечити це право для всіх, незважаючи на індивідуальні відмінності, і дає широке розуміння терміна «особи з особливими освітніми потребами». Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чії потреби залежать від різних фізичних чи розумових обмежень або труднощів, пов'язаних з навчанням, спричинених культурними чи соціальними чинниками. В Законі України «Про освіту» визначено, що особа з особливими освітніми потребами - особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту. Зазначене поняття зміщує акцент від самого порушення до надання підтримки та підкріплюється поняттям інклюзивне освітнє середовище, що включає сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Важливим складником інклюзивного середовища, крім створення фізичних умов (меблі, обладнання, архітектурна доступність закладу освіти), є соціальні умови, до яких належить якість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, формування толерантності та поваги. Таким чином, інклюзивна освіта забезпечує подолання виключення та ізоляції, тенденцій, що провокують низку соціальних проблем та порушують права людини. [2]

Доступ дитини з особливими освітніми потребами до освіти має на меті найбільш повне її залучення до суспільного життя та досягнення розвитку її особистості, включаючи

культурний і духовний розвиток, що передбачено й Конвенцією про права дитини. Таким чином, доступ до інклюзивної освіти трактується як забезпечення умов для підтримки дитини з особливими освітніми потребами під час здобуття освіти, а це, у свою чергу, вимагає комплексного підходу для задоволення її потреб та потреб її сім'ї шляхом надання необхідних послуг. [1]

Фізична культура і спорт не залишається осторонь цієї концепції і крокує вперед у цьому напрямі. На сучасному етапі становлення системи вищої освіти в Україні підготовка майбутніх фахівців фізичної культури, виховання і спорту здійснюється за такими спеціальностями: 014 Середня освіта (Фізична культура); 017 Фізична культура і спорт.

Актуальність дослідження полягає в розвитку науки і освіти в галузі інклюзивної фізичної культури та потребує максимальних змін у професійній підготовці майбутніх учителів. Здобувачі вищів повинні вдосконалювати свої професійні компетентності, щоб відповідати сучасним вимогам та бути професійно спроможними у конкуренції на ринку праці, але основним завданням майбутніх учителів фізичного виховання є всебічність і ефективність форм реалізації фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи з різними категоріями дітей. Розвиток інклюзивної фізичної культури є одним із важливих складників у підготовці майбутніх фахівців цієї спеціальності. Здобувачі вищого навчального закладу повинні в повній мірі володіти знаннями про індивідуальні відмінності дітей, молоді з особливими освітніми потребами. Та успішно й професійно викладати в закладах загальної середньої освіти, враховуючи всі аспекти пов'язані з особливостями дітей, що навчаються в таких закладах освіти.

Проаналізувавши багатьох видатних учених, які досліджували своєрідність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, проблема їхньої підготовки до роботи в умовах інклюзії ще не була предметом спеціальних досліджень. Ученими зосереджено дослідницьку увагу на глибинному скарбі принципу рівності, поваги до індивідуальності кожного, толерантного та конгруентного ставлення до «іншого» – інклюзії. Ученими (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко) розроблено методичну базу впровадження системи інтегрованого навчання та дидактичне підґрунтя корекційної педагогіки (В. Бондар); переваги інклюзивного навчання у парадигмі «diversity is a value» описував Тім Лорман; підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі стала предметом наукового інтересу З. Шевців; Н. Кічук зосередили увагу напонятті «інклюзивна культура», а Г. Беленька, Т. Зубарева, Н. Калініченко, І. Кузава, В. Шищенко – на дефініції «інклюзивне освітнє середовище»; предметом наукового пошуку М. Малік виступила специфіка функціонування сучасного загальноосвітнього закладу в умовах інклюзії; науковцями Wayne Sailor, Keith J. Topping, Sheelagh Maloney, Harry Daniels, Philip Garner, Jonathan Rix, Melanie Nind, Kieron Sheehu опубліковано низку навчально-методичних видань з проблеми імплементації інклюзивної політики в освіті у США, Канаді, Австралії та країнах Євросоюзу. [2]

Отже, проблема підвищення ефективності професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання в педагогічних ЗВО стосовно інклюзії залишається малодослідженою.

Ступінь залучення у соціум осіб з особливими потребами, рівень вирішеності проблеми їхньої габілітації, активної адаптації, розвитку на благо суспільства слугує одним із показників сучасного рівня розвитку гуманності держави. Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є розвиток в Україні інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта є сучасною інноваційною тенденцією, що широко обговорюється в наукових колах, педагогічною та громадською спільнотами. Незважаючи на зростаючий науковий інтерес до інклюзивної освіти у світі, в Україні тільки розпочато державний експеримент з навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Тому, виходячи з вище приведеного, можна дійти такого висновку, негайно звернути увагу на розвиток і впровадження в освітній процес дисциплін, пов'язаних з основними напрямками навчання інклюзивної фізичної культури і спорту у ВНЗ майбутніх учителів фізичної культури .

Основними підходами до реалізації цього завдання є зміна інклюзивного підходу в межах дисципліни «Фізична культура» і це вимагає, значно більших інтелектуальних, методичних, організаційних змін існуючих підходів у викладанні, порівнюючи з іншими навчальними предметами. Зокрема, потрібні серйозні зміни в організації та змісту уроку, які враховуватимуть вимоги програмного матеріалу з одного боку, а також інтереси та можливості всіх дітей з особливими освітніми потребами, з іншого боку. Внаслідок того, що процес інклюзії часто підмінюють процесом інтеграції, завдання фізичного виховання для дітей з особливими освітніми потребами зводяться тільки до процесу рекреації, а в здорових дітей – до розвитку толерантності. Як наслідок, у загальноосвітніх закладах діти з особливими освітніми потребами найчастіше звільняють від занять фізичної культурою, що призводить до значного обмеження їхньої рухової активності. Особливістю фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами є той факт, що досягти достатнього рівня фізичної підготовленості, схожого з рівнем здорових однолітків не можна, проте регулярне застосування фізичних вправ уже в найближчій перспективі мають позитивний ефект. А найголовнішою місією є максимальне залучення дітей з особливими освітніми потребами до роботи в співпраці з нормально розвинутими дітьми. [3]

Отже, якими видами знань, умінь і якостями мають володіти майбутні вчителі фізичної культури для успішної роботи в інклюзивному середовищі: розуміння інклюзії та повага до розмаїття; співпраця із зацікавленими сторонами (в тому числі батьками і фахівцями); створення позитивного соціального клімату; методи викладання, які узгоджуються з принципами інклюзії; планування інклюзивного освітнього процесу; прагнення до неперервного професійного зростання.

Інклюзія активно впроваджується в діяльність загальноосвітніх установ України, проте цей процес не позбавлений проблем і протиріч, пов'язаних з їх реалізацією. Урок фізичної культури вирішує цілу низку різних завдань (навчальні, оздоровчі, виховні, розвиваючі), що, у свою чергу, позначається на методиці проведення уроків.

1. Відмінною особливістю фізичної культури дітей з особливими освітніми потребами є той факт, що вона має індивідуальний характер. Традиційно мета діяльності педагога у фізичному вихованні – досягнення якихось спільних для усіх дітей належного рівня показників рухової та фізичної підготовленості.

2. Працюючи з різними категоріями дітей, педагог більше уваги приділяє правилам техніки безпеки для дітей з особливими освітніми процесами, концентруючись на них. Тим самим менше приділяє уваги іншим дітям.

3. Підготовка фахівця до уроку в умовах інклюзії, вимагає у свою чергу, багатьох підходів, потрібних для реалізації поставлених завдань на цей час (підібрати матеріал відповідний всім інтересам та можливостям учнів класа).

Інклюзивна освіта передбачає реалізацію такого підходу до викладання та навчання, який трансформуватиметься з урахуванням необхідності задоволення різних потреб у навчанні всіх учасників цього процесу, що і передбачає потреби якісної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями в умовах інклюзії. У зв'язку з цим реалізація інклюзивного навчання в рамках фізичної культури потребує в подальшому максимальної підготовки як фахівців, так і навчально-методичної літератури.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивне навчання. Вікіпедія : офіц. сайт. Київ, 2021. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інклюзивне_навчання.
2. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 черв. 1994 р.: неофіц. пер./ Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, Міністерство освіти і науки Іспанії.

Законодавство України : офіц. вебпортал / Верхов. Рада України. Київ,1994.
URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

3. Библиотека Университету Ушинського: <http://library.pdpu.edu.ua>.

References:

1. Biblioteka Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. (2021). Biuletен dysertatsii ta avtoreferativ. <https://library.bdpu.org/byuletен-dusertaciyu-avtoreferativ/>. [in Ukrainian]

2. Inkluzivne navchannia. https://uk.wikipedia.org/wiki/Інклюзивне_навчання (accessed date: 10.11.2021). [in Ukrainian].

浅谈“一带一路”框架下中乌两国在教育领域的发展方向

李雪璐, 教师, 研究生

乌克兰南方师范大学(乌克兰)

THE DEVELOPMENT DIRECTION OF CHINA AND UKRAINE IN THE FIELD OF EDUCATION UNDER THE FRAMEWORK OF "ONE BELT ONE ROAD"

Li Xuelu, Trainee Teacher,

The State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (Ukraine)

引言：近十年来,中国与乌克兰的高等教育合作与交流呈现出突飞猛进的势头.在“一带一路”倡议的影响下,乌克兰多所高校同中国国内的语言类、技术类著名院校也都增进了联系,加强了院校间的合作交流。

Abstract: In the past ten years, higher education cooperation and exchanges between China and Ukraine have shown a momentum of rapid progress. Under the influence of the "One Belt One Road" initiative, many Ukrainian universities have also increased their ties with well-known Chinese language and technology universities, to strengthen the cooperation and exchanges between colleges and universities.

关键词：国民教育体系、一带一路, 中文.

Key words: the national education system, One Belt One Road, Chinese language.

2017年6月23日,中国和乌克兰大学校长论坛在乌克兰基辅国立大学举行,两国高校负责人共同讨论了目前中乌大学教育合作的现状,就中乌两国高等教育界进一步深化合作,推动“一带一路”框架下的人文交流达成了广泛共识。兰州大学、浙江大学、安徽大学、北京外国语大学等11所中国高校以及基辅国立大学、基辅国立语言大学、乌克兰国立音乐学院、乌克兰哈尔科夫国立大学等25所乌方高校的负责人参加了本次论坛。中乌双方院校代表就搭建中乌高校合作平台,进行更深入、更专业更具针对性的高校合作交流的想法和意见,为中乌两国高校深化交流与合作搭建了桥梁。近些年,随着对外汉语的推广以及汉办和孔子学院在乌的推,目前乌克兰国内有四所孔院,下设多个教学点和孔子课堂,为培养中乌语言及专业类人才提供了平台,同时中国政府以及孔子学院的合作院校也为来中国留学的优秀乌克兰学生提供丰

厚的奖学金和良好的学习环境。与此同时，乌克兰高等院校也为中国合作院校的优秀学生提供来乌留学机会，大批的中国留学生赴乌学习音乐、绘画等艺术专业，此外，乌克兰在焊接、冶金、建筑、石油勘探、材料科学、机械自动化等方面拥有雄厚的研究实力和基础，乌克兰政府也为中国学生以及专家来乌学习技术，交流经验提供了机会。在教育领域，两国合作不断深入，向着多样化、专业化和更高水平发展。

本文就中乌教育合作项目--乌克兰南方师范大学孔子学院中心及下设中小学教学点项目为例，简单介绍以孔院为平台的中乌教育合作的成果和影响。根据南方师范大学与国家汉语国际推广领导小组/国家汉办（北京，2011年）和哈尔滨工程大学（哈尔滨，2012年）签署的合作协议于2013年5月13日在敖德萨开设了乌克兰南方师范大学孔子学院教育文化中心。南师大孔院第一任院长：中方院长丁昕，乌方院长波波娃。在南师大孔院运行的7年中，取得了如下成果：

“南师大孔子学院”项目运作期间，学习汉语言文化的学生人数超过2200人（与乌克兰其他孔子学院相比人数最多）。“南师大孔子学院”在南部地区下设了15个教学点，其中要提及以下几所优秀教学点：黑海国立大学、尼古拉耶夫国立造船大学、敖德萨国立海洋大学、敖德萨117专业中学1-3年级、敖德萨第一中学、私立中学艾鲁吉特1-3年级、敖德萨292教学教养综合中心（小学：为准初中生巩固英语学习）等等。开设新专业：“汉语言文学”（教育学学士学位），“语言学、翻译（中译乌）”（教育学学士和硕士学位）。国际科研期刊《中国和乌克兰科学与教育发展的现代载体》（ISSN 2414-4746）已申请并注册了国际刊号。发行4期，共发表国内外著名学者的58篇论文著作。在“南师大孔子学院”项目成功运作背景下，在乌克兰南方师范大学首次开展了汉学研究博士学位答辩工作。并有两篇分别关于汉语翻译和汉语教学法的副博士论文正在准备答辩。南师大中文专业大学生HSK(K)考试及下设中学教学点学生YCT考试的喜人成绩也反映出南师大孔院中国汉语教师及志愿者的教学和科研水平有了显著提高。近3年，南师大孔子学院的学生在国际“汉语桥”比赛中也获得较好名次。每年都会举办国际科研会议《多元文化空间下语言学和专业人才培养的现实问题》，并会出版相关会议资料（摘要）。

此外，借助孔子学院的平台，在黑龙江省的资助下由中乌双方合作大学共同启动了自然科学和人文科学联合研究项目。2017年，南师大孔子学院在南方师范大学校长支持下，开展了“乌克兰志愿者岗中培训”项目，该培训每年由中方授权南师大孔院开展活动。每年会举办超过25场大型校级、市级教育文化活动，敖德萨市政府领导代表，中国和其他国家的外交使团，华商总会代表，中学生，大学生，教师和中国文化鉴赏家都会前来参加。

在双方的共同努力下，南师大孔子学院成立了一支中乌合作紧密的团队：由29名中方员工和4名乌方员工组成；南师大孔院制定了一系列管理、教学、科研等相关工作的制度条例和管理规则。为来乌中国汉语教师和志愿者的安全以及在对当地文化的适应，签证办理和工作方面都给予了很多帮助。

南师大孔子学院教育文化中心每年会选拔出约 80 名学生参加中国大学的学术交流项目：《夏令营》，《冬令营》，学期、学年学术交流项目。由乌克兰优秀教育学者、教师和教育工作者组成《教学小组》赴中国大学进行学术访问，分享相关教育经验。哈尔滨工程大学与南方师范大学签订了合作协议，承办乌克兰地区志愿者教师岗中培训项目。

在中华人民共和国政府发起的“一带一路”战略框架下，南师大孔子学院与敖德萨市议会（文化旅游部，教育科学部）和敖德萨地区国家行政管理部门积极开展了一系列政府间合作项目：为在中国各领域活动提供资源基础，协助合作伙伴举办各类活动，提供信息文化方面的支持。

南师大孔子学院为来敖中国代表团访问提供了平台和翻译方面的协助。2017 - 2018 年敖德萨地区的中方外事访问有：受中华人民共和国驻敖德萨总领事馆邀请由国务院国资委新闻中心毛一翔带领记者团来敖访问（新华社，《人民日报》，《人民网》，《环经日报》）；江西省农业厅厅长胡汉平先生及随行代表团来；江西省外事侨务办公室主任赵慧女士带领江西省贸易投资代表团来敖考察；由中国交通建设集团副总裁宋海良先生带领中国港湾工程有限责任公司代表来敖考察（协调和组织关于黑海区域疏浚工作会议）；应乌克兰基建部和敖德萨市政府的邀请，中国发改委外资司巡视员王建军一行来敖考察（进出口银行和工商银行代表，中国交通建设集团公司代表，中国铁路建设集团公司代表，中国葛洲坝集团有限公司代表、中国民航建设集团代表，中国铁路，公路和桥梁建设集团代表）

为了让中国学生了解熟悉乌克兰的历史，文化和传统，2018 年在哈尔滨工程大学开设了乌克兰文化和科学信息中心来组织和举办乌克兰文化和教育活动；此举也为中国学生创造了学习乌克兰语的条件；促进中乌两国学者开展联合研究，推进科学教育项目的实施等。

本文中南方师范大学孔子学院教育文化中心自成立以来，就开展汉语语言文化教学、培养专业方向的翻译人才、提高汉语在乌南部影响力、协助国内企业、机构来乌开展合作等各个方面都取得了丰硕的成果。

随着“一带一路”战略的不断深入，中乌两国的关系也会不断深化，日益紧密，教育作为中乌合作的重要领域，在很大程度上为两国在政治、经济、文化领域的发展提供了人才和战略支持。随着教育领域的不断深入合作，中乌两国的高校更应该思考如何实现教育合作更专业、更高效、更广泛。在大背景下，两国政府更应该出台支持政策，为两国留学学生提供更便利的条件，创造更有利的环境来培养人才。两国高校间也应当多交流多沟通，根据各自特色开展教学合作，有针对性地开设专业课程。相关语言机构和文化中心也应当发挥影响力，在当地多宣传多推广，真正实现“民心相通、文化交融”。

总体来说，中乌两国在教育领域的合作和发展前景广阔，但同时也要注意经验的借鉴和吸收，各地区、各高校在开展合作的过程中要发挥自身特色，更要注重专业化和针对性。也期待在“一带一路”框架下，中乌两国在教育领域取得更长足的发展，收获更丰硕的成果！

文献参考

1. <https://www.imsilkroad.com/news/p/37943.html>: 新华丝路网
2. 浅谈中乌高等教育合作与交流》，李树金，国家教育行政学院学报
3. 乌克兰教情手册》，丁昕，哈尔滨工程大学俄乌研究中心科研项目
4. 高水平中外办学的理念和实践》，高倩、宋永华，中国高教研究

ВИКОРИСТАННЯ KEYС МЕТОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Олександра Халло, кандидат медичних наук, доцент кафедри гістології, цитології та ембріології Івано-Франківського національного медичного університету (м. Івано-Франківськ, Україна)

Анотація. У статті розкрито цілі, завдання та сутність кейс-методу; визначено принципи його впливу на підготовку майбутніх лікарів-іноземців та можливості його застосування у їх підготовці.

Ключові слова: кейс-метод; інновація; інноваційна діяльність; професійна підготовка; лікарі-іноземці.

USE OF CASE METHOD IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN DOCTORS

Oleksandra Hallo, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of Histology, Cytology and Embryology, Ivano-Frankivsk National Medical University (Ivano-Frankivsk, Ukraine)

Abstract. The article reveals the goals, objectives and essence of the case method; the principles of its influence on the training of future foreign doctors and the possibility of its application in their training are determined.

Key words: case method; innovation; innovation activity; professional training; foreign doctors.

Сучасні процеси соціально-економічного розвитку, орієнтація України на входження до європейського освітнього простору зумовлюють необхідність теоретичного осмислення та якісного оновлення системи професійної підготовки майбутніх лікарів на різних її етапах. Перебудова відбувається у відповідності до європейських стандартів.

У медичній сфері сьогодні потрібен фахівець, який уміє працювати в команді, здатний генерувати ідеї та технології їх запровадження, має схильність до інновацій, уміє критично, оперативно й аналітично працювати з величезними обсягами інформації різних видів.

Оптимізація навчального процесу з іноземними студентами передбачає комплексний підхід до вирішення ряду проблем з метою покращення якості підготовки фахівців для різних країн. Одним зі способів вирішення цього питання є використання інтерактивних методів навчання в навчальному процесі студентів-іноземців.

Якість підготовки майбутніх лікарів передбачається через впровадження інноваційних підходів у навчальному процесі, зокрема компетентнісного підходу. Згідно з Болонським процесом, пропонується використовувати принципово нову парадигму вищої освіти СВЕ (Competence based education), що базується на засадах компетентнісного підходу до навчання, що забезпечує формування у студентів певних компетенцій та рівня компетентностей фахівців-випускників ЗВО.

Науковці О. Сидоренко, В. Чуба, Л. Штефан та ін. обґрунтували теоретичні засади кейс-методу як інноваційного засобу, який сприяє розвитку критичного мислення, вчить системно в тісному взаємозв'язку теорії та практики розв'язувати актуальні проблеми навчання і майбутньої професійної діяльності.

З'ясуємо сутність поняття «кейс» та «кейс-метод». В перекладі з англійської кейс – випадок, кейс-стаді – повчальний випадок. Відповідно до класичного визначення метод кейсів (англ. case method, кейс-метод, кейс-стаді, case-study, метод конкретних ситуацій) – це метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій.

З методичної точки зору кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуації, що запозичена з реальної практики. Кейси занурюють студента в проблему, змушують шукати рішення конкретного завдання.

Кейс – це комплекс, що містить питання, опис ситуації, матеріали з навчальною інформацією, постановку проблеми, на які мають орієнтуватися студенти, перелік джерел інформації.

У науковій літературі не існує єдиної думки щодо структури кейсу. Ю. Сурмін виділяє три складники кейсу:

- інформаційна частина, у якій розміщена необхідна інформація для кейсу;
- сюжетна частина, це сукупність дій та подій, що розкриває зміст кейсу;
- методична частина, що засвідчує місце даного кейсу в курсі навчального предмету і формулює завдання з аналізу кейсу [3, с.168].

Навчання за допомогою кейсів розвиває здатність аналізувати, уникати помилок, які часто виникають під час виконання конкретних завдань. Навички, які розвиває кейс-метод, включає:

- комунікативні навички (вміння вести дискусію, використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, переконувати, захищати власну точку зору, складати короткий та переконливий звіт, переконувати опонентів);
- практичні навички (методів та принципів в конкретному випадку, формування навичок використання теорії);
- аналітичні навички (виділяти суттєву та несуттєву інформацію, мислити чітко й логічно; вміння класифікувати, аналізувати і представляти дані);
- творчі навички (формування альтернативних рішень);
- соціальні навички (вміння слухати, контролювати себе, підтримувати дискусію, аргументувати протилежні думки, тощо) [2].

Для застосування кейс-методу у навчальному процесі необхідно виконати необхідні функції, а саме: конструктивну, проектувальну, організаційну, комунікативну і виховну. Це вимагає ефективності роботи як викладача, так і студента-іноземця, також підвищує рівень якості навчального процесу. Кейс-метод передбачає, що викладач і студент повинні постійно взаємодіяти, вибираючи відповідні форми поведінки, і не лише під час практичних занять, але і на консультаціях.

Основна функція кейс-методу – учити студентів вирішувати складні проблеми, які не можливо розв'язати аналітичним способом. Кейс-метод як форма навчання й активізації навчального процесу дозволяє формувати метакомпетентності та успішно вирішувати наступні завдання:

- оволодіти навичками та прийомами всебічного аналізу ситуації зі сфери професійної діяльності, що допомагає у вирішенні аналогічних проблем, що виникатимуть у реальній практичній діяльності;
- формувати проблемно-розв'язувальні уміння, які виробляються в процесі моделювання власних дій у проблемній ситуації, що дає змогу студентам перевірити власні переконання, теоретичні знання та упередження;
- оперативно приймати рішення – «тут і зараз»;
- набути навичок вербалізації, тобто ясного і чіткого викладу власної точки зору в усній або письмовій формі;

- виробляти вміння здійснювати презентацію, тобто переконливо обґрунтовувати і захищати свою точку зору;
- відпрацьовувати навички конструктивного критичного оцінювання точки зору інших;
- оволодіння практичним досвідом виносити користь із своїх помилок, а також із помилок оточуючих людей [3].

Отже, перевага кейс-метода відносно традиційних, що застосовуються у навчальному процесі, є незаперечною. Кейс-метод дозволяє зацікавити студентів медичних спеціальностей процесом навчання, формує сталий інтерес до конкретної навчальної дисципліни, сприяє активному засвоєнню знань та навичок. Проте кейс-метод має певні недоліки: він вимагає більших затрат часу, потребує від викладача певного досвіду, глибоких знань у проведенні дискусії та аналізу кейсової ситуації, іноді викладач повинен вміти відмовитися від власних суджень та упереджень.

Список використаних джерел:

1. Альчук О. І., Волошук Н. І., Лозинська Л. Ф. Формування професіональних компетенцій у майбутніх лікарів у системі новітніх технологій. Медична освіта. 2016; 1: 5–7.
2. Гребенькова Г. В. Кейс-метод у професійному навчанні [Електронний ресурс] / Г. В. Гребенькова – Режим доступу: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/>
3. Інноваційні технології навчання в діяльності інженера-педагога: навчальний посібник для інженера-педагога: у 2 ч. / [Коваленко О. Е., Штефан Л. В., Лисенко С. А., та ін.]; за ред. О. Е. Коваленко, Л. В. Штефан. – Х.: Вид-во ТОВ «Цифрова друкарня №1», 2013. – Ч.1 : Теоретичні основи. - 195 с.
4. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід : метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С. О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
6. Case-method teaching: advantages and disadvantages in organizational training. / Radi Afsouran N., Charkhabi M., Siadat S. Journal of Management and Development.2018; 9/10: 711-720. <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2017-0324>

References:

1. Alchuk, O. I., Voloshchuk N. I., Lozynska L. F. Formuvannya profesionalnykh kompetentsii u maibutnykh likariv u systemi novitnykh tekhnolohii. Medychna osvita. 2016; 1: 5–7.
2. Hrebenkova, H. V. Keis-metod u profesiinomu navchanni [Elektronnyi resurs] / H. V. Hrebenkova – Rezhym dostupu: <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/>
3. Innovatsiini tekhnolohii navchannia v diialnosti inzhenera-pedahoha: navchalnyi posibnyk dlia inzhenera-pedahoha: u 2 ch. / [Kovalenko O. E., Shtefan L. V., Lysenko S. A., ta in.]; za red.. O. E. Kovalenko, L. V. Shtefan. – Kh.: Vyd-vo TOV «Tsyfrova drukarnia #1», 2013. – Ch.1 : Teoretychni osnovy. - 195 s.
4. Pometun, O. I. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, dosvid : metod. posib. / O. I. Pometun, L. Pyrozhenko. – K. : A.P.N., 2002. – 136 s.
5. Sysoieva, S. O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh: navchalno-metodychnyi posibnyk / Sysoieva S. O.; NAPN Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. – K.: VD «ЕКМО», 2011. – 320 с.
6. Case-method teaching: advantages and disadvantages in organizational training. / Radi Afsouran N., Charkhabi M., Siadat S. Journal of Management and Development.2018; 9/10: 711-720. <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2017-0324>

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Оксана Цюняк, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки початкової освіти
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Анотація. У статті акцентується увага на проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах інтегративного підходу. Визначено сутність базових понять дослідження «професійна підготовка», «інтеграція», «інтегративний підхід». З'ясовано, що реалізація інтегративного підходу забезпечить посилення мотивації у майбутніх учителів до навчання упродовж життя і досягнення успіху у професійній діяльності, сприятиме утворенню єдиного інтелектуально-освітнього середовища для формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців.

Ключові слова: підготовка, професійна підготовка, майбутні учителі початкових класів, інтеграція, інтегративний підхід.

PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS ON THE BASIS OF INTEGRATIVE APPROACH

Oksana Tsiuniak, doctor of pedagogical sciences,
Professor of the Department of Pedagogy of Primary
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Ivano-Frankivsk, Ukraine

Abstract. The article focuses on the problem of professional training of future primary school teachers on the basis of an integrative approach. The essence of the basic concepts of research "training", "integration", "integrative approach" is determined. It was found that the implementation of an integrative approach will increase the motivation of future teachers to lifelong learning and success in professional activities, will contribute to the creation of a single intellectual and educational environment for the formation of general and special competencies of future professionals.

Key words: training, professional training, future primary school teachers, integration, integrative approach

Той, хто серйозно прямує до пізнання істини,
не повинен займатися якоюсь однією наукою,
бо всі вони тісно взаємопов'язані.
Рене Декарт

Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський і світовий освітній простір спонукає до усвідомлення засад професійної підготовки нової генерації педагогічних працівників, зокрема, учителів початкових класів, здатних не тільки надавати знання з певної галузі, а й формувати інтелектуально розвинену особистість з цілісним уявленням картини світу. Учитель, котрий працюватиме із сучасною молоддю має бути, насамперед, людиною з багатогранними інтересами, запитамі, прагненнями; знати іноземні мови; логічно конструювати висловлювання, критично мислити, прогнозувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати суперечності, приймати обґрунтовані рішення, цілісно сприймати світ та слідувати за інноваціями в освіті і науці.

Як показує досвід, сучасна система освіти потребує професіоналів, здатних активно впроваджувати у практику інноваційні технології, прогнозувати результати освітнього процесу, враховувати ціннісні орієнтації здобувачів освіти та виховувати культуру інноваційного мислення. Як зазначається у Концепції Нової української школи, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями [6].

Варто згадати і компонентну формулу Нової школи, провідне місце у якій відводиться педагогу нової формації, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, умотивованому, компетентному, який виконує в освітньому процесі ролі наставника, коуча, фасилітатора і тьютора, має академічну свободу, володіє навичками випереджувального проектного менеджменту (планування й організації навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання тощо), самостійно і творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес, трансформуючи методи, прийоми і технології навчання залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг, формуючи бачення на сучасний світ та місце у ньому [6].

Зважаючи на такий контекст, необхідно зазначити, що Нова українська школа ставить перед закладами вищої освіти завдання, які потребують негайного вирішення, і разом з тим, реформування процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів як фахівців Нової української школи, конкурентоспроможних, здатних якісно та ефективно втілювати задуми, визначені Концепцією НУШ та Державним стандартом початкової освіти.

У аспекті нашого дослідження звернемо увагу на організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів з урахуванням засад інтегративного підходу, що відповідає запитам сучасної науки та практики.

Згідно логіки нашого дослідження вважаємо за необхідне визначити сутність понять «професійна підготовка», «інтеграція», «інтегративний підхід».

В Українському педагогічному словнику професійну підготовку висвітлено як сукупність спеціальних знань, навичок та умінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [2].

У Педагогічному енциклопедичному словнику професійна підготовка розглядається як система професійного навчання, метою якої є прискорене набуття умінь, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) термін «професійна підготовка» пояснює як здобування кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю.

Вважаємо, що специфічною особливістю професійної підготовки у закладах вищої освіти, є те, що засвоєння змісту навчання і розвиток особистості здобувача вищої освіти повинно відбуватися не у процесі його інформування, а у процесі власної активної діяльності. Майбутній педагог повинен отримати таку підготовку, яка б полягала в засвоєнні комплексу необхідних загальнотеоретичних знань, професійних умінь та навичок для успішного виконання професійних функцій, розвитку високого рівня інтелекту, регламентованого загальним стандартом вищої освіти, за яким у них формується цілісне уявлення про майбутню професійну інноваційну діяльність.

Актуальним для нашого дослідження є твердження Н. Ничкало про те, що професійна підготовка фахівців спрямована на формування поколінь, які навчатимуться упродовж життя, розвиватимуть громадянські цінності, а також сприятимуть інтеграції української нації в європейський та світовий простір [7, 9–22]. Отже, виникає необхідність розглянути сутність поняття «інтеграція».

Термін «інтеграція» походить від латинського *integratio*, що у перекладі означає «відновлення», «поповнення». Інтеграція визначається як **процес взаємодії** двох або більше систем з метою створення нової, яка набуває нових властивостей завдяки зміні властивостей та зв'язків її елементів. Цікавими є міркування Н. Божко, котра порівнює інтеграцію із складанням пазла [1].



Рис. 1. Спільність між інтеграцією та складанням пазла

Варто зазначити, що інтеграція в освіті сприяє формуванню ключової компетентності – уміння вчитися протягом життя – здатності до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, організації навчального процесу (власного й колективного), зокрема, через ефективне керування ресурсами й інформаційними потоками, уміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання. Орієнтуючись на європейський досвід освітніх реформ, українська освіта повинна мати не академічний, а прикладний характер, тобто, усі знання, отримані в закладах освіти, людина має використовувати в повсякденному житті.

Інтегративний підхід охоплює всі елементи освітнього процесу і сприяє ефективному формуванню особистості майбутніх фахівців. Інтегративний підхід визначають як систему, базовану на інтеграції як провідному принципі побудови сучасних навчальних технологій, методик, яка характеризується комплексністю, узагальненістю змісту шляхом взаємовпливу, взаємопроникнення і взаємозв'язку різних дисциплін.

Теоретико-методологічні основи інтегративного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти досліджували М. Адамко, О. Антонова, Н. Божко, О. Вошук, І. Гузій, А. Коломісць, О. Надутенко, М. Опачко, Н. Подопрігора, Ю. Прищула, З. Хитра та ін. У науці немає обмежень щодо кількості підходів, але основною вимогою є відповідність сучасному науковому світогляду.

Прийнято вважати, що професійна підготовка майбутнього фахівця у закладах вищої освіти реалізується у процесі взаємопов'язаних етапів, серед яких важливими є такі:

I етап – розвиток інтересу до певного виду діяльності, що є важливим у формуванні професійної мотивації.

II етап – формування позитивних професійних ціннісних орієнтацій, які дають змогу спроектувати модель майбутньої професійної діяльності.

III етап – активне формування професійних умінь, необхідних для практичної діяльності, яке здійснюється у процесі розроблення та реалізації навчальних проєктів у змодельованих та реальних умовах, конкретних ситуацій і вимагає від студентів вияву самостійності, творчого підходу, ініціативи, наполегливості тощо.

Доведено, що інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів дає можливість формувати у них нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю їх застосування в нових ситуаціях, підвищенням їхньої дієвості й системності, сприяє розширенню соціально-пізнавального досвіду, формуванню інтересу до подій і явищ дійсності. Так, прикладом організації професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів на засадах інтегративного підходу є підготовка на педагогічному факультеті Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. З цією метою розроблено низку навчально-методичної документації, яка включає: навчальний план, робочі програми навчальних курсів, програми різних видів виробничих педагогічних і навчальних практик. Приміром, навчальний план передбачає одночасне вивчення різних розділів курсу «Педагогіка», зокрема «Основи педагогіки зі вступом до спеціальності», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Теорія та методика виховання», «Педагогічна майстерність», методики виховної роботи, предметних методик викладання в початкових класах. Це, у свою чергу, дає можливість здійснювати міжпредметну інтеграцію.

Для забезпечення таких видів інтеграції необхідно розробляти відповідні робочі програми, які після порівняння та узгодження типових програм курсів мають виключати дублювання тем, питань, а подачу їх здійснювати у комплексі.

Доцільним, на наш погляд, є використання інтегративного підходу у процесі проходження майбутніми учителями початкових класів різних видів виробничої педагогічної практики. Відповідно нами розроблена, як складова навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, система завдань для проходження студентами педагогічної практики, які передбачають одночасне залучення майбутніх учителів до таких видів педагогічної діяльності, як: навчальну, розвивальну, виховну, діагностично-корекційну, комунікативну, організаторську (управлінську), прогностичну, попереджувально-профілактичну тощо. Навчальна функція передбачає актуалізацію, поглиблення і застосування теоретичних знань, формування різноманітних педагогічних умінь і навичок. Прерогативою розвивальної функції є розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх учителів, їх педагогічного мислення. У ході здійснення виховної функції формується світоглядна культура студентів, їхня соціальна активність, професійно значущі та професійно важливі якості педагога. Зміст діагностичної функції – перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх учителів, ступеня їх професійної підготовленості й придатності до здійснення педагогічної діяльності. Комунікативна функція полягає в налагодженні соціальної взаємодії особистості педагога з усіма учасниками навчально-виховного процесу в мікросоціумі; організаторська (управлінська) – характеризує педагогічну діяльність з погляду соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподіленні різних видів діяльності, координації роботи з різними соціальними інститутами; управління соціокультурним вихованням учня в умовах відкритої соціально-педагогічної системи, а також вміння студента організувати дитячий колектив; прогностична – означає передбачення майбутнім учителем результатів своєї діяльності; діагностично-корекційна – полягає у своєчасному виявленні соціальних аномалій у конкретному мікросоціумі, формуванні та вдосконаленні суспільно значущих якостей особистості, створенні умов для участі в житті суспільства; попереджувально-профілактична – має метою запобігання асоціальним явищам і вчинкам, створення належних умов для формування соціально активної особистості. Завдання, що пропонуються студентам, є доповненням або послідовним продовженням тих професійно-орієнтованих дисциплін, які вивчаються майбутніми учителями початкових класів.

Упровадження інтегративного підходу в освітній процес закладів вищої освіти передбачає розробку та видання навчальних і навчально-методичних посібників з фахових дисциплін та методик їх навчання, виробничої педагогічної практики.

Таким чином, із вище зазначеного, можемо зробити висновок, що успішна професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів на засадах інтегративного підходу сприяє якісній освіті, запровадженні освітніх галузей, розроблені міжпредметних тем для формування ключових компетентностей, інтегрованих курсів. Окрім того, упровадження в освітню практику інтегративного підходу створює сприятливі умови для формування цілісного образу світу, прояву творчості здобувачів вищої освіти та викладачів; дає свободу вибору теми, змісту, засобів, які використовуються в організації професійної підготовки; допомагає чіткіше зрозуміти мету навчальної дисципліни у різних контекстах; глибше зрозуміти будь-яку тему, завдяки її дослідженню через кілька точок зору; сприяє розвитку системного мислення. У результаті реалізації інтегративного підходу в закладах вищої освіти на змістовому і технологічному рівнях утворюється єдине інтелектуально-освітнє середовище для формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Божко Н. Інтегративний підхід до навчання в контексті реформування системи освіти України. Молодь і ринок. 2018, 7 (162), 84–89.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997, 375.

3. Закон України «Про вищу освіту». 2014.
4. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 1). URL: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-idiyalnisnyj-pidhody-chasty-na-1/>.
5. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підходи (Частина 2). URL: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-idiyalnisnyj-pidhody-chasty-na-2/>.
6. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
7. Ничкало, Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1, 2001, 9–22.
8. Нова українська школа. Порадник для вчителя. URL: <https://osvita.ua/school/reform/59430/>.
9. Філь Г., Жигайло М. Інтегроване вивчення предметів гуманітарного циклу за галузями знань як важлива передумова розвитку сучасної науки. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015, 11, 310–316. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_46.

References:

1. Bozhko, N. Intehratyvnyi pidkhid do navchannia v konteksti reformuvannia systemy osvity Ukrainy. Molod i rynek. 2018, 7 (162), 84–89 [in Ukrainian].
2. Honcharenko, S. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid, 1997, 375 [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». 2014 [in Ukrainian].
5. Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhody (Chasty-na 1). URL: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-idiyalnisnyj-pidhody-chasty-na-1/> [in Ukrainian].
6. Intehrovane navchannia: tematychnyi i diialnisnyi pidkhody (Chasty-na 2). URL: <http://nus.org.ua/articles/integrované-navchannya-tematychnyj-idiyalnisnyj-pidhody-chasty-na-2/> [in Ukrainian].
7. Kontseptsia Novoi ukrainskoi shkoly. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf> [in Ukrainian].
8. Nychkalo, N. Neperervna profesiina osvita yak filosofska ta pedahohichna katehoriia. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, 1, 2001, 9–22 [in Ukrainian].
9. Nova ukrainska shkola. Poradnyk dla vchytelia. URL: <https://osvita.ua/school/reform/59430/> [in Ukrainian].
10. Fil, H., Zhyhailo, M. Intehrovane vyvchennia predmetiv humanitarnoho tsykladu za haluziiami znan yak vazhlyva peredumova rozvytku suchasnoi nauky. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2015, 11, 310–316. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_46 [in Ukrainian].

THE CONTRIBUTION OF INTERNATIONAL PROJECTS TO MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Elena Mandaji, PhD student, Moldova State University (Republic of Moldova)
University assistant, Cahul State University «B. P. Hasdeu» (Republic of Moldova)

Abstract: The globalization of higher education places, as the main tasks of universities, the realization of a paradoxical double role: promoting a global, universal dimension and, at the same time, protecting and promoting national cultural values, thus achieving a clear balance between national and universal. The article investigates the influence and contribution of the international projects to modernization of higher education in the Republic of Moldova.

Key words: modernization, reform, strategy, Republic of Moldova, higher education.

Introduction. An important task of the development of a modern state is the modernization of education, aimed to develop the ability not only to adequately respond to economic and political challenges, but also to prevent them to a certain extent. In this regard, the internationalization of higher education is one of the most important components of the development strategy of both universities and education in general.

The reaction to the processes of integration and globalization in the economy and the labor market, to the transition to mass higher education and its internationalization, to the need to maintain and improve the quality of higher education was the integration movement of higher education systems in European countries. The Bologna process can also be seen as a reaction to the emergence of the knowledge economy. Such kind of economy can only be global and international, just like knowledge itself. The process of reproducing and creating knowledge, which takes place in academic institutions, requires openness, collaboration and international cooperation. Without participation in such cooperation, it will be difficult to integrate into the new economic realities.

The above mentioned fully applies to the Republic of Moldova. The constant, evolving reform of higher education in our country in recent decades has been a response to the challenges of development, both nationally and internationally.

Methods. In the context of studied topic were used relevant research methods. Thus, the institutional method was applied, which allowed to analyze the interactions of political institutions: law, state and political movements, etc.; the historical method - analyzed changes in higher education in norms, relationships, political institutions in the context of the connection between past, present and future; the systemic method allowed me to investigate the integrity of the policy and the nature of its relationship with the external environment.

Results and discussions. The international historical reality, which characterizes the 21st century, requires an educational system that would prepare the young generation not only from an academic point of view, but also with important skills to build a society, based on the values of authentic democracy. Research and discovery form the competence of lifelong learning, therefore International Programs and Projects have focused and are focusing their contents on this subject. Numerous international meetings, attended by representatives of the Republic of Moldova, emphasize this issue, as a priority of major importance for the Republic of Moldova.

The education system's course during the last 30 years has been a long process. The collapse of the communist system created conditions for moving to a proper education in the Republic of Moldova, based on democracy and free thought, the formation of man free from totalitarianism and complete freedom. The Moldovan staff have initiated actions to depoliticization of education, return to traditional educational institutions. The reform was based on the principles of development, democratization, humanization, individuality, integrity of national-spiritual and general-human values, educational internationalization.

On July 27, 1994, by Government Decision no. 556/1994, subsequently - on December 15, 1994, by Decision no. 337-XIII on the Concept of education development in the Republic of Moldova and the formation of the Coordinating Council for the development of education reform, was approved the Concept of the development of education in the Republic of Moldova [3] and also, was approved the Coordinating Council for the conduct of education reform. Thus, by the Supreme Law of society and state – the Constitution of the Republic of Moldova (entered into force on August 27, 1994), that guarantees the right to education to every citizen of the country.

With the start of this process, our country has assumed responsibilities and has been actively involved in the process of reforming and modernizing higher education to align with European standards. The TEMPUS (the Trans-European Mobility Program for University Studies) program has been the European Union's main assistance tool to support the higher education reform process in non-EU countries. TEMPUS has also written history in the Republic of Moldova, being the most sustainable program that support the higher education reform carried out at the national level. Since 1994, when the Republic of Moldova joined the TEMPUS Program, more than 20 Moldovan higher education institutions have benefited from projects, that were aimed to modernize higher education - curriculum reform, development of university governance, strengthening the capacity of the university

environment. Thanks to the first TEMPUS projects, implemented in Moldova, the academic staff knew the objectives and principles of the Bologna Process. Starting with the initiative from the universities and with the support of the Ministry of Education, the Republic of Moldova joined the Bologna Process in 2005. Between 1995 and 2013, universities carried out 83 TEMPUS projects, with a total value of over 40 million euros [7], with institutional and national impact, which initiated a series of important reforms. Some of them can be seen below:

- Implementation of the principles of the Bologna Process and strengthening the 3 study cycles – Bachelor, Master, Doctorate;
- Strengthening the national mechanism for quality assurance in higher education;
- Development of university autonomy and improvement of the university management system;
- Training of over 1000 didactic and administrative staff through mobility;
- Harmonization of university studies with the needs of the labor market by creating new Master's programs and developing partnerships between academic and economic environment;
- Strengthening the lifelong learning component by developing the continuous teacher training, etc.

The TEMPUS program has had a significant impact on the overall process of internationalization of higher education in Moldova, being the only program that has provided the basis for intensive inter-university cooperation with the countries of the European Union and partner countries. TEMPUS projects have been of great use to universities in various parts of the country, as they have not only established long-term partnerships with many European universities, but also strengthened their interaction with other universities across the country. The program has assisted in the development of quality assurance systems and in the implementation of the principles and procedures of the Bologna process in educational programs and their use in the development of new initiatives and the improvement of university management.

Then, in 2014 appear ERASMUS+ Program. It was decided to continue using the format of the Lifelong Learning program and the main characteristics of the TEMPUS projects and Erasmus Mundus. The successful story of Erasmus+ project is one unbelievable also. It is designed to affirm the principle of lifelong learning by combining support with formal, non-formal and informal learning in the fields of education, training and youth. Erasmus + is the result of the integration of the following EU programs implemented during the period 2007-2013: Lifelong Learning Program, Program “Youth in Action”, Erasmus Mundus, Tempus, Alpha, Cooperation Programs with Industrialized Countries in Higher Education.

Based on the strategic objectives of developing the higher education system of the republic, the possibilities of the Erasmus + program have been used and will be used in the future to improve the quality of creative and systematic training of highly qualified staff, to strengthen the attractiveness of the higher education system.

After the accession of the Republic of Moldova to the Bologna Process, it is observed that the integration of higher education and research in the European field of study is an irreversible process. This desire is reinforced in the Strategy “Education 2020”, which includes 10 specific long-term objectives that are related to ensuring the current paradigm of higher education (research and educational innovation).

The Sectoral Strategy for the Education Development for 2013–2020 years was the main policy document in the field of education [4]. In order to integrate the sectoral strategic planning process, incorporated in the field of education, the provisions of the Strategy were correlated with the relevant program documents, with the reforms initiated in the education system, with other reforms, which represents an operational continuity of the actions projected in the National Strategy of Development “Moldova – 2020” [5].

In 2016, within the Education in the Republic of Moldova Project - competencies for present and future, supported by the Soros Foundation in Moldova, the Ministry of Education developed the National Program for human resources development in general education in the Republic of Moldova 2016–2020.

In 2017, the Ministry of Education approves the concept of organizing and conducting dual education in the Republic of Moldova, the project being piloted in the country, starting with 2014 [6]. The document was developed with the support of the project "Structural Reform in Technical Vocational Education in the Republic of Moldova", implemented by the German Agency for International Cooperation.

Over the years, the importance of education in the socio-economic development of the Republic of Moldova has determined the positioning of education as a national priority, the position of the state being found in various acts of a normative-legal nature, as follow:

The concept of educational development in the Republic of Moldova - Modernization of the content of education has become the primary factor of socio-economic progress, thus contributing to the development of society and the consolidation of the rule of law.

The law of education - Education in the Republic of Moldova is a national priority. The major school educational goal is the human' free, harmonious development and the formation of creative personality, which can adapt to changing life conditions;

Education Code of the Republic of Moldova - approved by Parliament Decision, Law no. 152 from July 17, 2014 (as subsequently amended and supplemented). Education is the first national priority and the primary factor in the sustainable development of the knowledge-based society. The Code established the legal framework for relations on the design, organization, operation and development of the education system in the Republic of Moldova. The priorities established by the Code in terms of higher education are: university autonomy (financial, academic and organizational); doctoral schools; quality assurance and institutional accreditation; implementation of the common diploma system [2].

Education 2020, Sectoral development strategy for 2012–2020 years - education is a national priority, it is the basic factor in the transmission and creation of new cultural and general human values, reproduction and development of human capital, it has a key role in creating the premises for sustainable human development and building a knowledge-based society.

Education Development Strategy for 2021–2030 "Education-2030" defines the policy of the Government of the Republic of Moldova in the field of education, describes the mechanism for its implementation in the years 2021–2030 and specifies the expected impact on the state and society [1]. The strategic goal in the field of education is to provide opportunities for all citizens of the Republic of Moldova to develop, from an early age and throughout life, the necessary skills, in order to maximize their potential in both personal and family life, as well as in the professional and social one, as well as to adapt as easily as possible, to the imperatives of the time, especially to those, related to sustainable development.

As a result of the implementation of the Education Development Strategy for 2021–2030 "Education – 2030", the education system of the Republic of Moldova, in 2030, will correspond to the needs of learners and society; it will become more resilient, flexible, able to provide education without interruption in the ever-changing social, economic, demographic conditions; it will become a real factor in ensuring sustainable, social and economic development through the training of quality human resources, and will be a key factor in the development of the knowledge-based society.

It is noteworthy that higher education in the Republic of Moldova has changed significantly in recent years, but certainly not consistently enough to be said to be competitive and attractive. This complex change of structural modifications was made possible, first of all, thanks to the international projects, implemented in the period 1995 - 2022.

Conclusions. Thus, universities in the Republic of Moldova have implemented and are implementing projects funded by the European Union, either through the Tempus Program or through other programs such as Erasmus Mundus, Erasmus Mundus External Cooperation Window, Youth in Action, Horizon 2020, Jean Monnet, CEEPUS, UNICEF, Soros, etc. In the context of the entry into force of the Association Agreement between Moldova and the EU, the new Erasmus + program already generates much more significant financial opportunities than before, which contributes to the achievement by the Republic of Moldova of the goals of the Strategy "Education - 2030". The contribution of these programs continues to be important. Such as: improvement of the university

management system; ensuring the quality of education; promoting the mobility of teachers and students; promoting university autonomy and other issues that seek to reform higher education.

But it is necessary to find acceptable options for integrating the higher education of the Republic of Moldova into the European system of higher education, to preserve everything valuable that our higher education has, but at the same time, to implement the changes that have appeared over time, which will ensure promising ways for the development of Moldova in the new century.

References:

1. Conceptul Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 „Educația-2030” și al Programului de Implementare. Available at: https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf (accessed at 14.06.2022)
2. Education Code of the Republic of Moldova no. 152 dated July 17, 2014. Available at: https://mecc.gov.md/sites/default/files/education_code_final_version_0.pdf (accessed at 14.06.2022)
3. Government Decision no. 556/1994 on approval of the Concept of the development of education in the Republic of Moldova. Available at: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=87065&lang=ro (accessed at 10.06.2022)
4. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 944 din 14.11.2014 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”. Available at: https://mecc.gov.md/sites/default/files/1_strategia_educatia-2020_3.pdf (accessed at 10.06.2022)
5. Lege Parlamentului Republicii Moldova nr. 166 din 11.07.2012 pentru aprobarea Strategiei Naționale de dezvoltare „Moldova 2020”. Available at: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&id=345635> (accessed at 10.06.2022)
6. Ministerul Educației pregătește o concepție de dezvoltare a învățământului dual. Available at: <https://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-pregateste-o-conceptie-de-dezvoltare-invatamantului-dual-0> (accessed at 14.06.2022)
7. Proiectele TEMPUS implementate în Republica Moldova 1995-2016. Available at: http://erasmusplus.md/sites/default/files/media_file/2019-09/brosura_tempus_final_ro.pdf (accessed 10.06.2022)

외국인 대상 한국어 교육 과정에 대한 대한민국 정부의 정책과 방향

THE POLICY AND DIRECTION ON OFFICIAL KFL(KOREAN AS A FOREIGN LANGUAGE) CURRICULUM DEVELOPMENT IN SOUTH KOREA

Kang Nam-wook(강남욱), Ph. Doctor of Education(Korean as a Foreign language), Associate Professor of the Gyeongin National University of Education (Republic of Korea(South Korea))

Abstract. This article gives consideration to the development of curriculum related to KFL education led by the Korean government at the public(official) level, and introduced four curriculums that have received the most attention in recent years. Lastly, we pointed out related issues and issues to be studied in the future.

Key words. Korean Language Education as a Foreign Language(KFL education), Korean language curriculum, Standard language curriculum development

1. 서론(Introduction). 외국어로서의 한국어교육은 학문적으로 그 토대를 형성해 나가기 시작할 때부터 그 근간에 해당하는 영역인 ‘교육과정’에 대한 논의를 꾸준히 계속해 왔다. 크고 작은 학술대회에서 한국어 교육과정은 끊임없이 주제로 올랐으며, 예컨대 ‘쓰기 교육과정’이나

‘문법 교육과정’과 같은 미시적인 영역에 대해서도 상당히 구체적인 연구와 논쟁이 진척되었다.

학술 차원에서 민간 여학기관 중심의 교육과정 또는 해외 대학별 교육과정의 격차 또는 불일치성이 극복되어야 한다는 문제의식이 무르익으면서 실천적이고 정책적인 차원에서도 교육과정은 우선시되어 왔다. 민현식(2004)을 비롯하여 2000년대 초반기에 이루어진 다수의 연구를 통해 표준적인 한국어교육의 필요성, 유의 사항, 기술 방안에 관한 지평이 마련된 다음, 이를 바탕으로 정책적 차원의 한국어 교육과정이 꾸준히 개발되었으며, 정부의 공식적인 제정 절차를 갖춘 “표준 한국어 교육과정”도 2020년 11월 27일부로 고시(告示)되기에 이르렀다.

이 발표에서는 대한민국 정부 주도로, 즉 공적 차원에서 이루어진 외국어로서의 한국어교육과 관련된 교육과정의 개발 현황을 일별(一瞥)해 보고, 그 중에서도 근래 중요도 면에서 가장 주목을 받고 있는 교육과정 네 가지를 소개하고, 관련된 쟁점과 향후 연구가 이루어져야 할 논제들을 짚어보고자 한다.

2. 연구 대상의 선정(Subjects/Method) 민간 차원이 아닌 국립국어원, 교육부 등 공공의 차원에서 연구 수행된 주요 한국어 교육과정을 연도별로 제시하면 아래와 같다.

- 2007년: 세종학당 교육과정 개발 연구
- 2009년: 여성 결혼 이민자를 위한 한국어 교육과정
- 2010년: 해외 초·중등학교 한국어 표준교육과정 개발 연구
- 2010년: 국제 통용 한국어교육 표준 모형 개발(1 단계)
- 2011년: 국제 통용 한국어교육 표준모형(2 단계)
- 2012년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(1 단계)
- 2012년: 2009 개정 교육과정에 따른 교육부 <한국어 교육과정>(KSL 교육과정)
- 2013년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(2 단계)
- 2014년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(3 단계)
- 2015년: 한국어교육 문법·표현 내용 개발 연구(4 단계)
- 2015년: 한국어 읽기 교육과정 개발 연구
- 2016년: 국제 통용 한국어 표준 교육과정 활용 점검 및 보완 연구(3 단계)
- 2017년: 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4 단계)
- 2017년: 2015 개정 교육과정에 따른 교육부 <한국어 교육과정> 개정(KSL 교육과정)
- 2020년: 2020 표준 한국어 교육과정
- 2021년: 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정 개발

본 연구 발표에서는 가장 최근의 네 종의 교육과정과 관련하여 그 내용과 쟁점을 다루어보도록 하겠다.

3. 네 가지 공공 교육과정의 특징(Characteristics of four official KFL curriculum)

3.1. 국제 통용 한국어 표준 교육과정(4 단계)

국제 통용 한국어 표준 교육과정은 과거 외국어로서의 한국어교육과정이 민간 차원에서 오랜 기간 다른 방식으로 개별적으로 이루어져온 탓에 내용과 수준을 가늠할 수 있는 표준 기준이 없었다는 것에 주목하였다. 그런 점에서 가장 먼저 ‘급별(level) 기준’과 더불어 각 언어기능별, 어휘별, 문법표현별 항목을 재정비하고 국내외에서 두루 사용할 수 있는 한국어교육의 내용과 범주를 제공하려는 데 목적을 두었다.

2010 년에 첫 단계를 시작할 때에는 융통성을 강조하여 일종의 ‘모형’을 제시한다는 취지에서 시작했으나, 교육의 내용, 수준 등을 비교할 수 있는 준거 또는 국가 중심 기관의 표준을 제시하고자 하는 과업이 강하게 부상하면서 2016 년 3 단계 사업에 이르러서는 공식적으로 ‘표준 교육과정’이라는 명칭을 가져왔다. 현재 이 교육과정은 <세종한국어>, <온라인 세종 한국어(초급/중급)> 등 세종학당재단 최근 개발 교재나, 결혼이주여성 및 이주자를 위한 사회통합프로그램 교재 등 국가 주도의 한국어 교재에서 준수해야 할 표준으로서 적용되고 있다.

3.2. 한국어 표준 교육과정

앞서 살펴본 3.1.의 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’은 교육과정으로서 법적인 지위를 갖지 못했다. 또한 표준화를 위한 최대 정보량을 담보해야 한다는 차원에서 양이 방대하고 목록 등 각종 부록이 붙어 있는 문서였다. 해외 한국어의 보급과 관련된 국어기본법의 소관 부처인 문화부(국어원)에서는 이 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’을 법률에 의해 국가에서 고시하는 교육과정의 단계로 다듬을 필요가 있다고 보고, 향후 가장 일반적이고 널리 쓰일 만한 표준적인 과정을 마련하고자 하였다. 이에 연구 개발 과정을 거쳐 ‘한국어 표준 교육과정’이라는 이름으로 2020 년 11 월 27 일 문화체육관광부고시 제 2020-54 호로 최종 공포하였는데, 이는 내국인과 국적인을 대상으로 한 그간의 교육과정과는 달리 학습자의 외연을 넓힌 교육과정을 ‘제도화’하였다는 점에서 중요한 전기(轉機)가 되었다고 할 수 있다. 요컨대 내국인을 대상으로 한 공교육으로서의 국어교육의 체계는 교육부의 교육과정으로, 외국인(또는 모국어가 한국어가 아닌 한국 국적을 갖지 않은 이들)을 대상으로 한 외국어로서의 한국어교육의 체계는 문화부의 교육과정으로 양분화하고자 하는 방향성을 읽을 수 있다.

‘한국어 표준 교육과정’은 상호문화 의사소통 능력 배양을 목표로, ①주제(의사소통의 내용), ②기능(의사소통의 기능), ③맥락(의사소통이 이루어지는 상황), ④기술 및 전략(의사소통 수행의 세부 방식), ⑤텍스트(내용이 담긴 형식과 구조), ⑥언어지식(언어 재료)의 여섯 가지 구성 요소로 이루어져 있다.

3.3. 한국어교육과정(KSL 교육과정)

위 3.2.에서 언급한 ‘국어과 교육과정(국어교육과정)’과는 달리 이 교육과정은 한국 공교육내에서 다중언어 배경 다문화 학생을 위한 언어교육과정이라는 점에서 특수성이 있다. 한국 사회는 근래 급격하게 학령인구가 감소하고 있음에도 불구하고, 초·중·고에 재학 중인

다문화학생은 2017년 현재 10만 명을 넘어섰고, 미취학 아동이 약 12만 명에 이르는 등 언어·문화적으로 다양한 배경을 가진 다문화 학생의 수가 지속적으로 늘어나고 있다(약 10년 사이 11배 증가) 다문화 배경을 가진 학생들이 학교생활에 적응하고 한국사회의 구성원으로 성장하기 위해서는 무엇보다 일정 수준의 한국어 의사소통 능력을 갖추는 것이 중요하기 때문에, 교육부에서는 학교에서 이루어지는 한국어 교육 활동에 대한 공통적이고 일반적인 기준을 제시하고자 ‘한국어 교육과정’을 제정·고시하게 되었다. 현재 한국에서는 외국인 밀집 지역을 중심으로 중도입국·외국인 학생과 같이 한국어 의사소통능력이 부족한 학생을 대상으로 한국어·한국문화 집중 교육을 위한 ‘한국어학급’이 운영되고 있고, 이때 이 교육과정과 이 교육과정에 의해 개발된 교재(교과서)인 <표준한국어>가 사용되고 있다. 참고로 한국어교육과정은 10여년 전인 2012년에 처음 고시가 되었고(2009 개정 교육과정에 따른 한국어교육과정), 2017년 개정이 되어 그에 따른 교과서가 새롭게 편찬된 바 있다(2015 개정 교육과정에 따른 한국어교육과정).

3.4. 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정

앞에서 언급한 3.1.과 3.2.가 ‘표준화’를 위한 교육과정이고 3.3.이 국가 공교육 진입을 위한 과도기적인 교육과정이라면 소개하고자 하는 ‘해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정’은 세계의 여러 외국어교육과 같은 차원에서 논의될 수 있도록 하는 범용화를 목적으로 한 교육과정이라 할 수 있다.

우크라이나에서도 마찬가지겠지만 전 세계 여러 국가에서 ‘유럽공통참조기준’(CEFR, The Common European Framework of Reference for Languages)은 한 사람의 사회적 행위자(social agent)가 삶의 맥락 안에서 자신이 사용할 수 있는 언어의 단계를 능력기술(Can-do)을 중심으로 기술하고 있다. CEFR은 유럽 뿐만 아니라 중앙아시아의 여러 국가(우즈베키스탄, 아르메니아, 키르기스스탄, 몽골 등), 일본, 태국, 베트남, 말레이시아 등에 상당히 보편적으로 전파되어 있고, 영어교육과정과 제2외국어교육과정의 지침 또는 교재에 반영하고 있는 것이 현실이다.

‘해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정’은 CEFR 과 궤를 맞추어 PreA1, A1, A2, A2+, B1, B1+, B2, B2+, C1, C2의 사용 수준을 제안하고 있고, 특히 이전의 교육과정과는 다음과 같은 네 가지 면에서 차별화되는 특성을 지닌다: ① 새로운 언어 교육과정의 내용 범주를 설정하여 기존의 듣/말/읽/쓰+문법/어휘/문화 등의 체계와 다름, ② 의사소통 접근법을 구현하여 학습자를 사회적 행위자로 간주하고 학습자의 의사소통 능력을 판단할 때 학습자의 언어적 지식 사용 여부보다는 의사소통적 과제 수행에서 학습자의 의사소통 성공 여부에 중점을 둬, ③ 다중언어주의와 다중문화주의를 구현하여 한국문화교육에 초점을 두지 않고 다중문화 교육의 하나로서 학습할 수 있도록 접근함, ④ 해외 초·중등학교 한국어 교육과정의 범용적 교육과정 기능을 구현하여 국제적 통용성과 현지에서 참조할 수 있는 범용적 지침서 역할을 지향함.

4. 논의와 결론(Discussion/Conclusion)

세계 각국에서 한국과 한국어에 대한 관심이 크게 커지면서 한국어를 학습하는 인구가 크게 늘어나고 있다. 이에 따라 한국에서도 정책적으로 이를 지원하기 위한 노력이 꾸준히 일어나고 있는데, 한국어의 숙달도나 어휘 사용 수준, 문화 이해 능력 등을 잘 반영하여 일종의 기준을 제시하는 것은 이 중 대단히 핵심적인 사안으로서 진행되어 왔다. 이 교육과정을 토대로 하여 교재 개발과 교수·학습의 방법론, 평가가 자연스럽게 연동되기 때문이다.

다만 앞에서 살펴본 바와 같이 이러한 표준화의 과정을 진행하는 데에는 범용성과의 조화가 문제가 된다. 또한 이러한 국가 주도의 하향적 방식이 자칫 민간의 건전한 상향적 토대 형성에 방해가 되지 않고, 자연스러운 협응이 될 수 있도록 유의해야 할 필요가 있다. 현재 한국에서는 ‘국제 통용 한국어 표준 교육과정’을 바탕으로 세종학당 교육과정을 만들어 <세종학당 한국어>를 개정, 개발하고 있고, ‘해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정’을 바탕으로 해외 중등학교의 기본형과 맞춤형 교재(교과서)를 개발 중에 있다. 이러한 교재 개발이 서로 대립하거나 배치(背馳)하지 않도록 하는 거시적인 관점과 소통이 대단히 요구되는 시점이라 하겠다.

References:

1. 민현식(2004), 한국어 표준교육과정 기술 방안, 한국어교육 15(1), pp.52-92.
2. 김호정·신필여·강남욱(2020), 해외 초·중등학교 한국어교육을 위한 교육과정 설계 원리, 국어교육학연구 55(4), pp.43-78.
3. 국립국어원(2017), 2017 국제 통용 한국어 표준 교육과정 적용 연구(4 단계); National Institute of Korean Language, Applied Research for the International Standard Curriculum of Korean Language. <https://kcenter.korean.go.kr/kcenter/research/course/view.do?organizationSeq=3281>
4. 문화체육관광부(2020), 한국어 표준 교육과정; Ministry of Culture, Sports and Tourism, Standard Curriculum of Korean Language. <https://kcenter.korean.go.kr/kcenter/research/course/view.do?organizationSeq=4362>
5. 교육부(2017), 한국어 교육과정; Ministry of Education, Curriculum of Korean Language as a Second Language. <http://ncic.re.kr/mobile.kri.org4.inventoryList.do#>
6. 교육부(2021), 해외 현지 초·중등학교 한국어 교육과정; Ministry of Education, The Curriculum of Korean as a Foreign Language. <https://www.moe.go.kr/boardCnts/viewRenew.do?boardID=350&lev=0&statusYN=W&s=moe&m=0309&opType=N&boardSeq=84714>

메타버스를 통한 한국어 교육의

교수·학습 방법 연구: 가상현실 프로그램을 중심으로

Abstract. 메타버스 교수학습은 메타버스를 통한 교육이 학습자들의 가능성을 높여줄 것이라는 기대 속에서 그 가치를 인정받고 있다. 이러한 기대감을 높여주는 것은 단순히 메타버스가 가상현실의 교육적 도입을 가능하게 하기 때문이 아니라, 메타버스를 통해 도입되는 가상현실이 현실과 연결되어 있으며, 이러한 연결 속에서 현실이 더욱 이롭게 될 것이라는 믿음이 있기 때문이다. 이에 이 연구에서는 ‘메타(Meta)’라는 개념을 단순히 ‘가상’이라고만 보지 않고 현실을 확장하는 것이라고 보며, 메타버스의 4 가지 영역별로 한국어교육에 활용할 때 가질 수 있는 가능성과 그 교육적 효과성을 높이기 위한 교수학습방법에 대해서 논구한 후에 이를 종합하여 홀리스틱교육적 가치와 의미에 대해 살펴보았다. 이 연구는 현재 교육 공학적 차원에서 교수학습설계에 대한 논의가 주를 이루는 메타버스 활용 교육 담론을 교수학습방법론의 차원으로 이끌어나갔다는 점과 메타버스의 효과적인 활용을 통한 홀리스틱 교육의 실현에 대해 논의했다는 점에서 홀리스틱 융합 교육적으로 의미가 있다.

Key word : 메타버스, 한국어교육, 교수·학습

A STUDY ON TEACHING AND LEARNING METHODS OF KOREAN EDUCATION USING METAVERSE

Kim Jeehye, PhD, Far East University (Republic of Korea)

Abstract. The value of metaverse teaching and learning is being recognized in the expectation that education through metaverse will increase the possibilities of learners. What raises these expectations is not simply because the metaverse enables the educational introduction of virtual reality, but the belief that virtual reality introduced through the metaverse is connected with reality, and that reality will be more beneficial through this connection. because there is Therefore, in this study, the concept of ‘meta’ is not simply viewed as ‘virtual’, but rather as an extension of reality, and the possibilities and educational effectiveness of using the metaverse for Korean language education in each of the four areas are evaluated. After discussing the teaching-learning methods to improve, the values and meanings of holistic education were examined by synthesizing them. This study discussed the point that the current metaverse-using educational discourse, which is mainly about teaching and learning design in terms of educational engineering, led to the level of teaching-learning methodology, and the realization of holistic education through the effective use of the metaverse. In that sense, it is meaningful in terms of holistic fusion education.

Key words: Metaverse, Korean education, teaching and learning method holistic education, task-oriented teaching method

Article text

1. 서론

4차 산업혁명의 핵심 기술이 사회 곳곳에 접목되면서 교육 분야에서도 교육과 기술을 융합하는 에듀테크(Edu-Tech)에 관심이 집중되고 있다. 에듀테크는 기술을 통한 교육의 발전을 의미하며, 현재 빅데이터(Big Data)와 인공지능(Artificial Intelligence: AI), 가상현실(Virtual Reality: VR)과

증강현실(Augmented Reality: AR) 등이 활용 가치와 가능성이 적극적으로 논의되고 있다(안경민 외, 2019). 우리나라는 2010년 전후로 에듀테크에 관심을 보이다가 최근 다시 이에 관심을 기울이고 있는데, 이는 COVID-19로 인해 각종 학교에서 비대면 수업을 지속하게 된 상황과 관련이 있다. 팬데믹 상황으로 인하여 갑자기 온라인 수업을 시작하게 되면서 온라인이지만 오프라인 못지않은 효과를 지닌 교육, 온라인이기 때문에 오프라인보다 효과적으로 할 수 있는 교육을 적극 탐색하게 된 것이다. 이러한 과정에서 새로운 교육 패러다임으로 부각된 것이 바로 메타버스(Metaverse)이다.

일반적으로 ‘메타버스’는 ‘가상, 초월을 의미하는 메타(meta-)와 세계 또는 우주를 의미하는 유니버스(universe)의 합성어로 3차원의 가상세계를 의미한다’고 알려져 있다(조안나 외, 2022:17). 그런데 메타버스는 꼭 3차원이어야만 하는 것도 아니고, 현실과 유리된 가상세계에서의 교육만을 의미하는 것도 아니다. 기업명을 ‘메타’로 바꾼 페이스북을 비롯하여 세계 굴지의 기업들이 메타버스에 주목하는 이유는 다만 ‘3차원’과 ‘가상’ 때문이 아니다. 그들이 메타버스에 주목하는 이유는 메타버스가 현실 세계의 물리적인 제한을 넘어서도록 도와줄 것으로 기대되기 때문이다. 즉, 메타버스의 가능성과 가치는 그 ‘결합성’과 ‘초월성’, 그리고 ‘확장성’이 창출해낼 새로운 가치들에 있다.

사람들은 현실 세계에 메타버스를 도입함으로써 그동안 불가능했던 것들이나 불안한 마음으로 조심스럽게 진행했던 것들이 조금 더 수월하게 시행될 수 있을 것으로 기대한다. 외국어교육에서는 실제적이고 실천적인 외국어 의사소통 능력의 형성이 궁극적인 교수·학습 목표로 자리하고 있는바, 메타버스가 학습자들의 이러한 능력 형성 및 향상에 도움이 될 것이라고 기대한다. 또한 외국어교육이 근본적으로 목표어와 목표 문화 전반을 포괄할 수 밖에 없는 것을 근거로 하여, 메타버스를 활용한 외국어교육은 학습자들이 목표어 세계와 자기 자신 사이의 관계를 구축하도록 도울 것이라는 기대도 있다. 메타버스 세계가 목표어 사용권역의 사회문화적인 맥락을 경험할 수 있는 공간, 그리하여 가장 현재적이면서 실천적인 외국어 의사소통능력을 형성할 기회를 제공할 공간으로 이해되고 있는 것이다(Von de Emde et al., 2001).

이에 이 연구에서는 언어 교육, 그 중에서도 외국어로서의 한국어교육 분야에 메타버스를 도입했을 때의 가능성과 가치를 높일 수 있는 교수·학습 방법을 모색하는 것을 소기의 목적으로 삼았다. 제한된 분량 안에서 초점화된 논의를 진행하기 위해서 이 발표문에서는 특별히 가상현실에 초점을 맞춰 논의한다.

가상현실 기반 한국어 교수·학습

외국어 학습의 중요한 목적 중 하나는 목표어를 실생활에 사용하는 것으로, 외국어 교육에서는 이를 위해 실생활에서 사용 빈도가 높은 어휘와 표현을 정리하고 단계별 교육 내용으로 체계화했다. 하지만 교실 기반의 학습 상황에 고착되어 있었던 바, 특정 어휘와 표현을 사용할 수 있는 환경에 대해서는 상상력을 발휘하여 연습할 수 밖에 없었다. 교실에 앉아서 교재에 제시된 그림에 의존하여 머릿속으로 ‘어디에서 무엇을 한다면 어떤 대화를 하게 될까’에 대해 생각해서 말해야 했던 것이다.

메타버스는 학습자들이 목표어를 실생활과 유사한 상황 및 환경 속에서 연습할 수 있게 돕는다. 예를 들어서 가상현실은 학습자들이 교실 안에 있으면서도 다른 공간에 있는 상황을 만들 수 다. 다만,

메타버스의 한국어 교육적 활용이 제대로 이루어지기 위해서는 설계 그 자체 뿐만 아니라, 그것을 활용할 때 교수학습의 방법이 어떻게 구현되어야 할 것인가에 대해서도 함께 논의해둘 필요가 있다. 메타버스라는 교육 도구도 다른 것과 마찬가지로 그것의 가치를 드러낼 효과적인 교수학습 방법이 접목되었을 때 그 가치가 잘 발현될 것이다.

1) 가상세계 프로그램을 활용한 한국어 교육의 설계

가상 세계 프로그램을 활용한 한국어 교육의 설계 방법에 대해서는 앞서 살펴본 선행연구에서 다양하게 안내해 놓기도 하고, 각종 프로그램을 사용하여 한국어교육에 사용할 교구를 만드는 것에 대해서는 시중에 다양한 실용서들이 나와 있기도 하다. 이에 이 연구에서는 교수학습적 관점에서 가상세계 프로그램의 효과성을 높이기 위해서 유념해야 할 사항에 대해서 검토하고자 한다.

먼저 제페토, 싸이월드, 로블록스 등의 가상현실들은 그 안에 실생활에서 만들 수 있는 공간이 구축되어 있다는 점에서 외국어 교육에서 활용하기 좋은 가치재로서 주목을 받았다. 하지만 이는 다만 ‘활용 가능성’일 뿐 그 자체로 이미 한국어 교육에서 충분히 활용 가능한 상태로 존재한다는 것을 의미하지 않는다. 이를 한국어 교육에서 활용하기 위해서는 그 가상현실 세계 플랫폼 위에 교육에서 사용할 수 있는 아이템이나 아바타 등을 설계하여 운영할 필요가 있는 것이다.

예를 들어서, 제페토에는 한강이 재현되어 있고 한강에서 볼 수 있는 편의점과 공원도 공간적으로 마련되어 있다. 학습자들은 자신이 만든 아바타를 움직여서 한강 공원에 갈 수 있고 편의점에도 들어갈 수 있다. 그런데 거기까지일 뿐이다. 편의점에 불박이로 있는 아바타는 같은 말만 반복할 뿐, 그에게 가까이 간 사용자와 대화하지 못한다. 공원은 공원이라는 공간으로서 존재할 뿐으로, 한국어 학습자가 제페토에 접속하여 한강 공원에 간들 한국에서라면 그곳에서 실제로 할 수 있을 법한 여러 행위나 대화들까지도 해 볼 수 있는 것은 아니다. 이는 가상현실 프로그램을 한국어 교육에서 사용하기 위해서는 반드시 그 안에 교육에 활용할 수 있는 자원을 설계 및 도입해 놓아야 한다는 것을 의미한다.

다음으로 가상세계는 게임의 구조를 갖추고 있지 않다. 그곳에는 승자도 패자도 없다. 가상 세계에 접속할 때 사람들은 굳이 특정 목적을 가지고 있지 않아도 된다. 목적이 없는 상태이기 때문에 가상 세계의 접속자들은 어떤 행위나 언행을 할 필요성을 느끼지 않을 가능성이 없다. 이러한 특징은 가상 세계가 한국어 교육에 활용되기 위해서는 학습자들이 이 세계에 접속해서 할 과제를 제공할 필요가 있다는 것을 시사한다. 이러한 문제로 인하여 가상세계를 활용한 외국어 교육 연구들은 대다수가 “과제 중심 교수법”의 형식으로 프로그램 활용 방안을 마련하고 있다.

정리하자면 가상현실 프로그램은 가상 공간에 멋진 신세계를 제공할 뿐 그 자체로 훌륭하게 완성된 수업 도구로서의 기능을 한다고 보기는 어렵다. 따라서 이를 활용하고자 할 때에는 “과제 중심 교수법”을 통해 학습자들에게 목적 및 목표를 제시함으로써 학습자들의 학습 동기와 목적을 분명하게 정해 주고, 프로그램 위에 학습자의 의사소통의 대상자가 될 아바타를 세우거나 활동 프로그램을 구축함으로써 학습자가 현장적이고 실제적인 언어 연습을 할 수 있도록 할 필요가 있다.

2) 가상세계 프로그램을 활용한 한국어 교육의 과정

앞에서 우리는 가상세계를 외국어 교육에 활용하기 위해서는 추가적인 조치를 취해야 한다는 점을 확인했다. 추가적인 조치를 요한다는 것은 곧 가상세계란 교구로서는 미완성의 상태에 있다는 것을 의미한다. 미완성은 어떤 측면에서는 추가 조치를 요한다는 뜻이지만 어떤 측면에서는 조치하는 내용과 방식에 따라서 무궁무진한 활용이 가능하다는 뜻이기도 하다. 그런 점에서 메타버스의 활용 가치와 가능성을 기대하는 논문들은 대부분 가상세계의 활용 가능성에 대해서 피력한다. 그것이 현재 미완의 상태이기 때문에 교사는 의지를 가지고 시간과 정성을 들인다면 그것을 활용해서 독창적인 무엇인가를 시도할 수 있다.

가상세계의 활용 방향성을 고민해 볼 때 우리가 가장 먼저 생각하게 되는 가상세계의 특징은 “가상현실 기반 상호작용”일 것이다. 가상세계에서 우리는 아바타로 만나며, 아바타들은 서로 상호작용한다. 교사는 학습자가 가상세계에서 만나는 아바타들의 관계를 다양하게 구성할 수 있다. 한국어 원어민 사용자가 접속하게 함으로써 학습자들이 원어민과의 대화 상황을 경험하게 할 수도 있는데, 가상세계에서 만나면 거리 이동의 문제가 해결된다는 장점을 이용하여 각 연령대의 각기 다른 직종에 종사하는 사람들을 초청하여 대화해 보도록 할 수도 있을 것이다. 또한 교사는 서로 다른 언어문화권에서 온 학습자들이 가상 세계에서 만나 대화하게 함으로써 학습자들이 가상세계에서 링구어 프랑카로서의 한국어 의사소통도 경험하게 할 수 있다. 목표어를 링구어 프랑카로 사용한 경험은 학습자의 문화적 의사소통 역량을 확장한다는 점에서 의미가 있다.

이 외에도 가상세계는 창의적인 방향으로 다양하게 활용될 수 있다. 가상세계에서 만난 사람들이 함께 프로젝트를 수행하도록 함으로써 그곳에 토론도 하고 자신의 견해도 피력하게 할 수 있을 것이다. 프로젝트의 단계별로 나오는 결과물에 대한 피드백을 받으면서 다양한 관점을 경험하고 이를 통해서 직업적이거나 학문적인 측면에서 한국 사회가 가지고 있는 언어문화적인 특성을 경험하게 할 수도 있다. 가상세계에 구축된 다양한 공간을 ‘투어’하거나 그곳의 ‘여행’하는 자로서 기록을 남기게 하는 활동을 제시할 수도 있다. 이런 활동을 할 때에도 물론 교사는 ‘투어’의 목적이나 ‘여행’의 초점을 정해서 학습자들이 다양한 곳을 돌아보면서 초점화된 활동을 할 수 있도록 도와야 한다.

3) 가상세계 프로그램을 활용한 한국어 교육의 평가

가상세계 프로그램의 장점은 학습자가 목표어 환경에 맞춰 언어문화 역량을 발현할 수 있다는 것이다. 가상세계에서의 언어 사용 경험이나 문화적인 소통 경험이 학습자의 언어문화능력으로 남기 위해서는 상황에 대한 성찰이 반드시 수반되어야 한다. 즉, 가상세계에서 어떤 학습 경험이 설게 및 운영되든 간에 잊지 말아야 할 것은 학습자와 교육자가 모두 통찰력과 성찰 경험이다. 교사는 가상 세계를 통해서 학습자들이 목표 언어 문화 사회에 다층적이고 다각적인 관점을 갖게 하고, 학생들이 이를 구성하면서 한국에 대한 인식과 이해를 높일 기회를 제공해야 한다.

결론 및 논의

메타버스를 통한 교육은 메타버스를 통해 도입되는 가상현실이 현실과 연결되어 있으며, 이러한 연결

속에서 현실이 더욱 이롭게 될 것이라는 믿음을 토대로 발전하고 있다. 이에 이 논문에서는 메타버스의 ‘메타(Meta)’라는 개념을 단순히 ‘가상’이라고만 보지 않고 현실을 확장하는 것, 즉 현실 ‘너머’의 것을 교실에 도입하는 것으로 해석하였다. 메타버스의 각 기술들은 ‘우리가 신체적인 감각 기관으로 수행하던 세계에 대한 경험과 인식을 디지털 기기 등을 활용하여 확장’한다. 그런데 이 확장의 방향은 표면적으로는 쉽게 인식하기 어려운 것들은 심층적으로 경험하고 경험을 토대로 이해하는 것을 의미한다.

한국어교육의 경우에는 메타버스, 그 중에서도 가상현실을 통해 학습자들이 다만 어휘와 문법, 그리고 문장을 외워서 말하는 것이 아니라 가상세계에 구축된 한국어 사용 환경에 대한 비판적인 이해와 통찰력을 토대로 의사소통을 주도해나갈 역량을 구축할 가능성이 확인되었다. 언어를 다만 기능으로 보지 않는 것, 그것을 언어문화적 사용 역량으로서 이해하고 이를 구축하기 위한 여러 기회를 제공하며 학습 경험을 축적하도록 돕는 것이다. 메타버스의 기술력은 경험의 폭과 깊이를 확장해주고 학습자들이 실감이 나는 콘텐츠를 통해 학습에의 몰입을 할 수 있도록 도울 것이고, 이는 분명 교수 학습적 효용성이 있을 것이다. 하지만 그러한 학습 경험이 종국적으로 어디로 향해야 하는지, 그리고 그곳으로 가기 위해서는 무엇을 참조하고 주의해야 하는지에 대한 조력과 안내는 여전히 한국어 교사의 몫으로 남아 있었다. 즉, 교수자는 한국어를 통한 상호문화적인 의사소통 능력 함양이라는 목적을 달성하기 위한 교수학습 공간을 메타버스의 세계에 설계할 뿐 아니라, 학습자들이 필요할 것으로 예상되는 교육 내용을 메타버스 환경에 맞게 제공해야 한다. 그래야지만 학습자가 메타버스를 통한 교육적 효과성을 충분히 느끼게 될 것이기 때문이다.

메타버스에서의 교수학습은 최첨단 기술의 도움으로 시공간의 제한을 넘어설 수 있는, 즐거운 것이다. 학습자들은 메타버스를 통해서 한국의 역사문화적인 공간을 경험할 수도 있고, 쉽게 갈 수 없는 한국의 숨은 문화 공간을 경험하거나 미래의 한국에 대한 상상적 접근을 할 수 있다. 이제 한국어 학습자들은 근대적인 교육 공간, 교실에 더는 갇혀 있을 필요가 없다. 메타버스에서의 교수학습은 그동안 상상적으로 함양해야 했던 언어적 소통 능력을 실존적이고 전략적으로 학습할 수 있도록 도울 것이다.

Наукове видання

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Збірник наукових праць

за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції,
присвяченої 205-річчю Університету Ушинського

6 червня 2022 року

Підписано до друку 30.06.2022 р.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 7,79. Наклад 300 прим.
Зам. № 300622/1.

Надруковано з готового оригінал-макету у друкарні «Апрель»
ФОП Бондаренко М.О.
65045, м. Одеса, вул. В.Арнаутська, 60
тел.: +38 048 700 11 55
www.aprel.od.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців ДК № 4684 від 13.02.2014 р.