Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Департамент освіти Сумської обласної державної адміністрації
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
за участю
Національний Еразмус+ офіс в Україні
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Київський університет імені Бориса Грінченка
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Державна установа «Палац дітей і молоді «Золак» м. Мінська», Білорусія
ФАО НЦПК «Өрлеу» ИПКПР по Туркестанской области и городу Шымкент, Казахстан
Ферганський державний університет, Узбекистан
Андижанський сільськогосподарський і агротехнологічний інститут, Узбекистан
Шандунський педагогічний університет, КНР
Вища школа управління та адміністрації в Ополє, Польща
Вища технічна школа, Польща
Вища школа економіки та менеджменту Публічної Адміністрації в м. Братислава, Словаччина
Музична школа «Петар Стоянович», м. Уб, Сербія
Ліцей Rostand в Chantilly, Франція
Oekraïense School, Netherlands

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ОСВІТА ДЛЯ XXI СТОЛІТТЯ: ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

EDUCATION FOR THE 21st CENTURY: CHALLENGES, PROBLEMS, PROSPECTS

Матеріали ІІ Міжнародної
науково-практичної конференції

12–13 листопада 2020 року

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2020

УДК 37.09:001.895](477+100)”20”(063)
О-72

Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 4 від 27.10.2020 р.)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**відповідальний редактор**);
М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, доцент;
Т. М. Дегтяренко – доктор педагогічних наук, професор;
С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Гузенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, професор;
Н. М. Павлущенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
А. О. Поляничко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О.М. Семиног – доктор педагогічних наук, професор;
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент

Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (12–13 листопада 2020 року, м. Суми). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 447 с.

ISBN 978-966-698-305-6

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи». У матеріалах конференції розглядаються організаційно-педагогічне забезпечення, стратегічні пріоритети та форми інноваційного розвитку системи дошкільної, початкової та шкільної освіти в Україні, європейському регіоні та світі; проблеми та перспективи інноваційного розвитку вищої освіти, зокрема підготовки PhD, у глобальному та національному вимірах змін.

Proceedings contain materials of the International scientific-practical conference “Education for the 21st Century: Challenges, Problems, Prospects”. Proceedings of the conference reveal organizational and pedagogical provision of innovative development of the preschool education system in Ukraine, European region and in the world; nnovative trends of modern primary education system development in Ukraine and abroad; strategic priorities and forms of innovative development of the school education system in Ukraine and in the world; problems and prospects of innovative development of higher education, in particular PhD training, in the global and national dimensions of change.

Матеріали конференції подано в авторській редакції.
УДК 37.09:001.895](477+100)«201»(063)

ВЕЛЬМИШАНОВНІ УЧАСНИКИ КОНФЕРЕНЦІЇ!

Організаційний комітет **ІІ Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи»** вітає Вас і зичить плідної праці в обговоренні актуальних проблем розвитку освіти в умовах глобальних викликів, у пошуку перспектив мінімізації ризиків та визначенні перспектив успішної реалізації програм реформування освітньої системи України задля підвищення її ефективності та конкурентоздатності на світовому ринку освітніх послуг.

Мета конференції: презентація результатів наукових досліджень та практичного досвіду з питань інноваційного розвитку освіти в Україні, Європейському регіоні та у світі в цілому в умовах суспільства знань; популяризація результатів наукових розвідок представників відомих в Україні наукових шкіл, зокрема аспірантів, докторантів, науково-педагогічних працівників СумДПУ імені А.С.Макаренка; заохочення наукової молоді, всіх представників академічної громади до виконання наукових досліджень на засадах академічної доброчесності; надання широкій національній та міжнародній академічній громаді інформації про хід виконання в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка проєкту Програми Еразмус+ Жан Моне Модуль.

DEAR PARTICIPANTS OF THE CONFERENCE!

The Organizing Committee of the **II International Scientific and Practical Conference «Education for the XXI Century: Challenges, Problems, Prospects»** welcomes you and wishes fruitful work in discussing current issues of education in the face of global challenges, in finding prospects for risk minimization and successful implementation of the programs of Ukraine's education system reforming in order to increase its efficiency and competitiveness in the global educational services market.

Purpose of the Conference: presentation of the results of scientific research on the innovative development of education in Ukraine, the European region and in the world as a whole in a knowledge society; popularization of the results of scientific research of the representatives of well-known scientific schools in Ukraine, in particular postgraduate students, doctoral students, scientific and pedagogical staff of universities; encouraging the scientific youth, all members of the academic community to carry out research on the basis of academic integrity; providing the international academic community with information on the implementation of the Erasmus+ Jean Monnet Module project at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Конференція проводиться в рамках виконання проєкту Jean Monnet Module «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів» (https://jmm.sspu.edu.ua/) Програми Еразмус+ Європейського Союзу.

The conference is held within the framework of the Jean Monnet Module project "Europeanization of doctoral programs in the field of education on the basis of interdisciplinary and inclusive approaches" (https://jmm.sspu.edu.ua/) of the Erasmus+ Program of the European Union.

Проведення конференції здійснюється у змішаному форматі, що передбачає як очну участь у засіданнях, що проводяться в СумДПУ імені А.С.Макаренка, так і дистанційну участь в on-line форматі на платформі ZOOM в режимі реального часу.

Підтримка Європейською Комісією створення цього видання не означає схвалення змісту, який відображає лише погляди авторів, і Комісія не може нести відповідальність за будь-яке використання інформації, що міститься в ньому.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views of the authors only, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

А. Макущенко
вихователь ЗДО № 33 «Маринка», м. Суми

ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ БАТЬКІВСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У СПІЛКУВАННІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Переконані, що «Дошкільне дитинство» – унікальний період у житті людини, і в цей період дитина перебуває в повній залежності від оточуючих дорослих – батьків, педагогів. У зв'язку з цим наголосимо на необхідності тісного спілкування, співпраці та взаємодії всіх учасників освітньо-виховного процесу в закладі дошкільної освіти. Без сумніву, батьки є основними соціальними замовниками закладу дошкільної освіти, тому взаємодія педагогів із ними просто неможлива без урахування інтересів і запитів родини. Саме з цієї причини педагоги закладу дошкільної освіти мають орієнтуватися на пошук таких форм і методів роботи, які дозволять урахувати актуальні потреби батьків, сприятимуть формуванню активної батьківської позиції.

Основними задачами, які слід розв'язувати в процесі налагодження взаємодії педагогів і вихователів, нами виокремлено такі:

- встановити партнерські відносини із сім'ями вихованців, об'єднати зусилля для успішного розвитку дітей;
- створити атмосферу спільності інтересів, емоційної взаємопідтримки;
- сформувати в батьків практичні вміння створювати умови для розвитку інтелектуального, соціального та емоційного потенціалу дітей.

Для розв'язання поставлених задач пропонуємо проводити активну роботу з батьками дошкільників. Зауважимо, що основна взаємодія з батьками відбувається під час батьківських зборів. А тому пропонує різні форми, ігри, вправи для батьків, які можна проводити на батьківських зборах, тим самим залучаючи всіх батьків до співпраці.

Отже, вважаємо, що корисними й доцільними для батьків будуть такі вправи:

Вправа 1. «Від кожного по слову». Сутність її полягає в тому, що ведучий пропонує батькам продовжити фразу «Казка – це…». У підсумку всі батьки доходять висновку, що казку сміливо можна назвати самим мудрим і найдавнішим твором усної народної творчості. У казках закладено всю мудрість і волю народу, в них криється величезний сенс. Вони супроводжують нас буквально з пелюшок.

Вправа 2. «Казки нашого дитинства». Батькам за 1 хвилину пропонується згадати й записати назви казок, які їм читали в дитинстві (батьки, бабусі, в садку вихователі ...).

На підставі аналізу відповідей батьків можемо стверджувати, скільки минуло років, але батьки пам'ятають казки, пам'ятають моменти, коли їм їх читали, деякі з них можливо навіть згадали ті почуття, які в них були: ласкаві звуки, ніжні дотики тощо.

Відтак, батькам слід наголосити, що це все не випадково. Адже казка є одним із найважливіших соціально-педагогічних засобів формування особистості. Вона навчає, виховує, попереджає, пробуджує високі почуття, спонукає до дії. Казка створює оптимальні умови для формування емоційної сфери дітей, що є вкрай важливим для виховання почуттів, розвитку їх внутрішнього життя, творчості.

Нам видається доцільним також закцентувати увагу на тому, що ці народні твори можна сміливо назвати ефективними методами виховання. Дитина народжується не злою, і не доброю, не моральною, не аморальною. Те, які якості в неї розвиватимуться, залежить, насамперед, від ставлення до неї оточуючих, від того, як вони її виховують, які казки читають.

Тобто з упевненістю можна стверджувати, що казка прищеплює дітям повагу до старших, доброту.

До того ж, вважаємо,що доцільно буде запропонувати батькам твердження з метою визначення їхньої думки щодо розуміння ролі казки в житті дошкільника, зокрема такі:

«Якщо поруч Казка, то дитина»:

- з радістю і без капризів лягає спати;
- погоджується виконувати вимоги;
- ділиться іграшками;
- з'їдає «чарівні» ліки;
- пізнає навколишній світ;
- учиться розуміти й любити все живе;
- пробує складати власні казки;
- учиться читати, рахувати, фантазувати, малювати;
- знайомиться з важкими правилами й поняттями;
- прагне стати кращою.

«Казкою можна»:

- вилікувати;
- заспокоїти й підняти настрій;
- навчити розуміти іншого;
- захистити від бід;
- «виміряти» настрій і самопочуття.

«Казка може»:

- допомогти скоротати шлях;
- познайомити з моральними поняттями;
- зблизити Батька й Дитину;

- вирішити конфлікт;
- змусити взятися за улюблену справу.

У контексті даної наукової розвідки нам видається за доцільне запропонувати корисні поради та ідеї для батьків, а саме: «Як і які казки читати дітям»:

- перед прочитанням розгляньте книгу разом із дитиною, ілюстрації в ній;
- проведіть бесіду про те, що малюк бачить на ілюстраціях;
- запропонуйте дитині спробувати здогадатися, про що може бути дана казка;
- приступайте до читання казки. Намагайтеся читати яскраво, виразно з імітацією голосів героїв. Тоді казка залишить яскраве враження в душі дитини, запам'ятається їй;
- під час читання казки вголос, необхідно міркувати разом із дитиною, аналізувати дії, які відбуваються в казці. Треба позначати, хто з героїв чинить правильно, а хто погано. Чому герої поводяться так, а не інакше? Що сталося з тим чи іншим героєм і через що? Відповідаючи на ці та інші питання, малюк вчиться аналізувати певні вчинки й дії, правильно оцінювати їх. Крім того, дитина вчиться думати й міркувати, озвучуючи й аргументуючи власну думку. Малюк ділиться з батьками своїми враженнями, озвучує думки й почуття;
- через певний час запропонуйте дитині переказати прочитану казку за ілюстраціями;
- також можна запропонувати дитині показати ляльковy виставу за мотивами казки, або придумати свою казкову історію.

Отже, якщо робити це щодня, то дитина сама буде приносити книги та просити їх почитати. Якщо приділяти цьому час, то в результаті за мінімальної витрати часу можна отримати і любов до читання, і гарне навчання, і відмінну пам'ять.

Т. Некипіла
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї ЯК ФАКТОР УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШІЛЬНИКІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігаємо зростання інтересу до вивчення питань, пов'язаних із реалізацією компетентнісного підходу в дошкільній освіті взагалі та в екологічній зокрема. Результатом освіти, на наш погляд, має стати не лише певний обсяг засвоєних дітьми екологічних знань, умінь і навичок, але й здатність діяти в конкретних життєвих ситуаціях, визначати власні стратегії взаємодії з природою. Переконані, що компетентнісний підхід в екологічній освіті дітей, зокрема

й старшого дошкільного віку, передбачає не просто трансляцію знань, умінь і навичок від педагога до вихованця, але створення умов, які забезпечують суб'єктну позицію дитини в екологічній діяльності, активне засвоєння старшими дошкільниками елементарних наукових екологічних уявлень, норм і правил поведінки в природі, оволодіння практичними й пізнавальними екологічними вміннями, розуміння й усвідомлення самоцінності природних об'єктів, необхідність дбайливого, розумного ставлення до них. Вважаємо, що сформованість початкової допредметної екологічної компетентності в старших дошкільників забезпечить спеціальну готовність дитини до навчання в школі й дозволить здійснювати спадкоємність і безперервність екологічної освіти.

Сьогодні теорія й методика екологічної освіти дітей пропонує педагогам різноманітні технології роботи з ними. Відтак, екологічна освіта в закладі дошкільної освіти здійснюється за допомогою різних методів, а саме гра, бесіда, пояснення, розповідь, показ, спостереження, експериментування, проєктування, засобів, зокрема книги, ілюстративний матеріал, фактори середовища тощо, форм взаємодії з дітьми таких, як заняття, екскурсія, прогулянка, гра, свято та ін.

Однак, на нашу думку, одним із найважливіших факторів, що впливає на успішність формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку, є тісна взаємодія в цьому процесі із сім'єю.

У результаті аналізу наукової психолого-педагогічної літератури можемо стверджувати, що однією з найважливіших умов розвитку особистості дитини, в тому числі й формування екологічної компетентності, є спільна злагоджена робота оточуючих її дорослих: батьків і вихователів. Безперечно, для того щоб спільна робота в галузі екологічної освіти дітей була плідною та дійсно сприяла формуванню їх екологічної компетентності, необхідна спеціальна організація взаємодії працівників закладів дошкільної освіти та сімей вихованців.

Отже, допомогти родині орієнтуватися на психологію дитини та створити повноцінні умови для формування її екологічної компетентності – одна з найважливіших проблем сучасної теорії та методики екологічної освіти старших дошкільників.

У зв'язку з цим нам видається, що процес формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку буде ефективним і доцільним залучення батьків до участі в природоохоронних акціях свого мікрорайону або на території ЗДО спільно з дітьми (озеленення, прибирання сміття, спорудження та розміщення годівниць), участі в екологічних святах, екскурсіях, походах; догляду за тваринами; збору природних колекцій під час відпустки або відпочинку; збору експонатів для музеїв природи або куточків живої природи в ЗДО; виконання домашніх завдань із дітьми; спільного читання літератури.

Аналіз методичних посібників, підручників, статей з досліджуваної проблеми ми дійшли висновку, що основними формами взаємодії

працівників закладів дошкільної освіти з батьками дітей старшого дошкільного віку є:

1. Проведення батьківських зборів екологічного спрямування: (КВК, вікторина, поле чудес, поклик джунглів та ін.);

2. Участь батьків у еколого-оздоровчих походах із метою охорони безпеки й життєдіяльності дітей, спільної ігрової діяльності, спілкування з природою;

3. Виїзди з дітьми на природу;

4. Участь батьків у спортивних та музичних святах екологічного спрямування;

5. Спільне озеленення території дитячого садка;

6. Тематичні виставки (виробів з природного матеріалу, малюнків про природу, зроблених спільно з батьками);

7. Випуск сімейних екологічних газет.

До того ж, нами було виокремлено форми нетрадиційної роботи з батьками в процесі екологічної освіти дітей:

1. Дитячо-доросле співтовариство;

2. Дитячо-батьківський ігровий клуб. Його мета пов'язана з удосконаленням навичок ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку та просвітою батьків в області дитячої еколого-орієнтованої гри.

3. Клуб молодих батьків, діяльність якого носить більше консультативний характер, зачіпаючи питання виховання й розвитку дітей старшого дошкільного віку, які хвилюють сучасних батьків.

Отже, без сумніву одним із найважливіших факторів, що впливають на успішність формування екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку є взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї.

Ю. Павлюченко
Сумський обласний центр соціальної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

ВИКОРИСТАННЯ СЕНДПЛЕЙ - ІГОР НА ПІСКУ ЯК ЗАСОБУ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Сьогодні одним з найбільш популярних методів психологічної допомоги дітям є сендплей (від англійського слова sandplay, що в перекладі означає «гра на піску» – ефективний і дивовижний метод психологічної допомоги дітям з особливими потребами. Дана методика належить Дорі М. Калф, швейцарці. Відомі психотерапевти, такі як Ерік Еріксон і Ганна Фрейд з успіхом використовували в роботі з дітьми різні іграшки.

Згідно з Юнгом, людська психіка має свою глибоку мудрість і потенціал до зцілення і трансформації, власною системою самозбереження, деяким психічним імунітетом. Проте, щоб цей імунітет з'явився, потрібні певні умови. Одна з таких умов - це створення надійного і безпечного простору, в якому дитина може виражати і досліджувати свій

світ, перетворюючи свій досвід і свої переживання, часто незрозумілі або хвилюючі, в наочні та відчутні образи. Сендплей – гра з піском стала одною з інноваційних форм роботи з розвитку та корекції емоційно-вольової сфери дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Завдяки цьому методу, у дітей розвивається здатність до самовираження і творчого сприйняття світу; допомагає розвивати пам'ять, увагу і просторову уяву. Створюючи свій, неповторний світ на піску за допомогою різноманітних фігурок, дитина передає нам всі свої фантазії та переживання.

Мета методу: дані ігри спрямовані на розвиток мислення та уяви, довільної уваги, знижують тривожність і агресивність, сором'язливість і замкнутість у дітей, формують навички спілкування, дозволяють дитині навчитися висловлювати свої почуття.

Цей метод можна використовувати роботі з дітьми від трьох років (а також, як один з етапів у роботі з підлітками та дорослими).

Розвиває:

- ручну моторику дитини;
- пізнавальну сферу(сприйняття, увага, пам'ять, образне логічне мислення, просторові уявлення); рефлексію, процеси психоемоційної саморегуляції.

Формує:

- навички конструктивного спілкування з однолітками та дорослими;
- здатність саморегуляції та адаптації в нових умовах;
- установку на позитивне до себе ставлення.

Позбавляє від:

- страху помилок;
- невпевненості у своїх силах;
- сумнівів;
- стресогенних факторів;
- депресивних станів.

Метод sandplay сприяє: розвитку дрібної моторики, тактильних відчуттів, зв'язної мови; найбільш ефективний в корекції страхів, тривожності, замкнутості, агресії, гіперактивності у часто хворіючи дітей.

Застосовується для розвитку і корекції та розв'язання наступних проблем у дитини:

- труднощі в спілкуванні;
- взаємини дітей і батьків;
- психологічні травми;
- розлади настрою;
- кризові ситуації;
- страхи, тики, нав'язливості та інші розлади;
- проблеми поведінки.

Малювання піском для дітей включає 3 стадії:

- хаос(I стадія);

- боротьба (II стадія);
- вирішення конфлікту (III стадія).

Як тільки дитина починає малювати, вона одночасно хапає безліч іграшок, розставляє їх в хаотичному порядку, змішує з піском. Наявність таких дій на першій стадії пояснює такі стани внутрішнього світу дитини, як страх, наявність тривоги. Спостерігається недостатня позитивність внутрішньої динаміки. В ході першого етапу дошкільник поступово звільняється від свого внутрішнього тривожного стану.

Друга стадія частіше спостерігається у дітей з агресивністю.. Вони переносять в пісочницю свої образи, агресію, нездужання, конфлікти. За допомогою фігурок діти виражають свої негативні емоції. У цей час можна спостерігати справжню війну світів: дитина зіштовхує фігурки між собою, змушує їх конфліктувати. В процесі занять дитина знаходить все ж головного героя, який допомагає розставити всі «точки над і» і наводить порядок.

Третя стадія дозволяє спостерігати позитивне вирішення конфліктних ситуацій. Під час перебирання піску діти вивільняють негативну енергію, відбувається само зцілення, яке закладене в психіці людини.

Гру з піском не можна інтерпретувати. Психолог виконує роль уважного глядача. Позиція психолога – це «активна присутність», а не керівництво процесом.

Отже, граючи з піском у дитини посилюється бажання дізнаватися щось нове, експериментувати та працювати самостійно, в пісочниці потужно розвивається тактильна чутливість як основа «ручного інтелекту». Пісок як і вода, здатний «заземлювати» негативну енергію, що особливо актуально в роботі з «особливими» дітьми. Діти під час гри з піском мають можливість виразити свої найглибші емоційні переживання, звільняються від страхів та переживань, діляться своїми радощами, враженнями, досвідом.

ЛІТЕРАТУРА

Пісочна терапія в роботі з дошкільниками (2012). Харків. 127 с.

Тягар, Л. М. (2013). Сендплей – метод позитивного впливу на психічний розвиток дитини дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології, XI, 13,* 315–324.

Гречишкіна, А., Коваленко, Н. (2010). Пісочна психотерапія. *Палітра педагога, 5,* 10–14.

К. Сєдих
ЗДО № 33 «Маринка», м. Суми

ЗНАЧЕННЯ КАЗКИ У ВИХОВАННІ Й РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Без сумніву, сучасне суспільство відчуває потребу у творчих особистостях, здатних пропонувати нестандартне рішення різних проблем, створювати оригінальний продукт. У зв’язку з цим одним із пріоритетних напрямів досліджень стає вивчення особливостей творчої діяльності дитини, пошук шляхів її формування.

Різновидом дитячої творчості є літературна, або словесна, творчість, якою може стати казка.

Переконані, що будь-яка казка орієнтована на соціально-педагогічний ефект: вона навчає, виховує, попереджає, вчить, спонукає до діяльності й навіть лікує. Інакше кажучи, потенціал казки набагато багатший її художньо-образної значимості. Казка є одним із найважливіших соціально-педагогічних засобів формування особистості.

Наголосимо, що із соціально-педагогічної точки зору важливі соціалізуюча, креативна, розивально-терапевтична, культурно-етнічна функції казки.

По-перше, казка виконує функцію соціалізації, тобто залучення нових поколінь до загальнолюдського й етнічною досвіду.

По-друге, казці властива креативна функція, тобто здатність виявляти, формувати, розвивати й реалізовувати творчий потенціал особистості, її образне й абстрактне мислення.

По-третє, на наш погляд, цілком природно виділити розвивально-терапевтичну функцію казки. Про «казкотерапію» давно вже говорять у літературі, маючи на увазі її лікувальний ефект. Терапевтична функція казки має своє коріння в тій функції мистецтва в цілому, яку Арістотель позначав терміном «катарсис» (очищення душі, умиротворення, зняття стресу). Ця катарсична функція мистецтва послужила підставою для формування цілого напряму – естетотерапії, «арттерапії», тобто лікування людей за допомогою музики, поезії, живопису, танцю, мистецтва. У казці присутня й функція профілактики, функція виховання здорового способу життя, охорони людини від згубних, що завдають шкоди здоров'ю, захоплень, пристрастей, дій, поведінкових актів та ін. Інакше кажучи, казка виконує й терапевтичну та профілактичну функції.

По-четверте, враховуючи етнонаціональну своєрідність більшості казок світу, можна говорити про культурно-етнічну функції казки. Безперечно, казка як феномен культури етносу історично відображає в собі господарсько-побутовий уклад народу, його мову, особливості його менталітету, його традиції та звичаї, предметно-речову атрибутику. Тому через казку будь-який слухач, особливо діти, можуть засвоювати все багатство етнічної культури, долучаючися до історичного досвіду свого народу.

Отже, казка – це важливий засіб розвитку особистості дитини, засіб естетичного й морального виховання дітей. Вона впливає на формування моральних почуттів і оцінок, норм поведінки, на виховання естетичного сприйняття й естетичних почуттів. Загальновідомий вплив казки на розумовий і естетичний розвиток дитини.

Переконані, що казка служить зразком побудови зв'язної розповіді, яскравих образів, літературної мови. Вона активізує дитячу фантазію, спонукаючи до творчості. У науковій літературі широко представлено систему методів роботи з казкою.

Нам видається, що знайомство з казкою допомагає дитині зрозуміти оточуючий світ. Будь-яка казка є розповіддю про основні закони, які діють у нашому житті. Це цілий комплекс життєвих ситуацій, розповідь про відносини між людьми. Казка не навантажує дитину складними міркуваннями. Тому її мова доступна дітям дошкільного віку.

Вважаємо, що для того, щоб допомогти дітям побачити казку в новому ракурсі, дати поштовх для розкриття творчих здібностей, уяви, фантазії доцільним є застосування методики виховання казкою Л. Б. Фесюкової.

Зазначимо, що творчі методи роботи з казкою Л. Б. Фесюкової дозволяють більш широко та різнопланово використовувати улюблені дітьми тексти.

Відтак, педагог рекомендує такі методи роботи з казкою:

- знайомі герої в нових обставинах;
- колаж із казок;
- казка від лічилки;
- рятувальні ситуації в казках;
- казки про фантастичні країни;
- від точок та казок та інші.

Охарактеризуємо деякі з них.

Колаж із казок – це картка із зображенням різних героїв казок, де потрібно придумати власну казкову історію. Наприклад, придумати сюжет нової казки, в якій Баба Яга зустріне в лісі Колобка й вони разом вирушать у гості до Журавля. Або ж Семеро козенят вирішили розбудити сплячу красуню й по дорозі вони зустріли трьох поросят. Варіантів і переплетень ситуацій з різних казок може бути безліч.

Знайомі герої в нових умовах – даний метод розвиває фантазію, ламає звичні стереотипи в дошкільників, створює умови, за яких головні герої залишаються, але потрапляють у зовсім інші обставини. Обставини можуть бути фантастичними, неймовірними (лисиця та заєць замість своїх крижаних і луб'яних хатинок мешкають на літаючих тарілках), а можуть бути близькими до життя дітей (лисиця, заєць і півень за допомогою чарівної палички опинилися в одній клітці міського зоопарку, а можливо вони застрягли в ліфті багатоповерхового будинку).

Рятувальні ситуації в казці – дорослі, використовуючи цей метод, спеціально вигадують екстремальні ситуації, які вимагають різних варіантів «рятувальних» рішень. Безперечним є те, що такий метод служить передумовою для творення всіляких сюжетів і кінцівок. Крім уміння складати, дитина вчиться знаходити вихід з часом важких, непередбачених обставин. Наприклад, пропонуємо екстремальну ситуацію: «Одного разу зайчик вирішив поплавати. Заплив він досить далеко від берега. Раптом почалася буря, і він почав тонути ... ». Запропонуйте свої варіанти порятунку зайчика. Це буде початком нових казок.

У рятувальників є: блюдце, відерце, дерев'яна паличка, повітряна кулька, аркуш паперу. Рятувальники вирішили спочатку кинути зайчику

паличку, але вона його не витримала. Зайчик став кричати: «Ой, тону-у-у». Тоді ...

Казки від фантастичних явищ. Зрозуміло, що фантастичні явища послужать важливим відправним моментом для творення казки. При цьому не слід забувати про два правилах: дати зрозуміти дітям, що вони зараз будуть фантазувати; запропонувати їм різноманітність фантастичних явищ. Рекомендуємо починати приблизно так:

Уяви, що ти можеш зменшитися до розмірів мурашки:

Яке б у тебе було улюблене заняття?

Чого б ти побоювався?

Захотів би ти стати колишнім? тощо.

Уяви, що:

- з крана на кухні полився мандариновий сік,
- з хмари замість дощу стали падати родзинки;
- люди придумали таблетки від сну.

Поступово діапазон таких явищ розширюється:

- до нас в гості завітав прибулець із дна морського ...
- летіло над нашим містом НЛО з чарівником на борту. А чарівник був добрий, але дуже дивний. Він кинув подарунки: п’ять шапочок, три чобота, два красивих кришталевих чарівних черевичка, одну ляльку Сінді. Кому б ви віддали всі ці подарунки? А як бути з третім чоботом? Придумайте продовження;
- мама з татом купили килим. Але ніхто не знав, що цей килим із країни Вигадка, чарівний килим-літак. Один рік провисів килим-літак на стіні, інший. А на третій рік стало йому нудно, і вирішив він ...

Розкажіть про різні пригоди килима-літака.

Таким чином, доходимо висновку, що педагогові необхідно схвалювати будь-які творчі спроби дітей, намагаючись не допустити негативної оцінки з боку дітей чи дорослих.

Казка – це «багатошаровий пиріг». Кожний шар має своє значення. У будь-якому віці можна знайти відповідь на запитання, що хвилює в цей час; поглянути на казку з іншого боку, розглянути її під іншим кутом зору.

О. Шрамченко
Сумський ЗДО № 33 «Маринка»

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОСТІ Й НАРОДНОСТІ В РОБОТІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Головною умовою в реалізації програми побудованої за принципом культуровідповідності й народності в умовах сучасного дитячого садка є створення системи виховно-освітньої роботи та культурно-дозвіллєвих заходів, що сприяють цілісному розвиткові особистості дитини через залучення її до традиційної народної культури, вихованню поваги до культури міжнаціонального спілкування, толерантності, вміння взаємодіяти з навколишнім світом тощо.

Переконані, що культурно-дозвіллєва діяльність є важливою складовою сучасного освітнього процесу дитячого садка. Дослідники справедливо відзначають, що вона різноманітна та спрямована на задоволення особистих потреб та інтересів у сфері дозвілля та всебічний розвиток особистості дитини.

До основних видів культурно-дозвіллєвої діяльності відносять: відпочинок, розваги, свята, самоосвіту та творчість.

Таким чином, наголосимо, що в сучасній практиці дошкільної освіти представлено значну кількість програм, які вирішують завдання залучення дітей дошкільного віку до народних культурних традицій. Програми спрямовані на соціально-комунікативний, пізнавальний, мовленнєвий, художньо-естетичний та фізичний розвиток і передбачають збагачення дитячого розвитку за допомогою залучення до витоків національної культури, краєзнавства, вивчення рідної мови.

Особливе місце в організації взаємодії батьків і ЗДО стають тематичні заходи в межах реалізації освітньої програми дошкільної освіти. Розглянемо форми роботи з батьками, спрямовані на реалізацію ідеї культуровідповідності й народності через залучення дошкільників та їхніх батьків до народної культури.

Значне місце, на наш погляд, у залученні дітей до народної культури повинні займати народні свята та традиції. Саме тут формуються найтонші спостереження за характерними особливостями пір року, погодними змінами, поведінкою птахів, комах, рослин. Причому, ці спостереження безпосередньо пов’язані з працею й різними сторонами суспільного життя людини в усій їх цілісності й різноманітті.

У контексті даної науково розвідки вважаємо за необхідне визначити умови організації освітнього процесу, серед яких:

1. Використання сучасних технологій організації освітнього процесу: інтегрованих занять із підготовки кожного свята на різних видах діяльності дошкільників.

2. Знайомство з різними формами традиційної народної культури: прикладною художньою творчістю; словесним, музично-ігровим фольклором; елементами праці й побуту українського народу; традиційним народним костюмом; змістом і сенсом традиційних народних свят.

3. Актуалізація традиційного народного свята в умовах сьогодення шляхом використання сучасних, доступних розумінню дитини смислових сюжетів вбудованих у традиційну форму народного свята.

4. Використання автентичних форм традиційної народної культури: етнографічного музичного та ігрового фольклору, народного образотворчого мистецтва.

5. Проведення традиційних народних свят спільно з батьками.

Переконані, що для успішного ознайомлення з традиційними народними святами необхідно дати дітям уявлення про культуру народу,

знайомити з традиціями та народними обрядами, що формує в дітей позитивні цінності.

Вважаємо, що під час розробки сценарію народного свята особливу увагу слід приділяти підбору словесно-музичних, драматичних, ігрових і хореографічних творів обрядово-календарного фольклору. Твори мають відповідати змісту свята, бути високохудожніми, цікавими та доступними для дітей.

Нам видається, що головним показником успішності свята є емоційна забарвленість атмосфери. Цю атмосферу визначає природність поведінки дітей, також зацікавленість, радісні емоції, породжувані діями персонажа. Чим більше на святі сюрпризів, тим більше свято збігається з головним призначенням – радувати дітей.

Без сумніву, насиченість народного свята творчими імпровізаціями, ігровими та сюрпризними моментами стимулює інтерес дітей, підсилює їх враження й переживання, збагачує художнє й естетичне сприйняття. А головне, забезпечує природне залучення дітей до національних традицій, стверджує в їхній свідомості фундаментальні, духовні й естетичні цінності.

Для формування в батьків інтересу до обговорюваного матеріалу, асоціацій із власним досвідом, активно брати участь у житті дітей пропонується використовувати методи активізації батьків. До таких методів належать постановка дискусійних питань, пропозиція батькам для обговорення двох різних точок зору, наведення прикладів із літературних джерел, аналіз педагогічних ситуацій, перегляд відеороликів із записом занять, різних режимних моментів.

Особливий інтерес, на нашу думку, викликають ігрові методи активізації батьків. Батькам можна дати іграшковий мікрофон і пустити по колу для висловлювання власних думок. В іншому випадку можна використати гру з м’ячем, коли той, хто його ловить, повинен дати відповідь на питання, наприклад: «Що мається на увазі під спілкуванням дорослого й дитини в українській родині?»

До ігрових методів належать також загадування загадок, проведення ігор для дорослих «Звідки ці рядки?» Інтерес у батьків формують і завдання, спрямовані на «розшифровку світу дітей». Наприклад, можна запитати: «Як відповідають діти на питання – « Коли колобок котиться, йому пісок в очі сиплеться?» (Відповідь – «Ні, колобок котиться, і його очі котяться»).

Доцільним також, як нам видається, буде запропонувати батькам такі завдання: згадати дитячі книги, їх назви й авторів, перерахувати відомі їм дитячі ігри, загадки, вимовити чистомовки. До того ж, можна запропонувати батькам підписати дитячий малюнок, відповівши на питання: «Що б це значило?».

Таким чином, можемо стверджувати, що форми й методи взаємодії з батьками досить різноманітні, а використання всього спектру методів і форм роботи з батьками є важливою умовою ефективності освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

М. Лавренова
Мукачівський державний університет

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Як відомо, сучасний світ спілкується «мовою проектів». Метод проектів у наш час уважається технологією XXI століття, адже дає змогу ефективно формувати в учнів ключові компетентності: вміння вчитися, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, здоров'язбережувальну, громадянську, соціальну; дає можливість залучати до науково-дослідної та пошукової діяльності, створювати додаткову мотивацію до навчання, а також вже у ранньому віці найбільш повно визначати та розвивати інтелектуальні та творчі здібності дитини [2].

Розробкою проектної технології займаються як вітчизняні вчені, зокрема, О.Коберник, Н.Крупська, В.Шульгін, так і зарубіжні – Е.Заір-Бек, В.Кілпатрік, Л.Левін та ін. Дослідниками не лише сформульовано провідні засади методу проектів, а й обґрунтовано ефективність його використання у школі.

Слово *«проект»* європейськими мовами було запозичене з латини й означає «викинутий уперед», «той, що висувається», «той, хто «впадає в очі». Пізніше проект починають розглядати як ідею, за якою суб'єкт може і має право розпоряджатися власними думками [1].

В умовах збереження класно-урочної системи проектні технології мають такі переваги:

- одночасне поєднання індивідуальної та колективної діяльності, можливість самореалізації, робота в команді;
- реалізація вікових потреб в самостійній та практичній діяльності;
- можливість бачити результат своєї діяльності;
- оцінка результатів, їх суспільна значущість;
- можливість застосування в процесі роботи над проектом сучасних технологій не тільки вчителями, але й учнями, використання "світового розуму Інтернету";
- використання різноманітних форм взаємодії, в тому числі інтерактивних, дозволяє практично реалізовувати педагогіку співробітництва;
- глобалізація освітнього процесу, націленого на певний результат, а не на невідомі цілі у майбутньому;
- можливість реальної між-предметної інтеграції;
- реалізація проекту - набуття нових знань та життєвого досвіду;

– нові можливості для неформального контролю за рівнем досягнень ліцеїстів; проект - колективна творчість, де кожний реалізує свої сутнісні сили;

– участь у проективній діяльності дає змогу учням здійснювати свідомий вибір: спочатку визначення сфери діяльності у майбутньому, а потім наближення до свідомого вибору професії (це положення набуває особливої актуальності саме зараз, коли ми стоїмо перед проблемою здійснення профільного навчання).

Проекти класифікуються:

1. За діяльністю, що домінує в проекті: дослідницькі, інформаційні, прикладні (практико-орієнтовані), творчі, ігрові, ознайомлювальні, пригодницькі, наукові, мистецькі, телекомунікаційні, конструкційні, художні.
2. За кількістю навчальних предметів, охоплених проектом: монопредметні (внутрішньопредметні), міжпредметні (де інтегрується зміст декількох навчальних предметів), надпредметні (ті, що містять зміст дисципліни, яка не входить до програми початкової школи).
3. За характером координації: з безпосередньою координацією, з прихованою координацією.
4. За кількістю учасників проекту поділяють на: індивідуальні, парні, групові, колективні.
5. За тривалістю виконання: короткострокові (мініпроекти, що розраховані на термін від одного до декількох уроків протягом тижня); середньострокові (проекти, що розраховані від двох тижнів до двох-трьох місяців); довгострокові (проекти, що розраховані на термін один-два семестри і більше).
6. За характером контактів: внутрішні (проекти, що проводяться в межах одного класу), однопаралельні та міжпаралельні (проекти, що проводяться в межах паралелі класів), міжшкільні (проекти, що проводяться із залученням учнів різних шкіл району, міста), обласні, регіональні, всеукраїнські, міжнародні.
7. За характером партнерських взаємодій: кооперативні, змагальні, конкурсні.
8. За метою: підсумковий; поточний.

На уроках української мов в початкових класах можна виконати наступні проекти:

1. Складання пам’ятки-підказки «Як легко запам’ятати правило».
2. Складання «Словничка складних слів».
3. «У яких зошитах писали перші школярі?».
4. «Яким був давній алфавіт?»
5. Створення кишенькової книжечки.
6. «Як змінювався український правопис».
7. «Скільки мов на планеті?».

8. «Українські слова в іноземних мовах».
9. «Як писали наші предки?»
10. «Чи можна обійтися без грамоти?»

Участь у роботі над проектами сприяє формуванню в молодших школярів уміння відбирати й аналізувати інформацію, працювати з енциклопедіями, довідниками, спеціальною літературою, присвяченою різним етапам життя й діяльності людини, галузям техніки, науковим відкриттям; використовувати можливості інформаційних технологій, мережі Інтернет. Учні початкової школи вчаться проводити спостереження, брати інтерв'ю, систематизувати й узагальнювати отриману інформацію, висувати гіпотези, робити аргументовані висновки.

ЛІТЕРАТУРА

Байнякшина, О. Є. (2013). Метод проектів як засіб ефективного та якісного навчання молодших школярів. *Початкове навчання та виховання», 30 (358).* Режим доступу: http://journal.osnova.com.ua/article/38542-%D0%9

Проектна діяльність в освітньому процесі початкової школи: методичні рекомендації для вчителів закладів загальної середньої освіти (2020). Товканець Г. В. (ред.). Мукачево: РВЦ МДУ.

С. Парфілова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Форми реалізації дослідницького методу завжди пов'язані з обов'язковою самостійною пошуковою діяльністю учнів. У процесі навчання найбільш часто навчальні проблеми усвідомлюються учнями в умовах, спеціально організованих учителем шляхом попереднього проведення дослідів, демонстраційних експериментів, самостійних спостережень, організації екскурсій, трудової діяльності тощо.

Сучасні дослідники радять залучати школярів на уроці до розв'язання навчальних проблем і без експериментів, шляхом аналізу відомих фактів і зіставлення їх із новими, логічних суджень і умовиводів на основі раніше засвоєних знань. У даному випадку інформативні функції вчителя мінімізуються, проте більшої ваги набуває його управлінська діяльність, спрямована на організацію дій учнів з усвідомлення навчальної проблеми, самостійного формулювання гіпотез, визначення шляхів розв'язання завдань і власне вирішення, зіставлення отриманих результатів із висловленими раніше припущеннями й узагальнення щодо проблеми в цілому.

У процесі розв'язування навчальних проблем учні можуть консультуватися з учителем (батьками, старшими товаришами). Тут важливо, що запитання, з якими звертаються школярі, виникли в результаті потреби, що з'явилась у процесі самостійної роботи, спрямованої на розв'язання навчальної проблеми. Після закінчення

самостійної дослідницької роботи молодших школярів необхідно проаналізувати й оцінити її результати. У цьому і полягає керівництво самостійною навчально-пошуковою діяльністю учнів із боку вчителя.

Успішна реалізація принципу активності учнів початкових класів багато в чому залежить від оптимального поєднання групових та індивідуальних форм організації занять.

Головною перевагою індивідуального навчання є те, що воно дозволяє повністю адаптувати зміст, методи та темпи навчально-пошукової діяльності дитини до її особливостей; стежити за кожною її дією й операцією під час розв'язання конкретних завдань; стежити за просуванням від незнання до знання; вчасно вносити необхідні корективи в діяльність як того, хто навчається, так і вчителя; пристосовувати їх до ситуації, яка постійно змінюється, але контролюється з боку вчителя й учня. Усе це дозволяє молодшому школяреві працювати економно, постійно контролювати затрати своїх сил, працювати в оптимальний для себе час, що, природно, вможливлює досягнення високих результатів навченості. Індивідуальне навчання в такому «чистому» вигляді застосовується в масовій школі досить обмежено, однак індивідуальний підхід розглядається як один із найважливіших принципів навчання і виховання.

Тим часом, застосування групових форм навчання дозволяє залучити до активної роботи навіть «глухих» учнів, оскільки, потрапивши до групи однокласників, які колективно виконують певне завдання, учень не може відмовитися виконати свою частку роботи, інакше зазнає моральної обструкції з боку своїх товаришів, а до їх думки він, як правило, дослухається навіть більше, ніж до думки вчителя.

У свою чергу, вміння зіставляти різні точки зору в процесі виконання навчальних завдань, уміння ніби «встати на позицію іншої людини» сприяє виникненню важливого новоутворення й у мотиваційній сфері. Саме воно сприяє зародженню, розвитку і становленню мотиву співробітництва. Загальна спрямованість дитини на взаємодію з однолітками поступово переростає в усвідомлене прагнення разом з іншими працювати добре і швидко, тобто найбільш адекватним способом виконати завдання, отримати потрібний усім результат.

Під час групової роботи учнів у процесі навчально-пошукової діяльності значною мірою зростає й індивідуальна допомога кожному, хто її потребує, як з боку вчителя, так і своїх товаришів. Причому той, хто допомагає, отримує при цьому не меншу допомогу, ніж слабкий учень, оскільки його знання актуалізуються, конкретизуються, стають більш гнучкими, зміцнюються саме під час пояснення своєму однокласникові.

Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів й прийомів.

1. Підготовка до виконання групового завдання:

а) постановка пізнавального завдання (постання проблемної ситуації);

б) інструктаж щодо послідовності роботи;

в) роздача дидактичного матеріалу за групами.

2. Виконання групового завдання:

а) знайомство з матеріалом, планування роботи в групі;

б) розподіл завдань усередині групи;

в) індивідуальне виконання завдання;

г) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;

д) обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);

е) підбиття підсумків виконання групового завдання.

3. Заключний етап:

а) повідомлення про результати роботи в групах;

б) аналіз пізнавального завдання, рефлексія;

в) загальний висновок про групову роботу і досягнення поставленої мети, додаткова інформація вчителя.

Отже, така взаємодія учнів у процесі розв'язання дослідницьких завдань,приводить до виникнення позитивних емоцій і формування особистісного смислу учіння. При цьому оптимізується процес пошукової діяльності, він стає творчим і розвиває молодшого школяра саме як суб'єкта учіння, сприяє формуванню нових пізнавальних мотивів навчальної діяльності.

С. Переяслова
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ

Із метою оптимізації корекційного навчально-виховного процесу, здійснення якісного індивідуального навчання молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, підвищення мотивації, зацікавленості до навчання, розвитку комунікативної сфери є значні можливості для застосування інноваційних технологій із використанням комп'ютера, спеціальних комп'ютерних корекційних і розвивальних програм.

Н. Тарасенко у науковій розвідці «Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку» зазначає, що комп'ютерні засоби можна використовувати для більш ефективного розвитку навичок читання і письма, для моделювання навчальних задач і ситуацій, для розвитку і корекції психічних процесів. При організації роботи з комп'ютерною технікою украй важливим є те, щоб вона стала могутнім психолого-педагогічним засобом формування потребо-мотиваційного плану діяльності школярів, засобом підтримки і подальшого розвитку їхнього інтересу до вивчення рідної мови (Тарасенко, 2011, с. 301).

Н. Кравець у дослідженні «Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури» акцентує увагу на питанні розвитку комунікативних навичок учнів зазначеної категорії засобами комп'ютеру у ході роботи над художнім текстом.

Науковець відмічає, що комп'ютерне навчання базується на принципах індивідуального підходу, диференційованого навчання, науковості, доступності, достатності та доцільності запропонованих знань і вмінь. При цьому свідома діяльність учнів організовується так, що навчальний матеріал перетворювався на предмет активної діяльності (О. Леонтьєв, Т. Шамова). Водночас враховуються психофізичні особливості учнів з інтелектуальними порушеннями: зниження і нестійкість інтересу до читання навчальної та художньої літератури, недостатня сформованість навичок читання, зокрема виразності; недорозвиток пізнавальної активності, відсутність самоконтролю під час виконання завдань з читання, труднощі утримання в пам'яті програми дій у процесі діяльності (Кравець, 204, с. 28–37).

Зважаючи на це, Н. Кравець відмічає, що найефективніше використовувати на уроках літературного читання і в позакласній роботі мультимедійні технології. Завдяки одночасній дії аудіовізуальної інформації мультимедійні технології дають емоційний заряд, включаючи увагу користувача (учня), забезпечуючи можливість синкретичного навчання – одночасного зорового й слухового сприймання матеріалу, а також швидке повернення до тих уривків творів, які потребують додаткового аналізу. Мультимедійні програми використовуються у різних видах навчальної діяльності: а) під час подання, повторення, закріплення навчального матеріалу; б) для проведення самостійної роботи – учні сприймають не готові знання, а виконують пошукову роботу; в) для позакласної роботи за творами художньої літератури.

Застосування мультимедійних технологій, акцентує Н. Кравець, потребує дотримання певних умов: психологічних, дидактичних і методичних. *Психологічні умови:* поліпшення сприймання й осмислення матеріалу; посилення мотивації навчання; створення комфортних умов для засвоєння учнями навчального матеріалу та роботи вчителя щодо їх навчання, оскільки навчальне середовище, створене з наочною подачею інформації у вигляді ілюстрацій, схем, відеофрагментів сильніше впливає на учнів, сприяє кращому розумінню й запам'ятовуванню того, що демонструється на екрані, забезпечуючи корекцію психофізичних порушень (Кравець, 204, с. 28–37).

Дидактичні умови: адаптація до індивідуальних можливостей школярів, врахування їх та корекція притаманних індивідуальних порушень; інтелектуальний розвиток учнів-читачів; системність поданого навчального матеріалу; забезпечення неперервності навчання; актуалізація асоціативних зв'язків; поглиблення уяви про письменників, героїв творів;

поповнення знань про культурні норми життя в минулому; реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації.

Методичні умови: урахування особливостей навчального предмета «літературне читання» у спеціальних школах, його понятійного апарату; відображення системи понять дисципліни у відповідному порядку; забезпечення учням можливості виконувати різноманітні контролюючі дії; подача навчального матеріалу у взаємозв'язку та взаємодії понятійних, образних і дієвих компонентів мислення; раціональне використання методів навчання літератури (евристичний, репродуктивний, дослідницький, творчого читання), що дає можливість урізноманітнювати форми подачі інформації, типи навчальних завдань; забезпечення негайного зворотного зв'язку; широкі можливості діалогізації навчального процесу; можливості застосування ігрових прийомів (Кравець, 204, с. 28–37).

Т. Єжова у науковій розвідці «Наукові підходи до навчання комп'ютерної грамоти розумово відсталих дітей» пропонує різні підходи до вивчення проблеми поступового впровадження комп'ютера у навчальний процес дітей з особливими освітніми потребами.

Науковець відмічає, що нині немає єдиної думки щодо можливості та доцільності навчання дітей з інтелектуальними порушеннями основ комп'ютерної грамоти. У науковому середовищі мають місце різні погляди на такі питання, а саме: чи потрібно навчати дітей зазначеної категорії основ комп'ютерної грамоти; із якого віку потрібно це робити; чи потрібно навчання основ комп'ютерної грамоти вводити окремим предметом? (Єжова, 2010, с. 218–225).

Нині відсутня єдина концепція підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до життя в інформаційному суспільстві. Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальних школах виявився успішним, як у сенсі розширення корекційних можливостей навчального процесу завдяки використанню комп'ютера як засобу навчання, так і в сенсі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями основ комп'ютерної грамоти. Результати наукових досліджень засвідчують наявність в дітей зазначеної категорії потенційних можливостей для свідомого засвоєння елементів інформатики та подальшого використання набутих знань і умінь для елементарної роботи з комп'ютером в якості користувача.

Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями основ комп'ютерної грамоти розширює межі їхньої життєвої компетентності, тому даний напрям розвитку спеціальної освіти можна вважати перспективним (Єжова, 2010, с. 218–225). Реалізований цей напрям в школах для дітей з інтелектуальними порушеннями має бути шляхом введення розділу «Елементи комп'ютерної грамоти» («Елементи інформатики») до курсу трудового навчання у старших класах спеціальних шкіл подібно до того, як навчальний предмет «Інформатика» введено до освітньої галузі «Технології» в усіх інших типах спеціальних навчальних закладів.

Науковий підхід до окресленої проблеми подає О. Василенко у дослідженні «Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл». Дослідник відмічає, що використання комп'ютера як одного із наочних засобів навчання у спеціальній загальноосвітній школі передбачає поступове, поетапне оволодіння комп'ютерною технікою всім педагогічним колективом навчального закладу. Принциповим є усвідомлення того, що ефект застосування комп'ютерних технологій найбільше залежить від професійної компетенції самого вчителя, його вміння використати нові можливості, включити ці технології в систему навчання кожної дитини з особливими освітніми потребами. Це сприятиме формуванню в учнів позитивної мотивації навчання, психологічного комфорту, більшої свободи вибору форм і засобів діяльності під час розв'язання навчальних завдань. Водночас створюються умови для забезпечення учнів системою належної допомоги (Василенко, 2009, с. 13–15).

Цінним є те, що під час роботи з комп'ютером створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Це спонукає до детального аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що сприяє розвиткові фундаментальних мисленнєвих операцій. При цьому не слова, а дії учня відображають правильність і характер його знань, уявлень і результат міркувань. Учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, отримує реальні факти для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності його уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня. Застосування комп'ютерної техніки надає уроку привабливості та осучаснює його, відбувається справжня індивідуалізація навчання, контроль і підбиття підсумків проходять об'єктивно та вчасно (Василенко, 2009, с. 13–15).

Інформаційні технології навчання допомагають учителю досягти навчально-корекційних цілей, застосовуючи і окремі види навчальної праці, і будь-який їх набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Педагог дістає додаткові можливості для підтримки і спрямування розвитку особистості учня з особливими освітніми потребами, творчого пошуку, організації їх спільної роботи, розробки й вибору необхідних навчальних комп'ютерних програм (Кадемія, 2011, с. 36–38).

Поєднанням на уроці різних методів і прийомів, в тому числі і з комп'ютерною технікою та спеціальними прикладними програмами, учитель може досягти значного поліпшення знань учнів з тієї чи іншої теми. Проте слід враховувати, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку мають відхилення не лише у психічному, а й фізичному здоров'ї. Тому доцільно використовувати комп'ютер лише на одному етапі уроку. Завдання для роботи на комп'ютері має бути роз'яснене чітко перед початком роботи з програмою.

У спеціальній освіті правомірне використання неспеціалізованих програмних засобів загального призначення за умови розробки корекційними педагогами спеціального методичного підходу, що враховує загальні закономірності та специфічні особливості дитини (Василенко, 2009, с. 13–15).

Комп'ютерні технології – це додатковий набір можливостей корекції порушень у розвитку школярів. Використання їх забезпечує феномен синергізму педагогічного впливу, результатом якого є узгоджений вплив усіх засобів, що у підсумку означає спрямованість на корекцію і розвиток мовлення, пам'яті, мислення, насамперед формування умінь здійснювати аналіз, узагальнення, абстрагування; умінь пошукової діяльності, самостійного здобуття знань, забезпечуючи інтерактивність та діалоговий характер навчання, бути комунікативно активною особистістю (Кадемія, 2011, с. 36–38).

Отже, інноваційні технології у навчальному процесі виконують такі функції: виступають як наочний посібник, як джерело навчальної інформації; дають можливість коригувати притаманні школярам порушення розвитку, розвивати зв'язне мовлення, контролювати хід і правильність виконання завдання та здійснювати самоконтроль виконуваної роботи; є засобом діагностики знань школярів (комп'ютерне тестування), формують естетичні смаки тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Василенко, О. М. (2009). Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»,* 1, 13–15.

Єжова, Т. Є. (2010). Наукові підходи до навчання комп'ютерної грамоти розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 7 (9), 218–225.

Кадемія, М. Ю., Шахіна, І. Ю. (2011). *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі.* Вінниця: ТОВ «Планер».

Кравець, Н. П. (2014). Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури. *Особлива дитина: навчання і виховання,*1, 28–37.

Тарасенко, Н. В., Соколова, Л. І. (2011). Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку. *Управління в освіті*, 1, 301–302.

О. Рибак
Львівський національний університет імені Івана Франка

СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

«Критичне мислення – модель для навчання й виховання громадян суспільства майбутнього» – Н. Вукіна (Вукіна, Дементієвська, 2007).

Ми позбавляємо дітей майбутнього, якщо продовжуємо сьогодні навчати так, як навчали цього вчора.

Сучасні роботодавці дедалі частіше шукають не просто виконавців, а людей, які готові мислити поза шаблонами. Працівник майбутнього повинен бачити «крізь час» й втілювати в життя ідеї, котрі до нього ніхто не пропонував. Майбутнє – це період, коли головною цінністю стане мозок, емоції й розвиток.

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці (*Сучасне освітнє середовище. Концепція нової української школи)*.

Критичне мислення сьогодні один з модних трендів і не лише в освіті. Про те, що його розвиток є одним з наскрізних завдань навчально-виховного процесу в школі, йдеться й у Концепції нової української школи.

Радикальні зміни, які відбуваються в сучасному освітньому середовищі акцентують увагу на необхідності:1) виховання особистості мислячої, самостійної, творчої; 2) здатності працювати з інформацією впродовж життя: здобувати її, переробляти, застосовувати для свого розвитку і самовдосконалення, передавати її; 3) уміння спілкуватися повинно стати невід'ємною рисою кожної людини.

Технологія розвитку критичного мислення допомагає учню не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку його особистісних якостей.

Науково-теоретична база: досвід грунтується на творчому використанні ідей американських вчених авторів методичної системи *«Читання та письмо для розвитку критичного мислення»* Джінні Стіл, Курта Мередіта, Чарльза Темпла, Джаннет Вос.

Українських дослідників даної проблеми Наталі Вукіної, Ніни Дементієвської, Олександра Тягло, Ігоря Сущенка.

Публікацій в науково-методичній літературі, зокрема доктора педагогічних наук, професора, експертки Освітньої платформи «Критичне мислення» Олени Пометун та доктора педагогічних наук, професора кафедри історії України Сергія Терно та інших.

С. Терно, грунтуючись на закордонних дослідженнях, вихначання критичне мислення як уиіння використовувати прийоми обробки інформації, що дають можливість отримувати очікуваний результат, уміння робити логічні умовиводи, приймати обґрунтовані рішення, оцінювати позитивні та негативні риси як отриманої інформації, так і самого розумового процесу (Терно, 2011, с. 56).

Сьогодні в наукових джерелах можна знайти різноманітні визначення технології розвитку критичного мислення.

Д. Браус і Д. Вуд (Браус, Вуд, 1994) визначають критичне мислення як «розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і що робити». Критичне мислення, на їхню думку, «це пошук здорового глузду – як міркувати об'єктивно і діяти логічно з урахуванням як своєї точки зору, так й інших думок, уміння відмовитися від власних упереджень».

Критичне мислення – це вміння активно, творчо сприймати інформацію; застосовувати потрібний вид розумової діяльності; різносторонньо аналізувати її; мати особисту незалежну думку, вміння її відстоювати; застосовувати здобуті знання на практиці.

Критичне мислення – це педагогічна технологія, що стимулює інтелектуальний розвиток учнів.

Критичне мислення сприяє вирішенню проблем, ухваленню продуктивних рішень, самовдосконаленню. Критично мисляча особистість здатна перевіряти достовірність знань та змінювати спосіб мислення, шукаючи дієвих рішень.

Ознаки людини з критичним мисленням: відкрита до пошуку, сумнівів та усвідомлення суперечностей; самокритичність; допитливість; незалежність мислення (шукає істину, її докази та обґрунтування); компетентність; вміння дискутувати.

Така людина націлена на розвиток, вдосконалення, творчість.

Фото1. Семінар за темою: «Критичне мислення в початковій школі» (вчителі початкових класів)

Фото 2. Ромашка Блума та робота з учнями, яка сприяє розвитку критичного мислення, СЗШ №68, м. Львів

Використання дієвих стратегій критичного мислення забезпечує такі позитивні зміни в учнів: підвищується інтерес до навчання; розвивається пошукова спрямованість мислення; зникає боязнь зробити помилку; виникає прагнення краще зрозуміти інформацію; беруть відповідальність за своє навчання на себе; прагнуть самостійно здобувати знання; вміють працювати в парі та в групі.

Обов'язковим є два елементи розвитку критичного мислення будують індивідуальний пошук учнями і обмін ідеями в групах чи загальному колі. Серед ефективних методів цієї частини уроку є читання в парах, читання з визначення опорних слів, читання з маркуванням, «тонкі» і «товсті» запитання та ін.. Наприклад до теми про гірські породи з природознавства учні читають невеликий текст, в якому зазначають за допомогою певних знаків відому інформацію (+), невідому інформацію (−), неочікувану – (!), ту яку б хотіли дізнатися – (?) (Пометун, Сущенко, 2018).

Таким чином, технологія розвитку критичного мислення – це особливий тип мислення людини, спрямований на самостійне вирішення нею певної пізнавальної чи життєвої проблеми через її цілісний та всебічний аналіз, розгляд на основі різних джерел інформації, встановлення шляхів розв'язання цієї проблеми, обґрунтований вибір одного із шляхів, корекцію мовленнєвої діяльності. Отже, критично мислити означає: вміння знаходити ефективні рішення; вміння дискотувати; уміння самостійно оцінювати сказане та робити висновок. Будь-яка ситуація, яка включає в себе технологію розвитку критичного мислення має своє вирішення, основне, щоб кінцевий очікуваний результат цього рішення був правильним. Тому технологія критичного мислення спрямована на творчий розвиток, інтелектуальне та духовне осмислення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

Браус, Дж., Вуд, А. (1994). *Инвайронментальное образование в школах*. М., 1994.

Бєлкіна-Ковальчук, О. В. (2006). *Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: теорія навчання*. Луцьк: Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки.

Вукіна, Н. В., Дементієвська, Н. П. (2007). *Критичне мислення. Як цього навчати*. Харків: Основа.

Пометун, О., Сущенко, І. (2018). *Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи*. Київ.

Сучасне освітнє середовище. Концепція нової української школи (2016). Київ.

Стіл, Дж., Мередит, К., Темпл, Ч. (1998). *Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів*. Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення "Інтелект".

Терно, С. О. (2011). *Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії.* Запоріжжя: Запоріжський національний університет.

Тягло, О. В. (2008). *Критичне мислення*. Х.: Вид. група «Основа».

Ю. Синявіна
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

ЕТАПИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На сучасному етапі розвитку людства проблема використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є надзвичайно важливою для нашої країни, зокрема, для системи освіти. Актуальність дослідження проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти обумовлена модернізацією навчального середовища, де одним із пріоритетних завдань є підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями (Дегтяренко, 2010, с. 12–13).

Слід зазначити, що інформатизацію спеціальної освіти можна розглядати як складову процесу розвитку інформаційного суспільства. Без підготовки педагогічного персоналу до впровадження новітніх інформаційних технологій у їхню професійну діяльність, розв'язання проблеми створення інформатизованого середовища в межах спеціальної школи не уявляється можливим. Останнім часом вирішенню цього питання приділяється значна увага під час формування професійного потенціалу майбутніх фахівців.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дозволив встановити, що науковці вивчають можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Серед цих праць можна визначити ті, що присвячені застосуванню: інформаційно-комунікаційних технологій і веб-технологій у роботі адміністрації і педагогічного персоналу навчального закладу і мультимедійних засобів під час навчального процесу (А. Висоцька, Л. Карташова, О. Кравчина, О. Пінчук, М. Синиця, О. Смолянінова та ін.); комп'ютерно орієнтованих засобів навчання (Р. Гуревич, Ю. Жук та ін.); комп'ютера в процесі розв'язування навчальних задач (В. Добряги, В. Симонова, В. Лецко та ін.).

Аналіз змісту наукових публікацій з проблеми дослідження у спеціальній педагогіці дозволив дійти висновку, що використання

інформаційних технологій розглядається у кількох напрямах, серед яких ми виокремили такі: 1) застосування інформаційних технологій під час підготовки корекційних педагогів; 2) обґрунтування доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій в роботі з учнями з особливими освітніми потребами; 3) упровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес як одного з шляхів удосконалення опанування учнями змісту освіти і контролю за якістю їх знань; 4) застосування комп'ютерних технологій як засобу корекційної роботи і засобу корекції порушень дітей з особливими освітніми потребами (Дегтяренко, 2010, с. 12–13).

В історії дидактики відомі різні підходи до визначення модернізації освітнього процесу, які формували специфіку функціонування різних типів навчальних закладів. Наприкінці XVIII – в середині XIX ст. поширеною була так звана теорія формальної освіти, висунута у працях Дж. Локка, Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці, Й.-Ф. Гербарта, І. Канта та ін.

Згідно з нею основним завданням освіти є інтелектуальний розвиток, позитивний вплив на логічне мислення, уяву, пам'ять, інтелектуальні здібності учнів. А зміст освіти має базуватися на предметах гуманітарного циклу, математиці й логіці. За цією теорією працювали класичні гімназії, ліцеї в Росії та Англії. У наш час на цій основі організовано навчальний процес у гімназіях, окремих ліцеях гуманітарного напрямку, деяких школах (Савінова, 2015).

Із розвитком освітнього процесу у XVIII ст., потребою озброєння людей практично-корисними знаннями, з'явилися і набула розвитку теорія матеріальної освіти. Її засновником є англійський філософ Герберт Спенсер (1820–1903). Згідно з нею головним критерієм змісту освіти є практичне значення, а не розвиваючий характер знань. Її основним завданням вважали здобуття прикладних знань, зосередження на вивченні предметів природничо-математичного циклу, в процесі засвоєння яких має відбуватися розвиток мислення, інтелектуальних здібностей. Раніше такі підходи сповідували реальні та комерційні училища, у наш час – коледжі, деякі ліцеї.

Педоцентрична теорія освіти була сформульована американським філософом та педагогом Джоном Дьюї (1859–1952). Згідно з нею зміст освіти визначається інтересами дітей, а не соціально-економічними умовами й потребами суспільства. На практиці це виражається в організації замість систематичного навчання бесід, ігор, занять за інтересами (Савінова, 2015).

На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо). Отже, зміст освіти – це система знань, умінь і навичок, яка визначається типом навчально-виховного закладу, особливостями учнів та особливостями навчального предмета, яка забезпечує належний рівень розвитку особистості.

Зміст освіти повинен відповідати соціальному замовленню суспільства (завданням всебічного розвитку людини), забезпечувати високу наукову і практичну значущість навчального матеріалу. Крім того зміст освіти має враховувати реальні можливості процесу навчання (закономірності, принципи, методи, організаційні форми, рівень загального розвитку школярів, стан навчально-методичної та матеріальної бази школи), забезпечувати соціально детерміновану єдність у конструюванні та реалізації змісту освіти з позиції навчальних предметів, що вивчаються у школі.

У наш час одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти є поєднання її з наукою та технікою, упровадження інновацій в навчання, виховання та розвиток дітей, застосування інформаційних технологій.

Інформаційними технологіями називають сукупність методів і програмно-технічних засобів, об'єднаних в технологічний ланцюг, який забезпечує збір, обробку, зберігання і відображення інформації з метою зниження трудомісткості її використання, а також для підвищення її надійності і оперативності.

Перші інформаційні технології виникли із першими спробами людей спілкуватися між собою за допомогою окремих звуків, жестів, міміки. Це був лише обмін інформацією між окремими індивідами. Із розвитком мовлення люди дістали можливість індивідуального накопичення досвіду у власній пам'яті. Наступним етапом стало виникнення писемності (близько 5-6 тисячоліть тому). Як наслідок цього етапу з'явилася суспільна (колективна пам'ять). Вона дозволила реалізувати повний набір процесів циркуляції і переробки інформації: збір, переробку, передачу, зберігання і доведення її до адресата, а також дала можливість фіксувати інформацію на матеріальних носіях.

До другої половини XIX ст. основою інформаційних технологій були перо, чорнильниця і бухгалтерська книга. Комунікація (зв'язок) здійснювалася за допомогою пакетів (депеш). Продуктивність обробки інформації була дуже низькою: кожен лист копіювався окремо вручну, окрім рахунків, що підсумовувалися також вручну, не було іншої інформації для прийняття рішень.

На зміну «ручної» інформаційної технології в кінці XIX ст. з'явилася «механічна». Винахід друкарської машинки, диктофона, телефону, модернізація системи суспільної пошти призвели до значних змін в обробці інформації і, як наслідок, в продуктивності роботи. 40-60-і рр. XX ст. відмічені появою «електричної» технології, заснованої на широкому використанні електричних друкарських машинок, копіювальних машин на звичайному папері, портативних диктофонів. Вони поліпшили діяльність різних установ, оскільки істотно підвищилася якість, кількість і швидкість обробки документів. Багато сучасних установ, організацій базуються на «електричній» технології.

Винахід у другій половині 60-х рр. великих продуктивних ЕОМ (електронних обчислювальних машин) (у спеціальних обчислювальних

центрах) дав можливість змістити акцент в інформаційних технологіях на обробку не форми, а змісту інформації. Це було початком формування «електронної», або «комп'ютерної» технології. Машинна інтуїція (експертні системи) нині стала продуктивною силою, а штучний інтелект дає можливість вирішувати якісно нові завдання технічного прогресу. Виняткове значення машинних інформаційних систем в житті сучасного суспільства висунуло на перший план завдання створення все більш досконалих ЕОМ і пов'язаних з ними технологій.

Історія розвитку інформаційної взаємодії між людьми (а нині між людиною і машиною) дозволяє встановити, що інформаційна технологія – це логічна невід'ємна частина єдиної системи знань усього людства (Кадемія, 2011, с. 9–24). Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки й використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання.

Інформатизація освіти відбувається в декілька етапів (за М. Кадемія та І. Шахіною). *1 етап характеризується наступними ознаками:* початок масового впровадження засобів інформаційних технологій і в першу чергу комп'ютерів; проводиться дослідницька робота з педагогічного освоєння засобів комп'ютерної техніки і відбувається пошук шляхів її застосування для інтенсифікації процесу навчання; суспільство йде по шляху усвідомлення суті і необхідності процесів інформатизації; відбувається базова підготовка в галузі інформатики на всіх ступенях безперервної освіти; *2 етап характеризується наступними ознаками:* активне освоєння і фрагментарне впровадження засобів інформаційних технологій в традиційні начальні дисципліни; освоєння педагогами нових методів і організаційних форм роботи з використанням комп'ютерної техніки; активна розробка і початок освоєння педагогами навчально-методичного забезпечення; постановка проблеми перегляду змісту, традиційних форм і методів навчально-виховної роботи; *3 етап характеризується наступними ознаками:* наскрізне використання засобів сучасних інформаційних технологій у навчанні; перебудова змісту всіх ступенів безперервної освіти на основі його інформатизації; зміна методичної основи навчання і освоєння кожним педагогом широкого кола методів і організаційних форм навчання, що підтримуються відповідними засобами сучасних інформаційних технологій.

Нині відбувається активний перехід з другого на третій етап. Існують нормативні акти, які регулюють впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в роботу навчальних закладів. Серед них можна виділити закони «Про освіту», «Про загальну середню освіту», *загальнодержавну програму розвитку інформаційного суспільства* в *Україні* на *2016-2020 роки* (Кадемія, 2011, с. 26–27).

Так, у зазначеній вище програмі констатовано, що національна політика розвитку інформаційного суспільства в Україні ґрунтується на

засадах: пріоритетності науково-технічного та інноваційного розвитку держави; формування необхідних для цього законодавчих і сприятливих економічних умов; всебічного розвитку загальнодоступної інформаційної інфраструктури, інформаційних ресурсів та забезпечення повсюдного доступу до телекомунікаційних послуг та інформаційно-комунікативних технологій; сприяння збільшенню різноманітності та кількості електронних послуг, забезпеченню створення загальнодоступних електронних інформаційних ресурсів; поліпшення кадрового потенціалу; посилення мотивації щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій; широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в науку, освіту, культуру, охорону здоров'я, охорону навколишнього середовища; забезпечення інформаційної безпеки (Савінова, 2015).

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти, з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, сприяння підвищенню рівня навчальних досягнень і якості знань, створення умов для застосування на практиці набутих теоретичних знань школярами, відбувається перехід від використання класичних форм і методів навчання до модернізації змісту освіти, використання новітніх технологій навчання, застосування технічних засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Дегтяренко, Т. М. (2010). Інформаційні технології в системі корекційно-реабілітаційної допомоги. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 6 (20).

Кадемія, М. Ю., Шахіна, І. Ю. (2011). *Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі.* Вінниця: ТОВ «Планер». (2011).

Савінова, Н. В. (2015). Інформаційно-комунікаційні технологій у корекційній освіті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія,* 30, 156–164.

В. Собко
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Актуальною проблемою сучасності є досягнення якості шкільної освіти, що має відповідати певним вимогам, визначеним стандартами і нормативами, соціальним потребам держави, запитам особистості. Заклади загальної середньої освіти мають забезпечити формування цілісної особистості, всебічно розвиненої, здатної до критичного мислення, патріота з активною життєвою позицією, інноватора. Тому освітній процес в умовах Нової української школи має бути зорієнтований на впровадження компетентнісного й особистісно орієнтованого підходів, на пошук нових форм та технологізацію процесу навчання, що дає стійкий

розвиток психічних процесів, умінь та нових поглядів і ставлень дитини до навколишньої дійсності.

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) серед спільних для всіх компетентностей умінь названо такі: читання з розумінням, уміння висловлювати думку усно й письмово, критичне та системне мислення, творчість, здатність обґрунтовувати позицію, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Аналіз результатів наукових досліджень, досвіду роботи вчителів, наші спостереження засвідчують, що однією з актуальних проблем у сучасній шкільній практиці є розвиток критичного мислення учнів, і початкової школи зокрема.

Питання розвитку критичного мислення здобувачів освіти розглядаються у дослідженнях як теоретичного, так і практичного характеру (Б. Блум, Н. Букша, Т. Васютина, Г. Волошина, Н. Гадасюк, Н. Дементієвська, О. Пометун, Л. Роєнко, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло та ін.). Під критичним мисленням розуміють здатність людини (природну чи сформовану) до самостійної оцінки: явищ навколишньої дійсності; інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей; уміння бачити їхні позитивні й негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язку проблем, завдань (Бєлкіна-Ковальчук О.). Критичне мислення називають моделлю для навчання й виховання громадян майбутнього (Вукіна Н.)

Видатний педагог В. О. Сухомлинський підкреслював, що вихованці можуть успішно вчитися тільки тоді, коли вони вміють спостерігати, думати, висловлювати думки, читати, писати, думаючи читати і читаючи думати. Дитина, на думку педагога, за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу, тому навчання треба організувати таким чином, щоб використовувати різноманітні прийоми роботи організації освітнього процесу школярів, активізації їхньої розумової діяльності, удосконалення творчих здібностей, формування самостійності та пізнавального інтересу.

Значне місце формуванню в учнів спільних для всіх компетентностей умінь, і розвитку критичного мислення зокрема, відводиться у системі мовно-літературної початкової освіти.

Для розвитку критичного мислення здобувачів освіти у процесі навчання української мови необхідно дати їм можливість вільно розмірковувати, сприяти активному залученню школярів до процесу навчання, орієнтувати не просто на запам'ятовування матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її розв'язку.

Пробудженню інтересу до дослідження мовних явищ, активізації діяльності учнів у фазі міркування сприяють прийоми: «Мозковий штурм», «Знаю. Хочу дізнатися. Дізнався/Дізналася», стратегія «Асоціативний кущ» (вивчення тем «Речення», «Слово.Частини мови»).

Спільна робота над складанням схем, таблиць із метою осмислення вивченого, використання прийомів «Прес», Дискусія, «Таблиця Елвермана» дають можливість кожному учневі почуватися дослідником, який самостійно здобуває знання, має змогу зіставляти, порівнювати, шукати і знаходити істину, доводити висунуті гіпотези.

Ефективними для проведення рефлексії на уроках української мови є прийоми «Незакінчене речення», «Сенкан», «Взаємне опитування», що спонукають учнів відтворювати вивчене, визначати власне ставлення, шляхи вирішення проблеми. Розгляду предметів, явищ із різних сторін сприяє методика «Кубування». Школярі навчаються аналізувати мовні явища, порівнювати, описувати, знаходити їх застосування у мовленнєвих ситуаціях.

Важливим умінням для розвитку критичного мислення є уміння висловлювати власну позицію, влучно обирати мовленнєві засоби для побудови висловлювань. Тому, як переконує досвід, серед підготовчих вправ для розвитку монологічного мовлення значне місце мають зайняти такі: ознайомлення з текстами різних типів та особливостями їх побудови; визначення характерних ознак найпростіших предметів, явищ; порівняння об'єктів на подібність (зіставлення) і відмінність (протиставлення); складання усних та письмових творів різних типів; створення описів-загадок; спостереження за функціями мовних явищ у текстах різних стилів; добір необхідної лексики для характеристики описуваних об'єктів; конструювання словосполучень, речень; вправи на продовження та доповнення тексту словами; редагування учнівських та спеціально дібраних текстів тощо.

Такий підхід до дослідження мовних і мовленнєвих явищ у процесі навчання української мови спонукає учнів до розгляду питань із різних точок зору, до висловлювання своїх думок, суджень, висновків, порад, що є важливою умовою розвитку критичного мислення здобувачів початкової освіти.

РОЗДІЛ 3. СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ ТА ФОРМИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Н. Абдуллаева
Андижанский сельскохозяйственный и
агоротехнологический институт

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ЦЕЛИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ УЗБЕКИСТАНА

Масштабные изменения, происходящие в сфере образования Узбекистана, вызваны не только обретением странойнезависимости, но и ее вхождением в мировое образовательное сообщество. Направленность реформ на формирование самостоятельного, свободномыслящего, конкурентоспособного, мобильного гражданина и специалиста подразумевает обязательное владение иностранным языком – в первую очередь, английским. Также предоставление образовательных качественных услуг в Узбекистане на уровне мировых стандартов невозможно без знания обучающимися на всех ступенях непрерывного образования английского язык как наиболее распространенного и востребованного. Английский язык открывает новые возможности для каждого человека.

Ученые, педагоги, методисты и лингвисты – С. Г. Тер-Минасова, В. А. Неробова, Н. В. Нестерова, М. В. Куимова, Н. А. Кобзева, Е. В. Добровольская указывают на роль английского как важнейшего международного языкасовременности - он. используется как официальный язык международными организациями, на международных конференциях и в деятельности крупных международных фирм и предприятий. Зная английский язык, можно принимать участие в различных международных конференциях, симпозиумах, семинарах, которые посвящены разным профессиональным направлениям и областям науки .

Позиции английского языка в мире как лидирующего средства международного обусловлены также со стремительным развитием высоких технологий (информационных), экономики, PR-технологий, что усиливает интерес и мотивацию студентов вузов, желающих изучить английский не только как основной язык межгосударственного общения, но и как язык технических процессов и научных исследований .

Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранных языков С. Г. Тер-Минасова отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: «Небывалый спрос потребовал небывалого предложения. Неожиданно для себя преподаватели иностранных языков оказались в центре общественного внимания: легионы нетерпеливых специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей

человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства».

Интеграционные процессы, увеличение международных контактов и взаимодействия между странами предполагают подготовку специалистов, способных осуществлять межкультурную коммуникацию. Современный выпускник любого вуза должен владеть высоким уровнем знания иностранного языка в своей профессиональной сфере, позволяющим участвовать в международных конференциях, мероприятиях, проектах, различных программах; уметь принимать самостоятельные решения, работать с большим объемом информации. Более того, “приоритетным направлением современного высшего профессионального образования становится подготовка работников, способных внедрять инновации в свою деятельность, эффективно работать как индивидуально, так и в качестве члена или руководителя междисциплинарной и международной команды”.

Знание английского языка в современном мире является своеобразным окном в мир. Владея этим языком международного общения, можно достичь поставленных целей с помощью новых возможностей:

- дальнейшему самообразованию с помощью английского языка в других областях знаний;
- развитие способности к самооценке через наблюдение за собственной речью на родном и английском языках;
- личностному самоопределению в отношении будущей профессии;

формирование гражданина и патриота.

Перед нашей страной сегодня стоит сложная задача: необходимо всесторонне изучить прогрессивные технологии, перенять все новое и передовое из мирового опыта во всех областях – производстве, сельском хозяйстве, образовании, науке, культуре. Для того, чтобы отечественные предприятия могли конкурировать с лучшими зарубежными предприятиями, фирмами, вузами каждый квалифицированный специалист должен иметь возможность ознакомления и изучения зарубежных первоисточников для ориентации в современных тенденциях существования и развития той или иной профессиональной отрасли. Накопленный опыт свидетельствует о том, что владение английским языком помогает быстрее освоить вычислительную технику и самые распространенные машинные языки, приобщиться к новейшим информационным технологиям, к информационной среде в виде баз данных и знаний, с которыми связаны люди, использующие персональные компьютеры в сети Интернет.

Поэтому можно утверждать, что повышение уровня иноязычной грамотности обучающихся - это мощный резерв ускорения социально-экономического прогресса. Знание иностранного языка в настоящее время перерастает рамки личной потребности и становится задачей государственного масштаба, фактически играет роль национального

капитала. По мнению И. А. Мякишевой, иноязычная грамотность относится к экономической категории.

На сегодняшний день в нашей стране стремительно развиваются международные деловые контакты, создаются многочисленные международные организации, сообщества, ассоциации, совместные предприятия, фирмы, банки. К тому же в связи с развитием глобальных компьютерных сетей возникла возможность общения с зарубежными коллегами, вследствие чего резко возросла потребность в специалистах со знанием иностранных языков.

В Постановлении Президента Республики Узбекистан «О дополнительных мерах по повышению качества образования в высших образовательных учреждениях и обеспечению их активного участия в осуществляемых в стране широкомасштабных реформах» отмечается, что за последние годы в стране принимаются широкомасштабные меры по созданию системы высшего образования, соответствующей приоритетным направлениям социально-экономического развития и требованиям международных стандартов. Предлагается разработать и внести в установленном порядке в Кабинет Министров порядок присвоения абитуриентам, имеющим сертификаты ведущих международных экзаменационных систем (TOEFL, IELTS, CEFR, SAT General, SAT Subject и других), максимального количества баллов по соответствующим предметам с освобождением их от тестовых испытаний по данным предметам .

Одной из самых приоритетных национальных задач является достижение качественного преподавания английского языка, отвечающего требованиям современного рынка труда.

Реформы в преподавании английского языка проводятся по нескольким направлениям:

1. Министерство народного образования и Британский Совет в Узбекистане готовят реформу обучения английскому языку в системе образования. Целью реформы названо наилучшее возможное качество образования посредством четырех составляющих — учебных планов, тестирования/оценки, методологии и материалов.

2. Создана национальная команда, состоящая из преподавателей, тренеров и специалистов Британского Совета по реформированию преподавания английского языка в школе, состоящая из ведущих специалистов в области преподавания, разработке учебных программ и материалов, системе оценки навыков владения английским языком. Поддержку команде оказывает Венди Арнольд, ведущий британский консультант в области преподавания английского языка в школе, которая имеет 25-летний опыт подготовки преподавателей и создания учебников .

3. На основании изучения существующей практики изучения английского языка в средних школах Узбекистана планируется создание современной программы повышения квалификации учителей английского языка с учетом передового национального и международного опыта в

средних школах с последующим ее включением в учебные планы вузов, готовящих преподавателей английского языка.

4. Постановлением Кабинета Министров о мерах по совершенствованию качества обучения иностранным языкам в образовательных учреждениях с начала 2018 года утверждается порядок, согласно которому абитуриентам, получившим квалификационный сертификат государственного образца об уровне знания иностранного языка, в течение 3-х лет предоставляется ряд льгот – в частности, они освобождаются с присвоением максимального балла при вступительных (отборочных, квалификационных) тестовых испытаний при поступлении, а педагоги общих средних, средних специальных, профессиональных образовательных учреждений – при аттестации. Кроме того, с января следующего года учащиеся, студенты и педагоги, имеющие сертификат, получат возможность пройти практику изучения языка в ведущих зарубежных образовательных учреждениях .

5. С 2017/2018 учебного года на всех этапах системы непрерывного образования был введен механизм, по которому оценка уровня освоения иностранного языка проводилась на основе определенных в государственных образовательных стандартах навыков аудирования (Listening), чтения (Reading), письма (Writing), и говорения (Speaking).

6. С октября 2018 года в вузах на базе кафедр иностранного языка для профессорско-преподавательского состава в свободное от занятий время была запланирована и осуществлена организация курсов преподавания предметов по специальности на иностранном языке для студентов вузов, желающих изучить иностранный язык, организованы интенсивные курсы обучения языку на уровне общения. Планируется разработка и внедрение в практику порядок установления надбавок до 100 % к заработной плате педагогов всех образовательных учреждений, преподающих предметы по специальности на иностранном языке и имеющих сертификат уровня B2 и выше.

7. Разрабатывается Проект по реформе системы подготовки будущих преподавателей английского языка, который нацелен на достижение долгосрочного совершенствования стандартов преподавания английского языка в Узбекистане путем улучшения опыта преподавания будущих учителей английского языка и разработки четких стандартов для выпускников, соответствующих международным стандартам.

В рамках проекта разрабатывается и совершенствуется Новая программа подготовки будущих учителей, преподавателей и тренеров по ключевым направлениям реформ в системе образования - владению современными методами оценки и разработки материалов, осуществлению взаимосвязи между всеми участниками проекта и международными партнерами в целях достижения высокого уровня подготовки преподавателей английского языка .

8. Особое значение придается проекту «Английский для специальных целей». Общая цель проекта - разработать целостный подход к преподаванию и изучению английского языка для специальных целей (ESP - *English* for Specific Purposes). В проекте EnSPIRe-U планируется внедрить комплексный подход в разработке и внедрении новой учебной программы, учебных планов, учебных материалов, критериев оценки и тренингов в области ESP по пяти основным направлениям - разработка учебной программы, разработка материалов, разработка критериев оценки знаний английского языка, тренинги для тренеров, стандарты.

Проект будет взаимодействовать с ключевыми заинтересованными сторонами в реформе преподавания английского языка для специальных целей, включая образовательные учреждения (преподаватели и студенты), выпускники, родители, независимые организации по оценке знаний, работодатели, клиенты, издатели и средства массовой информации.

В конечном итоге проект (в который включены 33 вуза Узбекистана) направлен на повышение уровня владения английским языком и улучшения преподавания и оценки знаний английского языка в нефилологических ВУЗах Узбекистана. Кроме того, проект направлен на развитие национальных экспертов итренеров по разработке учебных программ, материалов и оценке знаний.

С обретением Независимости произошли существенные изменения в социокультурном контексте изучения иностранных языков в Узбекистане: начали интенсивно развиваться прямые международные связи между узбекскими и зарубежными фирмами, предприятиями, организациями в регионах, расширились прямые связи между нашими и зарубежными вузами и начали разрабатываться совместные общеобразовательные программы по межвузовскому культурному и образовательному обмену студентами. Была организована совместная деятельность вузов как партнеров в области общеевропейского образования, международного образования и развития студентов, расширилось участие в международных проектах. Все это приводит к необходимости переосмыслить цели, задачи, содержание и технологии обучения иностранному языку в нашей стране, обновить языковое образование, с учетом всего предыдущего опыта обучения иностранным языкам.

Модернизация системы народного образования относится к числу самых приоритетных национальных задач Узбекистана. Одним из **главных направлений** реформирования является качественное преподавание английского языка в целях **подготовки кадров, отвечающих требованиям современного рынка труда.**

Универсализация европейской образовательной системы создает мощную мотивацию для студентов ВУЗов, так как они будут видеть реальную возможность применить полученные на занятиях по иностранному языку знания в конкретной жизненной ситуации. Несомненно, возрастает и востребованность специалистов со знанием иностранных языков на рынке

труда, что является еще одним дополнительным стимулом к изучению данной дисциплины. Все это влечет за собой изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определение новых подходов к отбору содержания и организации материала.

Разработка новых подходов требует четкого определения современных целей обучения студентов английскому языку.

В своем исследовании мы сочли уместным выявить их на основе обобщения определения данных целей по разным параметрам (из разных источников).

на основании:

- образовательного Стандарта

- формирование **коммуникативной компетенции**, которая подразумевает развитие речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций, а также развитие способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению английского языка.

- компетентностного подхода:

- всестороннее **развитие личности** студента, его теоретического мышления, языковой интуиции и способностей, овладение культурой речевого общения и поведения, позволяющей ему быть равным партнером межкультурного общения на иностранном языке в бытовой, культурной и учебно-профессиональной сферах, формирование интеллектуальных умений, самостоятельной познавательной деятельности, мышления, воображения, создание условий для адаптации к употреблению иностранной лексики в речи. При данном подходе происходит также развитие творческих способностей, толерантности и общей культуры личности .

- коммуникативной компетенции:

- формирование способности к общению, мыслить и делиться своими мыслями с окружающими;

- логическое осмысление информации и ее личностная оценка;

- развитие коммуникативно-речевых навыков и их практическое применение;

- знакомство со страноведческими и культурными реалиями;

- знание речевого этикета .

Так как речь идет и подготовке студентов неязыковых специальностей, то обучение английскому языку должно строиться с учетом профиля будущих работников как профессионально-ориентированное.

- профессионального развития личности:

- воспитание осознанного отношения к выбранной профессии и потребности в практическом использовании иностранного языка в будущей профессиональной деятельности;

- расширение общекультурного кругозора студентов, их эрудиции в различных областях знания, в том числе и профессионально значимых;

- развитие у студентов произвольного внимания, памяти, интересов в профессиональной области, а также языковых способностей и речевой культуры;

- подготовка студентов к участию в межкультурном и профессиональном общении в устной и письменной формах с учетом их интересов и профессиональных устремлений .

- в практическом аспекте

- в процессе преподавания иностранных языков, помимо прочного овладения студентами теоретическими основами иностранного языка, должно обеспечиваться умение применять его на практике.

По нашему мнению и, согласно точке зрения некоторых ученых, профессионально- и личностно-ориентированное, личностно-развивающее изучение иностранного языка будущими специалистами предполагает наличие следующих учебных умений:

- развитие УУД (универсальных учебных действий):

– чтение литературы, относящейся к различным функциональным стилям и жанрам, различным сторонам профессиональной деятельности;

– поиск и нахождение нужной информации из научно-справочной литературы и сети Интернет, критическое осмысление материалов рефератов, монографий, а также научных и научно-популярных статей;

– осуществление обмена информацией в устной форме в разнообразных ситуациях делового общения: при подписании соглашений, заключении контрактов;

– понимание высказываний как профессионального, так и научного характера, а также владение навыками высказывания, соответствующими условиям коммуникативного взаимодействия;

– осуществление обмена информацией в письменной форме - написание материалов тезисов, докладов, статей для внутренних и международных семинаров, конференций, симпозиумов, ведение деловой переписки, составление и оформление контрактов .

Как уже было сказано, в настоящее время в качестве ведущей и перспективной рассматривается **технология коммуникативного обучения**, основанная на непосредственном общении участников учебного процесса.

Если главной целью обучения иностранному языку в прошлые годы была языковая компетентность — владение четырьмя видами деятельности (речь, понимание речи, чтение и письмо) и способность их применять, то сейчас **целью** языкового образования объявлена **способность к общению** .

На сегодняшний день, когда высок спрос на специалистов, деятельность которых направлена на осуществление межкультурной коммуникации в сфере основной профессиональной деятельности или

овладение иностранным языком на уровне и в объеме, которые позволяют выпускникам осуществлять работу с иностранной литературой в сфере конкретной профессиональной деятельности, **коммуникативный подход в обучении занимает ведущие позиции** .

Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам как нельзя лучше отвечает требованиям общества, так как он появился в связи с выдвижением новой цели обучения - овладение языком как средством общения (communication). Под общением понимается передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия (interaction) двух или более людей.

Формирование коммуникативной компетенции подразумевает создание такой учебно-образовательной системы, в рамках которой осуществляюеся полный **переход от информативных к деятельностным, креативным формам когнитивной и учебной видам деятельности.** В целях содействия интенсификации и оптимизации обучения иностранному языку в многопрофильном (неязыковом) ВУЗе широко применяются такие современные технологии, как: проблемное обучение или кейс-стади, дискуссионные методы, применение в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий разнообразных технических средств .

Также в современной педагогике признаны довольно эффективными признаются **личностно-ориентированные технологии** обучения иностранному языку. Личностно-ориентированное обучение (Personality-centered Education) – это обучение, «обеспечивающее развитие и саморазвитие личности обучающегося, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предмета деятельности» .

Между коммуникативным и личностно-ориентированным обучением существует тесная взаимосвязь, так как в целом они ориентированы на личность и учет личностных особенностей обучающихся – физиологических, интеллектуальных, психологических. Такие компоненты овладения иноязычной речью, как мотивация, пытливость, анализ, целенаправленность существуют, формируются и совершенствуются индивидуально, на личностном уровне. В процесс коммуникации включается контекст деятельности студентов, их опыт, мировоззрение, их планы и цели, чувства, учебные и внеучебные интересы и склонности. Личностно-ориентировнная, гуманистическая парадигма, индивидуализации процесса обучения направлена на активизацию студентов, условия для которой создаются преподавателем.

Овладение студентами **коммуникативнымикомпетенциями** позволяет реализовать их знания, умения, навыки для решения конкретных коммуникативных задач в реальных жизненных ситуациях. Иностранный язык выступает как средство коммуникации, общения с представителями других наций, так что в образовании продолжает развиваться и в

дальнейшем культурологический или интеркультурный подход в обучении в рамках концепции «диалога культур» .

Социально-экономический контекст XXI века вносит значительные коррективы в концепцию коммуникативной компетенции. В настоящее время идет осознание тесного единства коммуникативного и когнитивного начал в преподавании иностранного языка в условиях все более индивидуализированного процесса обучения. С другой стороны, в качестве цели обучения иностранному языку выдвигается не только коммуникативная, но и полноценная межкультурная компетенция, несомненно включающая в себя и коммуникативную .

На современном этапе педагогическая наука и практика решают проблему **совершенствования методов и форм** обучения иностранному языку, направленных на решение задач модернизации образования, повышения качества и эффективности иноязычной профессиональной подготовки..

В связи с этим возникла необходимость пересмотра старых и создании новых подходов в плане повышения качества и действенности иноязычного образования.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого обучающегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, своё творчество, а также активизировать свою познавательную деятельность в процессе обучения иностранному языку.

Поставленные цели могут быть реализованы при **условии** использования всех групп образовательных технологий:

- технологии объяснительно-иллюстративного обучения, в основе которых лежит информирование, просвещение обучающихся и организация их репродуктивных действий с целью выработки у них общеучебных умений и навыков;

- личностно-ориентированные технологии обучения, создающие условия для обеспечения собственной учебной деятельности обучающихся, учёта и развития индивидуальных особенностей студентов;

- технологии развивающего обучения, в центре внимания которых – способ обучения, способствующий включению внутренних механизмов личностного развития обучающихся, их интеллектуальных способностей.

Активизация деятельности всех участников педагогического процесса происходит путем активного использования в процессе обучения различных максимально приближенных к реальным, профессионально ориентированным ситуациям творческих заданий, деловых игр, заседаний, круглых столов, дискуссий, конференций, интервью, составления деловых писем и других видов деловой корреспонденции и обмен ими, что способствует быстрому и качественному осуществлению поставленных целей и в конечном итоге формирует у обучающихся активное отношение к окружающей действительности и своей профессии, желание и

способность совершенствования своих социальных, профессиональных и иноязычных навыков.

Следовательно, выбор технологий совершенствования обучения английскому языку студентов неязыковых вузов должен ориентироваться на критерии активизации учебно-познавательной и практической деятельности, индивидуализации, профессионализации.

М. Алижонова
Андижанский сельскохозяйственный и
агоротехнологический институт

ОСНОВНЫЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ УЗБЕКИСТАНА

Основным направлением социальной политики в Республике Узбекистан является поддержка молодежи, создание оптимальных условий для сохранения ее здоровья, получения образования, раскрытия ее творческого потенциала, решения жилищных вопросов. В связи с этим важным представляется изучение представлений молодежи не только о ее жизненных проблемах, но и ее духовно-нравственных, ценностных ориентирах, лежащих в основе жизненной позиции молодых граждан.

По мнению педагогов, психологов, социологов (И. С. Кон, Г. Крайг) выработка осознанной внутренней позиции личности, формирование ее личностных смыслов не могут быть в полной мере реализованы в ни в дошкольном, ни в младшем школьном возрасте. По мнению Г. Крайга, вдоподростковый период дети не в состоянии создать свою систему ценностей, даже если хотят этого, так как не обладают соответствующими когнитивными способностями. В свою очередь, ценностные ориентации подростков отличаются противоречивым характером (И. С. Кон). С одной стороны, для подростков исключительную значимость приобретают ценности, принятые в группе сверстников. С другой стороны, в этот период впервые появляется возможность формирования собственной ценностной системы, основанной на критической переоценке принципов внешней, «взрослой» морали. **Предпосылки для начала реального выполнения системой ценностных ориентаций** всех своих регулятивных функций окончательно складываются лишь **в юношеском возрасте**. Как обоснованно пишет Л. И. Божович, «только в юношеском возрасте моральное мировоззрение начинает представлять собой такую устойчивую систему нравственных идеалов и принципов, которая становится постоянно действующим побудителем, опосредствующем все их поведение, деятельность, отношение к окружающей действительности и к самому себе. В основе приобретения ценностной системой реально действующего характера, по нашему мнению, лежит осознание человеком личностного смысла своей жизни. По мнению В. Франкла, именно в юношеском возрасте вопросы о смысле жизни наиболее часты и особенно

насущны . Появление потребности в определении своих жизненных целей, нахождении своего места в жизни становится отличительной особенностью именно этого возраста. Как отмечает И. С. Кон, характерной чертой юношеского возраста является формирование жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. Появление жизненных планов, выступающих, по его мнению, как явления одновременно социального и этического порядка, характеризуется различением вопросов «Кем быть?» и «Каким быть?», т.е. обособлением процессов профессионального и морального самоопределе. Тем самым в юношеском возрасте складывается собственное мировоззрение человека, создающее возможность формирования внутренней, автономной системы ценностей. Юношеский возраст, таким образом, является решающим в плане формирования ценностной системы личности.

Однако динамическая система ценностных ориентаций не останавливается на этом в своем развитии. Период взрослости характеризуется осуществлением намеченных ранее жизненных целей и планов, а также их корректировкой при затруднениях в достижении. В этот период человек создает собственную семью, реализует себя в профессиональной деятельности, карьере, общественной жизни. Особое место при этом занимают вопросы максимальной реализации собственных возможностей, личностного роста, саморазвития. Р. Коген, интегрирующий в своей теории «развивающегося «Я» подходы Ж. Пиаже, Л. Колберга, А. Маслоу, Э. Эриксона, Дж. Ловингер и др., делает акцент на развитии ценностно-смысловой сферы личности именно в период взрослости. По его мнению, человек продолжает структурировать и реструктурировать свое понимание мира, даже далеко перешагнув тридца-тилетний рубеж.

Постановка проблемы данного исследования нацеливает на выявление тех факторов социальной среды, которые в наибольшей степени оказывают влияние на духовную жизнь и ценностные ориентации молодых людей.

Следует отметить, что проблема **факторов** развития личности во многом проблема таких наук, как физиология, генетика, нейрофизиология, нейропсихология, биохимия, психология, социология, социальная психология и др. **Педагогической** данная проблема становится тогда, когда перед воспитателем встают вопросы:

Что конкретно и до какого уровня в структуре личности подлежит целенаправленному развитию, а что генетически обусловлено, и любое содействие педагога не принесет желаемых результатов?

Насколько возможно изменить "природу" человека и "среду" его развития? И нужно ли это делать?

Что мы можем/должны посредством воспитания привнести в процесс естественного развития личности?

Насколько воспитание значимо для развития личности?

Каким образом **осуществляется** процесс опосредования и присвоения человеком ценностей как идеальных, какие именно с**оциальные факторы** оказывают инструментальное влияние на поведение человека, определяя содержание и направленность его воспитания и социализации?

Ответ на эти вопросы зависит от решения другого вопроса: **Какое значение имеет каждый фактор в развитии личности?**

Выполнение этой задачи опиралось на данные социологических исследований Центра изучения общественного мнения «Ижтимоийфикр», с помощью которых удалось не только увидеть новые явления и тенденции в сознании молодежи, обозначить проблемы, с которыми сталкивается молодежь в настоящее время, но и составить представления о процессе формирования ею своих социальных ожиданий, выработки системы ценностных ориентаций, интересов, идеалов активной деятельности.

Проведенный опрос по изучению гражданской позиции показал, что взгляды молодежи, их гражданственность находятся под влиянием целого ряда **социальных факторов**. Молодые люди подчеркнули влияние на формирование их гражданских позиций в **первую очередь семьи** (85,9%).

Социальная среда общения (40,8%), **махалля** (38,8%), **учебные заведения** (33,5%), **средства массовой информации и коммуникации (Интернет)** (32,7%) и **друзья** (27%) также были выделены респондентами в качестве факторов, формирующих их гражданские позиции.

Опрос также показал, что существуют различия в представлениях молодежи о влияющих на гражданские позиции **факторах,** которые зависят от места проживания. **Городская** молодежь чаще, чем сельская указывает на роль **средств массовой информации** (35,4% и 30,1% соответственно) и **друзей** (35,4% и 18,9% соответственно). В представлениях **сельской** молодежи чаще, у городской, доминирует мнение о значении **махалли** (42,9% и 34,5% соответственно) и **учебных заведений** (26,9% и 39,9% соответственно).Другими словами, **городская молодежь** ориентирована скорее на **неформальные** источники формирования гражданских позиций, а **сельская** – на **формальные**.

Рис.1. Было установлено соответствие представлений молодежи о факторах, влияющих на ее гражданские и мировоззренческие позиции с их жизненными ценностями по параметрам **семья, здоровье, образование, служение Родине.**(рис.1)

Распределение ответов на вопрос: «Какие **жизненные ценности** для Вас являются приоритетными?»

Доминирующими жизненными ценностями молодежи Узбекистана являются семья, здоровье и служение Родине. Жизненные ценности молодежи страны зависят от их гендерных и возрастных характеристик.

Рис.1 также свидетельствует о том, что эффективность молодежной политики, проводимой в стране, находит своё подтверждение в том, что в системе жизненных ценностей молодежи **образование** сегодня является одним из главных приоритетов, ведущим фактором ее жизненных ориентаций.

Это выражается в желании молодых узбекистанцев постоянно повышать свой уровень образования. На это указывает преобладающее большинство учащихся школ, колледжей и лицеев, каждый второй (ая) юноша и девушка имеют высшее или среднее и среднее специальное образование.

За годы независимости, как показал опрос социальная ценность высшего образования у молодежи страны постоянно растёт. Если в 2010 и 2011 гг. только треть молодежи хотела бы получить высшее образование, в 2015 г. – 57,3%, 2016 г. – 56,8%. то, в 2017 г. – 62,7%. Предпочтительными сферами получения высшего образования молодежь считает педагогические специальности и медицину, а также специальности, связанные с финансами.

В возрастном срезе желание повысить свое образование более свойственно респондентам 14-19 лет, 16-17 лет, 18-19 лет, чем 20-24-летним, 25-29-летним (99,2%, 92,9% и 80,0%, 56,3%, 36,7% соответственно). Другими словами, **с возрастом желание повысить свое образование уменьшается.** Эти данные находят свое подтверждение в том факте, что среди учащихся школ, лицеев, колледжей (91,8%; 2016 - 88,4%) и студентов вузов (81,8%; 2016 г. – 77,1%) больше желающих повысить свой уровень образования.

Эти данные указывают **на выявленную в режиме мониторинговых исследований тенденцию роста социальной ценности высшего образования у молодежи страны**.

Социальная ценность высшего образования для молодых узбекистанцев на современном этапе объясняется осознанием важности приобретения специальности, престижности высшего образования, возможности хорошего заработка и трудоустройства.

Для выяснения приоритетных ценностей в массовом сознании респондентам был предложен следующий вопрос: «*Что для Вас является самым значимым и ценным в жизни?*». Ответы респондентов расположились в следующем порядке: в первую очередь, были названы семья и дети – 42,1% (это в 1,5 раз меньше, чем два года назад). Одновременно в 1,5 раза увеличилось количество граждан, назвавших в качестве приоритетной ценности здоровье свое и близких (в ранжированном ряду ценностей данная ценность занимает второе место). Так, если в 2008 г. таких граждан было 19,2%, то в 2010 г. – 30,6%. Далее в иерархии жизненных ценностей находятся мир в стране, благополучие и процветание Родины. На четвертом месте в 2010 г. при опросе узбекистанцы отметили ценность самой жизни как таковой. Так же в первую пятерку данного ряда вошли социальные ценности – любовь и дружба – 1,9% (*рис. 2*).

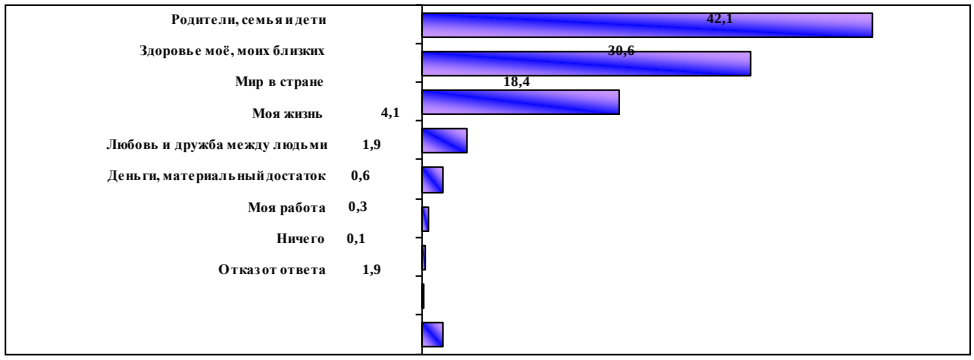

Рис. 2

Из ответов респондентов видно, что узбекистанцы твердо придерживаются традиционных общечеловеческих ценностей. Особенно ярко это проявляется на примере приверженности населения Узбекистана семье и традиционным семейным отношениям. Так, на вопрос «*Как Вы понимаете, что такое счастье, что для Вас означает быть счастливым?*» наибольшее количество голосов было отдано за крепкую дружную семью. В целом ранжированный ряд представлений о счастье имеет следующий вид:

–семья (39,7%). Так полагают 44,6% опрошенных женщин и 33,9% мужчин. От типа поселений результаты практически не зависят;

–быть в гармонии с самим собой, наслаждаться жизнью (18,3%). Чаще так отвечали мужчины (21,1%), чем женщины (16%);

–мир в стране (10,0%). Такое представление о счастье имеется у 11,5% сельчан и почти в два раза меньше – у городских жителей (6,7%). По

признаку пола в этой позиции лидируют женщины – 9,3% против 8,7% мужчин;

–здоровье (8,7%). Одинаковое количество сельчан и горожан (8,8%) убеждены, что быть здоровым – это и означает быть счастливым. Характерно, что о хорошем здоровье как о счастье высказывались больше мужчины (10,1%),чем женщины (7,6%);

материальный достаток (3,4%). У 4,7% мужчин и у 2,2% женщин понятие счастья ассоциируется с материальным достатком.

Использование сети Интернет является одним из компонентов компьютерной и информационной грамотности, характеризуя один из показателей способности человека к поиску, извлечению, анализу и синтезу информации.

Таблица 1.

Использование молодежью сети Интернет, по регионам, %

Регионы	*Да, пользуюсь постоянно*	*Да, пользуюсь иногда*	*Нет, не пользуюсь*
Всего	8,5	20,5	33,1
г. Ташкент	17,7	41,9	19,4
Республика Каракалпакстан	3,1	9,2	33,8
Андижанский	6,1	20,2	25,3
Бухарский	14,5	27,4	21
Джизакский	6,5	4,3	15,2
Кашкадарьинский	5,6	25,9	36,1
Навоийский	6,1	24,2	48,5
Наманганский	7,6	18,5	53,3
Самаркандский	8,6	12,5	40,6
Сурхандарьинский	10,5	17,4	41,9
Сырдарьинский	6,9	17,2	51,7
Ташкентский	11,8	24,5	23,6
Ферганский	7,5	20,8	26,7
Хорезмский	5	23,3	33,3

Таблица 2.

Распределение ответов на вопрос: «На что Вы больше всего тратите время, используя Интернет?», %

Ранговое место	*Варианты ответов*	*%*
1	Нахожу нужные для учебы и преподавания материалы	52,7
2	Узнаю мировые новости и новости Узбекистана	33,9
3	Для общения с друзьями, родственниками	32,3
4	Узнаю спортивные новости	30,8
5	Использую интернет для скачивания музыки, фильмов, игр	26,0
6	Использую интернет для скачивания программ для компьютера	21,6

7	Ищу, политические и экономические новости Узбекистана, которые не освещаются в СМИ и по телевидению	19,4
8	Играю в Интерне т-игры	14,7
9	Ищу различные мировые новости, которые не освещаются в СМИ и по телевидению	13,5
10	Узнаю новости шоу-бизнеса, подробности из жизни известных людей искусства	9,7
11	Читаю интернет журналы о моде, красоте, здоровье, отношениях между людьми	8,5
12	Нахожу новых друзей и подруг на сайтах знакомств	5,0
13	Ищу скандальные новости из жизни известных людей мира	2,8
14	Пользуюсь сайтами знакомств с целью создания семьи	2,5
15	Ищу религиозную информацию, не доступную в обычных книгах и СМИ	1,9

Частота использования Интернет с целью поиска необходимой информации и материалов колеблется от двух до трех раз в неделю. Каждый пятый респондент использует Интернет для поиска полезной информации каждый день (18,2%). 14,1% молодых людей используют Интернет один раз в неделю с целью поиска полезной информации.

Молодые люди в возрасте 14-19 лет (24%) чаще используют интернет (каждый день) чем в возрасте 25-29 лет (16,7%). Как показал опрос, эти показатели изменились в противоположную сторону (в 2016 г. молодые люди в возрасте 25-29 лет (24,6%) чаще использовали интернет (каждый день) чем в возрасте 14-19 лет (5%).

Подавляющее большинство респондентов затрачивают в день 1-2 часа на поиск и скачивание нужной информации (79,0%).

Основной вид групп, в которых зарегистрированы респонденты – это клубы по спортивным интересам (41,2%), научным и познавательным интересам (17,6%). Кроме того, молодежь объединяется на основе музыкальных интересов, интересов в сфере культуры и истории, в предпринимательских организациях.

Согласно мнению участников опроса главной опасностью для молодежи в социальных сетях является распространение **религиозного экстремизма** – 27,4%. Кроме того, социальные сети зачастую содержат негативную информацию, влияющую на психику молодежи, пропагандирующую жестокость, разрушения и суицид (18,1%), а также информацию, которая способна обмануть простых людей (7,9%), Часть респондентов склонна считать, что в большей степени надо оценивать социальные сети как положительные и несущие позитивные установки для молодежи. Более половины респондентов отмечают, что в социальных сетях позитива больше чем негатива (57,9% и 35,1% соответственно). Положительными чертами социальных сетей участники опроса называют:

возможность оперативного получения информации (41,6%), возможность общения (16,6%), возможность получения информации для подготовки уроков, расширения кругозора (10,4%), возможность приобретения новых знакомых (1,9%).

М. Бикова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СКЛАДОВИХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Нова українська школа вимагає модернізаціїі всієї освітньої галузі, а від її фахівців - умінь і навичок здійснювати професійну діяльність у неоднорідному середовищі з урахуванням особливостей соціокультурної ситуації розвитку суспільства, керуючись принципами толерантності, на підставі діалогу і співпраці, здатності і готовності враховувати особистісні та соціальні відмінності здобувачів освіти.

Отже, запровадження поняття «педагогічна толерантність» в освітній перебіг та наповнення його новітнім змістом у сьогоденні актуально і визначається загальною спрямованістю педагогічної діяльності, а також її спеціальним змістом, що обумовлює спеціальні вимоги до професійно важливих якостей фахівців в освітній галузі .

Аналіз наукової літератури та вивчення педагогічної практики демонструє, що освіта як сфера трансляції культури сприяє створенню необхідних умов для навчання продуктивному вирішенню ситуацій конфлікту і напруженості, які виникають на підставі відмінностей. Однак нерозвиненість толерантного мислення педагогічних працівників, недосконалість регулятивних, організаторських, управлінських, комунікативних навичок з позиції толерантної взаємодії, умінь саморегуляції у процесі педагогічного спілкування, недостатнє володіння способами вирішення як напружених, так і конфліктних ситуацій призводять і до зниження ефективності освітнього процесу, і до конфліктних відносин безпосередньо у педагогічному процесі. Щоб нівелювати ці негативні прояви вчитель повинен розвивати у себе одну з найважливіших педагогічних якостей - професійну толерантність.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі проблеми формування педагогічної толерантності, а саме її складових.

У педагогіці толерантність як професійна якість вивчається відносно нещодавно. Усвідомлення толерантності як поваги і визнання рівноправності, відмови від переважання і примусу, визнання багатовимірності і різноманітності людської культури, норм, релігій, відмова від пізнання цього розмаїття у стандартах однаковості або у перевазі однієї точки зору відображено у працях багатьох дослідників: А. В. Петровського, А. Г. Асмолова, І. А. Зазюна, Г. У. Солдатової,

Т. Е. Каверзіної тощо. Загальна позиція виявляється в тому, що справжня толерантність забезпечується внутрішньою духовною свободою людини, яка може не завжди збігатися зі свободою зовнішньою (політичною, економічною); толерантність розуміється не як непохитне правило або готовий до вживання рецепт, не як примусова вимога під загрозою покарання, а як вільний і відповідальний вибір людини «ціннісного толерантного ставлення до життя».

Звідси постає проблема виявлення основних компонентів педагогічної толерантності, що сприяє успішності виконання професійної діяльності у навчальному закладі. Аналіз літератури виявив, що педагогічна толерантність знаходиться у тісному взаємозв'язку з професійно важливими якостями особистості педагога, а саме: емпатійністю, альтруїзмом, креативністю, наявністю сенсу життя, внутрішнім локусом контролю, сприйняттям і розумінням невизначеності, конфліктостійкістю, фрустрацією, здатністю до рефлексії, психологічною стійкістю, адекватною самооцінкою. Толерантність як складова психологічної культури людини сприяє спокійному засвоєнню знань і коректній, безконфліктній участі у комунікації на будь-якому рівні міжособистісної взаємодії.

На думу Т. Б. Міхеєвої толерантність вчителя може виявлятися у двох аспектах – діяльнісному (у формах поведінки, діях людей по відношенню один до одного) і комунікативному (у формах міжособистісного, міжнаціонального, міжгрупового спілкування). Комунікативний аспект толерантності – це здатність особистості і суспільства в цілому до нормативного, етикетного, безконфліктного спілкування; формування у всієї лінгвокультурної спільноти в цілому вміння слухати та чути співрозмовника і поважати його думку, зберігати спокій під час суперечки і конфлікту; вміння спокійно й етично проводити міжособистісну суперечку та публічну дискусію.

Каверзіна Т. Є. пропонує розглядати педагогічну толерантність як особливий вид толерантності, зміст якого обмежений специфікою професійно-педагогічної діяльності. Тобто під педагогічною толерантністю розуміє інтегративну професійно важливу якість особистості педагога, в основі якої лежить система гуманістичних цінностей, наявність внутрішньої настанови на прийняття кожного учасника освітнього процесу, обумовлені здібності та вміння грунтувати свою поведінку на підставі розуміння, визнання й прийняття всіх учасників освітнього процесу у всьому різноманітті їх особистісних та соціальних відмінностей. Звідси будова педагогічної толерантності містить в собі соціальний і психологічний компоненти, які виявляються у визначеній поведінці педагога. Психологічний компонент педагогічної толерантності передбачає позитивне ставлення як до себе, так й до життя, до професійної діяльності, а також здатність протистояти, витримувати несприятливі впливи освітнього середовища. Соціальний компонент

полягає у позитивному ставленні до відмінностей учасників освітнього процесу, до соціальних та особистісних ознак на підстіві визнання, розуміння й прийняття цих відмінностей.

Педагогічна толерантність передбачає визнання фахівцем права кожного учасника освітнього процесу на особисту думку, але не зобов'язує приймати ані його судження, ані його манеру поведінки під час висловлювання цього судження, якщо воно йому не до вподоби, або прямує у зворотньому напрямі з моральними нормами. Толерантність педагога передбачає можливість поважати людину за наявність у нього особистої думки, але не приймати цю думку, визнавати його право бути іншим, але не примирятися з проявом його негативних властивостей особистості. Суперечки з приводу розходження думок не повинні переходити у площину оцінки особистості. Будь-яка поведінка, будь-яка форма міжособистісних відносини – це є прояв властивостей особистості. І тут потрібно дотримуватися моральних та етичних норм взаємин. Якщо вони порушуються, не слід терпіти.

Розглядаючи особливості толерантності вчителя в педагогічному процесі, Ю. П. Поваренко виокремлює два види толерантності педагога: соціальна (або соціально-психологічна) і психологічна (або психофізіологічна). Присутність соціальної толерантності дозволяє педагогу результативно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість вчителя до чисельних професійних стресів та сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. Ю.П. Поваренко пропонує виділяти в соціальній толерантності структурні компоненти:

1) динамічні – це динамічна сторона толерантності, що визначається змістом мотиваційної сфери вчителя (готовність прийняти учня, таким, яким він є), системою його цінностей, інтересів, переконань і соціальних настанов;

2) операціональні – операціональне підгрунтя соціальної толерантності складають конкретні знання, вміння та здібності (знання про психологічні особливості людей, здатність спілкуватися з різними людьми, здатність контролювати процес спілкування та ін.).

Більш повно структуру толерантності розкривають її провідні функції:

- мотиваційна (визначає склад і силу мотивації соціальної діяльності та поведінки, сприяє розвитку життєвого досвіду, так як дозволяє особистості прийняти інші точки зору і бачення вирішення проблем);
- інформаційна (розуміння ситуації, особистості іншої людини);
- регулятивна (толерантність має тісний зв'язок з вольовими якостями людини: витримкою, самовладанням, саморегуляцією, які формувались у процесі виховання);
- адаптивна (дозволяє особистості виробити у процесі спільної діяльності позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, яку здійснює особистість, до об’єкту і суб’єкту спільних відносин).

Невід'ємною складовою професійної толерантної педагога виступає толерантність у спілкуванні (комунікативна толерантність). Власне, в цій складовій найбільш яскраво виявляються найважливіші аспекти проблеми толерантності. Комунікативна інтолерантність виявляється у ситуаціях, коли партнери по спілкуванню знаходяться на різних рівнях розвитку і сприйняття дійсності. Якщо говорити про процес педагогічного спілкування, то нетерпимість може бути породжена причинами психологічних відмінностей (відмінності у рівнях інтелектуального розвитку, відмінності темпераментів, відмінності естетичних і моральних аспектів). Толерантність у педагогічному спілкуванні - це комплексне поняття, воно охоплює морально - етичний характер, а також професійні риси педагога в найвищому сенсі цього слова. Комунікативна толерантність педагога - це його вміння побудувати педагогічне спілкування на рівні діалогу та рівноправних взаємин, заснованих на довірі та доброзичливості.

Таким чином під педагогічною толерантністю доцільно розуміти володіння вміннями і навичками толерантної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; директиву на терпимість як активну позицію щодо розвитку толерантності своєї особистості, особистості учнів та їх батьків; як якість особистості; як норму власної поведінки, що являє собою одну з складових педагогічної етики. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і виявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірливе спілкування.

Педагогічна толерантність виступає як інтегруюча форма, якій притаманні риси усіх видів і рівнів толерантності, яка визначається цілями, завданнями та особливостями педагогічної діяльності педагога й усім різноманіттям педагогічних ситуацій, яка є професійно-особистісною якістю вчителя.

В. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ІНЖЕНЕРНОЇ СКЛАДОВОЇ STEM-ОСВІТИ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Нині спостерігається підвищення ролі інженерних знань та компетентностей у розв'язанні глобальних проблем людства, що зумовлює необхідність підготовки інноваційних інженерних кадрів. Разом із тим, не всі країни усвідомлюють таку необхідність. Зокрема, у США донедавна інженерія викладалась у загальноосвітніх школах лише епізодично, незважаючи на численні докази того, що залучення до інженерної освіти призводить до поліпшення навчальних досягнень учнів із математики та природничих наук, частково шляхом підключення цих предметів до вирішення реальних проблем.

Однак, із 10-х рр. XXI ст. інтерес до інженерної освіти зростає. До курикулуму включені інженерні науки, розроблено програми у сфері позашкільної освіти, що пропонують інженерну діяльність. У 2014 р. упроваджено іспит із інженерії та технологій. Відбувається збільшення федеральних інвестицій у підготовку 10 000 нових американських інженерів щорічно.

Підвищенню престижу інженерної освіти школярів сприяло створення у 2013 р. академічних стандартів із природничих наук нового покоління (Next Generation Science Standards – NGSS), які ставлять інженерні науки нарівні з фізичними науками, науками про життя, землю та космос. Стандарти є добровільними; їх запровадження є справою кожного штату.

Хоча означені стандарти запроваджено лише в 26 штатах, інші штати також включають інженерні науки в свої академічні стандарти. У розробці власних стандартів штати керуються стандартами «Міжнародної асоціації викладачів технологій та інженерних наук» (International Technology and Engineering Educators Association), яка є лідером в означеній сфері.

Курикулум передбачає вивчення матеріалознавства, особливостей використання різних інструментів для вирішення складних дизайнерських завдань та таких інноваційних технологій, як біоінженерія та теплові системи. Для молодших школярів штати вимагають, щоб одну чверть у викладанні природничих дисциплін у початковій школі становили інженерні науки та технології.

Незважаючи на зростаюче поширення освітніх стандартів із інженерних наук, дослідники зауважують, що лише 10 % школярів обирають їх для вивчення (National Academy of Engineering, 2010). Цей факт зумовлено, у першу чергу, тим, що більшість учнів і навіть деякі вчителі сприймають інженерів, у першу чергу, як конструкторів чи будівельників. Експерти вважають, що спростування помилкових уявлень дозволить активізувати впровадження інженерної освіти в початкових, середніх та старших середніх школах по всій країні.

Одним із таких помилкових уявлень є трактування інженерії як суто прикладної науки. Згідно з аналітичним звітом «Інженерні науки в STEM-стандартах К-12 у 50 американських штатах» (Engineering in the K-12 STEM standards of the 50 U.S. states) (2012 р.), «інженерія – це конструювання та оптимізація матеріалів і технологій для задоволення потреб, визначених критеріями відповідно до заданих обмежень. Інженери використовують систематичні процеси, математичні інструменти та наукові знання для розробки, моделювання, аналізу й удосконалення рішень проблем» (*Engineering in the K-12 STEM standards*). Інженерія використовується для створення нових або вдосконалення існуючих продуктів, таких як оптоволоконна продукція, кардіостимулятори та супутники, у таких різноманітних галузях, як енергетика, біомедицина та аерокосмічна промисловість. Процес інженерного проєктування –

виявлення проблем, оцінка варіантів та оптимізація рішень – є критично важливим для роботи інженерів і має корисне застосування для вирішення багатьох проблем.

З усіх аргументів, які дослідники наводять на користь розширення інженерної освіти в загальноосвітніх школах, провідним є створення великої когорти талановитих інженерів, які мають заповнити робочі місця в майбутньому й допомогти зберегти інноваційність та конкурентоспроможність США. «Ознайомлення учнів із інженерним досвідом задовго до вступу до закладу вищої освіти збільшує ймовірність того, що вони стануть займатися інженерною справою», – зауважує Грег Пірсон, старший керівник програми Національної інженерної академії. А збільшення їхніх інженерних знань також, ймовірно, покращить їх здатність до успіху в інших професіях 21 століття, починаючи від охорони здоров'я та закінчуючи облаштуванням будинку.

Інженерна освіта також може принести й безпосередні академічні вигоди. Інженерна практика включає математику, природничі науки та технології, по суті інтегруючи всі чотири дисципліни STEM. Багато вчених та викладачів сходяться на думці, що інтегрований підхід поглибить вивчення STEM і допоможе сформувати критичні навички 21 століття, необхідні школярам для успішного вступу до закладу вищої освіти та побудови кар'єри. Такі навички включають: роботу в команді, вирішення проблем, збір та аналіз даних, передачу складних ідей, комп'ютерне моделювання, а також здатність до компромісів та оптимізації.

Ще однією перевагою інженерної освіти є вирішальна роль практичної діяльності, за допомогою якої вирішуються задачі з реального життя. Очікується, що це розширить привабливість природничих наук для школярів, які мало ними цікавляться. Учні зможуть усвідомити, що природничі науки – це не тільки цікавий предмет, але й водночас важливий для їхнього власного життя та вдосконалення суспільства в цілому.

Отже, можемо констатувати, що усвідомлення державою необхідності вивчення й популяризації інженерних наук у закладах загальної середньої освіти є важливим кроком на шляху підготовки нового покоління талановитих інженерних кадрів, які дозволять підтримувати інноваційність та конкурентоспроможність держави.

ЛІТЕРАТУРА

Carr, R. L., Bennett, L. D., Strobel, J. (2012). Engineering in the K-12 STEM standards of the 50 U.S. states: An analysis of presence and extent. *Journal of Engineering Education, 101 (3),* 539-564.

Engineering in the K-12 STEM standards of the 50 U.S. states: An analysis of presence and extent.

National Academy of Engineering (2010). *Standards for K–12 engineering education?* Washington, DC: The National Academies Press.

Д. Ганиев
Андижанский сельскохозяйственный и
агоротехнологический институт

СОВРЕМЕННЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ

При изменениях в развитии общества, его экономике и политике появляются новые (современные) семейные ценности. В основе по-прежнему лежат любовь, доверие и взаимопомощь. Однако времена меняются, каждая эпоха несет с собой что-то новое,прогрессивное. Наше общество стало более свободным и открытым. Эти факторы оказывают влияние на формирование мировоззрения и образ жизни граждан, в том числе и в сфере семейных взаимоотношений.

Женщина теперь выполняет не только роль матери и хозяйки дома. Она успешно реализует себя в профессии, строит карьеру, зарабатывает деньги наравне с мужем. А домашние обязанности часто делятся поровну, по взаимному согласию.

Практичные люди стали заключать брачные контракты или просто сожительствовать без официального оформления отношений.

Возросли возрастные показатели вступления в брак– темп жизни изменился, смесились жизненные приоритеты. Молодым людям хочется все успеть – получить высшее образование, поработать, получить какой-то опыт, встать на ноги. Только добившись всего намеченного, они всерьез начинают задумываться об образовании семьи.

Существует и другая точка зрения, согласно которой современные семейные ценности условно делятся на ценности родителей и детей. Эти две группы имеют много общего между собой, но та, которая относится к нашим детям, обладает более жестким и прогрессивным характером. Это естественный спиралеобразный и постоянно повторяющийся закон действует потому, что каждое последующее поколение старается брать только самое необходимое от предыдущего и привносит свои собственные, актуальные на данный момент семейные ценности. Конечно, такие понятия как любовь, доверие, уважение, взаимопомощь, доброта и понимание являются основополагающими современных семейных ценностей. Однако, в настоящее время они испытывают серьезное давление со стороны различных факторов, претерпевают трансформацию, обусловленную проблемами общества. Так, по результатам социологических опросов семейные ценности для молодежи стоят далеко не на первом месте. Их обогнали: карьера, образование, отношения с друзьями и родителями. Для того, чтобы сохранить семью как один из важнейших и положительных факторов жизни, представителям старшего поколения показать на личном примере ее привлекательность и необходимость.

Виды семейных ценностей:

Примеров семейных ценностей можно привести много – это довольно обширная тема для социологических исследований.

Основные ценности семейных отношений

Доверие - доверительное общение - в кругу родных можно без опасений поделиться проблемой и услышать дельный совет и слова поддержки, а не порицание.Важно научиться доверять друг другу и приучить к этому своих детей. С каждой проблемой, неудачей, любыми переживаниями вы должны делиться со своими родными. Доверие сложно купить за какие-то деньги, его можно только заслужить, и часто на это уходят многие года.

Доброта - это желание помочь слабому, беззащитному, оказать ему поддержку, потребность быть полезным. Такие отношения делают семью более гармоничной.

Верность - залог крепости любовных уз. Готовность быть с любимым человеком и в горе и в радости, несмотря ни на какие соблазны. Это свойство формирует в человеке с раннего детства такие качества, как верность своему слову, делу, преданность в дружбе.

Уважение – и к старшим, и к младшим. При этом страх наказания не культивируется в семье. Уважать – не значит бояться.

Взаимопонимание – понимание друг друга с полуслова, уважение интересов и стремлений своей второй половины, детей и других членов семьи. Чувствуя поддержку, человек развивается не только духовно, но и поднимается ввысь в спорте, карьере, достигает больших успехов.

Уважение-выражается в уважении к индивидуальности каждого члена фамилии, недопустимости «переламывания» одного супруга под интересы и потребности другого, невмешательства в дела молодых со стороны родителей.

Следование ритуалам. Семейные ценности и традиции крепко связывают семью, очень важно не разрывать эту тонкую, но прочную нить.У каждого родственного круга есть свои привычки: как отмечать Навруз, Новый год, юбилеи, Дни рождения, когда посещать родственников, какие блюда готовить, какие фильмы смотреть по воскресеньям. Чем больше в семье незыблемых традиций – тем прочнее «фундамент».

Ответственность. Ее несут все членя семьи друг за друга. И за свои поступки, и за деяния своих детей.

Прощение. Чтобы ни происходило и ни говорилось в пылу ссор, семья – это то место, где всегда простят. Сюда можно вернуться в любой момент, даже после серьезного конфликта. Здесь поймут твои мотивы и забудут плохие слова.

Честность. Семья – это место, где тебе нет места обману. Порой трезвая критика и неприкрытая правда звучат жестко, но она показывает направление совершенствования. Отсутствие лицемерия и лжи – основа семейных ценностей.

Значимость для родных. Каждый член семьи осознает, что играет серьезную роль в жизни близких. Это не повод для манипуляций, а, наоборот, – важная миссия.

Щедрость. Не только материальная, но и любая другая – духовная, чувственная. Щедрость на слова одобрения, на время, на внимание, подразумевающая искусство делиться и отдавать.

Любовь. Главная семейная ценность – это любовь. Она проявляется в нежности по отношению к любимым, желанием о них заботиться, защищать, быть постоянно рядом. Необходимо не только чувствовать, но и проявлять любовь в отношении своих родных - совершать поступки, говорящие о ваших трепетных чувствах друг к другу, слова нежности, проявления заботы, внимание к проблемам другого и желание помочь. Союзы, основанные на любви – счастливые и благополучные. Они представляют собой крепкий оплот, тихую гавань, в которую всегда можно вернуться, получить поддержку и утешение.

Обращаясь к проблеме преемственности семейных ценностей, можно определить, что в целом, у молодого поколения в Узбекистане наблюдается признание значимости ценностей, разделяемых старшим поколением в семье. Ценностные характеристики личности, названные старшим поколением, в сопоставлении с качествами, признанными молодежью, показывают абсолютное совпадение ранговых позиций в следующей последовательности: уважение к старшим, умение достойно вести себя в обществе, скромность и трудолюбие. Следовательно, молодое поколение по принципиальным ценностным ориентирам разделяет взгляды своих родителей.

Л. Григорова
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

ДО ВИТОКІВ ПАРЕМІЙ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮБОВ»

Для розуміння англійської культури в цілому та налагодження міжкультурних зв’язків важливим є розкриття різнобічності концепту «Любов» шляхом аналізу англійських прислів’їв та приказок, виокремлення смислових груп, що характеризують внутрішній світ, поведінку, стосунки та самопочуття людини.

Отже можна сказати, що невпинна наукова праця з питання дослідження концепту «Любов» в англійських прислів’ях та приказках як у минулі роки, так і зараз, свідчить про високий рівень актуальності даної теми.

Термін концепт є дискусійним питанням для багатьох вчених та залежить від галузі дослідження. Як дискретна одиниця колективної свідомості, що відображає предмет реального або ідеального світу, концепт присутній в національній пам'яті носіїв мови у вигляді пізнаного вербального означеного субстрату, що забезпечує зберігання отриманих знань і їх передачу від людини до людини і від покоління до покоління. Концепт є одиницею опису картини світу - ментальної одиницею,

утримуючи мовні та культурні знання, протиставлення, оцінки. У когнітивній науці концепт розглядається як ментальна одиниця, що постійно переживає зміни: в його сферу можуть входити всі нові фонові концепти, може змінюватися стандартний набір ситуації, і ще більш рухливим є одиночний компонент у змісті.

В рамках нашого дослідження під концептом ми будемо розуміти багатовимірний розумовий конструкт, що відображає процес пізнання світу, результати людської діяльності, його досвід і знання про світ, який зберігає інформацію про нього. Саме таке розуміння концепту надає можливість відобразити усю багатомірність людського почуття.

Під пареміями розуміються стійкі в мові та відтворенні анонімні вислови, придатні для вживання в дидактичних цілях. Як правило, до паремій відносяться прислів'я та приказки. «Прислів'я – коротке, стійке в мовному ужитку, як правило, ритмічно організований вислів повчального характеру, в якому зафіксований багатовіковий досвід народу; має форму закінченого речення». «Приказка – короткий вислів, нерідко повчального характеру, що має, на відміну від прислів'я, тільки буквальний план і в граматичному відношенні є змістовним реченням».

Функції прислів'їв та приказок у повсякденному мовленні, де вони розглядаються як інструменти, що захищають думку індивіда у публічних інтерактивних ситуаціях, полягають у використанні паремії у повсякденному діалогічному мовленні та надають словам мовця переконливості за рахунок посилання на третю сторону, тобто на колективний досвід, що міститься у пареміологічному фонді будь-якого етносу. Вивчення прислів'їв застосовується у дослідженнях взаємозв'язку поколінь у різних культурах. Значна увага приділяється місцю прислів'їв у вивченні іноземної мови, зокрема англійських прислів'їв та цитувань, які можуть слугувати емоційним когнітивним посередником у вивченні іноземної мови.

Понад третину національного фонду паремії, становлять прислів'я та приказки про людину, її життя, риси характеру, родинні стосунки, в яких характеризуються фізичні та моральні якості особи, часом дається філософське осмислення її буття та поведінки.

Концепт «Любов» має свої особливості вираження у певній етнічній культурі. Концептуальні прояви любові мають в основі місцеві, національні, культурно-історичні традиції, релігійні погляди етносів.

Таким чином, любов може бути самовідданою, інстинктивною, заснована на статевому бажанні та у формі схильності до чого-небудь. Синонімічний ряд, використаний для тлумачення концепту «Любов» в англійській мові, представлений лексемами «affection, adoration, fondness, devotion, passion, like» (прихильність, обожнення, милість, відданість, пристрасть, подобатися). Виходячи з теоретичного обґрунтування концепту «Любов», можна проаналізувати англійські прислів'я та приказки задля розуміння цього концепту з позиції пареміології.

Відносини можуть розвиватися по-різному. Одні люди закохуються відразу «love at first sight» (любов з першого погляду), а іншим для цього потрібен час. Дуже важливо не дозволити бути «broken heart» (з розбитим серцем). Іноді цікавими є «casual relationship» (легковажні відносини). Відносини в ідеалі повинні бути steady (стабільні). Дуже важливо знайти таку людину, з якою ви зможете settle down (поладити, влаштуватися). Такі вирази часто зустрічаються в англійських приказках та прислів'ях.

Любов може передаватися наступними пареміологічними виразами: «cupboard love» - корислива любов, любов з розрахунком, «calf (puppy) love» -дитяча закоханість, юнацьке захоплення; «love at first sight» - любов з першого погляду; «to be fathoms deep in love» - бути шалено закоханим.

Англійська пареміологія є різноманітною та пов'язує концепт «Любов» з широким спектром людських почуттів. В англійській мові одними з найбільш виражених ознак любові є ідея нескінченності кохання «old love will he not forgotten» (стара любов не забувається), так і про її негативні наслідки «one love expels another» (одна любов виганяє іншу).

Серед англійських паремій декілька висловлюють негативну оцінку любові, але вони не пов'язані зі стражданням «love is full of fear» (любов повна страхів), «love the first is the best» (перше кохання – краще).

Проаналізувавши пареміологічний ряд англійської мови, можна сказати, що репрезентація концептів love/любов дозволяє розкрити національно-культурну специфіку мови.

Отже, дослідження концепту «Любов» за допомогою пареміологічного фонду англійської мови було обрано задля усвідомлення змісту концепту, що міститься в його інтерпретаційному полі, що віддзеркалюється у прислів'ях, приказках та афоризмах.

А. Загородня
Інституту педагогіки НАПН України

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ФОРМА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Проблема впровадження профільного навчання в систему роботи закладів освіти не нова, але на сучасному етапі, з урахуванням стратегічних пріоритетів та форм інноваційного розвитку шкільної освіти, стає актуальною. Перед закладами освіти постають нові завдання щодо зміни організації освітнього процесу, стилю керівництва, структурної перебудови, вдосконалення освітніх програм, створення нових підрозділів. Головним завданням перед освітянами стало забезпечення такого рівня підготовки учнів, який би в повній мірі відповідав їх потребам та державним стандартам.

У 2003 році було затверджено Концепцію профільного навчання у старшій школі,яка формувалась під знаком гуманітаризації, пріоритету і свободи особистості. Профільне навчання почало вводитися лише в тих

закладах освіти, де є готовність до цього: належна технічно-матеріальна база, володіння педагогами певними технологіями навчання, програмно-методичне забезпечення, мотивація учнів. Почали застосовуватися різноманітні форми організації диференціації змісту освіти у старшій школі: внутрішні – профільні класи в ЗЗСО; профільні групи багатопрофільних ЗЗСО; профільного навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (зокрема різновікові); зовнішні – міжшкільні профільні групи; профільні школи інтернатного типу; опорні школи; навчально-виховні комплекси; міжшкільні навчально-виробничі комбінати; заклади загальної середньої освіти на базі закладів вищої освіти, а також упровадження різнорівневих вимог до знань та вмінь старшокласників відповідно до їхніх освітніх потреб, зумовлені орієнтацією на майбутню професію.

У 2009 р. було затверджено нову редакцію «Концепції профільного навчання» згідно якої профільна старша школа створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Відтак, профільна школа реалізовуватиме принцип особистісно-орієнтованого навчання.

Профільне навчання розпочинається здебільшого на старшому ступені середньої загальноосвітньої школи та у 8-9 класах спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій, коледжів, колегіумів. Розрізнять такі профілі навчання в старшій школі, як от: науковий (філологічний, фізико-математичний, біолого-технічний, біолого-хімічний, історико-суспільствознавчий та інші); прикладний (агрохімічний, сільськогосподарський, хіміко-технічний, економічний, фізико-технічний та інші), художньо-естетичний (музичний, образотворчий, вокальний, акторський, хореографічний та інші); спортивний (за видами спорту).

Нова редакція Концепції профільного навчання наголосила на важливості створення сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у школярів орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Тобто профільна школа реалізовуватиме принцип особистісно орієнтованого навчання.

Профільне навчання слід розглядати як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання. Його мета полягає у забезпеченні рівних можливостей для доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки; гарантування неперервної освіти впродовж усього життя; виховання особистості,здатної до самореалізації,професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства .

Завдання профільного навчання полягають у: створенні умов для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; виховання в учнів любові до праці, забезпеченні умов для їхнього життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формуванні соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетенцій учнів на допрофільному рівні, спрямування підлітків щодо майбутньої професійної діяльності; забезпеченні наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю .

Профільне навчання ґрунтується на таких принципах: фуркації (розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами); варіативності й альтернативності (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення); наступності та неперервності (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням, професійною підготовкою); гнучкості (змісту і форм організації профільного навчання, у тому числі дистанційного; забезпечення можливості зміни профілю); діагностико-прогностичної реалізованості (виявлення здібностей учнів для їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання).

Наступним кроком на шляху до перебудови системи шкільної освіти стала прийнята у 2016 році «Концепція Нової Української школи», яка структурувала профільну середню школу в 2 цикли навчання: 10 клас (1 цикл навчання), 11-12 класи (2 цикл), що загалом займає 3 роки навчання .

Протягом 2017/2018 н. р. Міністерство освіти і науки України активно долучалось до нормативно-правового забезпечення діяльності сфери професійної освіти в Україні. Відтак, 05 вересня 2017 року прийнято нову редакцію Закону України «Про освіту» в якому визначено мету профільного навчання, яка передбачає формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя.

У 2018 р. Колегією Міністерства освіти і науки схвалено «Проект концептуальних засад реформування профільного навчання «Сучасна професійна освіта», мета якого полягала у створенні ефективної системи професійної освіти та навчання як основи економічного добробуту держави, складової сталого розвитку суспільства, запоруки професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості упродовж життя відповідно до її інтересів та потреб економіки України.

Серед останніх дій МОН з питань реформування профільного навчання було затвердження «Національної стратегії розвитку освіти на період до 2021 року», а також «План пріоритетних дій Уряду до 2020

року» у відповідності до яких розпочато масштабну модернізацію мережі закладів професійної освіти, що полягає в оптимізації малокомплектних закладів з контингентом учнів менше 300 осіб шляхом приєднання їх до більш потужних. До 2023 року має бути прийнятий новий стандарт профільної школи; до 2025-ого сформована мережа закладів ІІІ ступеня; до 2027-ого – повноцінний запуск профільної школи.

Т. Кірноз
Державна художня середня школа імені Т. Г. Шевченка, м. Київ

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Історія розвитку досліджень і практики навчання обдарованої і талановитої молоді у психології та педагогіці охопила всю систему проблем і завдань, які вивчаються в наші дні. Підходи до проблеми обдарованості досить різноманітні, і в основі їх лежить питання про зміст самого поняття «обдарованість». Воно полягає в тому, що властивості людини розглядаються з точки зору тих вимог, які проявляє та чи інша практична діяльність.

Розуміння обдарованості – це поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, які перевищують середній рівень, творчого підходу і наполегливості.

Один із видів обдарованості, який підтримується і розвивається в спеціальних школах, гуртках, студіях – художня обдарованість. Під цим видом розуміються високі досягнення в області художньої творчості і виконавської майстерності в музиці, живопису, скульптурі, акторській діяльності тощо. Така молодь приділяє багато часу та енергії виконанню вправ, досягненню майстерності в своїй області, а тому – часто потребує індивідуальних програм з загальноосвітніх та спецпредметів, розуміння від педагогів та однокласників.

Творча обдарованість проявляється в нестандартному баченні світу і в нешаблонному мисленні. Важко вчасно відмітити такий тип і допомогти.

Щодо означення цього виду обдарованості йдуть запеклі дискусії. Вони зводяться до того, що творчість є невід’ємним елементом всіх видів обдарованості, які не можуть бути представлені відокремлено від творчого компоненту кожного виду обдарованості, а саме – психомоторного, інтелектуального, академічного, соціального, творчого (художнього).

Кожен вид обдарованості проявляється по-різному в різних людей, зустрічає специфічні бар’єри на шляху до свого розвитку залежно від індивідуальних особливостей і оточення даної людини.

Здібності учня – лише можливість для набування знань і вмінь. А буде чи не буде набуто цих знань і вмінь, чи стане можливість дійсністю, залежить від багатьох умов: від того, наприклад, як учня навчатимуть, яка мотивація навчального і виховного процесу, тощо.

Здібності – це можливість, а досягнутий рівень майстерності в тій або іншій справі – це дійсність.

Першою необхідною умовою для успішного розвитку обдарованої молоді є створення правильної програми розвитку і саморозвитку. Важливим є те, що при наявності індивідуальної програми підвищується ефективність роботи вчителя з таким учнем. Програма має передбачити організацію нових зв'язків і контактів з метою ствердження виявлених здібностей.

Наступною важливою умовою є професійне вміння вчителя знайти правильний підхід до проблеми обдарованості: створити умови, за яких учень, перш за все, довіряє нам, вчителям та вихователям, нашим професійним вмінням та людським якостям. Тому поводження з ним як з особистістю, рівною педагогу, дозволяє створити необхідний грунт для успішного розвитку обдарованості.

Навчаючи і виховуючи обдаровану молодь, треба ставити домінанту на кожній конкретній особистості, в кожному окремому випадку створити оптимальні умови, за яких може проявитися її творчий потенціал.

Лише не в багатьох учнях обдарування лежить на поверхні – його доводиться виявляти і спеціально розвивати, не нав'язуючи молодій людині своїх уявлень про єдино можливий для неї життєвий шлях, а допомагаючи їй самій знайти цей шлях і укріпитися у своєму виборі. Дослідження психологів доводять, що передумовою і результатом діяльності обдарованих людей є наполеглива, невтримна схильність до напруженої розумової діяльності плюс стійкий спеціальний інтерес до змісту якоїсь галузі людського життя і діяльності, які переростають у схильність професійно займатись цим видом діяльності.

І хоча ніхто не заперечує ролі природжених задатків, але без сприятливих умов, без виховання, без їх розвитку вони так і залишаться задатками й не будуть реалізовані. А якщо розвивати здібності, прищеплювати молодій людині наполегливість і працьовитість, то можна виховати її справжньою особистістю, незалежно від масштабів її таланту.

ЛІТЕРАТУРА

Сухомлинський, В. А. (1972). *Сердце отдаю детям*. К.: Рад. школа.

Пестишева, Г. *Особистісно орієнтоване виховання здібних студентів*. К.

Удалова, О. *Сучасні підходи в організації виховної роботи у вищих навчальних закладах*. К.

Палійчук, Т. *Формула успішної особистості*. К.

А. Кривонос
КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Одним із напрямків підвищення ефективності корекційно-розвивального процесу в спеціальній школі є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, зокрема, комп'ютеризація та навчально-методичне забезпечення з використанням корекційних і розвиваючих комп'ютерних програм, із метою активізації навчальної діяльності школярів, корекції порушень психофізичного розвитку. Використання у навчально-виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями інформаційно-комунікативних технологій сприяє активізації всіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвитку комунікативних умінь і навичок, формуванню практичних умінь, забезпеченню використання у практичній діяльності теоретичних знань. Поява засобу інформаційно-комунікативних технологій в процесі навчання учнів спеціальної школи розкриває широкі можливості в моделюванні різноманітних середовищ навчання (Миронова, 2008, с. 86).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітній системі закладів загальної середньої освіти вже не є інновацією. Так, питання впровадження інноваційних технологій у навчальний процес спеціальної школи розглядали Л. Бартєнєва, Л. Вавіна, Р. Левіна, М. Савченко, Л. Спірова, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Дегтяренко, С. Миронова, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інші. Однак незважаючи на існуючі публікації проблема остаточно не розв'язана і питання дослідження ефективності електронних продуктів у навчально-виховному процесі й досі залишається актуальною.

Головними завданнями застосування інформаційно-комунікативних технологій на уроках в спеціальній школі за С. Мироновою є: 1) забезпечення учнів системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета; 2) подолання недоліків пізнавальної діяльності та особистісних якостей дітей з інтелектуальними порушеннями; 3) подальший розвиток психічних процесів учнів; 4) формування позитивних рис особистості; 5) розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів (Миронова, 2008, с. 84).

Можливості застосування інформаційно-комунікативних технологій в навчально-виховному процесі спеціальної школи: дає змогу вчителю ефективно спостерігати за роботою всіх учнів класу; знання подаються невеликими порціями, що відповідає особливостям контингенту класу; можливість індивідуалізувати процес навчання; збільшує кількість

варіантів повторення, що сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу; інформаційно-комунікативна технологія є засобом унаочнення; завдання завжди практичної спрямованості; робота із засобами інформаційно-комунікативних технологій, зокрема комп'ютером, спрямована на свідоме опанування знань; допомога учням забезпечується комп'ютерним персонажем-помічником, що сприяє підвищенню мотиваційної складової навчальної діяльності (Миронова, 2003, с. 42).

Основною ідеєю використання інформаційно-комунікативних технологій в спеціальній школі є те, що вони мають бути не об'єктом вивчення, а засобом, за допомогою якого дитина з інтелектуальними порушеннями зможе заповнити прогалини у знаннях.

Спроби впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в корекційно-розвивальний процес робилися неодноразово. Одним з перших був створений програмно-апаратний комплекс Speechviewer 1.0 («Видима мова», версія 1.0) корпорацією IBM, який був представлений у Європі в 1989 році. В 90-их роках він пройшов адаптацію та почав використовуватися у вітчизняній дефектологічній практиці. Однією з перших програм корекційно-розвиваючого характеру в Україні був розроблений універсальний комп'ютерний комплекс (УКК) «Живий звук», який пройшов успішну апробацію та наразі ефективно використовується як в «Ресурсних центрах» під час спеціально організованого навчання, так і в домашніх умовах для розвитку мовлення та когнітивних навичок, корекції слуху дитини, яка має сенсорні та інтелектуальні порушення.

Зазначений комплекс надає певні переваги: дає змогу спеціалісту підготувати індивідуальні плани занять з кожною дитиною; полегшує підготовку вчителя до занять; дозволяє систематизувати матеріал, що стосується кожного учня та спостерігати динаміку розвитку корегованих навичок. Крім того, методична структура та дидактична наповнюваність програми «Живий звук» містить спеціально підготовлений набір із дванадцяти навчально-корекційних модулів, об'єднаних провідною метою – корекція широкого спектру порушень.

Особливої цінності для нас набувають завдання, пов'язані зі стимулюванням розвитку інтелектуальної діяльності, до яких відносяться вправи із застосуванням операцій логічного мислення, формування здатності встановлювати асоціативні зв'язки між словами, прогнозування мовлення. Для роботи з УКК «Живий звук» необхідне обладнання: комп'ютер; акустична система; радіомікрофон; підсилювач; веб-камера (Мороз, 2020, с. 29-30).

Головними умовами успішного використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроці в спеціальній школі за С. Мироновою є: знання вчителем індивідуальних особливостей учнів класу, ступеня їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знання вчителем вимог навчальної програми та спеціальної методики викладання; вміння працювати з інноваційними технологіями (Миронова, 2008, с. 84).

Інформаційно-комунікаційні технології можна використовувати як окремий метод або прийом роботи на будь-якому етапі уроку залежно від його дидактичної мети. Так, під час актуалізації опорних знань можна використати слайд-презентацію, адаптований фрагмент наукового фільму, аудіо- чи відео- запис та інше. На етапі пояснення нового матеріалу можливість засобів інформаційно-комунікаційних технологій моделювати різні складні явища може стати незамінною. Використовуючи відповідну програму, вчитель може не лише розповісти, а й продемонструвати учням те чи інше явище або властивість об'єкта, які за реальних умов відтворити неможливо. Ураховуючи той факт, що вивчення нового матеріалу потребує більшої зацікавленості учнів можна провести урок в формі гри, наприклад, гра-змагання з використанням веб-сайтів. На етапі узагальнення та закріплення знань інформаційно-комунікаційні технології допоможуть виявити прогалини у засвоєнні матеріалу та визначити шляхи їх усунення. На етапі перевірки домашнього завдання учням з інтелектуальними порушеннями можна запропонувати нескладні тестові завдання, заповнення таблиці або схематичний виклад матеріалу (Миронова, 2003, с. 43).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує ефективність проведення тематичної перевірки знань і вмінь учнів, коли, відповідаючи на поставлені завдання-запитання чи тестові завдання, школярі працюють з персональним комп'ютером і завдяки цифровій системі розпізнавання правильної відповіді вчаться отримувати знання. Під час застосування тестів потрібно враховувати психічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями: питання не повинні бути двозначними, кількість варіантів відповідей повинна бути мінімальною, а самі запитання – чітко сформульовані. Поєднанням на уроці різних методів і прийомів, в тому числі і з засобами інформаційно-комунікативних технологій, вчитель може досягти значного поліпшення знань учнів з інтелектуальними порушеннями з тієї чи іншої теми (Миронова, 2003, с. 43).

Науковці Є. Соботович, О. Гопіченко, О. Жильцова, М. Савченко, В. Тарасун, М. Шевченко, визначаючи шляхи подолання мовленнєвих порушень, вказують на важливість розвитку фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовлення за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій. Адже сприймання усного мовлення забезпечується мовленнєвим слухом, його структурними компонентами, зокрема фонематичним слухом, який є найважливішим стимулом у формуванні правильної звуковимови, що набуває особливого значення на початкових етапах навчання грамоти. Із метою з'ясування можливостей розвитку мовлення учнів засобами комп'ютерної техніки О. Качуровська здійснила аналіз наявного вітчизняного та закордонного програмного забезпечення, зокрема до уваги були використані: навчальні та навчально-корекційні програми; розвивально-корекційні програми; демонстраційні програми; тренувальні програми або програми-тренажери; контролюючі програми. Застосування зазначених програм, на думку дослідниці, сприяє формуванню та коригуванню

мисленнєвих операцій, які найбільш пов'язані з мовленням, аналізом, синтезом, абстрагуванням, порівнянням та узагальненням, підвищує інтерес до навчального матеріалу, забезпечуючи надалі високу ефективність його сприйняття (Качуровська, 2006, с. 4).

Н. Тарасенко відмічає, що комп'ютерні засоби можна використовувати для ефективнішого розвитку навичок читання і письма, для моделювання навчальних задач і ситуацій, для розвитку і корекції психічних процесів. У ході організації роботи з комп'ютерною технікою украй важливим є те, щоб вона стала могутнім психолого-педагогічним засобом формування потребо-мотиваційного плану діяльності школярів, засобом підтримки і подальшого розвитку їхнього інтересу до вивчення рідної мови.

Важливо відзначити можливості комп'ютерної техніки і як засобу, що дозволяє педагогу здійснювати контроль за діяльністю дітей (комп'ютер може дати найбільш об'єктивний і повний аналіз умінь і навичок), а також як засобу формування й удосконалення навичок різних видів самоконтролю учнів. Комп'ютер може використовуватися для психологічного, педагогічного і лінгвістичного тестування учнів на початку навчання, у ході його і на завершальних етапах з метою оптимального планування навчально-виховного процесу, керування їх і комплектування навчальних груп.

Однієї з основних цілей застосування комп'ютерів у корекційно-освітньому процесі є орієнтація на найбільш повне використання тих фізичних можливостей, що маються в дітей. Зокрема, це відноситься до таких пристроїв введення і виводу даних, що розраховані на збережені аналізаторів. Для цих цілей розробляються і створюються спеціальні пристрої, що дозволяють особам з відхиленнями в розвитку працювати з комп'ютером у режимі, що відрізняється від звичайного, наприклад вводити інформацію за допомогою мови, руху очей (завдяки створенню детектора, що керує рухом ока) чи просто доторкаючись до екрана монітора (завдяки використанню спеціальної сенсорної трубки). Це розширює можливості навчання осіб з важкими і складними порушеннями опорно-рухового апарату, а також з комбінованими порушеннями. При навчанні сліпих використовуються комп'ютери, оснащені додатковою специфічною периферією: клавіатурою, що дозволяє при натисканні на клавішу з буквеним чи цифровим позначенням почути, яка клавіша натиснути, і у випадку виявлення помилки внести відповідні виправлення; друкувальним пристроєм, що виводить текст по системі Брайля.

Досвід використання комп'ютерної техніки у фаховій освіті дозволяє говорити про значні позитивні результати, що стосуються як навчальної діяльності, так і корекції багатьох психофізичних особливостей розвитку учнів спеціальної школи (Тарасенко, 2011, с. 301).

У дослідженнях щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку особистості з інтелектуальними порушеннями чільне місце займають роботи Т. Дегтяренко, яка досліджувала проблему

застосування хмарних технологій. Хмарні технології (англ. cloud technologies) – це досить новий сервіс, що дозволяє віддалено використовувати засоби обробки і зберігання даних. Однією з основних переваг використання хмарних сервісів і платформ є можливість доступу до необхідних даних у будь-якому місці й у будь-який час. Автор підкреслює, що головні концептуальні засади стратегії подальшої масштабної інформатизації освіти мають базуватися на концепції застосування хмарних обчислень як альтернативи.

У практичному використанні хмарних технологій, наголошує Т. Дегтяренко, можна виокремити кілька напрямів застосування хмарних сервісів у спеціальному навчальному закладі. З'ясовано, що ця технологія використовується під час: управління навчальним закладом, організації методичної роботи; реалізації навчального процесу; роботи з громадськістю і батьками; самопрезентації і самоосвіти педагогічного персоналу та інше. Установлено, що в системі спеціальної освіти, як і загалом в освіті, найбільш застосованими є сервіси Google і Microsoft. Нині веб-технології, зокрема хмарні технології, дозволяють інформації про організацію і результати навчання і виховання учнів спеціальної школи подолати існуючі бар'єри: географічні, технологічні, соціальні. Учителі надають методичні рекомендації і поради, дублюють домашні завдання для учнів спеціальної школи з певного предмету та інше, розміщуючи їх у «хмарі» – мережі Інтернет на сайтах, що належать до цієї «хмари».

Зберігаючи інформацію у «хмарі», педагоги розраховують на те, що учні і їхні батьки мають доступ до них у будь-який зручний для них час. Упродовж семестру в роботі з батьками вчителі застосовують такий прийом як доведення до їх відома успішності навчання (оцінок) учнів шляхом розміщення на сайті, який закритий для загального використання, з авторизованим доступом для певного кола користувачів. Дослідник визначає, що на сайтах спеціальних навчальних закладів розміщується інформація, створена за допомогою засобів Microsoft Office 365: електронні портфоліо педагогів, відомості про успіхи учнів, віртуальні кабінети і вчительські, загальні дані про діяльність школи та інше (Дегтяренко, 2015, с. 13).

На основі дослідження Т. Єжової відмічаємо, що науковці виділяють два напрями використання інформаційно-комунікативних технологій у навчально-виховному процесі спеціального закладу освіти, а саме:
1) можливості використання комп'ютера як засобу навчання;
2) доцільність і можливість навчання дітей з інтелектуальними порушеннями основ комп'ютерної грамоти.

Дослідником встановлено, що комп'ютерні технології розширюють корекційно-педагогічні можливості спеціальної школи, оскільки стимулюють пізнавальну активність учнів, посилюють їхню мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчального процесу, оптимізують управління навчальною діяльністю. Таким чином, можна стверджувати, що

комп'ютерні технології несуть у собі потужний корекційний потенціал, вміле використання якого в процесі корекційно-розвиткового навчання сприятиме більш успішній соціалізації та соціальній адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями (Єжова, 2010, с. 218).

Таким чином, інформаційно-комунікативні технології в спеціальній освіті допомагають вчителю зробити уроки цікавішими, різноманітнішими, підвищити рівень мотивації та активності учнів, збільшити частку самостійної роботи, покращити засвоєння навчального матеріалу. Науковцями були створені програми, які забезпечують корекцію та розвиток порушених функцій дітей з інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

Дегтяренко, Т. М. (2015). Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікативних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання,* 46, 11–21.

Єжова, Т. Є. (2010). Наукові підходи до навчання комп'ютерної грамоти розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами,* 7, 218–225.

Качуровська, О. (2006). *Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03). Київ.

Миронова, С. (2003). Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія,* 3, 41–45.

Миронова, С. П. (2008). *Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс.* Камянець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка.

Мороз, Б. (2010). Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання. *Дефектологія,* 2, 28–30.

Тарасенко, Н. В. (2011). Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку. *Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції,* 301–302.

Т. Кулагіна
Комунальна установа
Сумський навчально-виховний комплекс
«дошкільний навчальний заклад –
загальноосвітня школа І ступеня № 41 "Райдуга"»,
м. Суми, Сумської області

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ЗАКЛАДУ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Національна доктрина розвитку освіти в Україні як один із напрямів розвитку освіти передбачає забезпечення її наступності й безперервності. Під поняттям наступності в роботі дошкільної і початкової ланки системи освіти ми розуміємо таку систему роботи, яка спрямована на підготовку дитини до умов шкільного навчання та врахування того рівня її розвитку, із яким вона прийшла до школи, опора на нього.

В умовах комплексу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» полегшується процес адаптації дітей до умов шкільного життя. Діти мають можливість отримати належну психологічну підготовку до школи, спокійно, без страху перед невідомим сісти за шкільну парту. Дотримання принципу наступності значно полегшує адаптацію дитини до виконання нової ролі – школяра. В. О. Сухомлинський указував, що «школа не повинна вносити різкий перелом у життя дітей. Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що вона робила вчора. Нехай нове з'являється в її житті поступово і не приголомшує зливою вражень» (Сухомлинський, 1977).

На нашу думку, у навчально-виховному комплексі «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» існує значно більше можливостей для формування позитивного ставлення дітей до школи, ніж у випадку, коли діти відвідують тільки дитячий садок. У комплексі «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» дошкільнята мають можливість безпосередньо бачити, що роблять молодші школярі в школі, у процесі спілкування з ними дізнатися про відмінності шкільного навчання від дошкільного. Прийшовши в перший клас, мотиви учіння дітей формуються в процесі навчальної діяльності. Завдання вчителя – підтримати бажання дитини вчитися. Старші дошкільники разом із учнями початкових класів брати участь у концертах, підготовці і проведенні свят, у виставах лялькового театру, спортивних змаганнях, виготовляють матеріали до занять, разом доглядають за клумбами, готують вироби на виставку дитячої творчості. Зближенню дітей сприяє і організація їх спільної ігрової діяльності. Найбільш популярними серед дошкільників і молодших школярів є колективні рухливі ігри, що сприяють формуванню товариськості, взаємодопомоги, уміння підпорядковувати свої дії загальним правилам гри. Формуванню доброзичливих взаємин між дітьми сприяють ігри-драматизації. Підготовка костюмів, масок, декорацій зближує дітей дошкільних груп і учнів початкових класів (Онишків, 2011).

Умови комплексу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» дозволяють згуртувати й об'єднати дошкільників і учнів початкових класів, таким чином відбувається передача соціального досвіду від старших молодшим, і разом із тим вони розвивають у своєму характері такі якості, як турботливість, ніжність, доброта, взаємодопомога. У різновіковому колективі комплексу докорінно змінюється статус учня початкових класів, який виступає не тільки як об'єкт виховного впливу, але і як суб'єкт виховання у відношенні до дошкільників. Дошкільнята намагаються в усьому бути такими, як старші діти, які служать взірцем для близьких за віком дітей. Наявність у такому закладі єдність двох підсистем – дошкільної і шкільної – сприяє посиленню різноманітних стосунків між дошкільнятами і школярами.

Школи повного дня, які є в навчально-виховному комплексі, спираються на організацію додаткової освіти школярів у позаурочний час (за вибором учнів), яка є чинником підвищення якості обов'язкової загальної середньої освіти. У першій половині дня, на уроках, учні у взаємодії з

учителями навчальних предметів здобувають обов'язкову загальну середню освіту за типовими навчальними планами закладів загальної середньої освіти (початкової школи), а у другій половині дня кожний учень тільки за особистим вибором опановує додаткову освіту, відвідує гуртки за бажанням (хореографічний, образотворчий, англійський, музичний, театральний).

Таким чином, в умовах комплексу «дошкільний навчальний заклад – початкова школа» відкриваються великі можливості для забезпечення наступності в роботі з дошкільнятами і молодшими школярами. Знання та врахування цих особливостей вихователями дошкільних закладів та вчителями початкових класів у практичній роботі сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу з молодшими школярами.

ЛІТЕРАТУРА

Сухомлинський В. О. (1977). Серце віддаю дітям. *Вибр. твори:* в 5-ти т. Т. 3, сс. 5-279. К.: Радянська школа.

Онишків, З. (2011). Навчально-виховний комплекс «дошкільний навчальний заклад – початкова школа»: шляхи забезпечення наступності. *Педагогічний дискурс, 10, сс. 372-376.*

Н. Лалак
Мукачівський державний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КРОС-КУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Сучасні реалії і своєрідність історичної ситуації, що склалася в Україні, ініціюють нові мету та завдання освіти. У поліетнічному українському суспільстві актуалізується проблема нового типу соціальних відносин, що будуються на принципах діалогу й толерантності та виявляються в міжнаціональному спілкуванні. Саме вирішення цього завдання потребує активного залучення потенціалу системи освіти, яка є унікальною можливістю спланованого впливу на процес формування життєвих орієнтирів молоді та відповідно – на майбутнє тих народів, до яких ця молодь належить.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» особлива увага приділяється вихованню шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну. У Концепції «Нова українська школа» зроблено акцент на формування особистості здобувача освіти, що усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життя і праці в динамічному світі. Одним із значущих засобів потужних позитивних змін у сфері діяльності взаємодіючих культур є крос - культурна взаємодія, яка сприяє появі нових елементів і форм культурної активності, коригує ціннісні орієнтири та моделі поведінки.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження свідчить про постійну увагу вчених різних галузей до зазначеного питання на методологічному, теоретичному та практичному рівнях. Зокрема, філософські і культурологічні основи міжкультурного діалогу ґрунтуються на гуманістичних принципах

античної (Геродот, Сократ), середньовічної (Ф. Аквінський), німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант). Питанню співіснування різних культур приділяли увагу українські філософи, письменники і громадські діячі (В. Антонович, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Коцюбинський, О. Потебня, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко). Подальше вивчення проблеми крос - культурних контактів привело до появи діалогічного підходу як пріоритетного методу формування крос-культурних цінностей (М. Бахтін, В. Біблер) тощо. У різних ракурсах проблема формування крос-культурних цінностей у дітей шкільного віку представлена у наукових працях І. Беха, Е. Заредінової, Г. Назаренко, В. Оржеховської, К. Чорної та інших. Питання професійної підготовки студентів до взаємодії досліджували Ф. Асанова, Р.Гришкова, І.Зозуля, Ю.Ірхіна, Н. Калашник, Н. Якса. Теоретичні та практичні аспекти крос-культурної взаємодії розкривають у своїх дослідженнях С. Алієва, А. Солодка.

Проблема формування крос-культурних цінностей є досить новою для сучасної української педагогіки. Проте вже сьогодні можна відзначити інтерес до впровадження крос-культурних методик у виховну практику ЗЗСО, інтенсивний пошук ефективних форм та методів формування крос-культурної компетенції у здобувачів освіти. Особливо важливим є це питання для навчальних закладів Закарпаття, де у 118 школах діти навчаються мовами національних меншин. До прикладу, у 68 закладах освітній процес здійснюється суто угорською мовою. У регіоні є двомовні школи, де викладають українською й угорською або російською й угорською чи румунською мовами (Лалак, 2017). Актуальним питанням залишається і фахова підготовка вчителів до роботи в таких закладах освіти.

Логіка нашого дослідження вимагає з’ясувати сутність поняття «крос - культурний». Перші публікації, у яких використовується ця дефініція, датуються кінцем XIX століття, що говорить не лише про стійкість позиції в науковій термінології, а й про її універсальність. Проблема полягає в тому, що абсолютна більшість довідкових видань, спрямованих на тлумачення цього поняття як терміна просто не містить. Проте сам процес його засвоєння різними науковими дисциплінами можна назвати стрімким. Крос - культурний є буквальним аналогом англійського виразу «cross-cultural».

А. Солодка подає переклад слова «cross» як «перехресний, взаємний, гібрид, гібридизація, синтез, симбіоз», «перетин культур, узаємопроникнення, взаємозв'язок, зіставлення культур, синтез культур, міжкультурні відмінності» (Солодка, 2013). Поняття «крос-культурний» ми розглядаємо як спосіб розуміння істини та принципів, що стосуються людської поведінки, усередині глобального, крос-культурного переконання. Крос-культурні дослідження не лише перевіряють схожість і відмінності в поведінці, тим самим пояснюючи наші знання про людей; вони також виявляють можливі недоліки наших традиційних знань шляхом вивчення людей із різних культур. У своєму найбільш вузькому вигляді крос-

культурні дослідження просто залучають учасників із різних культурних середовищ і перевіряють можливі відмінності між цими групами учасників, що різняться. Проте у своєму найбільш широкому вигляді крос-культурний підхід належить до розуміння істини та психологічних принципів або як універсальних (правильних для всіх людей, які представляють усі культури), або як культуро-специфічних (правильних для деяких людей, які представляють деякі культури) (Солодка, 2014). Схиляючись до такого погляду, робимо акцент на доцільності трактування крос-культурного підходу до навчання і виховання. Як показує практика, коли ми вступаємо в контакт із людьми з різних культурних середовищ, то важливим стає дізнатися про універсальність і культурну специфічність наших істин, тобто уявлень, яких ми дотримуємося щодо людей і їхньої сутності. В центрі уваги перебуває залежність процесу крос - культурної взаємодії від особистісних характеристик її учасників. Тобто учасники крос – культурної взаємодії повинні володіти певними характеристиками, які будуть або сприяти, або створювати труднощі в її здійсненні. Аналіз наукових досліджень дає підстави зробити висновок про можливість використання особистісного потенціалу учасників освітнього процесу для формування готовності до крос - культурної взаємодії, а також дає змогу сформулювати власне бачення характеру крос - культурної взаємодії. Зокрема:

1. Крос - культурна взаємодія має бінарний і полінарний характер, тобто вона спрямована на міжособистісні контакти учасників інтеракції, що здійснюється в конкретній площині взаємодії культур.

2. Унікальність кожного напряму взаємодії виявляється в їхній внутрішній і зовнішній проекції на соціум та особистість і водночас на реалізацію в практичній діяльності.

3. Така взаємодія характеризується ціннісним ставленням до її контексту, а також партнера, моральної відповідальності її учасників за результати своєї діяльності.

4. Готовність до крос-культурної взаємодії виховується в реальних умовах освітнього процесу на основі набуття її учасниками певного досвіду на перетині культур тощо.

Таким чином, у контексті дослідження крос - культурна взаємодія учасників освітнього процесу розуміється нами як педагогічний феномен, специфіка якого полягає в діалозі між суб'єктами, крос - культурній спрямованості навчання та виховання, що спричиняє зміни у їхній особистісній сфері. Участь одночасно багатьох людей у крос – культурній взаємодії означає, що кожен повинен зробити в ній свій особливий внесок, це і дає підстви інтерпретувати взаємодію як організацію спільної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Алієва, С. Р. (2011). *Формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого віку в школах АР Крим* (автореф. дис. … канд.пед.наук: 13.00.07. «Теорія і методика виховання»). К.

Лалак, Н. В. (2017). Проблема готовності молодших школярів до крос-культурної взаємодії (на прикладі шкіл Закарпаття). *Moderni vymozenosti vedy - 2017:*

materialy XIII Mezinarodni vedecko-prakticka konference (27 ledna - 05 unora 2017 roku). Praha, 2017. Dil 4. Pedagogicke vedy. – С.22-27.
Солодка, А. К. (2013). Генезис терміна «крос-культурный». *Крос-культурні терміни Cross-cultural terms: словник* [за ред. А.К.Солодкої]. Миколаїв: Іліон, 230 – 251.
Солодка, А. К. (2014). *Основи теорії і практики крос-культурної взаємодії*: навч.-метод. комплекс. Миколаїв: Іліон.

Р. Мукменєва
Сумський фаховий коледж
мистецтв та культури імені Д. С. Бортнянського

ПЕДАГОГІЧНА, ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ Д.В. АНДРУСЕНКА У СУМСЬКІЙ СЕРЕДНІЙ ЖІНОЧІЙ ШКОЛІ №20 (1948 – 1954 рр.)

Україна завжди славилась обдарованими людьми в різних галузях культури і мистецтва. Винятком не є музикант Дмитро Васильович Андрусенко, життєвий шлях якого проліг через Сумщину, де він жив і працював більше 30 років.

Д. В. Андрусенко почав свою педагогічну і творчу діяльність у місті Суми з 1948 року. Йому було запропоновано роботу у середній жіночій школі № 20. Педагог плідно працював у вокальному і інструментальному жанрах музичного мистецтва. В загальноосвітньому закладі він організував творчі колективи: капелу бандуристів, ансамбль сопілкарів, хор, інструментальну акомпануючу групу. Д.В. Андрусенко створював свої колективи спираючись на свій досвід, музичну освіту, природню обдарованість і талант майстра з виготовлення музичних інструментів.

Значення педагогічної, музичної діяльності педагога, його роль у формуванні багатобічно розвинутої особистості розкривають спогади однієї з учасниць капели бандуристів, яка також була старостою хору. Тамара Михайлівна Девиченська, згадуючи про репетиції колективів, підкреслювала панування спокійної, творчої атмосфери. Жодного разу вихованці не чули підвищеного голосу керівника. Учні відвідували репетиції із задоволенням і великим бажанням.

Щорічні огляди шкільної художньої самодіяльності, де відбувались змагання творчих колективів міста, засвідчують неодноразові перемоги школи № 20. Підтвердженням є запрошення капели бандуристів і хору на Всеукраїнську олімпіаду до міста Києва у 1954 році. Тамара Михайлівна згадувала успішний виступ у Києві, після якого капела отримала нові бандури і запрошення для запису на радіо. У пам’яті старости хору залишились згадки про часті змагання за призові міста між хорами школи № 20 та школи № 13, де був також гарний хоровий колектив під керівництвом Г.І. Орлянського І в результаті у 1954 році свої музичні колективи у місті Києві було доручено представляти середній школі № 20. Це є додатковим підтвердженням високої виконавської майстерності творчих колективів Д.В. Андрусенка.

Учасниця музичних колективів Д.В. Андрусенка Т.М. Девиченська після навчання у школі не пішла по шляху музичного мистецтва, але підкреслювала яке значення для неї і інших учасників колективів мало відвідування репетицій та концертні виступи. Вихованці творчих колективів зростали духовно, музично збагачувались, у них формувався музичний смак. Відвідуючи багато концертів професійних хорових колективів у різних містах, вони могли порівнювати і надавати оцінку виконавській майстерності того чи іншого колективу. Ці спогади свідчать про те, що вихованці колективів Д .В. Андрусенка розвивали свої музичні здібності до рівня, який можна порівняти майже з професійним.

Значну роль в успішній навчально-виконавській роботі самого педагога та його вихованців відігравало вміння власноруч виготовляти музичні інструменти, адже у післявоєнні складні часи, період відбудови мирного життя придбати їх було нелегко. Навички музичного майстра завжди були у пригоді для педагога-бандуриста. У своїй майстерні, яка містилась у приміщенні школи № 20 він виготовляв бандури, цимбали, сопілки. Таким чином його колективи завжди мали необхідні власні інструменти. З таким набором інструментів керівник мав можливість створювати самодостатні півноцінні колективи, що давало змогу добирати різножанровий різнохарактерний музичний матеріал.

Репертуар колективів Д.В. Андрусенка відповідав вимогам тих часів (кінець 40-х, 50-ті рр. ХХст.). Його можна поділити на такі групи:

- вокальні твори радянських авторів: музика Г. Носова, слова С. Фогельсон «За мир і свободу», «Слава Армії радянській», «Пісня миру», музика О. Олександрова., слова О. Количова «Святое Ленинское знамя», музика С. Тулікова, слова О. Количова «Сталінові рідному», музика Є. Брусилівського слова Є. Тогузакова «Про Сталінську Конституцію», «Привет тебе, Москва любимая», музика М. Фрадкіна, слова Є. Долматовського «Пісня про Дніпро», музика П. Майборода, слова А. Малишко «Колгоспний вальс», «Песня молодёжи», музика І. Дунаєвського, слова Є. Долматовського «Дальняя сторожка»;

- пісні на слова Т.Г. Шевченка: «Думи мої, думи», «Заповіт», «По діброві вітер виє», «Садок вишневий коло хати», «Така її доля»;

- пісні народів Радянського Союзу, насамперед. українські : «Ой, хмелю», «Розпрягайте хлопці коней», «Ой, вербо, вербо», «Ой, з-під горки все туман», «Ой, ходила дівчина», «Дівка Явдошка»; «Снег снежок», «На степном просторе»;

- класичні твори: вірші В. Забіли, музика М. Глінки «Гуде вітер вельми в полі», романс на музику М. Яковлєва, вірші О. Пушкіна «Буря мглою небо кроет», музика В. А. Моцарта сл. Б. Фліс «Колискова», хор дівчат «Ой, подруженьки, мне грустно» з опери О. М. Верстовського, лібрето М. М. Загоскіна «Аскольдова могила» .

Отже, з метою демонстрації виконавської майстерності своїх вихованців Д.В. Андрусенко добирав до репертуару різножанрові, різного музичного направлення музичні твори.

Архівні матеріали про колективи Д.В. Андрусенка у середній школі № 20 міста Суми надають можливість проаналізувати охопленість дітей музичним навчанням у гуртках художньої творчості, жанрово-стильовий зміст репертуару тощо (див. Таблицю).

За даними документів у школі в 1948-1949 навчальному році працювали капела бандуристів, яка нараховувала 42 учениці та хоровий гурток, який відвідувало 129 школярок [1, 53 зв.].

У звіті директора школи № 20 стосовно роботи музичних гуртків за 1951-1952 навчальний рік знаходимо дані про капелу бандуристів, яка складалась з 85 учениць: 20 учениць молодших класів і 50 учениць 8-9 класів 20-ї школи, 15 з інших шкіл міста. Хоровий гурток відвідувала 261 учениця. В цьому навчальному році Д.В. Андрусенко організував інструментальний гурток з 26 учениць, який супроводжував спів хору. Загальна кількість учасників 3-х гуртків склала 372 учениці.[2, 162 зв.].

У 1953 - 1954 навчальному році найбільшою популярністю користувались два хорових колективи педагога-музиканта, які відвідували учениці 5-6 класів та 7-10 класів. Обидва гуртки нараховували 341 учасницю. До складу інструментальної акомпануючої групи входило 9 учениць. Капелу бандуристів відвідувало 55 школярок (див. табл.1).

Таблиця

Зведені відомості про дитячі колективи Д.В. Андрусенка у середній жіночій школі № 20 м. Суми (1948 − 1954 рр.)

Колектив	Вид музичного мистецтва	1948-1949 н.р.	1951-1952 н.р.	1953-1954 н.р.	Жанри, напрями музичного мистецтва
		Кількість учасників			
Капела бандуристів	Вокально-інструмент.	42	85	55	Народні пісні, пісні радянських авторів
Хор	Вокальний	123	261	341	Пісні народів СРСР, пісні радянських авторів, класичні твори
Інструмент. ансамбль	Інструм.	—	26	9	Обробки пісень народів СРСР

Музичні колективи під керівництвом Д.В. Андрусенка вели змістовну плідну творчу діяльність. Традиційною була їх участь у таких заходах, як: концерти на виборчих дільницях міста (проходило по п’ять, іноді й більше виступів на день), концерти на користь фонду всеобуча. Т.М. Девиченська у спогадах згадувала про участь хорового колективу у заході, присвяченому ювілею Сумського машинобудівного заводу ім. М.В. Фрунзе, з піснею, написаною спеціально до цієї події. Активну концертну діяльність підтверджують і архівні дані, зокрема про участь хору і капели

бандуристів під керівництвом Д. В. Андрусенка у Другому Святі пісні (1950 р.) [3, 114 зв.].

Конкурсне життя шкільних гуртків було плідним, а участь капел бандуристів і хорів у щорічних оглядах-конкурсах творчих колективів, міських, обласних, всеукраїнських олімпіадах художньої самодіяльності майже завжди завершувалась перемогами. Наведені факти є підтвердженням поваги і популярності творчих колективів Д. В. Андрусенка серед керівництва і населення міста.

Отже, підсумовуючи педагогічну й творчу діяльність Д. В. Андрусенка в середній школі № 20 міста Суми у період з 1948 по 1954 роки, можна зазначити:

- усі напрями діяльності митця – педагогічний, виконавський, організаторський були невід'ємними, взаємодоповнюючи один одного вони сприяли досягненню значних творчих результатів;

- педагогічна діяльність учителя-музиканта поєднувала в собі музично-естетичне, патріотичне виховання, сприяла гармонійному розвитку особистості;

- репертуар творчих колективів допомагав становленню громадянської свідомості учнів, формував їх як справжніх патріотів Батьківщини, виховував любов і шану до рідної землі, гордість за своє національне коріння;

- залучення до музичного мистецтва формувало в учнів художній смак, поважне ставлення, вміння цінувати надбання національної культури, а також культури інших народів;

- активна концертно-просвітницька діяльність дитячих музичних колективів є показником їх популярності серед населення та небайдужої громадянської позиції.

Саме тому досвід і методи роботи Д.В. Андрусенка з дитячими творчіми колективами заслуговують на увагу та впровадження у навчально-виховну роботу сучасних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Державний архів Сумської області (ДАСО) Р- 4114 Відділ народної освіти виконкому Сумської міської ради депутатів трудящих 1948 – 1949 рр. оп.1. Спр. 14. Річний звіт середньої жіночої школи № 20 1948 – 1949 н.р., 61 арк.

ДАСО Р- 4114 Відділ народної освіти виконкому Сумської міської ради депутатів трудящих оп.1. Спр. 98. Річний звіт середньої жіночої школи № 20, 1951 - 1952 н.р.,172 арк.

ДАСО Р- 4114 Відділ народної освіти виконкому Сумської міської ради депутатів трудящих оп.1. Спр. 183. Річний звіт середньої жіночої школи № 20, 1953 – 1954 н.р.,127 арк.

Б. Муллаев
Центр информационных
технологий Ферганского госуниверситета

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКОГО ИНДИВИДУАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ХАРАКТЕРА

Модульное обучение – это модульное освоение студентами программного материала (структурированное изучение разумов-модулей учебного материала с выделением существенного, главного).

В чем конкретно заключается модульный принцип построения образовательного процесса, каковы его возможности в профессионально-личностном воспитании будущих учителей?

Модульное обучение, как инновационно-педагогическая технология, востребовано развивающейся системой образования, обучения и воспитания, необходимостью в ликвидации таких негативных сторон в профессионально-личностном воспитании будущих педагогических кадров, как слабая проблемно-развивающаяся, деятельностная и недостаточная практическая направленность содержания профессионально-педагогического образования; узкие возможности студентов для осуществления разноуровневого обучения, самостоятельной работы и индивидуализации учебного процесса. Учебно-воспитательный процесс – это триединый процесс: обучение, воспитание и развитие. Реализация этого процесса облегчается применением модульной технологии. Характерным содержанием модульной технологии является структурирование содержания обучения, строгий и тщательный отбор из всей информации лишь для того, что необходимо и достаточно для успешного осуществления деятельности в рамках государственных образовательных стандартов.

Модульная технология начинается с проектирования модулей (структурирование содержания учебного предмета и его разделов – выделение законченных логических частей деятельности, неделимых в дальнейшем на данном уровне обучения). Затем по каждому выделенному модулю определяются действия, составляющие содержание деятельности по данному модулю, и уточняются цели. Так как достижение целей модуля осуществляется поэтапно, то каждый шаг разрабатывается поэтапно в виде учебного элемента.

В модульном обучении в процессе изучения педагогических дисциплин структурируется программное содержание по разделам – модулям в целях отбора существенного из той или иной учебной информации, для чего необходима поэтапная целенаправленная самостоятельная деятельность студентов, конструктивная, четко спроектированная, с видением поставленной проблемы, путей, способов ее решения и требуемых результатов.

Модуль, как функциональный узел, интегрирует все компоненты этого инновационного обучения – цели, содержание, методы, формы организации, результаты (по критериям), но охватывает одну концептуальную единицу учебного материала. Это – выполнение конкретной работы. В модуль включается целевая программа действий, банк информаций, методическое руководство. Используются модули разных вариантов-уровней: первого, второго, третьего, сложного – с учетом объема, сложности, требований (по одному предмету может быть несколько модулей).

Таким образом, в модулях содержание образования в виде конченных учебных комплексов – модулей. При этом обеспечивается самостоятельная подготовка студентов. Обязательны субъект-объектные отношения (педагога-студента). Возможно объединение в данной модульной программе модулей по разным дисциплинам (Например: педагогических и гуманитарных дисциплин).

Структура модульной программы:

1.Обоснование модульного обучения, его мотивация.

2.Наименование учебной дисциплины.

3.Название: модульных блоков, их составляющих; предметов изучения и производных от них «модулей».

4.Идеи и задачи. Прогнозируемый – предполагаемый результат (в виде интеллектуально-творческого «продукта»).

5.Знания, необходимые для выполнения работы.

6.Межпредметная связь, ее параметры.

7.Технологические ориентиры. Методические рекомендации по структуре и методике модулей.

8. Используемые методы.

9. Литература.

10. Критерии и методы оценки результатов.

11. Требования, памятка или рекомендации – руководителю.

В технологию модульного самообучения студентов включаются следующие компоненты:

I. Выбор модуля (по «своей» сложности) – концептуальной единицы учебного материала; мотивация этого выбора.

II. Определение проблемы, цели, задачи; предвидение результатов (совместно с преподавателем).

III. Выделение: важнейших блоков, разделов, тем, вопросов содержания учебной информации; единиц межпредметных знаний.

IV. Поиск и отбор необходимой литературы.

V. Конкретная работа (с предварительным изучением рекомендаций по структуре и методике модулей).

VI. Структурирование предстоящей работы.

VII. Определение принципов, путей, способов, вариаций, средств, методов и форм усвоения конкретно-проблемных знаний и умений,

действий и деятельности в данном модульном обучении; выбор или самостоятельная разработка программы и технологии этого обучения.

VIII. Процесс модульного самообразования и самообучения по своей программе (где приоритетными являются самоцелеустановка, самоуправление, саморегулирование, самоконтроль); достижение намеченного результата.

IX. Оформление интеллектуально-творческого «продукта» модульного обучения.

X. Защита, зачет или отчет.

XI. Самооценка (по результатам).

Происходит целенаправленная, конкретно-определенная работа, профессионально-деятельностная и личностная ориентация, свобода выбора технологии обучения, возможность варьирования содержанием обучения в зависимости от особенностей материала и запросов студентов. В таком процессе значительно оптимизируется профессионально-педагогическое образование и профессионально-личностное воспитание будущих учителей.

Широки возможности модульного обучения студентов – будущих учителей-гуманитариев в использовании в этом процессе, в данной деятельности специально-профильного материала, конкретно-предметных знаний; значительны возможности в профессионально-личностном воспитании, в подготовке и формировании нового, современного поколения педагогических кадров, способных к самостоятельному теоретико-педагогическому мышлению, профессионально-педагогической ориентации, социально-педагогической активности, профессионально-личностному самосовершенствованию.

Итак, главное – в структурировании содержания обучения со строгим и тщательным отбором существенного из всей учебной информации; это – выделение разделов учебной программы на модули – с содержанием определенной теоретико-практической информации и поэтапной, целенаправленной деятельностью по каждому из разделов. такой инновационно-технологический подход – конструктивная схема, позволяющая достичь спроектированных учебных и воспитательных результатов. Учебный процесс в конкретном строении приобретает «модульный» характер (состоит из блоков, единиц, наполняемых разным содержанием, но имеющих общую структуру). Здесь чрезвычайно важным является организационная (и консультативная) деятельность преподавателя – в целях направленности учебного процесса на окончательный результат. Студенты включаются в конкретно-целевую учебную деятельность, осознают, осмысливают и видят проблему, возможность ее решения, применения приобретаемых педагогических и специально-профильных знаний в будущей профессиональной практике.

Модульный принцип обучения обусловливает развивающее обучение – объединение знаний различных наук – инкорпорацию (на

основе учебного материала). Модульное обучение значительно расширяет профессиональный кругозор будущих учителей, совершенствует их педагогическую компетенцию.

Проектирование как инновационная форма деятельности в педагогическом образовании.

Инновационной формой в педагогическом образовании является п р о е к т и р о в а н и е, имеющее исключительное как теоретическое, так и практическое значение.

Метод проектов (в пер. с греч. – «путь исследования») – система обучения – воспитания, гибкая модель организации учебно-воспитательного процесса, ориентированная на самоорганизацию личности, развитие интеллектуальных возможностей, профессионально-личностных важных качеств, творческих возможностей, особенно в контексте современной гуманизации и гуманитаризации образования, субъект-объектного развития. Это поиск и построение системы развития педагогического образования – содержания, профессионализма, обеспечивающих профессионально-личностные базовые знания и способности студентов – будущих учителей.

Метод проектов – свободный выбор студентами темы («своей») при четком замысле и планировании действий для решения проблемы с помощью разнообразных методов, средств, использования знаний и умений из различных областей науки; в результате это – готовое «изделие», его защита. Виды проектов по сложности репродуктивные, поисковые, творческие, т.е. средней и повышенной сложности. Типы проектов: исследовательские, творческие, информационные, игровые (почти все они требуют исследовательского метода). Допускаются варианты индивидуальной, парной, групповой деятельности.

Проектная деятельность исследовательски-поисковая деятельности студентов может быть посвящена одному или нескольким разделам программы, соответствовать знаниям, умениям и навыкам обучающихся, а также интеграции содержания учебного материала программы. Вместе с тем, - способствовать формированию и развитию, прежде всего, таких качеств, как самоорганизованность, деловитость, логичность мышления, в том числе, педагогического, его независимость. Кроме того, у студентов развиваются умственные способности, проективное мышление, соответствующие профессионально-практические умения и навыки. Метод проектов обеспечивает: познавательное обогащение, развитие критического мышления, умение конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Технология проектной деятельности студентов:

1. Объяснение сути проектного метода.
2. Ознакомление с вариантами проблем проектов, требованиями к ним.
3. Информация о процедуре выполнения проекта.
4. Введение студентов в курс критериев оценки проекта, его защиты.

Организационной формой при этом является метод нестандартных, инновационных идей или задач творческого характера, а стадиями их реализации следующие этапы проективной деятельности:

I. Осознание педагогической проблемы, ее актуальности, современной востребованности. Смысловая концепция проекта.

II. Изучение и анализ проблемы в теории и практике.

III. Определение принципов, способов, условий, методов и методики решения проблемы, программирование видов деятельности; планирование действий.

IV. Исследовательская деятельность – репродуктивный этап. Решение проблемы. Доказательство ее эффективности.

V. Результативно-итоговый этап.

Включаются, таким образом, этапы – мотивационный, информативный, планирования, принятия решения, процессуально-деятельностный, осуществления, контроля и оценки.

Итак, метод проектов – практический замысел, реализуемый студентами.

Таким образом, в основе проектного метода заложена концепция саморегуляции. Его преимущество в том, что студент самостоятелен, сам планирует и осуществляет эту исследовательски направленную учебно-профессиональную деятельность в соответствии со своими индивидуальными склонностями и способностями. Преподаватель здесь выступает не только как побудитель студентов к данной деятельности, но и как наставник, руководитель, инструктор, консультант и воспитатель. Руководителю проектирования, как инновационной формой деятельности студентов, необходимы знания: философии, психологии, педагогики развития личности, формируемых качеств в данном процессе; программ и технологий, образовательных, учебно-воспитательных.

Информационная технология обучения – «Брейнсторминг» – мозговая атака – коллективная генерация профессионально-педагогических знаний студентов – будущих учителей гуманитарных предметов. Обучающимся предлагается проблема – к ее решению подключается «коллективный мозг».

Требования к студентам:

- активность, самостоятельность, смелость;
- больше идей, мнение, предложений; активное обсуждение, смелое творческое мышление и решение; активно-продуктивная умственная деятельность;
- дискуссия, спор, доказательство, внушение, убеждение – в защите своего мнения, своей позиции;
- конструктивно-мыслительная деятельность;
- рассмотрение проблемы со всех сторон, использование при этом процессионально-личностного творчески-познавательного потенциала, специальных (гуманитарных) знаний;

- заинтересованно-активное полноправное участие – всех;

- взаимо = внимательность, терпение, уважение (участников, участников – руководителя).

Требования к преподавателю по проведению «фейнсторминга»:

Девиз: «Один ум хорошо – два – лучше».

Конструктивно-деятельностное построение «мозговой атаки».

Использование личностно-ориентированного обучения.

Создание специально-комфортных условий.

Активизация – всех. Создание проблемно-поисковой атмосферы.

Подача идеи проблемы с изложением их сути и путей решения.

Сообщение правил «брейнсторминга», требований к участникам.

Демократический стиль взаимоотношений в системе общения «преподаватель – студенты».

Продуманная, профессионально-педагогическая режиссура «мозговой атаки».

Компетентно-педагогическая управляемость этой атаки всех студентов в «мозговом штурме».

Подведение результатов «брейнсторминга» (с участием студентов).

Другие инновационные технологии учебно-воспитательного процесса.

Не менее значимыми в педагогической практике являются и такие инновационные технологии, как системное обращение к внутреннему потенциалу студентов – мотивам, интересам, способностям, а также профессионально-перспективное прогнозирование, предвосхищение профессионального будущего, обращение к внутреннему «Я» студентов, ориентир их на внутренний диалог с собой в контексте «Я»-концепции.

Инновационные технологии в профессиональной подготовки будущих учителей – фактор самоорганизации, интеллектуальной активности, заинтересованного усвоения учебного материала, ориентация на его использование в будущей педагогической деятельности.

Результаты исследования – ожидаемый уровень воспитательного процесса (определен автором), прогнозируемые критерии профессионально-личностного воспитания студентов (разработаны диссертантом). Проверяются традиционными и инновационными методами. Например, модифицированный устный и письменный опрос, графический контроль, необычные задания (по тематике, виду и форме исполнения), нетрадиционные письменные интеллектуально-творческие работы, нетрадиционный опрос - индивидуальный, парный, групповой, коллективный (фронтальный), контрольные работы по интересу и способности, зачет – устный, письменный, мини – экзамены (устные, письменные).

Самыми эффективными в этой педагогической практике являются такие инновационные диагностические технологии, как инвариантные

тестовые задания, обеспечивающие как контроль, так и закрепление знаний, но главное, - их формирование.

Инвариантные направляющие тесты, приближают к педагогической практике, к решению рефлексивных задач. Инвариантные тестовые задания не только закрепляют теоретико-педагогические – и практические знания будущих учителей, но и развивают их педагогическое мышление, приближают к практике решения профессионально-педагогических задач, в том числе, с учетом специально-профильных знаний.

Инновационные педагогические технологии – это новые или усовершенствованные педагогические системы, новые педагогические подходы в педагогическом управлении, новые процедуры, инновационные формы, методы, приемы, способы и средства, методика, ориентированные на облегчение труда обучающихся и педагогического труда, научно обоснованные и апробированные, обусловливающие высокие учебно-воспитательные результаты.

А. Панченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Проблема розвитку громадянського виховання в сучасній Україні – складна, багатогранна та актуальна для сьогодення. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні базується на необхідності створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянських компетентностей людини у всіх сферах та на всіх рівнях освіти. Це дозволить громадянам краще розуміти свою роль в умовах демократії, відповідально ставитися до свої прав та обов’язків, покращити свою здатність брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено діяти на захист та утвердження демократії .

Нормативно-правовою базою громадянської освіти в Україні є: Закон України «Про освіту», Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки, Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки та Національна стратегія у сфері прав людини. З прийняттям нового Закону України «Про освіту» поняття громадянської освіти отримало нормативне визначення як «громадянська компетентність», а відтак необхідними є подальші кроки з її впровадження в систему освіти в Україні.

У Конституції України зазначається, що Україна є суверенною і незалежною, демократичною, соціальною, правовою державою, а людина, її життя і здоров'я, честь і гідність визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю.

Закон України «Про освіту» визначає, що «Держава створює умови для здобуття громадянської освіти, спрямованої на формування компетентностей, пов'язаних з реалізацією особою своїх прав і обов'язків як члена суспільства, усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина».

Правовою підставою для формування громадянських компетентностей на рівні середньої освіти є стаття 12 Закону України «Про освіту», яка визначає 12 ключових компетентностей, зокрема, «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей», що відповідають меті та принципам освіти, і додатково – наскрізні компетентності, в т.ч. критичне мислення.

У Концепції «Нова українська школа» визначено: «Громадянські та соціальні компетентності включають володіння культурою демократії, правову компетентність, усвідомлення рівних прав і можливостей, толерантність, здатність до соціальної комунікації, здорового способу життя».

Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016-2020 рр. передбачає активізацію діяльності, спрямованої на підвищення громадянської освіти населення щодо можливості захисту своїх прав та вираження інтересів через різні форми демократії участі. Хартія Ради Європи з освіти з демократичного громадянства й освіти з прав людини акцентує увагу на цінності демократії та верховенства права.

Вагомим елементом громадянської освіти має стати формування у громадян відповідального ставлення до інтересів України, захисту її суверенітету та територіальної цілісності, забезпечення безпеки та усвідомлення спільності інтересів людини та держави. Таким чином, на підставі перелічених правових норм вважаємо за можливе визначити основними стратегічними напрямами громадянської освіти такі:

- правову освіту громадян, зокрема в частині знання, розуміння та вміння реалізовувати власні конституційні права та обов'язки;
- посилення здатності брати участь у суспільному житті та використовувати можливості впливу на процеси прийняття рішень на національному, регіональному та локальному рівнях (реалізація права на участь).

Аналіз названих вище нормативних джерел дозволяє стверджувати, що громадянська освіта має охоплювати всі види освіти (формальну, неформальну, інформальну), а також всі рівні освіти і всі вікові групи громадян, включно з освітою дорослих, та бути спрямованою на формування громадянських компетентностей. У сучасних стратегіях та

концепціях громадянської освіти виокремлено три підходи до формування громадянської компетентності в системі освіти:

- підхід «навчання через участь»: включення учасників освітнього процесу до діяльності, співуправління та практичного вирішення питань у колективах, громадах і спільнотах;
- поступовий підхід: громадянські компетентності формуються на основі попередньо отриманих компетентностей;
- наскрізний підхід: громадянська освіта здійснюється широким колом державних та/або недержавних інституцій, які співпрацюють одна з одною; пронизує всі навчальні дисципліни на всіх рівнях освіти – від дошкільної до освіти дорослих і в усіх видах освіти – формальній, неформальній та інформальній;

Можливості формування громадянської компетентності в системі формальної освіти включають в себе:

- відображення змісту громадянської освіти у стандартах освіти;
- створення освітнього середовища на засадах поваги прав людини і демократії, відповідальності за власні та колективні рішення, академічної доброчесності, науковості;
- створення законодавчих підстав та гарантій забезпечення діяльності органів самоврядування у закладах освіти;
- створення та реалізація освітніх програм з громадянської освіти у рамках підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників разом з інститутами громадянського суспільства, які займаються громадянською освітою;
- забезпечення академічного компонента громадянської освіти (навчання, дослідження, методології).

Неформальна освіта надає такі можливості у реалізації досліджуваного процесу:

- створення освітніх програм і ресурсів, у тому числі й Інтернет-ресурсів;
- сприяння впровадженню компонентів громадянської освіти в позашкільних та в інших закладах неформальної освіти;
- впровадження програм громадянської освіти у співпраці з установами культури соціального захисту, установами молоді, спорту та туризму;

Можливості інформальної освіти полягають у наступному:

- забезпечення умов для громадянської самоосвіти через включення відповідного змісту в громадські простори (сквери, вулиці тощо; інформаційні таблички; експозиції в музеях; наповнення бібліотек і все інше, що дозволяє займатися самоосвітою);
- сприяння забезпеченню громадян доступними ресурсами для власного саморозвитку, включаючи книговидання, кінематограф, культурні продукти, туризм, онлайн-платформи та активне інформування про такі ресурси;

- підтримання інформаційних ресурсів, що сприяють розвитку громадянських компетентностей та формуванню критичного мислення, надання інформації через ЗМІ для розвитку громадянських компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

Законі України «Про освіту» (Law of Ukraine "On education")(2017) . Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Концепція «Нова українська школа»(Concept"NewUkrainian school")(2016). Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

*Концепція розвитку громадянської освіти в Україні(Concept of development of civic education in Ukraine)(2019).*Retrieved from: https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2015/05/gromado.pdf

Т. Пахотіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ПОЛЬЩІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

В умовах економічної, соціальної, духовної та культурної кризи, що є характерною рисою сьогодення, надзвичайно гостро постає необхідність патріотичного виховання дітей та молоді. Розвиток гострої конкуренції соціально-орієнтованих цінностей та гедоністичних ідеалів на рівні масової свідомості, неможливість повної реалізації потреб, нав'язаних мас-медіа, викликає зміни на духовному рівні, викривлення системи цінностей, а тому одним із проявів кризової деформації свідомості є ціннісний колапс. У цьому контексті особливої трансформації зазнають патріотичні почуття дітей та молоді, а тому актуалізується необхідність розроблення ефективної стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді, насамперед, з урахуванням досвіду та інноваційних тенденцій тих країн, що продемонстрували високі результати в даній сфері.

У Законі Республіки Польща «Про систему освіти» від 1 вересня 1991 року наголошено, що патріотичне виховання сприяє розвиткові в молоді почуття відповідальності, любові до Батьківщини, і поваги до культурної спадщини країни, за одночасної відкритості й шанобливого ставлення до культурних цінностей Європи та світу. Відповідно до статті 4 даного Закону, за формування основ патріотичного виховання в підростаючого покоління відповідає сім'я як основний суспільний осередок, школа, різноманітні громадські й релігійні організації, та осередки суспільної комунікації.

Слід зауважити, що головними завданнями патріотичного виховання школярів у Республіці Польща визначено формування позитивного емоційного ставлення до рідної країни, розвиток позитивної соціальної поведінки та рис характеру поляка-патріота. На думку польських

дослідників, виховання патріотизму вимагає наявності фундаментальних знань про минуле власної батьківщини, що актуалізує проблему національної пам'яті.

У польських наукових розвідках XX ст. патріотом вважалася людина, яка щиро любить свою країну й емоційно пов'язана з нею (Jundziłł, 1969, c. 9). На думку С. Оссовського, «патріотизм виростає з емоційного почуття» і поширюється на рідну землю, народ, його історію, мову, духовне й матеріальне багатство, спадщину предків і долю майбутніх поколінь», які можуть бути пов'язані з концепцією «малої батьківщини», або місця народження, дитинства, розвитку побаченого в пейзажах і символічних елементах простору (архітектура, природа, мистецтво) (Ossowski, 1984, c. 17-18).

Сучасний науковий дискурс все частіше акцентує на повсякденному характері патріотизму. За твердженням польських учених А. Стєпніка та П. Мазура, патріотизм має бути постійним, базуватися на принципі холізму, відбиватися в різних (зокрема й побутових) відносинах людини зі своєю Батьківщиною. На думку дослідників, «патріотизм повинен мати не лише історичні конотації, але й перспективні. Історичний дискурс не повинен бути єдиним джерелом символів, метафор та готових формул, що становлять ідеологічну цінність визначення патріотизму. Патріотизм не може бути просто «клопітким зобов'язанням». Швидше, він повинен стати натхненником для побудови особистої кар'єри й досягнення успіху в житті. Все свідчить про те, що часи однієї моделі патріотизму (заснованого, наприклад, на ідеї національної вірності) також минули. Сьогодні молодь вимагає права на власну патріотичну чуйність. Ми повинні поставитися до цього з розумінням, адже це, зрештою, самовіддана й неповторна любов. Патріотизм знаходиться «всередині нас» і не може існувати ніде, крім нашого розуму. Це соціальна емоція, тому вона не здатна функціонувати поза реальним, динамічно перетворюваним світом» (Stępnik & Mazur, 2010).

Т. Яніцка-Панек (Janicka-Panek, 2017) також наголошує на повсякденному характері патріотичного виховання, що починається в сім'ї й супроводжує дитину в дитячому садку, школі й подальшому житті. Дослідниця вважає, що саме в сім'ї слід виховувати повагу до національних символів, до малої та великої Батьківщини. Позитивний приклад батьків забезпечує дитину моделями поводження з національними символами. Наслідування поведінки батька або матері вчить дитину поважати польський національний герб чи національний гімн. Адже саме національні символи, на думку вченої, є ланкою між історією нації, її сьогоденням та майбутнім.

Отже, можемо констатувати, що в сучасних умовах у Польщі, поряд із традиційним визначенням патріотизму як почуття любові до Батьківщини й поваги до культурної спадщини країни, її історичного минулого, все більш поширеним стає розуміння патріотизму як

внутрішнього переконання, що проявляється в щоденній практичній діяльності на користь сім'ї, місцевої громади, свого регіону та країни в цілому. Патріотичне виховання є цілісним безперервним процесом, що починається в ранньому дитинстві в сім'ї й триває протягом усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

Jundziłł, I. (1969). *O wychowaniu patriotycznym dzieci*. Warszawa.

Ossowski, S. (1984). *O ojczyźnie i narodzie*. Warszawa.

Janicka-Panek T. (2017). Edukacja patriotyczna i europejska zadaniem współczesnego pedagoga. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія «Педагогіка та психологія», 1 (5),* 191-194.

Stępnik, A., Mazur, P. (2010). Edukacja regionalna i patriotyczna w warunkach wielokulturowości. *Edukacja elementarna w teorii i praktyce, 1-2,* 12-23.

М. Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТВОРІВ ШКІЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

Пріоритетним напрямком сучасної музично-педагогічної освіти є розвиток творчої особистості, орієнтація на діалог людини з культурою, формування досвіду реалізації завдань майбутньої професійної діяльності. У контексті сказаного актуальним є заповнення прогалин у питаннях інтерпретації вокально-інструментальних творів шкільної програми.

На основі аналізу наукової літератури виявлено особливості та теоретичні основи тлумачення пісенного шкільного репертуару (з акцентом на інструментальну складову), зокрема: необхідність урахування специфічності будови зазначених творів як «моносинтезу» фактур вокально-хорової партії і фортепіанного супроводу, розкодування координат авторського тексту досліджуваних музичних творів, проектування особливих педагогічно спрямованих виконавсько-ансамблевих рішень продукування партії супроводу. Конкретизуємо їх.

Вокально-інструментальні твори специфічні за своєю будовою, є поєднанням різнородних фактур у єдине ціле. Це органічне злиття різних «складових», які створюють єдиний і багатогранний музично-художній текст, єдність фактур вокально-хорової партії і фортепіанного супроводу.

Основою пізнання художньо-образного змісту вокально-інструментальних творів є його «авторський текст» як семіотична система, виражена засобами мовної та нотної графіки (літературний текст та музичний текст як інтерпретація літературного першоджерела). Його невизначеність, схематизм зумовлює необхідність подальшого розкодування та «довизначеності» за рахунок розпізнавання й диференціювання груп координат авторського тексту.

У контексті сказаного, актуальним стало створення схеми координат авторського тексту вокально-інструментальних творів. З-поміж них

виділяємо: позначені координати (авторський рівень тексту), неточно позначені координати (авторсько-виконавський рівень тексту) та непозначені координати (виконавсько-ансамблевий рівень тексту). А також визначаємо змістовні компоненти кожного з виділених текстових рівнів. Зміст авторського рівня тексту складають такі компоненти: літературний текст, нотний текст (метроритм, звуковисотність, гармонія, ладо-тональність, формо-композиція) та тип фактурного викладу супроводу. До змісту авторсько-виконавського текстового рівня входять – темп, агогіка, динаміка, артикуляція, фразування, аплікатура, авторські ремарки, педалізація. Зміст виконавсько-ансамблевого рівня тексту складають такі компоненти: функціональна та рольова характеристика супроводу, динамічний баланс; динамічна, артикуляційна, агогічна, метроритмічна, темпова узгодженість; інтонаційна єдність.

Розпізнавання та диференціювання зазначених координат, усвідомлення їх семантичної заданості та проектування на засоби майбутнього виконавського втілення, зумовить продуктивність інтерпретаційної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Варто розглянути незмінну, точно позначену частину нотного тексту – тип фактурного викладу супроводу. Розуміння фактури як явища універсального у значенні «матеріального відбиття образів, настроїв, асоціацій» дає підстави стверджувати, що фактура супроводу вокально-інструментального твору також втілює суттєві риси художнього образу, є «репрезентантом емоційно-чуттєвої та драматургічної програми» музично-ансамблевого цілого і співвідноситься з його жанровою приналежністю.

Зазначене вказує на існування характерних типів фактури супроводу; фактурних формул, що символізують конкретний художньо-образний смисл, настрій. Тому вбачається необхідним в інтерпретуючій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва виявлення жанрової семантики незмінної, точно позначеної частини авторського тексту – типу фактури фортепіанного супроводу.

Важливим для осягнення змістовної сутності вокально-інструментальних творів є також аналіз діалектичного співвідношення літературного та музичних текстів. Виявлення того, чи іншого принципу музичного відтворення поетичних текстів допомагає визначенню функціональної характеристики супроводу у виконавському відтворенні художньо-образного змісту вокально-інструментального твору. Визначено такі функції супроводу, що на наш погляд є найчастіше вживаними в реаліях ансамблевої взаємодії: функція образного узагальнення (втілення узагальненого, «результативного» образно-емоційного змісту; підкреслення, підсилення образного змісту поезії); функція образної деталізації (чутливий відгук на деталі й нюанси поетичного тексту, розкриття найтонших образних підтекстів, створення неповторного варіанту «озвучування» літературного тексту, його нової образної концепції).

Окреслені особливості виділяємо і у вокально-інструментальних творах шкільної програми. Діалектика відносин двох головних сфер пісні – слова й музики є також специфічною особливістю, що обумовлює виокремлення ще однієї образної функції супроводу, притаманній пісенному жанру – функції часткової образної деталізації (відгук на зміст поетичного тексту, відображення змін нюансів і градацій образного змісту літературного тексту в музичному супроводі).

Не менш важливим чинником усвідомлення «художнього завдання» партії супроводу є дослідження рольових відносин ансамблевих партій. Так, за визначенням дослідників існують такі комунікативні моделі рольової взаємодії ансамблевих партій у вокально-інструментальних творах, зокрема шкільних піснях: модель нерівноправної, ієрархічної взаємодії і модель рівноправної взаємодії. Виявлення функціональної та рольової характеристики супроводу забезпечить визначення особливостей та логіки його звучання в синтетичному цілому вокально-інструментального твору, допоможе визначенню динамічних взаємовідносин.

Отже, виявлення особливостей вокально-інструментальних творів, зокрема шкільних пісень, обумовило логіку педагогічних дій їх інтерпретування. Виділяємо найбільш доцільні методи заявленого напрямку: *метод «створення виконавської версії пісні», метод «фактурно-жанрового синтезу»* та *метод «варіантної інтерпретації вокально-інструментального твору з використанням прийому художнього перебільшення».* Подальшого вивчення вимагають питання визначення ефективних педагогічних умов формування інтерпретаційної здатності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Н. Приходькіна
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

МЕТОДИ РОЗВИТКУ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Ми живемо у світі, в якому якість отриманої інформації в значною мірою визначає наш вибір і наступні дії, включаючи здатність користуватися фундаментальними свободами і правом на самовизначення і розвиток. Технологічні вдосконалення у галузі телекомунікацій спричинили широке розповсюдження засобів масової інформації, які відкрили громадянам доступ до і можливість обміну колосальними обсягами інформації. Наслідком і доповненням цього феномена стало прагнення громадян оцінювати доречність і надійність цієї інформації, повністю здійснюючи при цьому своє право на свободу вираження та право на отримання інформації. Саме в такому контексті слід розглядати потребу в медіаграмотності, що розширює масштаби руху за громадянську освіту, включаючи в нього педагогів як основних суб'єктів перетворень.

Орієнтація на педагогів і є ключовою стратегією, що забезпечує багатократне підвищення ефективності: від медіаграмотних педагогів до учнів і далі до суспільства в цілому. Медіаграмотні педагоги зможуть більш ефективно допомагати учням учитися, здобувати навички самоосвіти і здатність до навчання протягом усього життя.

У контексті нашого дослідження розглянемо методи розвитку медіаграмотності майбутніх педагогів.

Метод тематичного пошуку. Навчання на основі самостійного пошуку інформації з певної теми — це орієнтований на студентів-майбутніх педагогів підхід до навчання, за якого тематика запитів пов'язана з медіаграмотністю в сучасному суспільстві. Цей підхід включає дії, пов'язані з процесами навчання пошуку інформації, постановки проблем і прийняття рішень, коли учні здобувають нові знання і навички, проходячи через такі стадії пошуку: постановка питання; визначення пов'язаних з ним думок і уявлень; пояснення фактів і принципів, пов'язаних з даним питанням; пошук, систематизація та аналіз даних; інтерпретація даних; обдумування наслідків і результатів кожного кроку. Цей метод є ефективним у процесі викладання медіаграмотності, оскільки дозволяє студентам-майбутнім педагогам глибоко вивчити питання.

Прикладами використання цього методу у процесі викладання медіаграмотності є вивчення ґендерних і расових питань за матеріалами медіа, вивчення недоторканності приватного життя у зв'язку з практикою медіа за допомогою аналізу первинних і вторинних документів, вивчення кібербулінгу за допомогою етнографічних досліджень тощо.

Проблемно-орієнтоване навчання. Проблемно-орієнтоване навчання — це спеціально розроблена програма та система підготовки, що одночасно розвиває в учнів міждисциплінарні знання та навички, з одного боку, і здатності до критичного мислення та вирішення проблем, з іншого. Цей метод навчання був розроблений на медичному факультеті Університету ім. МакМастера в Онтаріо, Канада, і є структурованою формою кооперативного навчання, яка покликана підвищити рівень індивідуальних та колективних знань шляхом залучення студентів до критичного і глибокого вивчення проблем реального життя. Студенти самі визначають цілі навчання, формулюють запити і методи пошуку інформації, аналізують отримані результати. *Щодо розвитку медіаграмотності прикладом проблемно-орієнтованого навчання є розробка ефективної кампанії соціальної реклами для певної аудиторії.*

Наукове дослідження. Даний метод включає різноманітні процедури, за допомогою яких вчені досліджують світ природи і пропонують свої пояснення на основі отриманих даних. Він відтворює основні етапи будь-якого наукового дослідження: проведення спостережень; постановка проблеми; встановлення вже відомих фактів; планування досліджень; проведення спостережень, аналіз наявних знань у світлі експериментально отриманих даних; використання інструментів для

збору, аналізу і інтерпретації даних; розроблення пояснень; повідомлення результатів. Цей метод також можна було б адаптувати до викладання медіаграмотності для майбутніх педагогів. *Прикладами використання методу наукового дослідження є вивчення наслідків відображення жорстокості в медіа та вивчення ролі онлайн-спільнот.*

Кейс-стаді (аналіз конкретної ситуації). Метод аналізу конкретної ситуації передбачає глибоке вивчення одного випадку або події. Він був розроблений в Гарвардській школі бізнесу. Суть методу полягає в тому, що студенти аналізують випадки з реального життя, щоб зрозуміти, як теоретичні знання можна застосувати до реальних ситуацій. Метод є ефективним у процесі викладання медіаграмотності, оскільки студенти щодня отримують різного роду повідомлення від медіа. Він передбачає системний підхід до аналізу подій, збору даних, аналізу інформації та підготовки повідомлення про результати, що, в свою чергу, стимулює студентів-майбутніх педагогів до використання дослідницького методу. Студенти мають змогу більш глибоко і точно зрозуміти, чому все сталося саме так, а не інакше. Кейс-стаді також можна застосовувати для створення і тестування гіпотез.

Наприклад, студенти-майбутні педагоги можуть проаналізувати стратегію маркетингової кампанії, пов'язаної з прем'єрою успішного в прокаті фільму, виходу в світ книги-бестселера або іншого популярного медіапродукту.

Кооперативне навчання. Кооперативне навчання — це такий підхід до викладання, при якому студенти працюють разом для досягнення загальних цілей. Кооперативне навчання може варіюватися від простої роботи в парі до більш складних варіантів, наприклад, навчання у процесі реалізації проекту, метод навчання «Пилка», в рамках якого навчальний матеріал розбивається на фрагменти і розподіляється між студлентами, навчання на основі постановки запитань і спільного пошуку відповідей в ході дискусії, до взаємного навчання. Усі ці форми навчання спрямовані на досягнення таких цілей навчання як розвиток концептуального мислення і розуміння більш високого рівня, розвиток навичок міжособистісного спілкування, формування позитивного ставлення до освітнього закладу і до власної особистості. Крім того, вони дозволяють забезпечити управління навчальним процесом в аудиторії, якщо здібності до навчання і рівень базових знань студентів варіюються. Цей метод є ефективним у процесі викладання та вивчення культури роботи з медіа, оскільки передбачає обмін ідеями і можливість отримувати знання один від одного. *Прикладом колективного навчання є спільна робота у просторі Вікі.*

Аналіз тексту. Студенти-майбутні педагоги вчаться проводити аналіз тексту, ідентифікуючи коди і символи різних медійних жанрів. Такий семіотичний аналіз забезпечує більш глибоке засвоєння основних концепцій. *Приклад: студентів-майбутніх педагогів можна попросити обрати уривок медіатексту. Це може бути репортаж про останні події,*

відео з YouTube або відеокліп з онлайн-новин. Поділивши студентів на групи, можна керувати ними в процесі аналізу аудиторії, мети, автора, технічних/текстових особливостей і контексту.

Контекстний аналіз. Студентам показують, як проводити базовий контекстний аналіз, зокрема, щодо ключових понять організацій і технологій, а також теоретичних методів. *Прикладами контекстного аналізу і педагогічних прийомів у цій галузі є допомога студентам-майбутнім педагогам у вивченні національних систем класифікації фільмів, телевізійних ігор і відеоігор; допомога у вивченні зв'язків між правом власності на медіа, монополізацією медіа та питаннями демократії і свободи слова.*

Трансляція. За допомогою цього підходу студенти-майбутні педагоги конвертують або транслюють інформацію, отриману в одному середовищі, в інше середовище. *Приклад: перетворити статтю з газети, в якій повідомляється про подію в університеті, в підкаст новинного радіорепортажу.*

Імітація. Імітацію часто використовують як стратегію в блоках програм навчання кіновиробництва і медіа. Імітація використовується для того, щоб продемонструвати студентам, як виглядає вивчення медіа. Іншими словами, студент відіграє роль вчителя в класі, а учні грають притаманну їм роль слухняних учнів у процесі виконання практичних завдань. Ця стратегія обговорюється зі студентами як педагогічний процес. *Наприклад: студенти-майбутні педагоги беруть на себе роль працівників університетської групи маркетингу, яка працює над коротким рекламним відео про життя університету для абітурієнтів.*

Створення інформаційного та медіапродукту. Цей підхід передбачає навчання на практиці, що є дуже важливим для процесу отримання знань в XXI столітті. Студентів потрібно стимулювати до більш глибокого вивчення предметів на більш складному рівні. Працюючи над створенням медіатекстів (наприклад, аудіо-, відео - та друкованих текстів), студенти можуть вивчити процес творчості і самовираження, викладаючи свої ідеї та погляди. *В якості прикладів можна навести ситуацію, коли студенти-майбутні педагоги використовують програми iMovie або Moviemaker (або будь-які інші безкоштовні програми з відкритим кодом) для створення однохвилинного репортажу на екологічну, політичну або будь-яку іншу тему (наприклад, дуже актуальну наразі «Covid-19»).*

ЛІТЕРАТУРА

Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149278e.pdf.

Civic Education for Media Professionals: A Training Manual. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001804/180402e.pdf.

В. Прищ
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СИСТЕМА РЕЛІГІЙНОГО ВИХОВАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ НІМЕЧЧИНИ

На сучасному етапі розвитку суспільства Україною взято курс на інтеграцію до європейського співтовариства. Відповідно, спільним підґрунтям культури й державності європейських народів вважається християнство. Відтак, у контексті європейського партнерства одним зі стратегічних завдань української освіти визначено виховання високоморальних громадян, які могли б налагоджувати міжособистісні й міжнаціональні відносини, сприяти суспільно-економічному та культурному розвитку держави. Проте, виконання цього завдання в нашій країні значно ускладнене духовною й культурною кризами. У зв'язку з цим переконані, що запорукою ефективної розбудови Української держави та її успіху на світовій арені є пріоритет духовного й морального виховання підростаючого покоління. Отже, ураховуючи виклики сучасності, привертає увагу досвід Німеччини щодо релігійного виховання учнів.

У результаті аналізу наукової літератури та нормативних документів нами було з'ясовано, що релігійне виховання є політикою держави, яка визнає суспільне значення релігійного виховання як орієнтації молодого покоління, згідно з християнсько обумовленою культурою Німеччини.

Наголосимо, що відповідно до конституції Німеччини, держава відповідає за фінансову та організаційну сторони викладання Закону Божого, при цьому релігійні громади відповідають за зміст, церкви розробляють навчальні програми та посібники, перевіряють достовірність знань, які вчителі дають дітям на своїх заняттях. Християнська церква, взявши на себе відповідальність за виховання людей з моменту її виникнення, використовує це в Німеччині триразово. По-перше, вона бере участь у вихованні людини від дитячих садків, шкіл, інститутів, інтернатів до закладів освіти для дорослих, які орієнтуються всі разом на поліпшення життя людей. По-друге, церковні заклади освіти, поряд з усією необхідною роботою, бачать своє завдання в тому, щоб закріплювати християнське розуміння людини. І, нарешті, по-третє, релігійну освіту направлено на безпосередню передачу догматів християнської віри.

Відповідно до функцій релігійного виховання кінцевим результатом цього процесу має стати християнський спосіб життя людини, чого можна досягти за умови прагнення до таких цілей:

- пробуджувати особистість дитини, направляти до пізнання Бога, допомагати переконатися в Його реальності, формувати релігійні почуття;
- виховувати в дітей почуття благоговіння до святинь, поваги й любові до батьків та інших людей, учити їх дбайливого ставлення до навколишнього світу – великого творіння Господа;

- стимулювати розвиток творчих здібностей, розумове й фізичне вдосконалення дитини;

- удосконалювати особистість учня, його дух, душу й тіло на засадах християнських цінностей.

Зауважимо, що ці цілі досягаються за умови вивчення не тільки конфесійних догматів, але й загальнокультурних питань, а також питань, пов'язаних із міжособистісними відносинами. Виходячи з цілей, християнське виховання в німецькій школі ставить такі завдання:

1. Виховувати вміння підкорятися, тому що в суспільстві все тримається на підпорядкуванні й на супідрядності. Необхідно вміти підкорятися батькам, викладачам, вихователям, начальницьким особам. Той, хто не вміє підкорятися, навряд чи зможе стати хорошим керівником інших у дорослому житті. Традиційна християнська педагогіка дуже добре знала цей принцип. Відсутність уміння й бажання підкорятися або, кажучи церковною мовою, відсутність слухняності – найбільше шкодить загальній справі. Уміння підкорятися зміцнює добру волю, свавілля руйнує душу людини.

2. Виховувати милосердя та співчуття до хворих, сиріт, бідних і тих, хто страждає, людей. Таких людей навколо в усі часи дуже багато. Жалісліва людина завжди в центр своїх турбот ставить потреби ближнього. Без жалю виховується неповносправна особистість. Навіть невелика, але постійна турбота про кого-небудь буде сприяти правильному формуванню особистості.

3. Виховувати особисту й постійну відповідальність перед Богом, людьми та совістю за свої слова, вчинки. Почуття відповідальності – це основний принцип, спрямований до релігійного світорозуміння. У ньому людина передчуває, що над нами панує не абстрактна система цінностей, а особистий Суддя, який є одночасно Втіленням усіх цінностей, перед Яким одного разу їй належить дати відповідь.

4. Виховувати вміння й бажання просити вибачення та прощати. Це вміння – одне з найнеобхідніших для життя в суспільстві. Невміння просити вибачення та прощати насамперед показує відсутність критичного ставлення до себе, той, хто не прощає, шкодить насамперед самому собі.

5. Виховувати подяку Богові й людям. Невдячність є смертним гріхом. Вона може спотворити життя самої людини й перешкоджати правильним відносинам із ближнім.

6. Виховувати терпимість до людей. Дитина з дитинства повинна розуміти, що в усіх людей є свої переваги й недоліки. Необхідно пояснити їй, що засуджувати інших легко, але Заповідь Божа говорить: «Роби з людьми так, як хочеш, щоб вони ставилися до тебе», тощо. Добро породжує добро, а зло породжує тільки зло.

7. Виховувати почуття благоговіння до святині. Це святе почуття в Біблії називається також страхом Божим. «Початок премудрості – страх Господній!» – йдеться у Святому Письмі. Це основа християнської

педагогіки. Страх Божий і благоговіння до святині стосуються і храму, і батьків, і всіх людей, і всього світу Божого.

Таким чином, у релігійній педагогіці вважається, що християнство – це аж ніяк не абстрактна доктрина, а життя, життя з Богом. Слід також зазначити, що в процесі релігійного виховання приділяється увага іншим світовим конфесіям, що викликано великим напливом емігрантів з інших країн і необхідністю співіснувати на одній території.

Виховний процес на заняттях «Закон Божий» будується за принципами релігійної педагогіки: міри; єдності містичного й раціонального; підпорядкування духовного, душевного й тілесного в структурі особистості; соціальності християнської педагогіки.

Заняття, побудовані за цими принципами, повинні мотивувати учнів до постійної роботи над собою, прагнення не тільки до зовнішнього благополуччя в цьому житті, але – найголовніше – до душевного спокою, який може бути досягнутий лише тоді, коли виконуються заповіді Божі.

Порівняльний аналіз змісту навчальних планів шкіл з католицьким і євангельським напрямами показав, що навчання будується за аналогічними аспектам: Людина, світ і особиста відповідальність за нього, Біблія, Бог, Ісус Христос, церква, релігія та світогляд, що дозволяє говорити про єдність і наступність освіти. Можемо зазначити, що дисципліна «Закон Божий» є не тільки релігійним, але й загальнокультурним предметом, який допомагає учням розуміти основи християнського способу життя, справлятися з різними життєвими проблемами, вчитися терпимості та слухняності. Доречним, на нашу думку, є те, що на уроках Закону Божого вивчаються не тільки конфесійні особливості тієї церкви, парафіянами якої є учні, але й основи інших релігій (іудаїзм та іслам), також зачіпаються проблеми міжконфесійних відносин (навчання віротерпимості), обговорюються проблеми взаємодії чоловіків і жінок, основи сімейного життя тощо.

Наголосимо, що процес виховання будується на партнерських відносинах. У німецькій школі є взаємне зобов'язання з церквою, вони є партнерами у справі прославлення Євангелія й у розвитку людської особистості. Безперечно, основа виховання в школі – це взаємодія між учителями й учнями. Кожен працює над встановленням позитивних, заснованих на взаємоповазі відносин. Якість взаємин між учителями й учнями є вирішальним фактом в ефективності освітнього процесу.

До того ж, на наш погляд, важливим є той факт, що процес релігійного виховання також відповідає принципам, прийнятим у світській педагогіці, а саме: доступність; емоційність; поетапність; віднесення до реального життя; наочність; систематичність.

Варто відзначити також, що в релігійній педагогіці всі ці принципи підтверджуються фактами, положеннями з Біблії. Аналіз навчальних планів показав, що процес виховання в обох конфесіях, відповідно до державних стандартів, будується за аналогічними аспектами та ставить перед собою аналогічні цілі й завдання. Але варто зазначити, що крім

конфесійних відмінностей і традицій, у цих двох варіантах релігійного виховання спостерігається таке: католицьке виховання є більш традиційним (і в навчальному плані прописується більш докладно), в той час як євангельське виховання видається більш вільним і більш відкритим до творчості.

Цікавим є те, що діти, які не відвідують уроки Закону Божого, повинні вивчати предмет «Етика», який є альтернативним і також зачіпає основи світових релігій і загальнокультурні питання.

Таким чином, у підсумку наголосимо, що серед громадськості Німеччини превалює думка, що настає час, коли світ буде усвідомлювати себе єдиним організмом. Зовсім не слід намагатися заховати від дітей те чи інше релігійне вчення, той чи інший духовний зміст. Навпаки, необхідно з можливою повнотою показувати їм інші релігійні традиції. Подібні курси не можна будувати через непримиренну критику всього. Необхідно прагнути до того, щоб висновок про глибину та правду християнства був висновком самого учня.

V. Pugach
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko, Sumy

CIVIL SOCIETY INSTITUTIONS AND THEIR ROLE IN THE EDUCATION OF STUDENT YOUTH VALUES

The transformation of values is associated with the gradual transition of the state from monoideology and ideology to the pluralism of ideological values. Analyzing the value orientations of modern students, it is necessary to keep in mind a number of significant factors that significantly affect their formation: - students who received primary socialization in the family and school, then go through it again in a transitive reality – changes in value systems, cultural norms and ideals; - an important factor in secondary socialization are mental values and social ideas that significantly affect the student youth consciousness; - socialization of modern students takes place not only in crisis, but also against the background of threateningly low wealth, which will be reflected in all life aspects, in particular, and the value system; – special influence on the process of changing values in the conditions of modern instability has a social identity; - in modern conditions, a powerful and dominant means of forming new value orientations of the population, especially young people, have become the media.

Numerous studies show that in modern society the connection of the individual with the socio-group environment is weakening, his value system is becoming more and more individualistic. Thus, the researcher L. Sokuryanska, studying the value world of modern Ukrainian students, came to the conclusion that among modern students there are five clusters, including: - “new traditionalists” (students who belong to this group have such traditional values as family, health, good relations with the people around them, material security

and personal freedom); - “modernist-individualists” (focus on such values as health, family well-being, economic independence, material well-being, personal freedom, domestic comfort, self-realization of abilities, etc., they are not ready to give up personal well-being for public duties, public interests, etc.); - “modernist communists” (focus on the values of health, family well-being, economic independence, good relations with people around them, mutual understanding with parents, responsibility, friendliness; they are willing to give up their own well-being in the name of public duty , interests); - “postmodernist-individualists” have a high level of focus on health, development of their abilities, economic independence; members of this group have almost no such quality as pragmatism; - “postmodern pragmatists”. The main values for the representatives of this group are economic independence, personal freedom, development of abilities, family and material well-being; students belonging to this group have developed such personal qualities as self-confidence, desire for self-realization, pragmatism.

As for the students’ instrumental values, ie the focus on developing the qualities necessary to achieve the goals, in the first place came such a value as “honesty”. Then, according to the degree of importance for the respondents, follows “politeness”, “responsibility”, “accuracy”, “cheerfulness” and “honesty”. But “education” ranks only seventh in the values hierarchy of young people. In the last places such qualities as “high demands”, “intolerance to shortcomings” and “sensitivity”.

R. Yarullini managed to describe the value orientations of the “advanced” student. It is self-confident, striving for well-paid work, hardworking, responsible, successful, who considers competitiveness, education, erudition, knowledge and creativity as means to achieve success in life, knowledgeable and developing cultural potential of his region and his country, recognizing efficiency, persistence and rationalism, which life values, health, family, autonomy and independence, realizes the need for firm will, sociability, the ability to build relationships and denies authoritarianism.

А. Тининика
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

СЕМАНТИЧНІ ТА СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ, ЩО ЗАЗНАЛИ ВПЛИВУ ФЕМІНІСТСЬКОГО РУХУ

Постановка проблеми. Сексизм – переконання, що одна стать є слабшою, менш важливою чи розумнішою ніж інша стать, особливо це стосується жінок, яких вважають менш здібними у порівнянні з чоловіками (Nilsen, 1977, с. 7). Сьогодні значна увага приділяється проблемам, пов’язаних з наявністю сексистської мови в суспільствах, які виступають за рівноправність статей. Багато країн, наприклад, США, Великобританія, Канада та інші країни Європейського Союзу, здійснили перші кроки по

вилученню сексизму з суспільної мови. Деякі відділи влади ввели методичні рекомендації щодо використання несексистської мови.

Мета цих наукових тез – сприяти поширенню гармонійного і справедливого подання чоловіків і жінок в мові.

Виклад основного матеріалу. У мові останніх десятиліть сталася нівелювання стилістичних і семантичних відмінностей під впливом краху офіційної мови радянської епохи, що не стало авторитетних зразків (або знизилася їх роль). Це призвело до появи більш складної палітри емотивності у жіночих родових корелятів. Вживання парних найменувань чоловічого і жіночого роду передбачає високий рівень комунікативної компетенції, яка, в свою чергу, дозволяє розшифрувати семантичні асоціації або конотації - ті елементи прагматики, які відбивають пов'язані зі словом культурні уявлення і традиції. Саме тому в сучасних інтерпретаціях роду найбільш доцільні орієнтація на вивчення категорії граматичного роду з комунікативної і прагматичної сторін, розгляд його функцій в тексті як втілення авторських інтенцій.

Чималої уваги в своїх працях феміністки приділили еволюції образу жінки у масовій свідомості. Простежуючи розвиток уяви про жінку протягом XX ст. можна зазначити, що стереотипний образ жінки зазнав певних змін. У даному випадку ми розглядаємо еволюцію стереотипу жінки в масовій свідомості американців, бо саме США та суспільний рух американських жінок стали найбільш активними в перетворенні як власне ставлення до жінки, так і самосвідомості жінок (Кирилина, 1999).

Якщо в 1920-ті роки ми спостерігаємо поширене функціонування таких мовних стереотипів як "virgin", "woman-child", а в 1930-ті роки вони змінюються на такі як "vamp","gold digger", то 1940-ві роки (особливо післявоєнний період) стає ерою “back-to-the-home movement”. Ця особлива тенденція спостерігалася в суспільстві з причин необхідності відновлення мирного життя після війни. Ідеальною в цей період сприймається така жінка, яка турбується про затишок та добробут у власному домі, виховує дітей та майже професійно виконує обов’язки домогосподарки.

Образ жінки зазнав змін і в подальші роки. 1960-ті роки повернули образ Венери – Venus; в 1970-ті активізується жіночий рух та в зв'язку з цим утворюється неологізм libber (зневажлива лексема, яка вживається відносно жінки, яка бореться за свої права – похідне слово від скорочення lib – liberation).

Вже 1980-ті роки стали епохою неоконсерватизму у суспільному житті Америки, це відбивалося у сприйнятті жінки як нової Попелюшки (виникає образ "Cinderella" для позначення слабкої жінки, про яку повинен турбуватися чоловік, бо вона надто тендітна, щоб забезпечити себе). І, нарешті, 1990-ті роки, коли виникає образ нової жінки, що прагне чогось досягти: new woman, achieving woman – ділова жінка, що поєднує успішну кар'єру з сімейними турботами та громадським життям.

Слід також зазначити, що багато лексем-неологізмів 1970-их років зазнали зміни значення. Про семантичну еволюцію деяких лексем дозволяє говорити модифікація їх значення. Досить типовими можна вважати випадки, коли певна лексема мала чітке значення в 1970-ті роки, але суттєво змінює його наприкінці 1990-их років. Так, лексема sexism – "дискримінація за ознаками статі" (утворена за допомогою продуктивного суфікса -ism, який набув нового значення – "дискримінація, негативне відношення до певної групи людей": ageism, heightism, fattism) увійшла до загальновживаної мови (Ижванова, 2016). Але якщо в 1970-ті роки вона мала імпліцитне значення "дискримінація жінок, упереджене ставлення до жінок", то в 1990-их роках набуває протилежного змісту серед певної частини носіїв англійської мови - "негативне ставлення до чоловіків". Суспільна ситуація стає такою, що саме чоловіки вважають, що вони є пригніченою гендерною групою, відчувають загрозу з боку жінок (Nilsen, 1977, с. 50).

Отже, в сучасній англійській мові під впливом фемінізму виникають нові лексеми, які відображують позитивні зрушення у ставленні соціуму до проблем жіноцтва. Такі лексичні одиниці демонструють, що жінка сприймається суспільством не лише як виконавиця традиційних гендерних ролей, а як повноправний член соціуму та активний громадський діяч. Саме статус громадської активістки відображають лексеми, що з'явилися починаючи з 1970-их років, зі зростанням та поширенням жіночого руху в англомовних країнах. Але незважаючи на позитивне ставлення до жінки, визнання її службових та громадських здібностей, в сучасній англійській мові продовжує існувати негативна стереотипізація жінки.

ЛІТЕРАТУРА

Гендерная дифференциация в психологии (2013). Москва: Вузовский учебник: НИЦ ИНФРА-М. URL: http://znanium.com/catalog/product/367220

Ижванова, Е. (2016). *Проблемы мужского и женского в современном мире. Гендерные роли, стереотипы и идентичность*. Москва: НИЦ ИНФРА-М. URL: http://znanium.com/catalog/product/552939

Кирилина, А. В. (1999). *Гендер: лингвистические аспекты*. М.: Институт социологии РАН.

Nilsen, A. P. (1977). *Sexism and Language*. Urbana: National Council of Teachers of English.

Л. Фенчак
Мукачівський державний університет
О. Гузенко
КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА ЯКІСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗЗСО

Актуальність вивчення окресленої проблеми мотивувалася необхідністю формування фізично, психічно, соціально й духовно здорової особистості. Загальноосвітній навчальний заклад є ідеальним середовищем

для впровадження інноваційних педагогічних технологій та профілактичних програм, що дає змогу вплинути на свідомість і поведінку учнів, мотивувати їх до здорового і продуктивного способу життя на основі розвитку життєвих компетентностей. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема виявлення шляхів оптимізації діяльності загальноосвітньої школи щодо забезпечення збереження і зміцнення здоров'я школярів тісно пов'язується із створенням здоров'язбережувального середовища.

До визначення основних характеристик здоров'язбережувального середовища загальноосвітнього закладу, окреслення педагогічних умов його створення зверталися М. Безруких, Н. Бібік, Д. Журавльов, Г. Зайцев, Ю. Науменко, Л. Омельченко, О. Омельченко, Г. Ткаченко, О. Савченко, Н. Самолова, Н. Смірнов, аналіз праць яких дав змогу визначити основні напрями, що потребують урахування під час розробки педагогічних умов створення та реалізації здоров'язбережувального середовища залежно від особливостей того чи іншого загальноосвітнього закладу.

Аналіз сучасного категоріально-понятійного апарату дозволив уточнити поняття здоров'язбережувального освітнього середовища, яке трактується нами як сукупність певних умов (гігієнічних, медичних, психологічних, педагогічних); застосування активних форм і методів навчання, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я учасників навчально-виховного процесу; обізнаність педагогів і учнів зі способами збереження здоров'я і дотримання ними здоров'язбережувальної поведінки; вироблення в педагогів ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я школярів.

У процесі роботи досліджено чинники освітнього середовища, які сприяють зміцненню здоров'я учнів: оптимізація режиму навчання і відпочинку, нормалізація рухової активності; ефективна корекційна й реабілітаційна робота за медичними показниками дітей «групи ризику»; використання у навчально-виховному процесі здоров'язбережувальних технологій, створення позитивного психологічного клімату в школі; психолого-педагогічні і організаційно-педагогічні умови, які забезпечують комфорт учнів за допомогою гуманізації і демократизації навчально - виховного процесу; санітарно-гігієнічні умови; організація харчування учнів; медичний супровід освіти.

Нами виокремлено дидактичні умови формування здоров'язбережувального навчального середовища:

1. Спрямованість змісту навчання та навчально-методичного забезпечення на формування здоров'язбережувальної компетентності учня початкової школи.

2. Зміцнення здоров'я учнів засобами дидактично адаптованої матеріально- технічної бази початкової школи.

3. Застосування у навчально-виховному процесі сучасних здоров'язбережувальних технологій, моделей, методик, методів та прийомів.

4. Проведення моніторингу впливу здоров’язбережувального навчального середовища на рівень володіння здоров’язбережувальною компетентністю, стан фізичного, психічного, соціального, духовно-морального здоров’я учнів.

Для створення здоровязбережувального середовища важливим є також важливим використання здоров’язбережувальних технологій навчання. Поділяємо думку Т. Бережної, що такі технології навчання засновані на: вікових особливостях дітей; варіативності форм і методів навчання; оптимальному поєднанні рухових і статичних навантажень; навчанні в малих групах; створенні емоційно сприятливої атмосфери; формуванні позитивної мотивації до навчання; культивуванні знань в учнів з питань здоров'я. Науковець обґрунтовує, що використання здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі початкової школи дозволяє сформувати здоров’язбережувальну компетентність школяра, сформувати соціальну зрілість випускника початкової школи, зберегти і підтримати фізичне, психічне та соціальне здоров'я учнів.

Проте, на нашу думку, домінуючим у формуванні здоров’язбережувальної компетентності молодшого школяра є здоров’язбережувальне навчання. На основі аналізу праць педагогів і сучасних дослідників уточнимо сутність категорії «здоров’язбережувальне навчання». У контексті нашого дослідження розглядаємо цю дефініцію, як взаємодію учителя з учнями, що забезпечує фізичне, психічне і соціальне благополуччя всіх суб’єктів освітнього процесу. Підтримка здоров’язбережувального навчання – це взаємодія всіх суб‘єктів навчального процесу для надання йому ознак упорядкованості, науковості, відкритості та привабливості.

Науковець С. Дудко таким чином визначає зміст поняття здоров'язбережувальне навчальне середовище: «Це таке навчальне середовище, у якому завдяки формуванню цілісності свідомості, життєствердного здоров’язбережувального образу світу учня, його здоров'язбережувальної компетентності, забезпечується формування здорового способу життя дітей, відповідальне ставлення до свого здоров'я і здоров'я оточуючих, до довкілля, контролюються всі складові здоров'я».

Компонентна структура здоров‘язбережувального навчання характеризується як множина елементів, що взаємодіють між собою:

– ранкова зарядка;

– самомасаж для стимуляції роботи головного мозку;

– оздоровча мікропауза включає в себе такі компоненти: гімнастику для очей; самомасаж усіх груп великих м’язів;

– гімнастичні вправи для профілактики застійних явищ в організмі; – релаксаційні вправи на гармонізацію психо-емоційного стану;

– уроки «Основи здоров’я», «Фізичної культури»;

– комплекс вправ для формування правильної постави під час позаурочних та позакласних занять;

– дотримання санітарно-гігієнічних вимог в навчальному середовищі.

Отже, змістовий компонент здоров'язбережувального навчання має містити інформаційний матеріал про здоровий спосіб життя та здоров'язбережувальні технології за такими основними напрямами: гігієна середовища (мікроклімат житлового приміщення, класної кімнати); особиста гігієна (харчування; сон, навчання, відпочинок, режим дня, загартовування, користування персональним комп‘ютером); комплекси оздоровчих вправ (активізація рухової активності, дихальні гімнастики, вправи для очей, для вироблення навичок підтримки правильної постави, масажі, самомасажі); психогігієнічні та релаксаційні вправи для гармонізації та відновлення духовного, психічного і фізичного здоров’я (створення позитивної атмосфери, тренінги, аутотренінги для зняття напружених, агресивних, депресивних почуттєво-емоційних станів); профілактика шкідливих звичок та захворювань.

Узагальнюючи все вищевикладене зазначимо, що освітнє середовище школи може сприяти формуванню здоров’язбережувальної компетентності школярів. Здоров`язбережувальні технології в початковій школі - потужна система, яка допоможе зберегти дитяче здоров`я. Процес формування життєвих та предметних компетентностей стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності. На основі тісного взаємозв’язку з учнями, батьками, медичними працівниками, практичним психологом, соціальним педагогом та соціальними працівниками, усіма тими, хто зацікавлений у збереженні і зміцненні здоров’я дітей, можна створити здоров'язбережувальне освітнє середовище.

ЛІТЕРАТУРА

Бережна, Т. І. (2012). Створення здорового середовища навчального закладу як шлях збереження і зміцнення здоров’я учнів. *Рідна школа, 1-2,* 44-47

Дудко, С. Г. (2014). Педагогічні умови формування здоров‘язбережувального навчального середовища початкової школи. *Імідж сучасного педагога, 2,* 51–54.

Поліщук, Н. А. (2013). Формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків. *Інформаційно-методичний вісник «Педагогічний калейдоскоп», 11,* 68-74.

Фенчак, Л. М. (2016). Теоретико-методологічний підхід до формування здоров’язберігаючої компетентності майбутніх педагогів. *Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І.Франка «Молодь і ринок», 1(132), січень,* 92-97.

Н. Хупавка
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Результати проведених досліджень засвідчують, що комп'ютерні технології розширюють корекційно-педагогічні можливості щодо здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки стимулюють пізнавальну активність учнів, посилюють їхню мотивацію до навчання, сприяють максимальній індивідуалізації навчального процесу, оптимізують управління навчальною діяльністю. Відповідно до цього, можна стверджувати, що комп'ютерні технології несуть у собі потужний корекційний потенціал, вміле використання якого в процесі корекційно-розвиткового навчання сприятиме більш успішній соціалізації та соціальній адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Однак нині не розроблено єдиної системи застосування інформаційно-комунікаційних технологій у спеціальних школах. Дослідниками розглядалися лише можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення окремих предметів учнями певних вікових категорій. Результати досліджень показали, що фрагменти деяких навчальних комп'ютерних програм, розроблених для дітей із нормативним розвитком, досить успішно можуть бути використані під час навчання дітей з інтелектуальними порушеннями (Єжова, 2010, с. 219).

На думку Г. Щербанюк, ефективність застосування комп'ютерних засобів на уроках залежить від рівня професійної компетентності педагога, його уміння визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів, ступінь їхньої готовності до засвоєння матеріалу; знань і вимог до навчальної програми та спеціальних методик викладання предметів для дітей з особливими освітніми потребами.

Досвід використання комп'ютерних засобів на заняттях доводить, що їхня ефективність залежить від урахування основних положень особистісно орієнтованого підходу, тому радимо особливу увагу акцентувати на особливостях психіки дітей з інтелектуальними порушеннями, насамперед тих, що можуть спричинити труднощі у роботі з технікою, а саме: підвищена втомлюваність, уповільнений темп сприймання, тривале входження у процес роботи, розпорошена увага. Відповідно до власних спостережень та досвіду професійної діяльності, зазначаємо, що включення дітей в освітній процес за допомогою засобів інформаційних технологій підвищує їхню мотивацію пізнавальної діяльності, працездатність, зосереджує увагу і значно прискорює темп роботи.

Поєднання традиційних та інтерактивних засобів навчання на уроці дає додаткову можливість вчителю підвищувати власну продуктивність праці, самостійну складову роботи учнів, стимулює процес мислення, роблячи при цьому навчання цікавим, насиченим, яскравим та різноманітним. Звертаємо увагу на те, що включення у зміст уроку електронних тестів і діагностичних комплексів дозволяє педагогу за короткий термін часу одержати об'єктивну оцінку рівня засвоєння навчального матеріалу усіма учнями, проаналізувати, встановити проблеми та своєчасно скоригувати процес їх усунення. Це забезпечує можливість вибору рівня складності завдань для конкретно визначеного учня (Щербанюк).

М. Вихристюк констатує, що використання інформаційно-комунікаційних технологій на логопедичних заняттях потребує ретельної організації, адже в дітей збільшується емоцій напруга, підвищується навантаження на зорові аналізатори та центральну нервову систему, збільшується ступінь зорової і розумової втоми. Тому особлива увага приділяється дотриманню санітарно-гігієнічних вимог до проведення занять із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Вихристюк, 2018, с. 15–18).

Наведемо методичні рекомендації щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями:

1) комп'ютерний зал розміщується у приміщенні, яке має природнє освітлення з обов'язковою орієнтацією вікон на північ або північний схід;

2) стіни, стеля, підлога та обладнання (меблі, штори, шафи та інше) повинні мати світлі поверхні з матовою фактурою. Не можна оздоблювати приміщення комп'ютерної зали дерево-стружковими плитами, плівковими або рулонними синтетичними матеріалами, синтетичним килимовим покриттям, миючими шпалерами, паперовим пластиком, а також іншими полімерними матеріалами, що можуть виділяти шкідливі хімічні речовини та сприяти підвищенню статичного електричного поля;

3) температуру повітря в залі необхідно витримувати в межах 19–22°С при відносній вологості 62–52%. Для підвищення вологості використовуються спеціальні пристрої або резервуари з водою (наприклад – акваріуми). Провітрювання необхідно проводити до та після заняття. Недотримання цих вимог до мікроклімату може призвести до зміни рівня іонізації повітря та співвідношення легких і важких аероіонів в приміщеннях, обладнаних комп'ютерною технікою;

4) площа комп'ютерної зали визначається з розрахунку 6 м² на одне робоче місце. Таких робочих місць може бути 7-8 в одній залі. Робочі місця слід розміщувати по периметру приміщення, вздовж стін;

5) робоче місце – це зручний стіл, стілець, комп'ютер. Стіл повинен складатися з двох частин та бути одномісним. На одній частині столу розміщується монітор, на іншій – клавіатура. Також комп'ютери дітей бажано обладнати навушниками та мікрофонами;

6) облаштування робочого місця педагога бажано здійснити, обравши потужний персональний комп'ютер, адже за допомогою нього буде здійснено більше організаційних та методичних функцій. Крім комп'ютера, у педагога має бути принтер та сканер, колонки та мікрофон, а також облаштований презентер з екраном для показу навчальних матеріалів;

7) комп'ютери об'єднують в локальну мережу, обладнують приводами DVD-ROM та звуковими картами.

Таким чином, уся техніка повинна відповідати вимогам Державних санітарних правил і норм «Улаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах». Слід зазначити, що купуючи комп'ютерну техніку керівники навчальних закладів повинні звертати увагу на наявність дозволу «Гігієнічного висновку» МОЗ України на використання запропонованих засобів інформатизації у навчальному процесі.

Щодо дотримання санітарно-гігієнічних норм у роботі з комп'ютером, визначаємо, що комп'ютерні столи для дітей розміщуються на відстані 120 см один від одного та за 80 см – від опалювальної системи. Меблі для дітей підбираються з урахуванням їх росту. Для дітей першої ростової групи (100–115 см.) висота стола, із розрахунком на одну дитину, має дорівнювати 46 см., ширина – не менше 70 см., глибина – 60–80 см. Під столом повинно вистачити місця для вільного розташування ніг. Ноги не повинні згинатися понад 90°С. Стілець обов'язково повинен мати спинку. Поверхня стільця має легко піддаватися дезінфекції.

Дитині має бути зручно за робочим столом. Руки під час роботи повинні опиратися на стіл або на підлокітники стільця чи крісла. Спину потрібно тримати прямо. Відстань від очей дитини до екрана має бути від 50 до 80 см. Дитина повинна сидіти за комп'ютером так, щоб лінія погляду (від ока до екрану) була перпендикулярна екрану і спрямована на його центральну частину. За одним комп'ютером неприпустимо одночасно займатися двом і більше дітям.

Для зменшення зорової напруги важливо, щоб природне світло падало з боку, а загальне – зверху. Штучне освітлення комп'ютерної зали має забезпечуватись системою загального освітлення люмінесцентними світильниками білого (ЛБ) чи теплого білого світла (ЛТБ), обрамлених спеціальною розсіючою арматурою. Під час роботи дитини за комп'ютером загальне освітлення приміщення має наближуватися до рівня освітленості монітору. Освітленість поверхні стола і клавіатури може становити не менше 300 лк, а монітору – не більше 200 лк.

Важливо, щоб зображення на моніторі було чітким і контрастним, не мало відблисків стороннього світла (лампочки, сонця) і відображення поруч розташованих предметів, тому що це провокує постійні рухи дитини головою з метою роздивитися зображення на різних ділянках монітору. Для захисту від світла використовуються легкі штори або жалюзі. Не слід

надмірно загромаджувати приміщення зайвими предметами, однак вентилятор, акваріум, наприклад, стануть у нагоді.

Для дітей початкової ланки безперервна тривалість занять із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (інтерактивні дошки, відеопроектори тощо) не повинна перевищувати 15 хвилин (Вихристюк, 2018, с. 16). Частина доби, що рекомендована для занять на комп'ютері: перша половина дня – оптимальна, друга – допустима. Заняття з використанням комп'ютера другій половині дня слід проводити в період другого підйому добової працездатності, в інтервалі від 15.30 год. до 16.30 год., після денного сну і полуденку. Із метою профілактики зорового стомлення доцільно проводити офтальмотренаж (спеціальні вправи для очей). Зорову гімнастику проводять двічі протягом розвивального заняття використанням комп'ютера: перший раз – у середині роботи на комп'ютері та другий раз – після завершення роботи на комп'ютері або після завершення всього розвивального заняття з використанням комп'ютера (Вихристюк, 2018, с. 15–18).

Отже, стрімкий розвиток науки і техніки відкриває перед освітнім процесом широкий спектр можливостей для налагодження компенсаторних процесів у розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями зокрема. Однак, у процесі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на перший план виходить застосування методичних рекомендацій щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

Вихристюк, М. І. (2018). Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації,* 2, 15–18.

Єжова, Т. Є. (2010). Наукові підходи до навчання комп'ютерної грамоти розумово відсталих дітей. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 7 (9), 218–225.

Щербанюк Г. М. Використання інноваційних технологій навчання на уроках української літератури та в позакласній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Режим доступу: http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2019/04/statja_20190404_6.pdf

Ю. Шульга
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НЕДІЛЬНІ ШКОЛИ ЯК ОСЕРЕДОК ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Протягом певного періоду минулого сторіччя ідеологія нашої держави мала яскраво виражений атеїстичний характер, школа і педагогіка в цілому були відокремлені від релігії, а у віруючих жителів нашої країни практично не було можливості для здійснення духовно-морального

виховання й освіти своїх дітей. Однак, у 90-х років XX століття така можливість стала реальністю. У Православної Церкви з'явилася перспектива відродження інститутів духовного виховання й освіти, зокрема, недільних шкіл. У даний час велика кількість недільних шкіл стали центрами духовно-морального виховання та освіти, залучення дітей та молоді до православної традиції, церковного життя.

Хочеться зазначити, що виховання відбувається, перш за все, і найбільше, в сім'ї, де дитина проводить більшість часу. Саме в родині закладаються першооснови виховання, навчання і навіть освіти, на які людина спирається у своєму подальшому житті. У сім'ї вона закарбовує дух, уклад, звичаї і образ відносин всіх домочадців, отримує початкові трудові навички, уявлення про світ, Бога, Церкву, людину. Але сім'я самотужки не може вирішити задачу освіти, тому на допомогу їй приходить школа, значно розширюючи й поглиблюючи отримані в сім'ї знання. Школа, яка в історичному процесі виникла значно пізніше сім'ї, покликана підтримати сімейне виховання і заповнити його необхідним комплексом знань.

Школа не є опікуном на все життя. Її функція – підготовча, а саме підготувати дітей до самостійного життя. Якщо людина не досягає цього, то, відповідно, школа не виконала свого призначення. Церква також не готує до самостійності, але передбачає її наявність у людини і спирається на неї. Церква завжди звертається саме до свободи в людині. І в даному випадку цю функцію Церква покладає на недільні школи.

Основним напрямом діяльності недільної школи є духовне виховання учнів, що забезпечується у процесі реалізації таких завдань:

- пробудити свідомість дитини, направити до пізнання світу, допомогти усвідомити себе в цьому світі, сформувати релігійні почуття;
- виховати дітей на християнських принципах;
- навчити основам християнського віровчення;
- прищепити навички церковного життя;
- виховати в дітей почуття благоговіння до святинь, поваги й любові до батьків та інших людей, навчити їх дбайливого ставлення до навколишнього світу;
- сприяти розвиткові творчих здібностей, розумовому і фізичному вдосконаленню дитини;
- згуртувати дітей приходу між собою, навчити їх взаємодопомозі, взаєморозумінню;
- сприяти розвитку творчих здібностей.

Для успішної реалізації програми і формування системи духовного виховання використовуються такі форми роботи з дітьми:

- бесіди, ігри морального і духовно-морального змісту (зазвичай ігри, присвячені темі, яка вивчалася на уроці в цей день);
- рукоділля і всі види творчої художньої діяльності дітей (діти малюють, вишивають, роблять різноманітні поробки не лише на церковні теми);

- проведення свят (зазвичай діти виступають у Церкві);
- перегляд фільмів (не лише біблійного характеру, а й різні повчальні мультфільми);
- екскурсії, цільові прогулянки, паломницькі поїздки (як по місту, так і по містам України);
- організація дитячої благодійності (благодійні ярмарки, на яких продаються дитячі поробки – кошти передають на благодійність);
- тематичні вечори естетичної спрямованості (живопис, музика, поезія – присвячені невеликим церковним святам);
- організація виставок (спільна діяльність дітей і батьків).

Також велику роль відіграють літні табори. Постійна присутність у таборі священика – велика релігійна виховна сила. І крім усього, табір є дисциплінуючою і виховною силою, яка привчає до самодіяльності і дружби. Діти привчаються до порядку, до дотримання правил табору – цьому сприяє спорт, ігри, прогулянки, спільні господарські роботи.

Таким чином, духовно-моральне виховання повинно орієнтувати особистість дитини на абсолютний моральний ідеал, сприяти формуванню християнських чеснот (слухняності, смирення, милосердя, сором'язливості, совісності і ін.).

Духовно-моральне виховання – процес довготривалий, який передбачає внутрішню зміну кожного учасника, який може знайти відображення не тут і зараз, а набагато пізніше. Головний очікуваний результат полягає в засвоєнні дитиною вічних людських цінностей: милосердя, співчуття, правдолюбства; у прагненні його до добра і неприйнятті зла.

С. Шевченко
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

РОЗВИТОК ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Нині розвиток суспільства у всьому світі є дуже динамічним, мінливим і нестійким. Кожен день здійснюються величезні кроки технічного прогресу, швидко виникають і повільно зникають складні соціальні конфлікти міжнародного масштабу. Складна соціально-економічна-політична ситуація в країні не сприяє послабленню психічної напруги серед населення. Усе це диктує певні вимоги до підлітків з особливими потребами, спонукаючи їх максимально використовувати і розвивати адаптивність та психічну стійкість.

Якісний зміст життя людини, зокрема дитини визначається сформованими стійкими особистісними якостями, що, в свою чергу, формуються під впливом умов соціального оточення, організації виховання в соціальних інститутах.

У підлітковому віці формуються більшість характерологічних рис, що становлять основу «Я-концепції». Тому для збереження власного душевного балансу протягом життя необхідно розвивати самосвідомість, власне «Я» та адекватне ставлення до нього, якості, що сприяють правильній організацій взаємин із оточуючими, та, передусім, собою. Як стверджують українські вчені «Я-концепція» – динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних природних властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття, що характеризує вплив на власну особистість зовнішніх факторів» (Стадненко, Матвєєва, Обухівська, 2015). Але структура «Я-концепції» є однією з вирішальних утворень, що диктують умови соціальної взаємодії з підлітками з особливими потребами, зокрема з підлітками з інтелектуальними порушеннями.

В умовах порушені соціальної взаємодії, депривації «Я-концепція» не може бути повноцінно сформованою. Підлітки з інтелектуальними порушеннями є частиною такою групи. Без можливості адекватно донести свою думку до оточення, і з проблемою в тлумаченні зворотнього зв'язку з ними, такі підлітки опиняються в деривації, що відображається на розвитку їхньої «Я-концепції».

І. М. Бгажнокова, І. А. Коробейнікова, С. Я. Рубінштейн та інших відомих учених в своїх роботах, присвячених особливостям психічних функцій підлітків з інтелектуальними порушеннями, детально описують саме їх специфіку, проте питання їх розвитку розкриті недостатньо (Бгажнокова, 2010; Коробейніков, 2002). Не до кінця залишається вивченою проблема створення методичного інструментарія для дослідження «Я-концепції» підлітків з інтелектуальними порушеннями, особливості становлення самої «Я-концепції» у таких дітей, що й обумовило необхідність та актуальність даного дослідження.

Для вирішення поставлених завдань і досягнення мети були використані такі методи: бібліографічний, метод аналізу наукових джерел, бесіда, метод експертних оцінок, спостереження, методики Дембо-Рубінштейн і «Ідеал-антиідеал».

Під час вивчення особливостей «Я-концепції» у підлітків з інтелектуальними порушеннями нами було проаналізовано та узагальнено наукові погляди зарубіжних (К. Роджерса та ін.) та вітчизняних психологів (Б. Ананьєва та ін.) на проблему «Я-концепції»; визначено поняття «Я-концепції» та її складових (А. Обухівська та ін.) (Ананьєв, 2005; Ананьєв, 2008; Роджерс, 2016; *Консультативно-діагностичний супровід дітей,* 2016; *Методичні та організаційні питання,* 2017; Обухівська, Ілляшенко, Жук, 2012). З'ясовано, що Я-концепція це динамічна система уявлень людини про саму людину, що включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, природних властивостей; самооцінку; суб'єктивне сприйняття, що характеризує вплив на власну особистість зовнішніх факторів.

На основі аналізу педагогічних та психологічних джерел виявлено, що розвиток «Я-концепції» підлітка з інтелектуальними порушеннями має

свою специфіку, і вимагає підвищеної уваги як від психолога, сім'ї, вихователів і вчителів дитини.

У процесі експериментального дослідження нами було підібрано діагностичний комплекс методик та методів для вивчення психологічних особливостей «Я-концепції» і її структурних компонентів у таких підлітків.

У нашому дослідженні брали участь 8 учнів 11-13 років (5-7 клас) спеціальної школи-інтернату № 26 м. Києва, де навчаються підлітки з інтелектуальними порушеннями. Організація експерименту полягала в психологічній діагностиці «Я-концепції» у підлітків з інтелектуальними порушеннями, де головним був етап для визначення рівня її сформованості. При діагностиці ми брали до уваги вік, рівень психічного розвитку, наявність або відсутність фізичних порушень, психологічні можливості людини. Усе це мало свій вплив на вибір місця, форми, змісту діагностичного процесу, вибору методик, на інтерпретацію результатів. Методики обиралися різної складності, що допомагало підлітку якнайкраще проявити себе, а нам – отримати найбільш повну картину його «Я-концепції».

Для організації експерименту обрано методику «Розкажи про себе» за якою характеризували у дітей уявлення про себе, їх співвідношення «Я-реального» та «Я-ідеального». *Встановлено*, що нульовий рівень характеризувався імпульсивністю поведінки, високою навіюваністю, нездатністю до усвідомлення внутрішнього світу. Тому тут процес самопізнання, особливо таких дітей, відсутній; діти змісту запитань не розуміють, дають безглузді відповіді. *Визначено*, що застосування цієї методики спрямованої на дослідження «Я-образу» для таких дітей було недоступним.

Для проведення дослідження ми обрали дві доступні підліткам з інтелектуальними порушеннями методики. Перша – «ідеал-антиідеал», друга – Т.В. Дембо, С.Я. Рубінштейн на визначення рівня самооцінки. Під час проходження методики «Ідеал-антиідеал» за спостереженнями ми помітили, що діти неодноразово підглядали за відповідями одне-одного, починали хизуватися і обговорювати варіанти відповідей, які вони обрали. Тест «Ідеал-антиідеал» дав багато інформації про самооцінку дітей, адекватність, рівень сформованості. Методика полягала у знаходженні кількісного значення рівня самооцінки методом набору слів, які відповідають «ідеалу» та «антиідеалу». Результати методики «Ідеал-антиідеал» свідчать, що яскраво виражена завищена самооцінка, разом із результатами індивідуальних бесід з батьками та вчителями і може вказувати на неправильність виховання дітей в їх сім'ях.

Друга методика. Методика виділялася з-поміж багатьох простотою інструкції, невеликим обсягом, що гарантувала точність результатів та зацікавленість дітей. Через бесіду ми простежили, що діти із заниженою самооцінкою повторюють думку інших (вчителів, вихователів) на свою

самооцінку. За результатами обох методик було *виявлено*, що на формування «Я-концепції» підлітків з легкою розумовою відсталістю можна впливати лише за умови цілеспрямованого корекційного та психологічного впливу. Також у процесі дослідження було *визначено* основні напрямки психокорекційної роботи в умовах сучасної української школи підлітків з інтелектуальними порушеннями, а саме:

- психолого-педагогічний вплив з раннього віку і спрямований на середовище дитини загалом;
- цілеспрямований навчально-виховний, корекційний, психологічний вплив на формування суб'єктивної, конструктивно спрямованої позиції учня відповідно до вимог оточуючого середовища;
- тип сімейних відносин (основа «Я-концепції» закладається в ранньому дитинстві). Саме тому, у нинішній час педагогічному колективу потрібно забезпечити успішний та ефективний корекційний вплив на підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Таким чином, у процесі дослідження виявлено психологічні особливості «Я-концепції» у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Розкрито поставлену мету: проаналізовано та узагальнено наукові погляди зарубіжних та вітчизняних психологів на проблему «Я-концепції»; визначено поняття «Я-концепції» та її складових; на основі аналізу наукових педагогічних і психологічних джерел виявлено психологічні особливості у підлітків з інтелектуальними порушеннями; підібрано діагностичний комплекс методик для вивчення психологічних особливостей «Я-концепції» і її структурних компонентів у підлітків з інтелектуальними порушеннями; визначено основні напрямки психокорекційної роботи в умовах сучасної української школи з підлітками які мають інтелектуальні порушення.

ЛІТЕРАТУРА

Ананьєв, Б. Г. (2005). *Психология и проблемы человекознания*. МОДЭК.

Ананьєв, Б. Г. (2008). *Личность, субъект деятельности, индивидуальность*. Москва: Директ-Медиа.

Бгажнокова, И. М. (под ред.). (2010). *Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида: 5-9 классы*. Москва: Просвещение.

Карл, Роджерс. (2016). *Становление личности. Взгляд на психотерапию*. Институт общегуманитарных исследований. Режим доступу: https://www.yakaboo.ua/author/view/Karl_Rodzhers/

Коробейніков, І. А. (2002). *Нарушения развития и социальная адаптация*. Москва: ПЕРСЭ.

Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В. та ін. (за ред.) А. Г. Обухівської. (2016). Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи.

Методичні та організаційні питання діагностико-консультативної діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : метод. рек. (Автор. кол.), (за заг. ред.) А. Г. Обухівської. (2017). Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/709419/1/%D0%BE%D1%80%D0%B3_%D0%BF%D0%B8%

D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F.pdf?fbclid=IwAR14JYbNWKLY1LbWYFQj0YVZLjhQ6g46zrWl9wy4Ht8RMt5zrALTkl6-88A

Обухівська, А. Г., Ілляшенко, Т. Д., Жук, Т. В. (2012). *Психологу про дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі*. Київ: Редакція загально педагогічних газет.

Стадненко, Н. М., Матвєєва, М. П., Обухівська, А. Г. (2015). *Нариси з олігофренопсихології. Навчальний посібник*. Режим доступу: https://www.studmed.ru/view/stadnenko-nm-matveeva-mp-obuhvska-ag-narisi-z-olgofrenopsihologyi-navchalniy-posbnik_1377e02f370.html?page=11

M. Shoimanova
Shymkent
L. Medetova
Shymkent

THE CONCEPT OF VOCABULARY ACQUISITION

Vocabulary, perhaps at the very heart of language, constitutes its basic building blocks and thus carries the central message in communication. From words come larger structures, namely sentences, paragraphs, and whole texts, all accessed as speaker and listener tap into memory and recover those words and larger structures in their mental dictionaries.

Learners make connections between “a lexicon of words and the concepts the words stand for (a mental dictionary) and a set of rules that combine the words to convey relationships among concepts (a mental grammar)”. Through these words and connections of words, language learners may use and manage the ideas that come to their minds (Patron, Miller, Chisamore, Lee, 1999, p. 74).

Knowing Vocabulary. Although there are still illiterate people in the world, education has become a truly universal phenomenon. With this phenomenon, however, one area of concern remains, in particular, Vocabulary knowledge.

In brief, there are various aspects, degrees, and levels to knowing a word, and although test scores can reflect great vocabulary knowledge or high grammatical skill, learners still may not know how to communicate simple needs.

Stated another way, the fact that students can learn how to put words in order, figure out word categories and structures, or even group words into phrases does not mean that they can do so when engaged in communication.

Furthermore, can they, when acting as listeners, decode and understand messages that others are trying to communicate to them?

The polysemous, or multiple meaning and function of words, make vocabulary knowledge difficult. Because of its complexity, true vocabulary knowledge encompasses the following principles: Recognizing word meaning and function, decoding individual items in text and in conversation, understanding how a word fits in the world and unfamiliar contexts, knowing a variety of word knowledge types, and making sense of given information for increased comprehension.

In brief, vocabulary knowledge is not isolated or memorized definitions of specific words; rather it is an integrated network that encompasses a variety of types of word knowledge that is established through practice such as through learning in context.

Although word knowledge does not guarantee a learner's ability to communicate in a language, word knowledge does facilitate the process whereby learners put thought into words and words into thought (Read, 2000, p. 92).

Thus, knowing a word is a stepping stone in the complex process of learning to communicate that takes learners beyond recitation to application, allowing them to overcome robotic communicative tendencies (such as presenting memorized phrases), and granting them the capacity to understand unfamiliar vocabulary.

All language learners are individuals with different capabilities, but there are nevertheless some general aspects in the vocabulary learning process common to all language learners. Below more general course planning and factors influencing the learning process will be mentioned and commented on and a brief overview of what successful language courses and their components are will conclude the chapter.

As noted in section 2.1 Krashen did not believe very much in explicit vocabulary teaching, but other researchers do see the gains of instruction. Nation (Pinker, 1994) for example sees direct vocabulary study as a way of speeding up the learning process. According to him 'direct vocabulary learning is a way of trying to bridge the gap between second language learners' present proficiency level and the proficiency level needed to learn from unsimplified input.'

According to Beck et al the best approach to vocabulary learning is that it should be robust – vigorous, strong and powerful in effect. A robust approach to vocabulary involves directly explaining the meaning of words along with thought-provoking interactive follow-up.

Sökmen suggests that the best way to learn vocabulary is to add explicit vocabulary to the usual inferring activities in the in the L2/L3 classroom. Nation argues that those students who were most successful in vocabulary learning used several vocabulary learning strategies (Pinker, 1994).

Schmitt (Reda, 2003, p. 14) claims that the best practise to ensure the acquisition of an adequate vocabulary includes a principled selection of vocabulary and an instruction methodology that encourages meaningful engagement with words over a number of recyclings.

Simensen (Reda, 2003, p. 220-228) states that vocabulary acquisition has two aspects. First the students have to learn new words and understand their meaning, and then the words must be remembered. In order to remember words repetition is salient. Simensen sees consolidation activities as an important way to ensure that students recall the meaning of the new words in listening and reading as well as to ensure the retrieval of the words from memory in speaking and writing. Many different programmes have been made for language-learning courses, and Nation's complete language-learning program is one of them. This

program consists of a five major components of a language-learning course, which show the different levels of the acquisition process:

(1) Meeting new vocabulary for the first time

(2) Establishing previously met vocabulary

(3) Enriching previously met vocabulary

(4) Developing vocabulary strategies

(5) Developing fluency with known vocabulary

(1) In the language learning process meeting new vocabulary for the first time takes place in formal presentation, reading and listening. The learner is active in communicative activities and in other activities where s/he works individually, in pairs or groups.

(2) When the new word is noticed it has to be established. Further meetings with a new word are necessary to establish the new word.

(3) Later in the process enriching previously met vocabulary is important. It is essential to know different aspects of the word, how many meanings it has, suffixes and prefixes and grammatical patterns among other things.

(4) Developing vocabulary strategies to cope with unknown vocabulary must also be part of a language-learning programme according to Nation, and finally

(5) developing fluency with known vocabulary is essential to be a successful language learner.

Repetition is a factor affecting vocabulary learning, but maybe not as important as previously assumed. For example, Saragi, Nation and Meister found that repetition accounted for about 20 % of the factors involved in learning. Tinkham found that learners differed greatly in the time and number of repetitions required for learning. Most learners required five to seven repetitions for the learning of a group of six paired associates, and a few required over twenty repetitions Pinker, 1994, p. 81).

Other scholars have also looked at the process of learning vocabulary, among them Stahl (Reda, 2003, p. 30), who mentions three principles of vocabulary development:

(1) There has to be definitional information and contextual information about a word’s meaning.

(2) The pupils have to be active in the learning process and

(3) there has to be multiple exposures to meaningful information about each word.

Much research is done on different factors influencing language learning in classrooms. In a study of 14 adult classes learning English as a second language in the United States, McDonald, Stone & Yates found that different types of classroom behaviours were related to different kinds of language proficiency. A structured teaching style with teacher-directed practice activities or question and answer sequences showed improved scores on tests of formal reading skills, while a more open teaching style characterized by free responses, games and discussion led to improved oral proficiency.

Wong-Filmore (Read, 2000, p. 105) identifies a number of factors that detailed observations of some 60 classrooms have shown to work for language learning. These are grouped into two sets: class organization and characteristics of teacher talk.

Wong-Filmore found that teacher-directed activities were positive for language learning and classes with open structure and those that made heavy use of individual work were found to be among the least successful for language learning. The features of teacher-directed interactions that Wong-Fillmore considers facilitative of acquisition include formal lessons with clearly marked boundaries, and well-established procedures for allocating turns. 'The important teacher-talk characteristics are a clear separation of languages (that is avoidance of translation), an emphasis on communication and comprehension by ensuring message redundancy, the avoidance of ungrammatical teacher-talk, the frequent use of patterns and routines, repetitiveness, tailoring questions to suit the learners' level of proficiency, and general richness of language.'

Paribakht & Wesche tried to find out if special tasks could be designed that would increase the effectiveness of vocabulary learning through reading practice. They compared both the numbers of words learnt and also the depth of knowledge of the learnt words. Beginning and intermediate students from a variety of L1 backgrounds participating in an EFL program at the University of Ottawa were tested.

One group was given selected texts to read and then a series of vocabulary exercises based on the target words. The other group was also given selected texts to read, but then instead of exercises, the students in that group read a supplementary text containing the target words again. The aim was to show if only reading was as effective in vocabulary development as reading plus exercises.

To test the students' word knowledge The Vocabulary Knowledge Scale (VKS) was used. The instrument uses a 5-point scale where students report themselves and also demonstrate knowledge of specific words in written form. The scale rates from total unfamiliarity through recognition and further to the ability to use the word with accuracy both grammatically and semantically. A pilot study was carried out on 17 students and the results showed that vocabulary enhancement techniques were effective in increasing the acquisition of selected words.

A main study was then carried out on thirty-eight young adult students. The students were exposed to both treatments. Paribakht and Wesche found that the quantitative gains in vocabulary knowledge were greater for the group that had been working with exercises as well as with texts than for the group where reading had been the only method in the learning process. As for qualitative differences the group working with exercises as well as reading also seemed to have achieved deeper knowledge of the target words.

Their conclusion was that both treatments resulted in increased vocabulary knowledge, but that the group working with exercises as well as

reading learnt more words and learnt them better. In contrast to Krashen, Paribakht and Wesche conclude that focused instruction is desirable when specific vocabulary outcome is sought.

Reading is an activity found to be of great importance for the pupils' academic development.

According to Graves (Reda, 2003, p. 39) wide reading over time makes the single largest contribution to vocabulary development, much more than listening, discussion or writing. Good readers tend to do well in school, and according to Stahl (Read, 2000, p. 13) wide reading improves children's vocabulary knowledge; it even may improve children's overall intellectual growth.

Input is an important issue within language learning. Straková (Patron, Miller, Chisamore, Lee, 1999). claims that to benefit the most from the acquisition phase it is necessary to immerse children in the environment full of samples and messages in the target language. These should be meaningful and understandable to children. There are many kinds of input influencing on the pupils' language learning and lately the Internet, computer games, films and music have taken a dominating role in influencing on young people's language.

According to Medienorge (Pinker, 1994, p. 101), over the last ten years the Internet has increased dramatically, especially among the young generation. According to a survey by Pew Internet (2010) video games provide a diverse set of experiences and related activities and are part of the lives of almost all teens in America. Video gaming is pervasive in the lives of American teens - young teens and older teens, girls and boys, and teens from across the socioeconomic spectrum.

Opportunities for gaming are everywhere, and teens play video games frequently. When asked, half of all teens reported playing a video game 'yesterday.' Those who play daily typically play for an hour or more. Fully 97% of teens aged 12-17 play computer, web, portable, or console games.

REFERENCES

Patron, L., Miller, K., Chisamore, C., & Lee, E. (1999). *Effects of computer-enhanced instruction on vocabulary acquisition among adult second language learners. Educational Technology* (ETEC 548/648/3), 1-39.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Pinker, S. (1994). The Language Instinct. New York, New York: W. Morrow and Co. Pinker, S. (1999). *Words and Rules: The Ingredients of Language*. New York: Basic Books.

Reda, G. (2003). English coursebooks: prototype texts and basic vocabulary norms. *ELT Journal, 57(3),* 260-268.

И. Юлдашев
Ферганский госуниверситет, Узбекистан

СЕЛЬСКАЯ ШКОЛА И СЕМЬЯ: ФОРМИРОВАНИЕ У ПОДРОСТКОВ АКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Школа общеобразовательная – «учебное заведение, дающее общее образование, т.е. совокупность знаний о природе, обществе и познании, а

также соответствующие умения и навыки, необходимые человеку в жизни независимо от профессии». Руководитель школы – директор.

Деятельность директора школы интегративная, комплексная, очень многогранная. Он руководит административным, педагогическим, учебно-воспитательным, методическим, родительским, ученическим секторами школы, сектором сотрудничества с махаллей.

В педагогическом секторе – по обеспечению успешной учебно-воспитательной работы в школе. В компетенции директора школы подготовка и проведение педсоветов[1], например, с предложением эстетико-экологической тематики нравственной направленности. А также издание педагогически целесообразных приказов, замечания, указания и рекомендации учителям, например, относительно приобщения учащихся к прекрасному в природе, обусловленному экологической зависимостью, ориентира их на охрану, бережное отношение к природе, осознание ее многогранной пользы и щедрости, в том числе, эстетической, нравственной. Директор школы предполагает решение проблемы совместно с родителями и общественностью – в сотрудничестве с махаллей. Социально-деятельностное и эстетико-экологическое просвещение учащихся нравственной направленности, приобщение школьников к осознанной природоохранной деятельности, ставится приоритетной проблемой в план работы директора, школы, других ее секторов.

Координация объявленной работы с учащимися осуществляется совместно с заместителями и методическими советами, с информацией на совещании при директоре, педсовете, собрании учителей, учащихся, родителей. Директор рекомендует и составляет инструкции, памятки, ориентиры для метод. объединений, занимающихся данной проблемой, требует периодическую подготовку докладов о результатах. Директор предлагает, координирует и контролирует соответствующие функции дирекции школы, организатора воспитательной работы, ведущего методиста по воспитательной работе, председателей методических объединений, классных руководителей, председателей родительского(их) комитета(ов). Директор школы предлагает и контролирует соответствующие просветительские и другие мероприятия, например, лекторий для подростков «Красота родной природы, ее экология = помощь и вознаграждение». Директор школы следит за работой Общешкольного Совета школы[2], как его президиум[3] осуществляет оперативное руководство, управление и контроль за социальным и эстетико-экологическим воспитанием учащихся с нравственной направленностью и социально-деятельностным ориентиром, его содержанием, формами и методами. Этот Совет (под руководством директора) убеждает учителей и родителей в важности, значимости и необходимости, целесообразности и

[1] Педагогический Совет: директор – председатель, его заместители, учителя, воспитатели, библиотекарь, председатель родительского комитета, председатель совета школы

[2] В Общешкольном Совете лучшие представители учителей, родителей, школьников.

[3] Члены Президиума: администрация и руководители секторов школы.

результативности, социально-деятельностного, эстетико-экологического воспитания детей с нравственной направленностью. Совет предлагает педагогические приемы такого учебного и семейного воспитания; строит отношения между школой и семьей системно-координационными, однородно-воспитательными приемами, не противоречащими друг другу. В этой деятельности Совета учитываются такие принципы: гуманизма – признание личности подростка как абсолютной ценности, со свободным творческим развитием; демократизма – с приоритетом равноправных, взаимоуважительных отношений между учащимися и учителями, родителями и детьми; гражданственности – осознании подростком своего «Я» в семье, окружении, школе, обществе; национальной идеи и ретроспективности – обращение в воспитании детей к народной педагогике, национальным ценностям, традициям и обычаям; приоритетность общечеловеческих ценностей, прежде всего, - нравственных. В центре внимания директора школы: место социально-воспитательного фактора, эстетико-экологической темы нравственной направленности в учебном процессе, на классных часах, во внеклассной работе с учащимися, в школьных мероприятиях – на вечерах, олимпиадах и др., во внешкольных делах и деятельности на благо природы. Внимание директора школы направлено на соответствующее самообразование учителей (предлагается литература на их участие в научно-теоретической конференции и педагогических чтениях – с рефератами, докладами, сообщениями по проблеме, с обменом опытом. приводится план работы с учителями. Директор умело руководит ученическим коллективом. В его компетенции: комплексное планирование воспитательной работы в школе, следовательно, социально-воспитательной, эстетико-экологической; координация всех воспитательных мероприятий, в том числе, по приобщению учащихся к прекрасному в родной природе, ее экологическому познанию и осмыслению, принятию решений по ее охране, созданию условий для процветания родной природы своим посильным, в том числе, коллективным трудом; целевое, личное социально-положительное общение с учащимися, в чем подростки особенно нуждаются. Определенное внимание учкому, распределению им заданий и поручений учащимся, направлены ли они на охрану природы, ее благополучие? Какая помощь при этом участникам этой миссии оказывается опытными воспитателями?

В родительском секторе. Директор эффективно работает с родителями учащихся: пропагандирует идею нравственно-эстетического и эстетико-экологического просвещения детей, особенно подростков, с нравственным акцентом и природоохранной, а также трудовой деятельностью на процветание родной природы. Знакомит родителей с планированием такой работы, ее формами, методами и результатами, призывая их к данному содействию и взаимопомощи в тесном сотрудничестве с махаллей, аксакалами, кенгашем схода граждан махали.

Здесь важную роль играет родительский комитет (из представителей классных родительских комитетов),

Родительским сектор школы под руководством директора особенное внимание уделяет семьям учащихся, осознавая, что семья – «социальная ячейка общества, общественный механизм воспроизводства человека, основанный на браке или кровном родстве. Имеет черты социального института и малой группы» . При этом имея в виду, что семья в социологии рассматривается как: а) первичная социальная группа, в которой практически начинается и протекает социальная жизнь человека и которая является одним из основных факторов социализации; б) социальный институт, регулирующий и контролирующий различные стороны жизни на основе принципов, норм, правил и установок, принятых в обществе; в) социальная система, в которой все ее члены имеют определенные статусы и роли».

Рассмотрим феномен семьи. Семья – вид социальной общности, форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, на отношениях между родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. Что характеризует жизнь семьи? – различные материальные и духовные процессы (факторы). В чем заключается социальная роль семьи? – эта роль определяется ее участием в воспроизводстве человека, в продлении человеческого рода, участии в жизни общества, например, в производстве, социализации своих детей, их воспитании и развитии как членов общества. В семье происходят процессы воздействия на детей со стороны родителей и других ее членов с целью достижения желаемых результатов. В последнее время семейное воспитание активно осуществляется в неразрывном единстве со школьным и социально-общественным. Семья для ребенка – все более основательнее становится средой обитания, воспитания, воздействия. В семейном воспитании отражаются влияния школы, средств массовой информации, общественных организаций, литературы, искусства, семейные и национальные традиции и обычаи. Поскольку семья сильно влияет на становление личности ребенка, ей уделяется первостепенное значение в нашем обществе и государстве. Однако воспитание социальной активности ребенка в семье происходит недостаточно целеосмысленно, стихийно, как часть семейного быта, его устройства, без выхода за семейные пределы, а, если это и происходит, то факт общественно-полезного труда остается без должного педагогического внимания. Ребенок недостаточно готовится к будущей социально активной жизни. В то время, как в семье охватывается вся социально-общественная, воспитательная система, в первую очередь, школьная и махаллинская.

Следует остановиться на сельских семьях. Сельские семьи в основном социальны: стабильные, полные, многочисленные, с трудоопределенными обязанностями, сплоченные, мирные. Дети сдержанные, трудолюбивые и трудоспособные, с глубоким уважением к родителям и старшим членам

семьи, бесконфликтные. У родителей в воспитании детей педагогическая совместимость. Однако эстетическое, экологическое, природоохранное и социально-деятельностное воспитание разрознены, а в ряде случаев и отсутствуют. Призыв к современным родителям: «Готовьте ребенка к активной социальной жизни!» не доходит. И дети просто трудятся, потому что так надо. В то время, как семьи можно активно использовать именно в этих целях. Например, такие направления воспитания детей в сельской школе, оптимизирующие их социально-активное воспитание, как религиозное, нравственное, интеллектуальное, эстетическое, экологическое, физическое, трудовое и др. Остановимся на тех направлениях воспитания, которые акцентируются в нашем исследовании.

Экологическое воспитание в сельской семье. Представления детей о взаимосвязях и взаимообусловленностях в природе, зависимости природного благополучия, красоты природы от баланса в природе, ее законов элементарно-научно не формируются.

Нравственное воспитание в сельской семье. Представления детей о моральных ценностях – любви, доброте, порядочности, сочувствии, милосердии, долга, помощи, дисциплинированности, ответственности, самостоятельности, бережливости и др., проявляющиеся и в отношении к природе - животному и растительному миру – формируются, однако в ряде случаев, от случая к случаю.

Трудовое воспитание в сельской семье. Представления детей о труде, его сущности, роли в жизни (сельскохозяйственной), в охране природы, приумножении полезности и щедрости формируются. Однако безотносительно эстетики и экологии природы в их связи. В сельской семье необходим процесс педагогически-сознательного формирования у детей социально-активного отношения, поведения, деятельности в жизненном пространстве (в управляемой системе воспитательно-демократических взаимоотношений родителей с детьми). Родители нуждаются в соответствующей педагогической помощи. Необходимо использовать семью как возможность социально-воспитательного воздействия на ребенка; ориентировать семью на формирование у детей социально-активных качеств; готовить семью к социально-активному воспитанию детей – полезному выходу в общество; использовать в этом процессе национальные ценности, например, природные; опираться при этом на помощь школы и махали. Здесь необходимы следующие организационно-педагогические действия школы во главе с ее директором: общешкольное родительское собрание, организация родительских объединений – создание родительских комитетов, советов, комиссий и т.д., у которых свой план деятельности, свои права и обязанности (в единстве с планом школы и семьи, махали – при координации их усилий создается однородная социально-воспитательная и развивающая среда); внимание работе с родителями, которую проводят классные руководители: как часто и как проводятся необходимые тематические собрания; посещения детей

на дому с целью изучения: членов семьи, отношения к детям, условий, характера и организации эстетико-экологического, социального воспитания ребенка, атмосферы дома, отношения членов семьи к этим видам воспитания; с целью предложения необходимых советов и рекомендаций; договора о совместных мерах, проектах, конкретных совместных делах, в том числе, в сотрудничестве с махаллей. Делается все это профессионально, авторитетно для школы с целью заинтересованного сотрудничества, любовью к детям; с убеждением необходимости участия в родительском лектории по семейно-педагогическому решению проблемы; организация, управление, проведение и контроль лектория для педагогического просвещения родителей – всеобуча по социальному и эстетико-экологическому воспитанию детей в семье как важной основы социально активной деятельности на благо природы.

Директор школы уполномочен реализовать многогранную интегративную организационно-управленческую и контрольно-оценочную деятельность в сложном школьном институте – в педагогическом, ученическом, школьно-библиотечном и родительском (семейном) секторах. При этом обеспечивая их единую воспитательно-образовательную цель, взаимосвязь, тесное сотрудничество, в том числе с институтом махали (его воспитательно-организационными, общественно-статусными комиссиями). Следовательно, директор сельской школы и председатель сельской махали – ключевые фигуры в решении проблемы формирования у сельских подростков активной социальной деятельности, которым предстоит педагогически-деловая воспитательная работа. Так, в секторе школы – содружества с махаллей - директором предусматривается во все планы учебно-воспитательной работы в школе включать решение социальной проблемы эстетико-экологического воспитания учащихся на местноприродном материале с результатом социально-деятельностных дел и мероприятий, посвященных благополучию окружающей природы – при непременном сотрудничестве с махаллей, махаллинскими воспитательными, общественными комиссиями.

РОЗДІЛ 4. СВІТОВИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТАХ

О. Артеменко
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

КОНТРОЛЬ ЗА НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ ЯК ОДНА З НАЙВАЖЛИВІШИХ ПРОБЛЕМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У традиційному розумінні керування навчальним процесом найчастіше є зовнішнім стосовно учня, адже його здійснює вчитель. Внутрішнім можна вважати керування, яке виникає безпосередньо у самому навчальному процесі з метою винайдення будь-яких заходів і засобів. Лише в деяких педагогічних технологіях передбачено поєднання зовнішнього і внутрішнього керування, як необхідного компоненту, що має допомагати учню вивчити матеріал.

На даний час дистанційна форма навчання – це не просто нова форма навчання, що викликана, з одного боку, зростаючим впливом комунікаційних технологій на всю діяльність розвитку суспільства, а з іншого боку освітніх організацій які реагують на соціальні і особисті зміни.

Система дистанційного навчання повинна створюватися і керуватися як розгорнута багатофункціональна і багаторівнева структура. Необхідність багаторівневої структури навчальних матеріалів і діяльності обумовлена наявністю різних груп населення куди входять діти з особливими освітніми потребами. Відмінною рисою такої освіти є віртуальність траєкторії навчання, яка вибирається із запропонованого матеріалу вчителем, або знаходиться самостійно (Стефаненко, 2002).

Здійснення оперативного контролю за навчальною діяльністю учнів є однією з найважливіших проблем дистанційного навчання. Рішення проблеми контролю якості дистанційного навчання, його відповідності освітнім стандартам має принципове значення для успіху всієї системи дистанційної освіти вцілому. Контроль покликаний забезпечити зовнішній (контроль вчителя) і внутрішній (самоконтроль учня) зворотний зв’язок. Контроль якості спрямований на отримання інформації, аналізуючи яку, педагога вносить необхідні корективи протягом освітнього процесу. Контроль якості буває різних видів і форм, а також може здійснюватися за допомогою різноманітних методів. Практикою дистанційного навчання встановлено такі педагогічні вимоги до організації контролю за навчальною діяльністю учнів:

- індивідуальний характер контролю, що вимагає здійснення контролю за роботою кожного учня в залежності від його індивідуальної освітньої траєкторії;

- систематичність, регулярність проведення контролю на всіх етапах освітнього процесу;

- різноманітність форм проведення, що забезпечує підвищення інтересу учнів до його проведення і результатами;

- всебічність, яка полягає в тому, що контроль повинен охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати перевірку теоретичних знань, практичних умінь і компетенцій учнів;

- об'єктивність контролю, що виключає навмисні, суб'єктивні і помилкові оціночні судження викладача, засновані на недостатньому вивченні учнів, психолого-педагогічних особливостей їх психофізичного розвитку (Положення, 2013).

Дотримання зазначених вимог забезпечує надійність контролю та виконання ним своїх завдань у процесі дистанційного навчання. Система контролю засвоєння знань і способів пізнавальної діяльності, здатністю, вмінням застосовувати отримані знання в різних проблемних ситуаціях повинна носити систематичний характер, будуватися як на основі оперативного зворотного зв'язку (закладеної як в текст матеріалу, так і в можливість оперативного звернення до вчителя), так і відстроченого контролю (наприклад, під час тестуванні). Зовнішні контрольні акти, що проводяться вчителем у процесі дистанційного навчання, поділяються на такі: констатуючі, за допомогою яких учитель встановлює факт виконання учнями будь-якого завдання; перевіряючі, за допомогою яких учитель з'ясовує, як учні навчилися володіли яким-небудь знанням, умінням і навиком, компетенцією; підсумкова атестація, перевірка відповідності знань, умінь і навичок, компетенцій вимогам державного освітнього стандарту.

Основним завданням дистанційного навчання є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей (Положення, 2013).

Навчальний процес за дистанційною системою навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка; контрольні заходи. Основними видами навчальних занять за дистанційною формою навчання є: лекція, консультація, семінар які проводяться з учнями дистанційно у синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану.

Отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі; практичне заняття, яке передбачає виконання практичних (контрольних) робіт, відбувається дистанційно в асинхронному режимі. Окремі практичні

завдання можуть виконуватись у синхронному режимі, що визначається робочою програмою навчальної дисципліни; лабораторне заняття проводиться очно у спеціально обладнаних навчальних лабораторіях або дистанційно з використанням відповідних віртуальних тренажерів і лабораторій; до інших видів навчальних занять при здійсненні навчального процесу можуть відноситись ділові ігри, виконання проектів у групах тощо (Положення, 2013).

На різних етапах дистанційного навчання використовуються різні види контролю: попередній, поточний і підсумковий. Попередній контроль спрямований на виявлення знань, умінь і навичок, компетенцій учнів з усіх розділів предмета, який буде вивчатися.

Результати вхідного тестування дають можливість вчителеві спланувати спільну роботу, діагностувати прогалини в знаннях, визначити, на які теми слід виділити більше часу, тобто сформувати індивідуальну освітню траєкторію учня.

Поточний контроль здійснюється в повсякденній роботі з метою перевірки засвоєння матеріалу. Поточний контроль успішності здійснюється за допомогою тестування учнів та фіксування результатів, а також в процесі спілкування викладача та учня. Цей вид контролю зазвичай співвідноситься із завершенням тем курсу або модулів. Поточний контроль у дистанційному навчанні має важливий дидактичний сенс, оскільки дає можливість адекватно оцінювати навчальні результати і вчасно коригувати помилки і прогалини в знаннях учня. Підсумковий контроль проводиться в кінці вивчення курсу. Його завдання – визначити досягнутий рівень підготовки учня (Стефаненко, 2002).

Під педагогічними методами контролю якості навчальної діяльності розуміється способи діяльності вчителя та учня, за допомогою яких визначається результативність навчально-пізнавальної діяльності, виявляється рівень засвоєння навчального матеріалу. За дистанційного навчання можуть бути застосовані різні методи контролю, а саме:

– спостереження за навчальною діяльністю: учні та викладач розділені в просторі і в часі, тому традиційні методи безпосереднього спостереження за навчальною діяльністю замінюються методами опосередкованого спостереження;

– тестування: існує можливість автоматизації обробки результатів і практично моментальний зворотний зв’язок між учнем та навчальним матеріалом. Причому тестовий контроль включає в себе організаційну та виховну складові, оскільки на виконанні тестових завдань будується істотна частина дистанційного навчання, а за відсутності дисципліни і відповідального підходу до даної роботи втрачається сенс навчання;

– анкетування: після засвоєння кожної нової теми рекомендовано використовувати анкети, в яких учень може зробити самооцінку своїх навчальних досягнень за такими показниками: зрозумів / зрозуміла, можу вирішити самостійно; зрозумів / зрозуміла можу вирішити з підказкою; не

зрозумів / не зрозуміла, не можу вирішити. Анкета виконує два завдання: перше – самооцінка учня своїх навчальних досягнень у відповідності до змісту матеріалу; друге – співвіднесення самооцінки учня та його реальних результатів вчителем;

– самоконтроль є одним з найважливіших факторів, що забезпечують самостійну пізнавальну діяльність учнів та виявляються в перевірці поставленого завдання, у критичній оцінці процесу роботи, у виправленні її недоліків. Учням надається можливість багаторазового виконання тестів і самоконтролю отриманих результатів відразу ж після їх виконання, включаючи перегляд невірно виконаних завдань і правильних відповідей на них, що, безсумнівно, активізує навчально-пізнавальну діяльність (Стефаненко, 2002).

Отже, питання організації навчального середовища для дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє забезпечити вільний доступ до навчання через застосування дистанційного середовища є актуальним. Вирішення цього питання ми вбачаємо у впровадженні дистанційного навчання, крім того здійснення ефективного контролю за навчальною діяльністю учнів, що дозволить не тільки забезпечити вільний доступ до освіти, а й здійснювати диференційований підхід до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Про затвердження Положення про дистанційне навчання: Наказ від 25.04.2013 р. № 466. Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.

Стефаненко, П. В. (2002). *Теоретичні і методичні основи дистанційного навчання у вищій школі*. (дис. … докт. пед. наук: 13.00.04). Київ.

М. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЦИФРОВЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: ІННОВАЦІЙНА ЕКОСИСТЕМА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах переходу до дистанційного та змішаного навчання актуалізується питання створення сприятливого для навчання й викладання цифрового середовища, яке б відповідало потребам як викладачів, так і студентів. У цьому контексті доцільним бачиться звернення до зарубіжного досвіду, зокрема США, які вже протягом тривалого часу працюють над розв’язанням означеної проблеми.

Сучасні дослідження трактують цифрове навчальне середовище як адаптовану екосистему цифрових інструментів для підтримки студентів та викладачів у процесі дистанційного навчання.

Зауважимо, що на початку XXI ст. ключову роль в організації цифрового навчання відігравали системи управління навчанням (СУН) (learning management systems – LMS), представлені такими основними

програмними продуктами, як Blackboard, Canvas, Moodle, Sakai, eCollege та Desire2Learn (D2L).

Згідно з результатами опитувань, проведених американськими аналітичними центрами EDUCAUSE та ECAR протягом 2013 та 2014 років, станом на 2014 рік 99 % опитаних закладів вищої освіти впровадили систему управління навчанням. Причому, показники задоволеності цими системами були також достатньо високими: 74 % викладачів назвали СУН «дуже корисним інструментом для підвищення рівня викладання» (Dahlstrom, 2014).

В означених опитуваннях більшість студентів повідомили про задоволеність системою управління навчанням свого закладу й висловили бажання використовувати її в більшості своїх курсів. До напрямів, які потребують удосконалення, студенти віднесли:

- спілкування;
- співпрацю;
- залучення;
- персоналізацію;
- доступність із мобільного пристрою (Dahlstrom et al., 2014).

Слід наголосити, що незважаючи на безперервний розвиток і вдосконалення СУН, появу нових функцій і покращення зручності використання, їх сутнісні характеристики залишаються незмінними. Проте, підготовка громадян цифрового суспільства, на думку зарубіжних дослідників, потребує не вдосконалення цифрового навчання, а його переосмислення. Відповідно, пост-СУН світ має не просто відображати технологічні інновації минулого десятиліття, але повинен змоделювати зміну педагогічних підходів, де сучасний клас орієнтований на студентів та учнів.

Найкраще відповідає означеній меті цифрове навчальне середовище наступного покоління (Next Generation Digital Learning Environment – NGDLE) – екосистема, яка, за визначенням С. Мора, включає як IT системи та прикладні компоненти, що відповідають загальноприйнятим стандартам, зокрема технічним, так і спільноти студентів і викладачів, набори інструментів та зміст (Moore, 2019).

На думку дослідника, СУН може продовжувати бути частиною цієї ширшої екосистеми; цифрове навчальне середовище не стільки замінює СУН, скільки доповнює, створюючи контекст за так званим «Lego підходом» (із наявного набору частин, що є взаємозамінними та легко інтегруються, остаточну структуру створюють як установи, так і користувачі).

Як зазначено в доповіді EDUCAUSE «Цифрове навчальне середовище нового покоління» (Next Generation Digital Learning Environment), його сутність полягає в тому, що студенти та викладачі повинні мати можливість формувати й налаштовувати власне навчальне середовище відповідно до власних потреб та цілей. Застосовуючи компоненти архітектури, з урахуванням стандартів та найкращих практик, NGDLE заохочує вивчення нових підходів та розробку нових інструментів (Brown et al., 2015).

Дослідники визначають такі основні аспекти цифрового навчального середовища наступного покоління:

1. *Сумісність та інтеграція* – для того, щоб екосистема могла успішно функціонувати, усі потенційні компоненти повинні мати повні можливості інтеграції. Інструменти повинні взаємодіяти між собою. Формати змісту повинні бути стандартизованими.

2. *Персоналізація* – у випадку, коли різні компоненти працюють без перешкод, студент відчуває результат як динамічну персоналізацію. Цифрове навчальне середовище має бути адаптованим до потреб студентів, їх академічної спрямованості та реагувати на їхній індивідуальний стиль навчання.

3. *Аналітика, консультування та оцінювання навчальних досягнень* – NGDLE повинно включати надійні інструменти для отримання, оцінки й аналізу даних про педагогічні підходи та результати навчання. У випадку продуктивного використання, ця інформація забезпечить дивіденди як окремим студентам (надаючи більше інструментів для відстеження й покращення власних показників), так і закладу освіти в цілому (вимірюючи вплив та результати різних педагогічних підходів).

4. *Співпраця* – є провідним аспектом існування досліджуваної екосистеми. Цифрове навчальне середовище нового покоління має забезпечити механізми безперебійної співпраці між різними інструментами та платформами, що сприятимуть організації взаємодії як у межах установи, так і поза нею.

5. *Доступність та універсальний дизайн* – для цифрового навчального середовища нового покоління доступність є не доповненням чи додатковим елементом, а основною метою. «Універсальний дизайн» означає переосмислення всіх інструментів з метою підвищення їх доступності для найбільшої кількості користувачів: як студентів, так і викладачів.

Отже, можемо констатувати, що нині ми спостерігаємо перехід до нової парадигми цифрової освіти – цифрового навчального середовища нового покоління, що набуває персоналізованих ознак, адже включає не лише програмні продукти та інструменти цифрового навчання, а й спільноти студентів та викладачів як суб'єктів освітнього процесу, здатних обирати власні навчальні стратегії, стилі та інструменти.

ЛІТЕРАТУРА

Brown, M., Dehoney, J., Millichap, N. (2015). *The Next Generation Digital Learning Environment: A Report on Research.* Retrieved from: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2015/4/eli3035-pdf.pdf.

Dahlstrom, E., Brooks, D. C., Bichsel, J. (2014). *The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives.* Research report. Louisville, CO: ECAR. Retrieved from: http://www.educause.edu/ecar.

Moore, S. (2019*). Breaking Down the Digital Learning Environment and NGDLE*. Retrieved from: https://blog.extensionengine.com/next-generation-digital-learning-environment.

П. Василега
СумДПУ імені А.С. Макаренка
І. Одиниця
Шенгаріївська ЗОШ І-ІІ ст. Зіньківської РДА
Полтавської області
С. Литовченко
Сумська райдержадміністрація

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У ДИСТАНЦІЙНІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Одним з базових елементів суспільства є освіта, що забезпечує можливість вирішення викликів майбутнього. Досить очевидними є тенденції використання в освітньому процесі комп'ютерних інтерактивних систем та інтерфейсів. Застосування електронних освітніх ресурсів (ЕОР) набуває все більшої актуальності з переходом до концепції «НУШ» та впровадженням елементів дистанційного навчання. Карантинні заходи обумовлені пандемією COVID-19 підкреслює необхідність аналізу можливих варіантів дистанційної освіти в тому числі заснованих на використанні ЕОР.

Аналіз наукової літератури вказує що досліджувана проблема знаходить своє відображення у працях таких закордонних та вітчизняних дослідників: В. Бикова, А. Гуржія, В. Лапінського, С. Литвинової, Г. Лаврентьєвої. Питання щодо впровадження у вітчизняну освітню галузь хмарних технологій висвітлені у працях В. Гриценко, М. Жалдак, В. Кухаренко, В. Олійник. Можливості застосування дистанційної освіти висвітлені у роботах: Ю. Богачкова, М. Згуровського, В. Лапінського. Інтерес дослідників обумовлений ресурсним та розвиваючим потенціалом ЕОР для становлення компетенцій особистості, що реалізується у процесі вирішення навчальних завдань. Актуальність та недостатня розробленість зумовили необхідність аналізу даного проблемного поля. Таким чином мету нашого дослідження ми вбачаємо в аналізі перспектив застосування ЕОР у процесі реалізації змісту шкільної біологічної освіти.

За визначенням С. Литвинової ЕОР – це засоби освітньої діяльності, які перебувають в електронній формі, вони розташовуються і подаються в освітніх системах на запам'ятовуючих пристроях електронних даних та виступають сукупністю електронних інформаційних об'єктів (документів, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей) (Литвинова, 2013, с. 187-190).

Особливої актуальності використання ЕОР набули в результаті пандемії COVID-19, що змінила традиційний уклад життя світової спільноти. В Україні перехід до дистанційної освіти був вимушений у зв'язку з масовою захворюваністю населення та потенційними наслідками. Готовність до дистанційної освіти варіювалася в залежності від низки факторів: географічне положення, наявність мережі інтернет, матеріально-технічне забезпечення суб'єктів освітнього процесу, розвиток елементів

інфраструктури. Варто зауважити, що дистанційна форма освіти повинна у повній мірі реалізувати цілі освіти.

Орієнтація суспільства на демократизацію, гуманізацію та екологічність обумовлює новітні напрямки у визначенні цілей системи освіти. На сьогодні суспільство має запит на реалізацію наступних цілей шкільної біологічної освіти:

1. Ефективне оволодіння учнями знаннями про живу природу, поняття про рівні організації, особливості їх еволюції та функціональні особливості;

2. Формування біоетичних уявлень та наукової картини світу;

3. Гігієнічне виховання та формування здорового способу життя, що сприяє збереженню фізичного і морального здоров'я особистості;

4. Формування екологічної грамотності учнів, що базуються на розумінні зв'язків між живими системами;

5. Встановлення гармонійних відносин з природою, суспільством, самим собою, формування наукового світогляду (Генкал, 2013, с. 7-11).

Таким чином зміст біологічної шкільної освіти повинен формувати світоглядну складову, яка базується на знаннях об’єктивних біологічних явищ. В процесі вивчення біології в учнів формуються біоетичні та екологічні цінності. Тому варто розглянути характерні атрибути ЕОР, що сприяють їх використанню в процесі дистанційної освіти та прокоментувати їх відповідність цілям освіти.

1. Індивідуалізація освітнього процесу, вчитель може обрати оптимальну конфігурацію реалізації навчального змісту для кожного учня, та врахуванням індивідуальної освітньої траєкторії та особистісних характеристик кожного учня. Тобто, учні можуть оволодіти знаннями про живу природу.

2. Доступність ресурсів, переважна більшість навчальних ресурсів є безкоштовними та загальнодоступними для всіх користувачів які здобувають освіту. Це в достатній мірі забезпечує можливість формування ключових компетенцій.

3. Відсутність безпосереднього атмосферного спілкування учасників освітнього процесу, що є необхідною умовою проведення ефективних карантинних заходів.

4. Відсутність календарного відставання в графіках реалізації навчального змісту (практикуючі вчителі завжди відмічають, що відставання на карантині важко компенсувати за рахунок ущільненням навчального матеріалу, при довготривалому карантині така можливість фактично зникає).

5. Формування комп’ютерної компетенції, що забезпечується активним використанням обладнання та програмного забезпечення.

Можемо відмітити, що атрибути ЕОР забезпечують реалізацію цілей біологічної освіти, але ми вважаємо, що повноцінне формування світоглядних складових повинне реалізовуватися в соціальному

середовищі. Тобто тільки носій цінностей може їх культивувати в оточуючих Тому, у процесі навчання необхідна інтерактивна взаємодія між суб'єктами навчального процесу, що забезпечує формування системи цінностей учнів.

Важливо відмітити, що існують також певні вікові обмеження застосування ЕОР. Наприклад їх застосування майже не можливе в молодшій школі. Ми вважаємо, що безпосередні контакти в соціумі замінити електронними ресурсами неможливо, а разом з тим соціалізація особистості відбувається тільки в соціальному середовищі.

Раннє застосування комп'ютерних технологій в освіті не може забезпечити ефективної інтеріоризації соціально-історичного досвіду, оскільки цей процес є надзвичайно специфічним. Хоча, дана точка зору досить консервативна, це проблемне коло питань потребує подальшого міждисциплінарного аналізу. Важливим моментом є аспект формування структури міжособистісного спілкування, та формування малих груп в процесі навчання учнів. Дані процеси не спостерігаються в реалізації навчального змісту за допомогою ЕОР, хоча даний аспект є важливим у забезпеченні процесів інтеграції та диференціації особистості в суспільстві.

Варто зауважити, що питання мотивації під час навчання за допомогою ЕОР має досить дискусійний характер. Спостереження відмічають досить цікаву тенденцію, учні в яких були наявні внутрішні позитивні мотиви до навчання, часто проявляють пасивність та незацікавленість в дистанційному навчанні з використанням ЕОР. Існує й протилежна тенденція, учні які не проявляли цікавість в процесі шкільного навчання безпосередньо на уроках, починають активно навчатися. Це можна пов'язати з багатьма аспектами реалізації навчально-виховного процесу. Ми вважаємо, що важливу роль відіграє психологічний клімат в класі, система міжособистісних відносин, соціальний статус кожного учня, особистість вчителя.

Для підвищення рівня мотивації можна застосовувати ситуації успіху, але в контексті дистанційної освіти дані заходи значно втрачають продуктивність. Хоча певних результатів можна досягти в груповому спілкуванні вчителя з учнями в різних соціальних мережах та ресурсах.

Варто враховувати екстремальний характер умов карантину, що безумовно впливає на психологічні аспекти життєдіяльності учнів взагалі і навчання зокрема. Значна кількість учнів відмічає відсутність позитивного настрою, хронічну втому, що обумовлена постійною навчальною діяльністю за комп'ютером, значний дефіцит спілкування. Тому, ЕОР які використовуються, повинні мати диференційований різнобічний характер.

Таким чином, розглянувши питання можливостей застосування електронних освітніх ресурсів в процесі дистанційної реалізації змісту біологічної освіти можемо зробити наступні висновки:

Сучасна освіта все більше переходить на активне застосування інформаційних технологій. Одним з векторів такої активності є

застосування ЕОР, що представляють собою інформацію та супутні інтерфейси для їх використання в навчальних цілях.

В процесі реалізації навчального змісту біологічної освіти ЕОР можуть відігравати значну роль, що обумовлено можливістю їх відповідністю цілям біологічної освіти. Найбільша ефективність їх застосування реалізується у контексті дистанційної освіти. Варто відмітити, що їх застосування має певні об'єктивні обмеження.

Головним недоліком в застосуванні ЕОР є відсутність безпосереднього атмосферного міжособистісного спілкування між суб'єктами навчально-виховного процесу. Проте в умовах карантину дане обмеження є позитивною характеристикою. Таким чином ми вважаємо, що питання дослідження ЕОР у контексті дистанційної реалізації навчального змісту потребує подальшої розробки.

ЛІТЕРАТУРА

Генкал, С. Е. (2013). *Методичні засади продуктивного навчання біології учнів профільних класів*. Суми: «Мрія».

Литвинова, С. Г. (2013). Критерії оцінювання локальних електронних освітніх ресурсів. *Інформаційні технології в освіті, 15*.

Г. Волошко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФАСИЛІТАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА» В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Глобальна світова пандемія, викликана вірусом COVID-19, підтвердила, що ми живемо у непрогнозованому, невизначеному, складному та неоднозначному сучасному VUKA- світі (VUCA - абревіатура від volatility, uncertainty, complexity і ambiguity). Освіта постала перед новим випробуванням - дистанційним навчанням в закладах різного рівня.

Для здійснення професійної і навчальної діяльності в таких умовах одними із пріоритетних компетентностей як викладача так і здобувача освіти стає цифрова грамотність, яка включає: комп'ютерну грамотність (технічні навички у галузі комп'ютерів), ІКТ-грамотність (набір користувацьких навичок для використання сервісів і культурних пропозицій через Інтернет) та інформаційну грамотність (уміння знаходити, відбирати, переробляти, розповсюджувати, створювати і використовувати цифрову інформацію). В концепції Нової школи зазначено, що випускник Нової школи повинен мати компетенцію використання інформаційно-цифрових технологій, які пропонуються сучасною індустрією як в освіті, так і в повсякденному житті. Навчати такого випускника може лише педагог, який сам має необхідні уміння і компетенції і готовий до їхнього розвитку.

Вважаємо, що вища школа має більше можливостей і ресурсів для успішного здійснення вимушеного дистанційного і онлайн навчання на

відміну від середньої школи, а тим більше початкової. Це пов´язано з віковими особливостями здобувачів освіти, їхньою мотивацією, цілеспрямованістю, відповідальністю, умінням самостійно організовувати своє навчання і досягати начальних цілей. В таких умовах освітній процес організовуємо засобами педагогічної фасилітації (активізації й підтримки) процесів усвідомленого навчання і самонавчання у межах розвивальної взаємодії між викладачем та студентами. Вважаємо такий підхід оптимальним при реалізації дистанційного навчання.

В підготовці майбутніх вчителів в навчальному курсі «Педагогіка» з метою активізації, інтенсифікації навчання використовуємо інструменти асинхронної та синхронної взаємодії: платформу для дистанційного навчання MOODLE, електронні підручники, аудіо- та відеоматеріали, мобільні технології (Viber), хмарні технології (GOOGLE диск), онлайн дошки, сайти-конструктори навчальних завдань. До найбільш ефективних форм викладання навчального матеріалу відносимо мультимедійні презентації, створені в програмі Microsoft PowerPoint та лекційні і семінарські заняття в програмі ZOOM з можливістю об'єднання студентів в творчі групи в сесійних залах з метою розв'язання навчальних задач. Інструкції та рекомендації для підготовки творчих навчальних завдань подаємо у вигляді відеозаписів на створеному викладачем каналі Ютуб.

При виборі методів педагогічної фасилітації в різних видах дистанційної взаємодії акцентуємо увагу на таких питаннях:

Яку мету і задачі потрібно досягти?

Яким чином будуть задіяні учасники?

Якою буде послідовність виконання завдань групою?

Як можливо ефективно організувати комунікацію?

Як ресурси будуть задіяні?

Які цифрові інструменти будуть оптимальні у досягненні навчальної мети?

Як забезпечити комфорт при виконанні завдань учасниками?

Для створення інтерактивного середовища в процесі навчання використовуємо створення творчих груп різного характеру: постійні домашні групи для підготовки домашніх проектів та групи змінного складу для роботи на лекційних та семінарських заняттях.

Наприклад, в темі «Зміст виховання» студенти об'єднуються в домашні творчі групи і отримують завдання підготувати демонстрацію форми виховної роботи в онлайн режимі. Кожний із учасників групи обирає цікавий та посильний для себе розділ роботи. Студенти в групі в процесі підготовки самостійно розподіляють доручення між учасниками, відбирають зміст і методи реалізації, способи візуалізації та залучення всіх учасників семінару, планують демонстрацію в програмі ZOOM. Досвід використання такої форми роботи показує позитивні результати, така включеність до дослідницької діяльності підвищує навчальну мотивацію студентів і стимулює знаходити нові підходи та методи для презентації результатів роботи.

Однією із позитивних знахідок для фасилітації мети та збору очікувань в онлайн режимі на початку лекцій та семінарів стала програма Mentimetr. В межах цієї програми на лекції було досліджено цінності сучасного виховання спільні для всієї групи студентів, які було візуалізовано у хмару слів, визначалось ставлення студентів до можливостей використання методів заохочення та покарання із статистикою зроблених виборів. Наприкінці занять рефлексію щодо досягнення поставленої мети проводимо з допомогою чату, білої дошки програми ZOOM або ділимось висловлюванням.

Звичайно, навчання онлайн має свої обмеження, часто викликає дискомфорт у спілкуванні, і в той же час така інформатизація має інноваційній потенціал, розвиває професійні уміння майбутніх педагогів, сприяє засвоєнню більших обсягів інформації, дозволяє об’єднувати групи студентів, надає можливість здобувачу освіти визначити власну траєкторію самоосвіти і задовільнити свої власні освітні потреби.

Н. Дмітрієва
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ГАЛУЗЯХ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я ТА ОСВІТИ

У сучасному світі відбуваються зміни, які ставлять фахівців, у тому числі з напрямів охорони здоров'я та освіти, перед необхідністю бути завжди готовим до переміщень в соціальному світі, швидко адаптуватися до мінливих умов, гнучко взаємодіяти з різними системами і суб'єктами. Дослідження свідчать, що сучасний фахівець має володіти певними особистісними якостями для того, щоб бути затребуваним і успішним (Дмітрієва, 2019). До таких якостей відносяться: рухливість, готовність до будь-яких змін, здатність швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, тобто бути мобільним.

У психологічному словнику поняття «професійна мобільність» визначається, як здатність і готовність особистості досить швидко і успішно оволодіти новою технікою і технологією, отримувати відсутні знання та вміння, що забезпечують ефективність нової професійної діяльності (Дьяченко, Кандибович, 2004).

Таким чином, нами визначено провідні підходи до вивчення професійної мобільності.

З точки зору особистісно-діяльнісного підходу, професійна мобільність визначається як мотивована і цілеспрямована діяльність людини, яка активізується в моменти його професійного та життєвого шляху (Сергеева, 2015). Ознаками такої мобільності є: здатність фахівця рефлексувати рівень свого професіоналізму; готовність до змін в

життєдіяльності; ступінь активності; ефективне цілепокладання; передбачення результатів.

Системно-синергетичний підхід визначає професійну мобільність як вільне прийняття рішень в ситуації вибору. До нього можна віднести: здатність до саморозвитку, самоосвіти; аналітичні здібності, прогностичні вміння, вміння прийняття рішень.

Подієвий підхід визначає мобільність як здатність здійснювати свою діяльність в умовах постійної зміни подій, тобто демонструвати ситуативну мінливість. Ознаками такої професійної мобільності є вміння людини впливати на події, управляти подіями, використовувати їх для свого саморозвитку.

З точки зору компетентнісного підходу, професійна мобільність обумовлюється як сукупність певних компетенцій, які формуються, актуалізуються і активізуються в діяльності по мірі виникнення важливих проблем.

Спираючись на компетентносіний підхід, ми прийшли до висновку, що становлення професійної мобільності фахівця можливо через розвиток наступних компетенцій.

1. Соціально-комунікативні компетенції, забезпечують готовність фахівця до соціалізації в сучасному суспільстві, до роботи з новими інформаційними технологіями, до виконання своєї професійної діяльності в різних групах людей, адаптуватися до нових ситуацій.

2. Освітні компетенції, забезпечують готовність фахівця до наукового, системного пізнання світу, до оволодіння навичками самостійного освоєння знань і підвищення своєї кваліфікації, готовність фахівця зберігати свій професійний, творчий і соціальний потенціал, до самоосвіти та самовдосконалення.

3. Загальні компетенції, забезпечують високий рівень базових і загальних знань по своїй спеціальності, здатність адаптуватися до змін змісту професійної діяльності.

4. Ціннісно-смислові і загальнокультурні компетенції, забезпечують успішність ціннісно-смисловий орієнтації фахівця в навколишньому світі, готовність і прагнення пізнати і вдосконалювати самого себе, до безперервної самоосвіти, постійної мотивації до навчання впродовж свого життя.

Щоб реалізувати ті чи інші зміни у своїй професійній позиції, людина повинна володіти певними особистісними якостями і здібностями. До них можна віднести:

- рухливість, відкритість новому;
- вміння гнучко адаптуватися до нових обставин;
- креативність мислення; комунікативність;
- вміння адаптуватися до умов, що змінюються діяльності;
- активність, швидкість, самостійність і відповідальність у прийнятті рішень;

- націленість на успіх і постійне самовдосконалення;
- вміння аналізувати ситуацію і прогнозувати її розвиток;
- здатність до навчання, самообучаемость;
- стійкість до фрустрації зовнішнього і внутрішнього середовища організації;
- вміння відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору і інші.

ЛІТЕРАТУРА

Дмітрієва, Н. С. (2019). Застосування імітаційних технологій професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 70,* 85 - 87. DOI https://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-70.21

Дьяченко, М. И., Кандибович, Л. А. (2004). *Психологический словарь-справочник.* Москва: Харвест.

Сергеева, Т. Б. (2015). Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности. *Образование и наука, 8,* 127.

І. Драга
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕКОМЕНДАЦІЇ МІНІСТЕРСТВА НАУКИ ТА ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА ЩОДО НАВЧАННЯ, ЯКЕ ПРОВОДИТЬСЯ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДІВ І ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У зв’язку з надзвичайною загрозою, викликаною вірусом SARS-CoV-2 Міністерством науки і вищої освіти Республіки Польща було підготовлено й надіслано до військових закладів вищої освіти рекомендації для проведення занять із використанням методів і технологій дистанційного навчання на всіх спеціальностях та рівнях освіти. Освітній процес буде здійснюватись у змішаній (гібридній) системі.

У гібридній системі більшість лекційних та семінарських занять, а також деякі практичні та проєктні заняття проводяться із застосуванням методів і прийомів дистанційного навчання, тоді як заходи, які неможливо здійснити віддалено, наприклад лабораторні заняття, проводяться у формі стаціонарних, у стінах університету. У разі проведення занять у стаціонарній формі будуть впроваджені організаційні рішення, які мінімізують ризик зараження SARS-CoV-2, наприклад, шляхом зменшення розміру груп, а також такі зміни в розкладі, які дозволять створювати блоки класів, які потребують безпосередньої присутності студентів та викладачів. У цьому варіанті рекомендується проводити заняття в кількагодинних блоках, щоб зменшити кількість контактів між людьми, які залишаються в університеті. Усі традиційні заняття будуть проводитися відповідно до чинного санітарного режиму та з урахуванням рекомендацій

та керівних принципів Міністерства національної оборони, Міністерства науки та вищої освіти та ГІС, а також відповідно до норм, що діють у військових закладах вищої освіти.

Розглянемо рекомендації, щодо дистанційного навчання.

Організація процесу дистанційного навчання включає:

1. Технологічна інфраструктура:

університет надає власну або орендовану технологічну інфраструктуру, дозволяє проводити дистанційне навчання, забезпечуючи синхронну та/або асинхронну взаємодію між студентами та викладачами;

університет підтримує сучасні засоби комунікації, що надають можливість працювати дистанційно;

допускається використання технологічної інфраструктури та інструментів інших національних університетів та установ, що надають цей вид послуг, на основі угоди. Така угода має визначати загальні ресурси й визначати правила дотримання авторських, майнових прав і правил захисту персональних даних.

2. Правила підготовки та надання навчальних матеріалів студентам:

університет підтримує підготовку навчально-методичних матеріалів, необхідних для процесу дистанційного навчання;

викладач або інша особа, яка проводить певні заняття, згідно з навчальною програмою готує та надає навчальні матеріали в цифровій формі, необхідній для проведення дистанційного навчання;

навчальні матеріали підлягають моніторингу керівником предмету або іншою особою, зазначеною владою університету. Крім того, ЗВО повинен мати процедури у внутрішній системі забезпечення якості освіти, які дозволяють контролювати якість навчальних матеріалів і спосіб виявлення небажаних явищ у процесі дистанційного навчання;

університет несе відповідальність за надання інструментів для дистанційного навчання відповідно до чинних законодавством, у тому числі, зокрема, авторського, ліцензійного забезпечення легального й безкоштовного доступу до сервісу для всіх учасників.

3. Права та обов’язки студентів:

студент має право отримати повну інформацію про хід процесу дистанційного навчання в межах даного предмета;

студент має право отримати підтримку в роботі системи підтримки дистанційного навчання;

студент зобов’язаний регулярно брати участь у навчальних заняттях на відстані на умовах, зазначених викладачем закладу освіти відповідно до правил навчання;

студент зобов’язаний виконувати та звітувати про хід виконання всіх завдань, заданих учителем у межах предмету;

за відсутності студента на заняттях, що проводяться в синхронному режимі, студент повинен мати доступ до навчального контенту для використання в режимі off-line на принципах, зазначених викладачем.

4.Права та обов’язки викладачів:

викладач зобов’язаний підготувати відповідні матеріали, необхідні для отримання знань з даного предмету;

викладач зобов’язаний представити студентам точний план роботи;

у разі повного переходу на процес дистанційного навчання, викладач повинен підготувати навчально-методичні матеріали, що забезпечують кожному студентові навантаження, яке відповідає кількості годин, визначених у плані та програмі навчання;

викладач зобов’язаний регулярно контролювати й документувати процес навчання студентів. Документація повинна достовірно підтверджувати регулярність контакту та взаємодії зі студентами;

викладач зобов’язаний розробити такий віддалений процес навчання студентів, який забезпечуватиме робоче навантаження, в обсязі, визначених даного предмету пунктів ECTS;

викладач або інша особа, яка має право на проведення занять, має право на автономію у виборі інструментів для підтримки навчання студентів на відстані.

5. Облік викладацького навантаження для викладачів дистанційного навчання:

якщо інше не передбачено законодавством університету для виконання, щорічний розмір навчальних занять враховується на 100 % від кількості годин занять, які проводиться з використанням методів і прийомів дистанційного навчання;

за проведення дистанційних занять до виконання річного обсягу дидактичних занять зараховується така кількість навчальних годин, яку викладач отримав би за викладання предмета в певному вимірі класичним способом;

за необхідності дистанційного навчання, можливе збільшення чисельності лабораторних, практичних, проєктних робіт і семінарів;

якщо правилами закладу освіти не передбачено інше, розрахунок навантаження проводиться після закінчення занять у даному семестрі, а також за умови підтвердження через начальника підрозділу, який веде практичні заняття, виконання всіх додаткових умов, визначених у ЗВО.

6. Оцінка та перевірка (визнання) результатів навчання, отриманих на формальному шляху в режимі дистанційного навчання:

реалізація дистанційного навчання, не порушує ст. 63 п. 1 Закону про Вищу Освіту;

зберігається кількість кредитів певного предмета в програмі навчання;

точка ECTS відповідає 25–30 годинам роботи студента, що включає заняття з використанням методів і прийомів дистанційного навчання, організовані вишем, і його індивідуальну роботу, пов’язану з цими заняттями.

7. Підсумкова оцінка результатів дистанційного навчання:

викладач самостійно визначає методи та критерії перевірки знань з предмету: у вигляді письмової чи усної відповіді, в режимі онлайн – за допомогою інформаційних інструментів, придатних для перевірка знань із даного предмету;

університет повинен забезпечити надійну перевірку результатів навчання;

контроль ходу перевірки досягнутих результатів знань може здійснюватися з використанням інформаційних технологій;

отримання заліків за всіма курсами, що проводяться з використанням методів дистанційного навчання, викладених у семестровому плані навчання студента, є обов'язковим і підлягає врегулюванню відповідно до правил закладу освіти.

Отже, проаналізувавши рекомендації Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща, у результаті вивчення законодавчих документів, можемо стверджувати, що організація вищої військової освіти в Польщі, в режимі дистанційного навчання дає можливість студентам отримати знання в необхідному обсязі, а також у відповідній якості.

ЛІТЕРАТУРА

Rekomendacje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie kształcenia prowadzonego z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. URL: https://www.gov.pl/attachment/847f5184-934d-43e6-b605-2ba3d1c4f491.

O. Kozlova
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
T. Maksymenko
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
Ya. Glyva
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

APPLICATION OF DISTANT TECHNOLOGIES FOR EDUCATIONAL ACTIVITIES AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The issue of providing higher educational institutions working in the field of distant education, qualified personnel today is one of the most important, since we need teachers who can quickly adapt to new working conditions and those technologies – pedagogical and informational.

Distance learning differs from traditional education in the whole a set of parameters – methods, forms, means and approaches to the students' independent work. The main thing is that distant learning requires a different type of knowledge presentation. The teacher of the distant learning must answer the topics the requirements that this training format makes to the professional competencies of a specialist: to understand the specifics of distant learning, possess the skills of effective management, modern pedagogical and computer technologies.

Currently a key element of the information technology introduction is distant (online) courses. By distance courses, it is meant a number of elements, which are only partially related to distance education (DL), such elements are: video lectures,

presentations, an electronic tutorial, laboratory work (possibly virtual), a set of tasks, tests, chat and others materials. These materials can be used as with distant (correspondence) training and full-time training. In the case of full-time training, a distance course for the portal is considered primarily as the materials repository on the discipline. In this case, the application of a blended or hybrid learning model is assumed in which work in the classroom (lectures, seminars, exercises, laboratory work) combined with independent work on the course website (listening to video lectures, testing, passing the exam, etc.) (Lepori & others, 2003).

Therefore, nowadays distant on-line platform Moodle is used at Makarenko Sumy State Pedagogical University to the individual's intellectual and moral development, to form critical and creative thinking, the ability to work with different arrays of information and to make independent decisions. Moodle is a software package for producing internet-based courses and web sites. It's an ongoing development project designed to support a social constructionist framework of education. There are various such software tools available in the market which plays a very significant role in the spread of online education thus aiding the students in attaining the online degree. Moodle is a free software, a learning management system providing a platform for e-learning and it helps the various educators considerably in conceptualizing the various courses, course structures and curriculum thus facilitating interaction with online students. Moodle stands for Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. It is the word to describe the learning philosophy of lazily meandering through something, doing things as it occurs to learners to do them. This is an enjoyable tinkering that often leads to insight and creativity In the technical terms, Moodle is Open Source LMS. It is a FREE learning management system that enables learning professionals (teachers) to create engaging online learning courses.

There are top ten key items for Moodle: 1) Social constructionist pedagogy – it is the philosophy of learning that focuses on collaboration, activities and critical reflection. This "socio-constructivist" approach involves a strong "community of learning" orientation rather than simply "putting courses and exercises online"; 2) WYSIWYG HTML editor – it is the embedded tool in Moodle for users to edit text entry areas like resources, forum postings and journal entries; 3) Activity Report – it is the full logging and tracking report for each student with graphs and module details (access/number of time read) as well as details of each student involvement like postings and journal entries; 4) Course Activity – the course activity in Moodle includes Forums, Journals, Quizzes, Resources, Choices, Surveys, Assignments, Chats, and Workshops; 5) Custom Scales – teachers can define their own scales to be used for grading forums, assignments and journals; 6) Mail Integration – copies of forum posts, teacher feedback etc. can be mailed in HTML or plain text; 7) Course Format – teachers have various choices for course formats such as by week, by topic or a discussion-focused social format; 8) Management – there are site management, user management and course management for different users with different access; 9) Moodle Module – each functional feature of Moodle can be regarded

as a module. In general, there is Assignment Module, Chat Module, Choice Module, Forum Module, Journal Module, Quiz Module, Resource Module, Survey Module and Workshop Module; 10) SCORM and AICC SCORM – stands for Sharable Courseware Object Reference Model (SCORM), which is a set of specifications that, when applied to course content, produces small, reusable e-Learning objects. A result of the Department of Defense's Advanced Distributed Learning (ADL) initiative, SCORM compliant courseware elements are easily merged with other compliant elements to produce a highly modular repository of training materials (Lopez & others, 2016).

However, students' interest in distance courses often ends after classes start. DL is a complex process of acquiring knowledge and maintaining motivation to study distance courses requires special measures. Such measures can be (Arefieva, Lazarev): sending letters to inactive participants with gratitude for expressed interest in the course and hope for their active participation in the future; joint determination of the learning rules on distance courses for the purpose of accounting wishes and suggestions of students; organization of work in teams to stimulation by active participants of inactive ones to work together; regular feedback from students on all issues, including detailed comments on the results of practical tasks; regular debriefing individual and students team work; discussion of plans for a possible cooperation after graduation.

Distance learning technologies, primarily associated with online courses, put to universities a set of new tasks. Due to their solution, opportunities arise for expanding the areas and modernization of the educational process. The use of distance courses, especially Moodle courses, force universities to rethinking the methodology of face-to-face education, optimizing costs in universities, strengthen the integration of science and education.

LITERATURE

Арефьева, И., Лазарев, Т. *Мотивация в дистанционном обучении. Образовательный проект «Мой университет».* Retrieved from: http://moiuniversitet.ru/library/articles/statja8/

Lepori, B., Cantoni, L. & Succi, C. (2003). *The introduction of eLearning in European universities: models and strategies.* In: Kerres M., Voss B. (eds), GMW03, Duisburg, Germany.

Lopez, G.A., Saenz, J., Leonardo, A., Gurtubay, I. (2016). Use of the "Moodle" platform to promote an ongoing learning when lecturing general in the physics, mathematics and electronic engineering programs at the university of the Basque country UPV/EHU. *Journal of Science Education and Technology*, *25* (4), 575–589.

І. Конограй
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Основну роль у здійсненні дистанційного навчання відіграють сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Унаслідок стрімкого науково-технічного прогресу вони швидко змінюються та виходять на більш практичний рівень розвитку та впровадження. Це стосується як можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, так і їх вартості. Звичайно, у дистанційному навчанні слід використовувати їх найкращі зразки, якщо є така можливість.

Актуальність і доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема у забезпеченні дистанційного навчання, доводять численні дослідження цієї проблеми, зокрема заслуговують на увагу наукові розвідки М. Шеремет, О. Качуровської, С. Новосьолова, Г. Петку, І. Пашеліте, С. Пейперт, Б. Хантер та інших.

Під інформаційно-комунікаційними технологіями дистанційного навчання розуміють «технології створення, накопичення, зберігання та доступу до електронних ресурсів навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі мережі Інтернет» (Концепція, 2000).

Інформаційні технології, що застосовуються в дистанційному навчанні, можна розділили на такі групи: 1) подання освітньої інформації; 2) зберігання та оброблення освітньої інформації; 3) передачі освітньої інформації; 4) взаємодії між суб'єктами навчального процесу; 5) контролю і оцінювання навчальних досягнень слухачів.

Технології *подання освітньої інформації* складають ті засоби, що можуть бути використані для надання навчальних матеріалів. Серед них можна виокремити традиційні (пошта, телебачення), тобто технології кореспондентського та телевізійного навчання та електронні, із яких, у свою чергу можна виділити технології з використанням локальних носіїв інформації (USB-накопичувачі); технології, що використовуються в мережі (інформаційні ресурси, сервіси і служби локальної та глобальної мережі) та мобільні технології.

До технологій *зберігання та обробки освітніх ресурсів*, яка реалізуються засобами системи підтримки дистанційного навчання та хмарних сервісів, відносимо – Google Docs, YouTube, DropBox, Google диску та інші.

У процесі реалізації освітніх програм особливе значення набувають технології *передачі освітньої інформації* від вчителя до учня, які, по суті, і

забезпечують процес навчання і його підтримку. Нині є безліч різних засобів доставлення навчального матеріалу: пошта, телефон, факс, електронна пошта, телеконференція, електронна дошка, супутникові освітні системи, інтерактивне телебачення, радіо, а також CDROM і аудіо, відеокасети.

У процесі дистанційного навчання зворотний зв'язок учителя й учнів ускладнений. У результаті виникає питання про можливість ефективного навчання, коли взаємодія із учнем може бути не такою ефективною, як під час проведення навчання в очній формі. Покликані цьому запобігти технології *взаємодії між суб'єктами навчального процесу*, що складають безліч засобів зворотного зв'язку (пошта, телефон, електронна пошта, інтерактивне телебачення, телеконференція, засіб переговорів у реальному режимі часу (IRC) та безпосереднє спілкування) і способів взаємодії (синхронних і асинхронних) учасників освітнього процесу (Хуторской, 2002).

Синхронні способи (online) засновані на одночасній участі педагогів та учнів (віртуальна чи реальна група) у процесі навчання в реальному часі. У цьому випадку доставка знань забезпечується інтерактивним телебаченням, відео-конференціями і дистанційними платформами (Google Classroom, Moodle, Edmodo, Zoom, Google Meet).

За асинхронному способі (offline) одержані повідомлення зберігаються на комп'ютері адресата. Користувач може переглянути їх за допомогою спеціальних програм у зручний для нього час. На відміну від очного навчання, де діалог ведеться тільки в режимі реального часу (online), за дистанційного навчання навчальний процес може йти і у відкладеному режимі (offline).

Основна перевага offline-технологій полягає в тому, що вони менш вимогливі до ресурсів комп'ютера та пропускної здатності ліній зв'язку. Вони можуть використовуватися навіть за відсутності постійного підключення до Інтернету. До технологій цього роду відносяться електронна пошта, списки розсилки, форум тощо.

За допомогою списків розсилки може бути організована розсилка навчальної інформації, за допомогою електронної пошти встановлюється особисте спілкування між учителем та учнем, а форум дозволяє організувати колективне обговорення найскладніших питань курсу. Усі ці технології дозволяють обмінюватися повідомленнями між різними комп'ютерами, підключеними до Інтернет.

Важливою перевагою offline-технологій є значний вибір програмного забезпечення для роботи з електронною поштою. Сучасні поштові програми дозволяють відправляти повідомлення в гіпертекстовому форматі (тобто, з гіперпосиланнями, шрифтовими і колірними виділеннями фрагментів тексту, вставкою графічних зображень та ін.) Крім того, до листа може бути прикріплений файл довільного формату. Ефективність offline-технологій проявляється при організації поточних консультацій, поточного контролю на основі контрольних і самостійних робіт, що перевіряються «вручну» викладачем.

Віртуальний клас – це електронна імітація спілкування при аудиторному навчанні; комплекс програмних продуктів, що реалізують відразу кілька елементів синхронного спілкування, які дозволяють наблизити спілкування через локальні чи глобальні мережі до спілкування «обличчям до обличчя» за допомогою таких функцій: класна дошка (whiteboard), можливість писати і малювати на екрані, доступна одночасно всім учасникам спілкування; загальний (широкомовний) чат; функція «підняття руки»; індивідуальний обмін повідомленнями між слухачами і викладачем; показ слайдів, навчальних матеріалів; відеозв'язок; можливість завантаження файлів до заняття і відеозапису проведеного спілкування.

Для перевірки рівня засвоєння навчального матеріалу учнями застосовуються технології к*онтролю і оцінювання навчальних досягнень*. Використовується як оперативний (убудований у навчальний матеріал), так і відкладений контроль знань (тестовий контроль, реферат, письмові іспити, кваліфікаційна робота).

Для самостійної роботи над теоретичним матеріалом учні використовують електронні навчальні підручники і посібники. У порівнянні зі звичайними (паперовими) підручниками і посібниками дидактичний потенціал електронних посібників і підручників значно більший завдяки таким властивостям (Хуторской, 2004):

– гіпертекстовість – можливість перегляду навчального матеріалу за гіперпосиланнями;

– мультимедійність – можливість використання всіх засобів мультимедіа для більш ефективного подання навчального матеріалу: звук, графіка, мультиплікація, анімація, відео та ін.;

– інтегрованість – можливість включати не тільки навчальні матеріали, але й запитання, тести для самоконтролю, поточного та підсумкового контролів, гіперпосилання на іншу довідкову та навчальну літературу, надавати можливість безпосередньо працювати з проблемно-орієнтованим програмним забезпеченням;

– конструктивність – використання інформаційно-комунікаційних технологій створює можливість будувати навчальний курс за принципами конструктивізму у навчанні, згідно з яким навчальний процес реалізується через конструювання когнітивних (уявних) моделей, через експерименти з реальністю або її комп'ютерними моделями;

– керованість – можливість організувати навігацію (послідовність пред'явлення навчального матеріалу) в електронному підручнику залежно від успішності, психофізіологічних або інших індивідуальних характеристик учня, тобто забезпечити електронний посібник засобами зворотного зв'язку.

Для контролю якості засвоєння знань учнями за дистанційного навчання здійснюється постійний моніторинг за допомогою технологій взаємодії між учнем і вчителем. Контроль та атестація навчальних досягнень учнів за дистанційного навчання може здійснюватися як з

використанням електронних засобів, так і традиційними способами у випадку проведення підсумкової атестації.

Таким чином, використання найсучасніших технологій робить дистанційне навчання дійсно ефективним. Інформаційні технології за дистанційного навчання забезпечують автоматизацію навчального процесу, доставку навчальних матеріалів учням, контроль за процесом здобуття освіти, контроль знань тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Про Національну програму інформатизації : Закон України 1998, № 27-28, ст. 181. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98- %D0%B2%D1%80.

Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: Постанова від 20 грудня 2000. Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html.

Хуторской, А. В. (2002). Дистанционное обучение и его технологии. *Компьютерра.* 36.

Хуторской, А. В. (2004). *Практикум по дидактике и современным методикам обучения.* Санкт-Петербург: Питер.

O. Kononova
Kherson Maritime College

THE IMPORTANCE OF STUDENTS` INDIVIDUALWORK IN DISTANCE LEARNING

Changes in socio-economic conditions in society today, have significantly increased the requirements for the level and quality of training in vocational training, which is characterized by a focus on the student's personality, the processes of its development and formation. The educational process in the university is based on the Individual work of students. It is one of the main way of improving education, improving the quality of training, because it teaches them to replenish knowledge, navigate the flow of scientific information.

In order to perform tasks independently and with proper quality, the student must not only have the skills of independent work, but also choose ways to work, be able to rationally organize the work, independently control its results. Tasks should be composed in such a way that the complexity and degree of independence gradually increases (both too difficult and too easy tasks will reduce students' interest in individual work). It is important not only to determine in advance the types of tasks that should be assigned to individual work, but also to plan the sequence of their implementation depending on the material being studied.

New trends in education are aimed at the use of the latest learning technologies, including distance learning, which is based entirely on the individual work of students and its guidance by the teacher. In fact, distance learning in practice realizes what the traditional school seeks to do, for e.g to provide equal and comprehensive access to knowledge, to reveal abilities and talents, to instill the necessary skills and qualities. Also, distance learning allows you to change the pace, time and place of study, which allows you to expand individual work. Interactivity allows you to develop active forms of learning that

are most effective when using computer technology. The teacher can answer the students` questions via the Internet.

According to the new standards, the share of extracurricular individual work of students is about 50%. It is quite significant in the process of studying the discipline. Distance learning is designed to reduce the load in the classroom and increase the share of individual student`s work. To make individual work effective, it is necessary to develop a variety of electronic textbooks and training programs. It is necessary to organize a library in which all educational materials from each discipline will be placed in electronic form - lectures, educational and methodical manuals, reference books, control tests, options of tasks for individual work for convenience of studying, divided into topics. This allows students to have constant access and print out any learning information from the library's electronic media.

Students, who has missed one or more classes through the distance learning system can at convenient times access teaching materials and independently master the material they missed, test their knowledge, complete missed homework, send the teacher for consulting and get advice without waiting for the next class.

When using mixed distance learning methods, the program should be built from both elements of synchronous and elements of asynchronous learning methods. It is important that the learner (distance learning participant) learns to acquire knowledge independently, using a variety of sources of information; would be able to work with this information, using different methods of cognitive activity and have the opportunity to work at a convenient time for him.

Independent acquisition of knowledge should not be passive, on the contrary, the one who is taught from the beginning should be involved in active cognitive activity. How efficiency any type of distance learning will be, it depends on several factors: the effective interaction of teacher and student, well-developed methodological materials and the productivity feedback. The introduction of distance learning in education saves student time and adds elements of novelty to the learning process, allowing the student to feel independent and at the same time responsible, and thus increases his motivation to learn, as well as develop students' skills for continuing education and training in the future professional career.

The monitoring of knowledge, skills, abilities acquired in the learning process, has a stimulating effect and influences student behavior, helps to identify gaps in knowledge, forms a creative attitude to learning and the desire to develop their abilities. The monitoring measures establish feedback from student to teacher. Particular attention is paid to students' self-control through self-testing in sections of the discipline, including the use of the Moodle platform. After each studied module the student passes the test in due time.

New approaches to the organization of learning, namely the use of distance technologies require a significant rethinking and adjustment of traditional forms, and their translation into distance forms. Thus, individual work can be conducted in

the form of: interviews, testing of written individual assignments, participation in scientific and practical conferences, defense of the presentation, participate in a discussion forum, send an electronic version of the report, summary or thesis, perform comprehensive testing and control work. The student, as a rule, at the appointed time reports on performance of individual tasks.

The organization of individual work is an effective means of activating the creative independence of students. At each stage of students` individual work the monitoring should be clear, timely and effective. Individual work contributes more profound study of the theoretical material of the discipline by students, forms the ability to find the best answers, solutions, research skills; develops skills of work with electronic textbooks, primary sources, forms the ability to use modern means of obtaining information; the need for independent acquisition of knowledge and skills develops, self-learning skills are formed, which allows students to exercise self-control at every step of learning the material, get advice from a teacher, or hear the opinion of another course participant. This allows teachers monitor students' compliance systematically with the schedule of individual work, to analyze errors, work performed and give them a preliminary and final assessment, to see and objectively assess the activity and effectiveness of students in the course.

REFERENCES

Zagvyazinsky, V. I. (2007). *Theory of learning: modern interpretation*: textbook. M.: Академия.

Klochek, L. V. (2009). Psychological aspects of the organization of independent work of students. *Independent work of students and its information and methodological support: problems, experience, methods: Methodical Bulletin, 2,* 18–26.

Pidkasisty, P. I., Friedman, L. M., Garunov, M. G. (1999). *Psychological and didactic reference book of a teacher of higher education*. Moscow.

N. Kokhanova
Sumy state pedagogical university
named after A.S. Makarenko

POLISH SCHOOL IN CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

Distance education is an opportunity to study and receive the necessary knowledge remotely from the education institution at any convenient time. Now, with introduction of general quarantine, all education institutions had to switch to online education.

Polish schools have switched to distance learning from 25 March 2020 to 26 June. The Ministry of National Education prepared appropriate legal regulations that made it possible to carry out didactic and educational tasks with the use of distance learning methods and techniques. In total, it was as many as 18 legal acts.

The organization of distance learning was decided by the school head in consultation with teachers, taking into account, inter alia, equal load of students on individual days of the week, diversification of classes on each day,

psychophysical abilities of students to undertake intense mental effort during the day and limitations resulting from the specificity of the classes. To support school principals, teachers, students and parents, the Ministry of National Education developed materials that contained information, tips and practical advice on the organization of distance learning. These were, among others:

- "Distance learning – a guide for schools";
- "Guide for school principals and teachers – activities of the Ministry of National Education for the digitization of education";
- "Personal data safe during distance learning – UODO guide for schools";
- materials on psychological and pedagogical support (Ministry of Science and Higher Education).

For educational work in conditions of pandemic free platform with educational materials *www.epodreczniki.pl* was developed. The platform is an IT tool, on which free educational materials are posted. They encourage students, parents and teachers to explore the resources posted there and make extensive use of them.

All contents are available through a web browser and do not require installation of additional software. Additionally, the platform offers to logged-in users, i.e. all students and teachers who open an account on the platform, a module for tracking learning progress. A headteacher of a school or other institution who decides to use the platform can open accounts for students and teachers on it. The regulations allow the processing of students' and teachers' data for the purpose of opening the accounts (*National Reforms in School Education)*.

Besides, the Ministry of National Education implements and coordinates digital projects that contribute to the dissemination of information and communication technologies in the teaching and learning process. The activities of the Ministry of National Education in this area turned out to be particularly important and necessary in the context of suspending didactic and educational activities and conducting education with the use of distance learning methods and techniques. The most important projects supporting development of digital and pro-innovation competences is teacher training "Lesson: Enter". The project value is PLN 50 million. In 2019, 95 thousand teachers were trained in digital and pro-innovative competences as part of the activities of teacher training centers and other entities. And by 2023, 75 thousand teachers will be trained in the use and creation of their own e-materials within the project "Lesson: Enter" (*Summary of the 2019/2020 school year 2020)*.

To follow the usual routine for students, you can conduct lessons at the same hours as usual at school. Of course, primary school will need parental help, but high school students have to cope on their own.

We are sure that distance education will not replace ordinary education, but it has its advantages. For example, there are periods when children are ill and they need to study to catch up with the program. In addition, distance education helps people to open up – for example, children who are psychotropic

introverts. Such children are not always active at the lessons; it is easier for them to learn remotely. We think the best option is blended learning, which combines traditional and distance learning. When the main assimilation of subjects takes place in the classroom, and distance education at home is additional, it helps to deepen better into the subject or topic. We are sure that distance education helps to teach children to self-study.

REFERENCES

Ministry of Science and Higher Education. Retrieved from: www.gov.pl

National Reforms in School Education. Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/

Summary of the 2019/2020 school year 2020. Warsaw. Retrieved from: https://www.gov.pl/web/edukacja/wiadomosci?page=13&size=10

І. Кухта
Комунальна установа
Сумський навчально-виховний комплекс
«дошкільний навчальний заклад –
загальноосвітня школа І ступеня № 41 "Райдуга"»,
м. Суми, Сумської області

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Карантин поставив нові завдання перед закладами освіти і вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: вчителів, учнів та батьків. На початку 2020 р. всі заклади освіти стали учасниками інтенсифікації дистанційного навчання. Масовий перехід до електронного навчання на період дії карантину став своєрідною глобальною потребою для всього освітянського середовища, зокрема для початкової школи.

Найважливішими вимогами реалізації електронного навчання є такі:

- наявність у вчителів і учнів якісного доступу до Інтернету;
- наявність у вчителів і учнів необхідного технічного забезпечення (комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, смартфонів тощо), а також відповідного програмного забезпечення;
- достатній рівень розвитку у вчителів і учнів цифрової компетентності, яка уможливлює вирішення завдань освітнього процесу;
- доступ до освітнього контенту в Інтернеті та ін. (Гриневич, Ільїч, Морзе, Прошкін, Шемелинець, Линьов, Рій, 2020).

Дослідники зі США Андреас Шляйхер та Фернандо М. Реймерз з'ясували, що тривала перерва в навчанні призводить до втрати знань і навичок. За літо учні втрачають приблизно місяць навчального року: причому втрати знань і вмінь із математики більші, аніж із читання. Більше втрачають учні з сімей, у яких менший рівень доходу. Зараз розрив у доступі до освіти може загостритися ще більше, пишуть А. Шляйхер і Ф. М. Реймерз, адже не всі батьки можуть допомогти з навчанням вдома,

не всі школи впровадили дистанційне навчання і в дітей різна мотивація до самостійного навчання (Швадчак, 2020).

Найчастіше в дистанційному навчанні використовуються технології трьох видів:

- кейс-технологія, за якою навчальний матеріал завчасно підбирається та компонується вчителем у спеціальний набір та надсилається учням для самостійного вивчення;
- телевізійно-супутникова технологія – передбачає трансляцію уроків на телебаченні;
- мережева технологія – реалізується з використанням локальних та глобальних мереж і дозволяє забезпечити інтерактивну взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу.

Дистанційне навчання має деяки недоліки та труднощі. Зокрема, – це відсутність базових умов, тобто Інтернету. Як зазначає О. Онищенко, важливо забезпечити якісний швидкісний Інтернет, і не лише в кожній школі в місті та селі, а й у кожній домівці. У Мінцифри обіцяють, що до 2024 року всі населені пункти матимуть доступ до високошвидкісного Інтернету (*Ставлення вчителів до дистанційного навчання).* Сьогодні діти, яких відвезли в село до бабусі, позбавлені можливості бути на зв'язку та отримувати завдання. Як навчати їх, учителі поки що не мають відповіді. Навіть якщо дитина залишилася вдома, де є інтернет і комп'ютер, він, як правило, один на всю родину і потрібен одночасно всім, адже мама й тато працюють із дому. Учителі відзначають, що тепер на підготовку до уроків та перевірку завдань іде значно більше часу. Зрозуміло, коли до цього підходити сумлінно. А батьки зауважують, що сам режим дня на карантині не сприяє чіткому навчальному графіку. З іншого боку, якраз систематичні навчальні заняття і вносять організованість у карантинний день (Сіткар, Сіткар, 2020).

Таким чином, ми бачимо, що якісне дистанційне навчання можливо у школах, які мають гарне технічне забезпечення та доступ до потужного Інтернету. У містах, які знаходяться в області, переважна більшість учителів лише надсилають матеріали та завдання для самостійного опрацювання в чати класу та на сайт школи, а в сільській місцевості онлайн навчання майже взагалі відсутнє. Діти не дивляться уроки по телевізору, батьки аргументують це невідповідністю шкільної програми і уроків по телевізору (такий дисбаланс лише дезадаптує дітей), а також великою кількістю помилок у викладанні. Якість навчання погіршилася відповідно до місця розташування закладу (Пономаренко, 2020, с. 172-176).

Ми можемо зробити висновок, що дистанційне навчання в чистому вигляді не може бути основною формою навчання в початковій школі, але цілком можливо використовувати змішане навчання для дітей, які з якоїсь причини змушені пропускати заняття в школі, або під час загального карантину.

ЛІТЕРАТУРА

Гриневич, Л., Ільїч, Л., Морзе, Н., Прошкін, В., Шемелинець, І., Линьов, К., Рій, Г. (2020). *Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка*. Київ.

Швадчак, Н. (2020). *Як освітні системи працюють під час пандемії – доповідь розробника PISA*. Режим доступу: https://nus.org.ua/articles/yak-osvitni-systemy-pratsyuyut-pid-chas-pandemiyi-dopovid-rozrobnyka-pisa/

Ставлення вчителів до дистанційного навчання. По той бік екрану. Режим доступу: https://pedpresa.ua/201801-stavlennya-vchyteliv-do-dystantsijnogo-navchannya-po-toj-bikekranu.html.

Сіткар, В. І., Сіткар, Н. С. (2020). *Професійна компетентність та особливості прояву емоцій учителів в умовах дистанційного навчання пов'язаного з карантином COVID-19*. Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/15922/1/56_Sitkar_Sitkar.pdf.

Пономаренко, Т. (2020). Психологічні особливості організації дистанційного навчання в школі в умовах світової пандемії. *Методи і технології загальної і соціальної психології та психотерапії в умовах сучасного суспільства/Матеріали IV науково- практичної конференції з міжнародною участю*. Київ.

Ю. Ліцман
Сумський державний університет
О. Швець
Сумський національний аграрний університет
Н. Осьмук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

В сучасних умовах перед викладачами постала нагальна потреба в організації навчального процесу за дистанційною формою навчання. Така форма навчання не є новою для закладів вищої освіти як нашої країни так й інших країн світу, проте, в умовах епідемії на Ковід-19 доводиться застосовувати її навіть для курсів, вивчення яких є складним в умовах дистанційної форми, зокрема для хімічних дисциплін. Саме тому актуальною є проблема модернізації методики проведення таких занять. Розглянемо певні методичні та технологічні підходи, досвід використання яких продовжується в процесі організації навчальних занять за дистанційною формою таких хімічних дисциплін як: «Хімія», «Медична хімія», «Біологічна та біоорганічна хімія».

Насамперед, для організації занять за дистанційною формою потрібна платформа для розміщення навчально-методичних матеріалів, офлайн та онлайн навчання, проведення контрольних заходів тощо (Рекомендації щодо впровадження, 2020, с. 47). В якості основної платформи нами було обрано Google Classroom, а в якості додаткових

засобів швидкої комунікації меседжери Viber, Telegram (Ліцман, Швець, Осьмук, 2020, с. 95-96).

Досвід використання платформи Google Classroom дає змогу визначити його позитивні функціональні можливості, зокрема:

- розміщувати всі необхідні навчально-методичні матеріали (конспекти лекцій, мультимедійні презентації, плани підготовки до занять, відеоматеріали, посилання на форми для опитування та тестування у Google Forms);
- організовувати офлайн навчальне спілкування у формі коментарів до завдань, обговорення питань, надсилання індивідуальних повідомлень з використання Gmail, перегляду відеоаналізу виконання навчальних завдань тощо;
- надавати завдання відкритої форми, які потребують розгорнутої відповіді, отримувати результати виконанні цих завдань у формі прикріплених файлів та перевіряти їх з розміщенням коментарів до кожного етапу виконання;
- організовувати онлайн спілкування з використанням Google Meet та чату.

Лекційне заняття проводиться з використанням мультимедійної презентації, у якій на слайдах є вільні місця, для записів за допомогою стилуса. Під час онлайн лекції робимо записи на спеціально залишених місцях слайдів, адже такий варіант дозволяє імітувати записи викладача на дошці під час аудиторної лекції, оскільки однією з особливостей хімічних дисциплін є значна кількість формульного матеріалу, який доцільно надавати поетапно, а не одразу в готовому вигляді, наприклад, щодо складання рівнянь реакцій. Крім того, під час лекції може виникнути питання, для пояснення якого також потрібно буде зробити записи. Зворотній зв’язок зі студентами організується через написання коментарів та запитань у чаті.

Структурно онлайн лекція містить такі етапи: організаційний, основний, зворотної інформації, консультування та підведення підсумків. Організаційний етап розпочинається за 5 хвилин до початку лекції, під час цього етапу відбувається приєднання студентів до онлайн заняття і нагадування правил роботи. Під час основного етапу відбувається розгляд та пояснення основного матеріалу. На етапі зворотного зв’язку відбувається опитування або тестування студентів за основними питаннями лекції, до якого вони підключаються за онлайн покликанням, наведеним у чаті. Після отримання результатів опитування або тестування, викладач демонструє студентам зведені результати, аналізує їх та надає невеличку консультацію, акцентує увагу на алгоритмах дій щодо якісного опанування навчального матеріалу та підбиває підсумки лекції.

Для організації практичних онлайн занять на підготовчому етапі до традиційних видів діяльності викладача (визначення теми, завдань, змісту заняття згідно робочої програми та підготовка до нього тощо) додається

відбір засобів навчання з урахування специфіки онлайн заняття, повідомлення студентів про правила роботи. Під час самого заняття постає низка завдань щодо забезпечення зворотного зв'язку зі студентами, індивідуального оцінювання роботи кожного, виконання експериментальної частини у формі лабораторних дослідів та робіт тощо.

Використання програми нотатки при проведенні практичного заняття дає змогу імітувати дошку і поетапно створювати конспект заняття. Під час підготовки нотаток для роботи створюємо схематичні записи, наводимо умови завдань, запитання, які будуть розглядатися. На занятті поступово обговорюємо запитання та виконуємо вправи. Коли ставиться запитання, то студент, який починає відповідати, називає своє прізвище та ім'я, або викладач призначає студента, який надає відповідь на запитання чи розв'язує задачу. Виконання вправ та розв'язання задач здійснюється таким чином: студент коментує, а викладач за його коментарями робить записи, які бачать усі студенти.

Проведення лабораторних робіт потребує ще більш ретельного підготовчого етапу. Напередодні необхідно провести зйомку лабораторних дослідів. Під час заняття відео демонструється студентам, а потім спільно обговорюються результати досліду, подібно до того, як це відбувається під час офлайн практичного заняття. Якщо наявні на You Tube відео експериментів відповідають програмним вимогам, їх також можна використати. Зауважимо, що всі нотатки, зроблені викладачем під час проведення різних видів занять зберігають у PDF- форматі і розміщуються у Google класі після відповідного заняття.

Найчастіше проведення обов'язкових контрольних заходів під час проведення занять онлайн здійснюється у формі тестування з використанням Google Forms або виконання завдань відкритої форми в розгорнутому вигляді з надсиланням відповіді у прикріплених до певного завдання у Google класі.

Таким чином, досвід використання дистанційної форми організації навчального процесу при вивченні хімічних дисциплін здобувачами вищої освіти дозволяє зробити такі висновки:

- для організації такої форми навчання необхідна додаткова підготовка викладача;
- перехід на дистанційну форму навчання полегшується, якщо до цього застосовувалося змішане навчання і елементи дистанційного навчання раніше впроваджувалися у навчальний процес;
- ефективність онлайн спілкування значною мірою залежить від наявних як у викладача, так і студентів технічних засобів та відповідного програмного забезпечення;
- організація дистанційного навчання потребує від викладача додаткових витрат часу (відбір, розробка навчальних матеріалів, підготовка відео, перевірка завдань в електронному вигляд тощо);

- застосування певних методичних та технологічних прийомів дозволяє організувати навчання за дистанційною формою на належному рівні.

Однак наприкінці хочемо наголосити, що не зважаючи на модернізовану методику вивчення хімічних дисциплін за допомогою засобів дистанційного навчання, доцільність його використання розглядаємо лише як тимчасовий варіант в умовах сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-svita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf.

Ліцман, Ю. В., Швець О. Г., Осьмук Н. Г. (2020). Організація змішаного навчання за допомогою «GOOGLE CLASSROOM» під час вивчення біоорганічної хімії здобувачами медичних спеціальностей. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 3, 91–107.

К. Орду
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського»

ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У МЕДИЧНИХ ЗВО УКРАЇНИ

Згідно з Постановою Кабінету міністрів України «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19» № 211 від 11.03.2020 р., Листа МОН України № 1/9-154 від 11.03.2020, Листа МОЗ України № 22-04/7148/2-20 від 12.03.2020 р. медичні заклади вищої освіти України розпочали дистанційне навчання студентів (Аряєв, Капліна, Сеньківська, Павлова, 2020, с. 2).

За визначенням В. Ждана, дистанційна освіта при підготовці лікарів – це інноваційна організація навчального процесу, яка реалізується у специфічній педагогічній системі, яка базується на принципі самостійної освіти лікаря й інтерактивної взаємодії викладача та інтерна (Ждан, Бабаніна, Кітура, Ткаченко, 2018, с. 26).

Розглянемо детальніше досвід впровадження дистанційних форм навчання у освітній процес провідних медичних ЗВО України під час глобальної пандемії, спричиненої COVID-19.

За словами Л. Скрипник (ІФНМУ), головна мета створення дистанційної медичної освіти і телемедицини – забезпечення загальнонаціонального доступу до медичних ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і надання умов для відповідної реалізації громадянами своїх прав на освіту та проведення дистанційних консультацій пацієнтів у співробітництві з українськими і зарубіжними клініками. Дослідниця відзначає, що одним із лідерів створення технологій дистанційного навчання і телемедицини в Україні є Національна медична академія післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика (НМАПО), співробітники якої мають суттєвий досвід в організації подібних навчальних курсів (Скрипник, 2012, с. 116-117).

Професор О. Власенко наголошує, що освітній процес дистанційної форми навчання в НМУ ім. О. О. Богомольця організовується на підставі навчальних планів, розроблених на основі освітньо-професійних програм і вимог до всіх елементів технологій дистанційного навчання на веб-ресурсі www.nmuneuron.tk. Самостійне вивчення передбачає використання навчальних матеріалів дистанційних курсів, які студенти отримують через Інтернет за допомогою дистанційної платформи Neuron та платформи масових відкритих онлайнкурсів (від Prometheus, Coursera, eDX, EdEra та KhanAcademy тощо) (*Запровадження дистанційної форми в навчальний процес Університету*).

Колектив кафедри педіатрії ОНМедУ (М. Аряєв, Л. Капліна, Л. Сеньківська, В. Павлова) провели порівняння програми ZOOM із програмою Google Meet і дійшли висновку, що обрана програма більш проста, зручна та інформативна. Програма ZOOM надає кращі можливості для підключення додаткового ілюстративного матеріалу й аналізу результатів дистанційного навчання. На погляд учених, використання дистанційного навчання потребує додаткової розробки навчально-методичних матеріалів, фільмів, тестів, клінічних завдань та їх постійної переробки та удосконалення (Аряєв, Капліна, Сеньківська, Павлова, 2020, с. 201).

Учені Дніпропетровської медичної академії МОЗ України О. Абатуров, О. Агафонова вважають, що значно простіше використовувати платформи NOODLE або SOCRATIVE, коли студенти групи одномоментно виконують тестові завдання онлайн. За словами науковців, це значно зменшує вірогідність обміну інформацією між студентами. Зауважують, що в цьому випадку можна обмежитись 20 тестовими завданнями за умови того, що для кожної групи студентів набір тестів змінюється (Абатуров, Агафонова, 2020, с. 201).

В. Ждан, М. Бабаніна, Є. Кітура, М. Ткаченко (ВДНЗ«Українська медична стоматологічна академія», м. Полтава) у процесі професійного удосконалення лікарів використовують такі дистанційні технології: 1. телелекції і телесемінари (на основі відеоконференції), які проводяться у регламентованому часі; 2. віддалені джерела медичної інформації з ресурсів Інтернету; 3. мультимедійні і навчально-контролюючі системи (на основі Інтернет-технологій) (Ждан, Бабаніна, Кітура, Ткаченко, 2018, с. 26).

Науковці ЗДМУ О. Кущ, В. Омельянчик, Г. Бессараб уважають, що впровадження масових відкритих онлайн-курсів дозволяє: 1) урізноманітнити методи подання інформації, а саме використання текстових, графічних, ілюстрованих та відеоматеріалів, що дозволяє викладачеві підвищити рівень доступності інформації до сприйняття студентами; 2) спростити процес контролю кінцевого рівня знань за допомогою системи тестового контролю Ратос; 3) здійснити диференціацію та індивідуалізацію навчання, забезпечити вибір індивівуальної траєкторії навчання (Кущ та ін., 2017, с. 86).

Учені Української медичної стоматологічної академії, І. Голованова, Н. Ляхова, І. Бєлікова, відзначають, що формат вебінарів якнайкраще підходить керівникам закладів охорони здоров'я, організаторам охорони здоров'я різних рівнів, тобто тим, хто часто проводить внутрішні наради з віддаленими колегами і хоче знайти зручний інструмент для зустрічей, а також закладам, які прагнуть постійно підвищувати кваліфікаційний рівень своїх співробітників і уникнути додаткових витрат на відрядження. З огляду на компетентнісні потреби сучасних лікарів, особливо актуальним у контексті забезпечення безперервного професійного розвитку стає самоосвітній компонент (Романова та ін., с. 185).

Дослідницею Л.Манюк (ЛНМУ ім. Д. Галицького) сформульовано основні проблеми використання електронних соціальних мереж (ЕСМ) у освітньому процесі медичних ЗВО, до яких належать: вирішення педагогічних завдань пов'язаних із персоналізацією навчального середовища студентів, визначення ролі та функцій викладача під час навчання із залученням соціальних мережних технологій, забезпечення засобів та способів використання можливостей ЕСМ у освітньому процесі із метою тренування професійних та комунікативних навичок майбутніх лікарів (Манюк, 2016, с. 90).

М. Нарійчук (Одеське обласне базове медичне училище), аналізуючи закордонний досвід використання соціальних мереж в освіті та дані анкетування, виділяє наступні аргументи на користь їхнього застосування: безкоштовність зберігання цифрових даних і організації комунікації в мережі; значна кількість користувачів серед студентів медичних вишів; можливість постійної взаємодії студентів і викладачів у мережі в зручне для них час забезпечує безперервність освітнього процесу з'являється можливість більше детального планування навчальної й дослідницької роботи студентів (завдання й консультації щодня); роздавальний матеріал не потрібно роздруковувати, досить його прикріпити до віртуальної групи в соціальній мережі у вигляді файлу (Нарійчук).

Суголосні із думкою О. Сидоренко (ТНМУ ім. І. Я. Горбачевського), що дистанційна освіта покладає певну відповідальність на студента, тому дана форма навчання буде ефективною власне для свідомих, дорослих студентів, які готові брати відповідальність за свій процес навчання не лише перед викладачем, але й, перш за все, перед самим собою (Сидоренко, 2013, с. 134).

Таким чином, проаналізувавши досвід медичних вишів України, уважаємо, що удосконалення процесу дистанційної освіти у медичних ЗВО України вимагає вибору комплексних методів оцінювання, способів зменшення завантаженості медичних педагогічних кадрів. Дистанційна форма організації освітнього процесу може застосовуватися за умов достатнього матеріально-технічного забезпечення науково-педагогічного складу і студентів; активного використання телемедичних систем для удосконалення практичних навичок.

ЛІТЕРАТУРА

Абатуров, О. Є., Агафонова, О. О. (2020). Досвід дистанційного викладання педіатрії студентам четвертого курсу у медичних вишах України в умовах пандемії COVID-19. *Здоровье ребенка, 3,* 201-203.

Аряєв, М. Л., Капліна, Л. Є., Сеньківська, Л. І., Павлова, В. В. (2020). Перший досвід дистанційного навчання в медичних вузах Уêраїни в умовах COVID-19-карантину. *Здоровье ребенка, 3,* 195-199.

Ждан, В. М., Бабаніна, М. Ю., Кітура, Є. М., Ткаченко, М. В. (2018). Сучасні методологічні підходи до вивчення циклу «Внутрішні хвороби» при підготовці сімейного лікаря. *Здоров'я нації, 2 (49),* 28-29.

Запровадження дистанційної форми в навчальний процес Університету (презентація). Відновлено з: http://nmuofficial.com/distant-education/

Кущ, О. Г., Омельянчик, В. М., Бессараб, Г. І., Жернова, Н. П., Степанова, Н. В., Тихоновська, М. А., Морозова, О. В., Сухомлінова, І. Є. (2017). Дистанційне навчання в системі медичної освіти (перший досвід кафедри нормальної фізіології ЗДМУ). *Медична освіта, 4 (76),* 85-89.

Манюк, Л. В. (2016). Використання електронних соціальних мереж у процесі підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності та фахової комунікації. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *53, 3,* 88-97.

Нарійчук, М. Д. *Роль дистанційної освіти у викладанні медичної біології.* Режим доступу: http://www.ojs.ukw.edu.pl/index.php/johs/article/view/2641

Романова, А. П., Голованова, І. А., Ляхова, Н. О., Бєлікова, І. В., Хорош, М. В. *Веб-семінари як економічно доцільний засіб дистанційного навчання у післядипломній освіті лікарів*. Режим доступу: http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/10076/1/Holovanova_Veb_seminary.pdf

Сидоренко, О. Л. (2013). Особливості дистанційного викладання «Невідкладні стани» для студентів-медсестер на кафедрі невідкладної та екстреної допомоги ТДМУ І. Я. Горбачевського. *Медична освіта, 4,* 132-134.

Скрипник, Л. М. (2012). Дистанційна медична освіта: сучасні реалиЇ та проблеми. *Архів клінічної медицини, 2 (18),* 116-118.

О. Паламарчук
Харківський національний технічний університет
сільського господарства імені Петра Василенка

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У ВІТЧИЗНЯНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРЕВАГИ

Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами в суспільно-політичному житті людей, вимагає вироблення адекватної організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала перехід до принципу «освіта впродовж усього життя» через добре відому в усьому світі систему дистанційного навчання. Дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи, наприкінці 90-х років, у зв’язку з недостатнім рівнем інформатизації українського суспільства, незначної кількістю оснащення

комп'ютерною технікою освітніх закладів України та відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання.

Теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти почали серйозно розроблятися в нашій країні тільки в останні роки, про що свідчать численні наукові праці вітчизняних науковців, таких як: С. С. Зуб, В. Левчук, І. Г. Власенко, В. В. Осадчий, Г. В. Даценко та інші.

Дистанційне навчання в Україні вже встигло отримати почесне місце в педагогічному середовищі і займає все більшу роль у модернізації та вдосконаленні української освіти, однак йому, як і традиційної освіти, притаманні як позитивні риси, так і недоліки.

Дистанційна освіта формує принципово інший національний, регіональний, міський й локальний освітній простір, дає можливість ліквідувати різницю між очною та заочною формами навчання, надає можливість займатися в комфортних умовах, у зручний час, місці й темпі, не регламентувати відрізок часу для освоєння дисципліни. Дистанційну освіту можна використати паралельно із будь-якою іншою діяльністю без відриву від навчання або виробництва. Вона дає можливість звертатися до багатьох джерел навчальної інформації, спілкуватися через мережу Інтернет, ZOOM, за допомогою електронної пошти, один з одним і з викладачами, реалізує експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг. Сконцентроване подання навчальної інформації під час дистанційного навчання підвищує ефективність засвоєння матеріалу, дозволяє витратити студентам більше зусиль і часу на складні та важливі теми з метою поглибленого опрацювання.

Крім того, використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій дає змогу удосконалювати роботу з ними. Врешті, дистанційне навчання допомагає оминути психологічні бар'єри, пов'язані з комунікативними якостями людини, наприклад, сором'язливістю, страхом публічних виступів, фізичними вадами. Воно позитивно впливає на студента, збільшуючи його творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння володіти комп'ютерною технікою і самостійно приймати відповідальні рішення.

Дійсно, якість дистанційної освіти не поступається в ідеалі якості очної форми одержання освіти, але потребує від викладача краще координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати свої курси, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до інновацій, використовувати в навчальному процесі постійно оновлені навчально-методичні видання та контролюючи тести з дисципліни.

Під час дистанційного навчання з'являються певні особливості в використанні таких поширених традиційних форм навчання та контролю знань як лекції, семінари, лабораторні заняття, контрольні роботи, іспити та ін. Наприклад, лекції у дистанційному навчанні (на відміну від аудиторних) не передбачають безпосереднього спілкування з викладачем.

Використання новітніх ІТ (гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності, Інтернет-технологій) не тільки робить лекції виразними й унаочненими, але дозволяють слухати їх у будь-який час і на будь-якій відстані. Семінари у дистанційній освіті проводять за допомогою відеоконференцій. Викладач може оцінити засвоєння матеріалу за ступенем активності учасника дискусії.

Збільшується кількість взаємодій між студентами, а викладач виступає в ролі рівноправного партнера. Консультації у дистанційному навчанні є однією з форм керування роботою студентів і надання їм допомоги в самостійному вивченні дисципліни. У дистанційному навчанні виправдав себе тестовий контроль, тому що тести добре пристосовані для самоконтролю і дуже корисні для індивідуальних занять.

Особливо важливу роль дистанційне навчання відіграє при наданні допомоги в підготовці випускників шкіл до незалежного тестування. Результатом, який був отриманий шляхом багатомісячних спостережень, став висновок, що дозволяє чітко визначити всі плюси і мінуси запропонованої системи освіти.

Однак крім позитивних якостей дистанційної освіти, в ній можна виділити кілька недоліків, які особливо стали помітними під час пандемії короновірусу 2020 року. Це перш за все – відсутність достатньої ІТ-компетентності, для розвитку якої не у кожного викладача і студента є власний комп'ютер, або мобільний телефон з виходом в мережу Інтернет, з якого можна скористатися доступними на сьогодні ресурсами.

По-друге, це недостатність досвідчених викладачів, знайомих з новітніми технологіями дистанційного спілкування та методиками дистанційного навчання, адже заняття по Інтернету відрізняється від заняття наживо, тому що в ньому звичайні методи і прийоми працюють інакше: треба оволодіти інструментами, які допоможуть організувати студентів, щоб надавати нову інформацію та здійснювати контроль над засвоєнням учнями знань. На жаль, сьогодні нема єдиного майданчика, на якому були б зібрані й оцінені експертами кращі курси з організації дистанційного навчання. Відчувається відсутність відеопосібників для проведення теоретичного та практичного курсів. Важливо зрозуміти санітарні вимоги до навчання онлайн, адже тривале перебування перед екранами комп’ютерів може негативно вплинути на зір студентів. Тому потрібно скорегувати розклад занять, їх тривалість, кількість перерв, обсяги завдань для самостійної підготовки.

Безумовно, багато що у дистанційному навчанні залежить від студентів, які мають бути вмотивовані навчатися, а не саботувати роботу викладача – займатися своїми справами під час онлайн занять, відключивши камеру або звук. Потребує уваги створення системи ідентифікації дистанційних студентів, задля перевірки, хто саме здає іспит, тому що обов'язкове надання документів, які підтверджують особу під час іспиту, не завжди вирішує проблему.

Крім того, засвоєні педагогом алгоритми, прийоми і способи нормативної діяльності в умовах дистанційного навчання стикаються з великою кількістю нестандартних, непередбачених ситуацій, рішення яких вимагає постійного попередження, внесення змін, регулювання, що стимулює викладача до прояву інноваційного стилю педагогічного мислення.

Таким чином, дистанційне навчання має багато переваг та проблем, а під час епідемії короновірусу стало випробуванням для освіти та зумовило не тільки потребу в реалізації професійної компетентності викладачів, а й у виявленні здатності учасників навчального процесу до самоорганізації, культури, бажання й уміння працювати разом.

С. Рубцова
Київський національний університет будівництва і архітектури

ДИДАКТИЧНІ І ОРГАНІЗАЦІЙНІ СКЛАДОВІ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

При переході на дистанційне навчання перед викладачами закладів вищої освіти (ЗВО) стало питання ергономічної організації освітнього процесу у нових умовах сьогодення. Важливим моментом організації такого процесу є врахування складових, які безпосередньо впливають на особливості викладання і отримання знань в нових умовах, як особливого виду діяльності студентів і викладача в системі «викладач» < > «студент» < > «інформаційний простір» (Рубцова, 2018, с. 251-262), беручі до уваги психологічні особливості людини задля створення комфортних умов роботи та ефективних результатів праці.

Поділяємо думку науковців, які розрізняють поняття "*Technology of teaching*" і "*Technology in teaching*". Слідом за А. М. Щукіним під технологіями навчання (*Technology of teaching)* розуміємо прийоми наукової організації праці педагога, за допомогою яких краще досягаються цілі навчання. Відповідно, технології в навчанні (*Technology in teaching)* розглядаємо як використання в освітньому процесі технічних засобів навчання (Щукін, 2008, с. 130-131).

Оскільки на нашу думку активні методи навчання (АМН) є одними з найбільш ефективних методів представлених у сучасному світі освіти, в тому числі і при дистанційному навчанні, вважаємо необхідним розглянути складові освітнього процесу, а саме технології навчання і технології в навчанні у контексті АМН. Під АМН ми розуміємо такі методи навчання, які сприяють: мотивації студентів до учіння, розкриваючи їх потенціал креативності, спонукають студентів і викладача до активної пізнавальної діяльності, сприяють тренуванню пам'яті і розвитку критичного мислення здобувачів освіти у процесі послідовної роботи викладача і студентів, формують у викладача менеджерські якості, які необхідні при організації роботи викладача зі студентами при дистанційному навчанні (Рубцова, 2018, с. 69-75).

Таким чином, під ефективними *технологіями навчання* розуміємо загалом АМН та їх складові, інтенсивні методи і технології. Вважаємо *технології навчання* складовою, яка виконує дидактичну функцію освітнього процесу.

В свою чергу, *технології в навчанні*, вважаємо складовою, яка виконує організаційну функцію. До технологій в навчанні ми відносимо освітні онлайн платформи ЗВО (освітній сайт Київського національного університету будівництва і архітектури: *http://org2.knuba.edu.ua*, *Sikorsky Distance Learning Platform* Національного технічного університету України «Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського» тощо), різні програми для синхронного спілкування (*Zoom, Skype, MS Teams* тощо) і асинхронного спілкування (*Telegram, Viber, email* тощо) (Черниш, 2011).

Ефективна, креативна і злагоджена робота студентів потребує створення необхідних умов за яких студент буде відчувати підтримку викладача протягом виконання роботи самостійно. Оскільки на наше переконання, дистанційний вид роботи зі студентами є більш ефективним за умов змішаного навчання, під яким ми розуміємо самостійну роботу студентів, скоординовану викладачем за допомогою таких технологій в навчанні, як освітні онлайн платформи ЗВО і програми асинхронного спілкування (*Telegram, Viber, email* тощо) з навчанням за допомогою синхронного спілкування (*Zoom, Skype, MS Teams* тощо), коли онлайн конференція у групі необхідна і студенти підготовлені до такої зустрічі (для проведення навчальної конференції в групі, обговорення певної теми тощо).

Таку ергономічну організацію освітнього процесу можливо досягнути завдяки правильному розподілу функцій і узгодженій роботі двох складових, а саме технологій навчання з дидактичною функцією, і технології в навчанні з організаційною функцією.

Слід зазначити важливість програм асинхронного спілкування в організації освітнього процесу і можливості забезпечити відчуття присутності і допомоги студентам зі сторони викладача при самостійному виконанні студентами завдань, що додатково мотивує їх до активної роботи. Мається на увазі створення групи в програмах Telegram чи Viber. Зазвичай студенти самі обирають як їм зручно спілкуватися, створюють групу і додають викладача. Цінність асинхронного спілкування полягає в зручності використання в часі (викладач і студенти можуть писати і відповідати в програмі в найбільш зручний час), можливості ретельно продумувати вислови, питання, відповіді. Ведення асинхронного спілкування в групі і особисто з окремими студентами сприяє: узгодженій і плідній співпраці викладача і студентів, формування поваги як студентів до викладача, так і викладача до студентів, набуття студентами навичок та вмінь ділового спілкування, більш ефективному використанню часу, професійному зростанню викладача, набуттю знань і гармонічному розвитку студентів.

Правильно організована і злагоджена робота *технологій навчання* і *технологій в навчанні* при наявності відповідних навчальних матеріалів в

постійному доступі передбачає створення необхідних умов для функціонування ергономічної моделі в освітньому процесі. Впевнені, що ергономічна модель – є ефективною при різних видах навчання: традиційному (*offline*), дистанційному (*online*), змішаному (*blended learning*) чи самостійному навчанні. Подальші розвідки вбачаємо у розробленні теоретичних засад і практичних рекомендацій щодо ділового спілкування викладача і студентів у програмах асинхронного спілкування (*Telegram, Viber, email* тощо).

ЛІТЕРАТУРА

Рубцова, С. В. (2018). Особливості навчання у співробітництві на заняттях з професійно орієнтованої іноземної мови для студентів галузі будівництва та цивільної інженерії у закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка*, 6 (80), 251-262.

Щукин, А. Н. (2008). *Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учебное пособие*. Москва: Филоматис.

Рубцова, С. В. (2018). Потенціал формування у студентів галузі цивільної інженерії активних методів навчання для англомовної лексичної компетентності у читанні. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова,* 30 (40) 16 серія, 69-75.

Черниш, В. В. (2011). *Інтернет-технології у професійній діяльності вчителя: вивчаємо та викладаємо іноземні мови: Посібник*. Бібліотечка журналу «Іноземні мови». Київ, Ленвіт.

М. Степанець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

У Канади здійснюються численні ініціативи з використання Інтернету в освіті. Хоча в Канаді немає національного управління з питань освіти, яке могло б координувати такі ініціативи, кожен з провінційних і територіальних урядів бере участь щодо використання Інтернету. Зусилля по координації навчальних програм і політики в галузі освіти по всій країні спираються на добровільну співпрацю.

Випускники магістерських програм повинні бути готові працювати в постійно мінливому світі, використовуючи для цього м'які і тверді навички (soft and hard skills). Вони повинні вміти максимально використовувати існуючі і адаптуватися до нових технологій, систем соціальних зв'язків, а також бути готовими брати участь у формальному і неформальному особистому навчанні та навчанні на робочому місці. Онлайн навчання може задовольнити потреби, якщо будуть запроваджені передові методи і ресурсне забезпечення (Wallace, Busch, 2011).

Як зазначають дослідники, ставлення викладачів відображає їх схильність і залученість до онлайн освіти: чим більше участь, тим більше

ентузіазму. Хоча навіть серед викладачів є значна стурбованість з приводу якості результатів навчання (Allen & Seaman, 2011). Також проблеми, що викликають заклопотаність професорсько-викладацького складу, полягали в нестачі ефективних інструментів для оцінки онлайн навчання і, в меншій мірі, адекватної компенсації за викладання онлайн курсів.

Для того, щоб підготувати магістрів до нових реалій їх майбутньої професії, онлайн програми повинні включати новітні педагогічні методи і системи навчання. Зауважимо, що таке бачення магістерської освіти потребує постійного професійного розвитку викладачів для викладання курсів онлайн.

Критичним фактором успішної інтеграції онлайн навчання є підготовка педагога (Crocco, 2001). Досвід професійного розвитку, який просуває викладачів до розуміння конструктивістських принципів навчання і до того, як впровадити їх за допомогою технологій, є фундаментальним (Gibson & Oberg, 2008).

Розглядаючи онлайн освіту, звернемо увагу на аспекти для її розвитку, а саме: інституційну політику; загальну та дисциплінарну педагогіку; контроль якості; робота викладацького складу і політика оплати праці; технічна підтримка і використання зовнішніх консультантів. Розвиток професорсько-викладацького складу потребує залучення ролі факультету, центрів підвищення кваліфікації і підтримки у сфері інформаційних технологій.

Провівши аналіз літератури, можемо назвати ряд питань, які повинні бути у змісті програми для тих, у кого немає досвіду онлайн викладання, зазвичай звучать наступним:

– як керувати своїм часом, оскільки студенти знаходяться в мережі в будь-який час доби?

– як проводити лекції в синхронних і асинхронних форматах?

– яким чином проводити лабораторні та дослідницькі курси онлайн?

– як розвинути почуття зв'язку зі студентами, яких не можна побачити особисто?

– як переконатися в тому, що зареєстровані студенти роблять свою роботу самостійно?

– скільки часу мені знадобиться, щоб освоїти систему управління онлайн-курсом?

Подібні питання найкраще вирішувати за допомогою інформаційних сесій інструкторів і демонстрацій, які цілеспрямовано обираються на ранній стадії розвитку онлайн навчання(Allen & Seaman, 2011).

Початковий етап підготовки викладачів найкраще проводити в очних заняттях, враховуючи, що для більшості викладачів це буде нова форма професійної практики. Тим не менш, деякі установи визнали, що навчання за модульним принципом є ефективним. Загальна практика в даний час передбачає, що два-три дні вступної очної підготовки повинні бути

адекватними для тих, хто тільки починає отримувати дистанційну освіту в режимі онлайн. Первісна підготовка може включати такі теми:

– термінологія (наприклад, дистанційна освіта, онлайн навчання, змішане / гібридне навчання, соціальні мережі, програмне забезпечення WEB 2.0);

– політика, цілі та норми університетського містечка та академічної програми, які відносяться до онлайн навчання;

– ознайомлення з системою управління курсами і програмним забезпеченням, використовуваним в процесі навчання;

– основи онлайн навчання з акцентом на створення присутності інструктора і студента;

– оцінка успішності;

– перехід від навчання в класі до навчання онлайн.

Подальше навчання, включаючи безперервне і професійне, може бути доповнене або проведено повністю в онлайн режимі. Ця фаза робить акцент на такі види діяльності, як:

– керівництво з боку колег по розробці і проведенню курсів;

– спостереження за курсами і коучинг;

– колегіальний огляд успішності і результатів навчання студентів.

Онлайн освіта потребує нової моделі, щоб зменшити дублювання, збільшити віддачу і внести свій вклад в студентську успішність, щоб бути стійкою і сприяти національній конкурентоспроможності. Нинішні моделі пов'язані з ризиком зниження результатів (наприклад, більш низька якість, більш низькі результати навчання, більш низьке утримання студентів) (Wallace, Busch, 2011).

Отже, еволюція технологій є одночасно і засобом, і викликом, постійно підвищується потреба в економії за рахунок створення великомасштабних механізмів, і потребує нових рівнів співробітництва між університетами та провінційними та територіальними органами влади.

ЛІТЕРАТУРА

Allen, I. E., & Seaman, J. (2011). Going the Distance: Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.

Crocco, M. S. (2001). Leveraging constructivist learning in the social studies classroom. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1(1), Available: http://www.citejournal.org/vol1/iss3/currentissues/socialstudies/ article2.htm

Gibson, S. & Oberg, D. (2008). Visions and realities of Internet use in schools: Canadian perspectives. British Journal of Educational Technology. 35. 569 - 585.

Wallace, L., Busch, V. (2011). Online University Education in Canada: Challenges and Opportunities. Available: https://www.researchgate.net/publication/267868367_Online_University_Education_in_Canada_Challenges_and_Opportunities

O. Tysyachnyk
Sumy College of Economics and Trade

FORMS AND TECHNOLOGIES OF DISTANCE LEARNING IN ORGANIZATION OF PRACTICAL CLASSES IN A FOREIGN LANGUAGE AT THE EDUCATIONAL INSTITUTION

All innovative technologies of teaching English at the college can be conditionally divided into groups:

1. Information and communication technologies (computer programs, multimedia tools, electronic textbooks, Internet resources, online dictionaries and libraries);

2. Personality-oriented technologies (multilevel training, work on a research project, problem learning, training in cooperation, modular block learning, game learning, forward-looking learning, health-saving learning).

However, this classification seems to us not always acceptable: in within the framework of the modern educational concept, its main task is to focus on the personality formation with a new set of characteristics, such as an active cognitive activity, a creative approach, independence in decision-making, constant self-education and development.

To achieve this goal, a modern English teacher and the student must be proficient in all currently available advanced information and computer learning technologies, and the learning process should take place in a comfortable creative environment, without harming our health.

All these technologies interact closely with each other and therefore, a modern English teacher at a college is recommended to use various teaching technologies in order to avoid the monotony of the foreign language mastering process, to diversify, interest and motivate students, to involve them in an intellectual creative search for self-knowledge and self-development.

Collaborative learning technology theory was developed by American educators R. Slavin, Roger and David Johnson, J. Aronson. The main principle of the learning technology in cooperation is the active learning activity of trainees in different educational situations. Collaborative technology involves learning in small groups of 3-4 people, where there must be a strong, medium and a weak student. Students are asked to fulfill their specific tasks, but the success or failure of each group member is reflected in the whole group overall success. At the end of the assignment, all members groups are given one grade, therefore a strong student is interested in helping a weaker student to complete a task. All members groups together understand new material, together master new language material and jointly fill the gaps. It the general idea of learning in collaboration. Collaborative learning practice foreign language at the college is the most interesting and effective. Talking about the success of such training, it is indicated not only the success in educational activity, but also on the formation of certain personal and psychological skills, implemented in joint activities.

There are several ways to organize learning technology in cooperation: Student Team Learning (STL), Learning Together, Jigsaw.

The success of the whole group is achieved as a result of independent work each group (team) member in constant interaction with others members of the same group when working on a topic, problem or question, study subject. Each team member is responsible for so that each of its members assimilated the necessary educational material. The main principles of organizing work in the STL team:

- the same incentives or awards to all team members;
- personal responsibility of each for the whole group success or failure;
- equal opportunities for success (success of each member group is evaluated by comparing his own previously achieved results, which gives strong, medium and weak students an equal opportunity to score points for their team).

The main idea of this organization type of educational activities is that the entire class is divided into homogeneous level foreign language proficiency in groups of 3-5 people. Each group performs part of its assignment, which in turn is a sub-assignment to the general class assignment.

Jigsaw type of organization of educational activity, all new educational material is divided into semantic blocks. Each group member gets the task to develop the material of a certain block. Then those group members who performed the same tasks meet and exchange experience, discussing and complementing their “solution”. Returning to their group, these students share the received new information with other group members, who, in turn, record this information, and present the performance of their task, etc. At the end classes, the teacher asks questions to all group members on different assignments; the whole group is evaluated. Add-ons to answers within the same group, as well as questions asked by other groups members.

The main advantage of the cooperation technology is the high trainees’ motivation. When working on the general topic of the lesson weak students can always count on the strong comrades’ help, as the individual result affects the overall group result.

So, this technology positive characteristic can also be considered the possibility of an individual approach to learning: when the majority students are busy with their assignment, the teacher has time and the ability to help a weak student. This is the personality-oriented approach in the conditions of group work in the classroom.

РОЗДІЛ 5. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Ю. Бондаренко
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

СУПРОВІД СТУДЕНТІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На етапі реформування системи освіти, запровадження інклюзивної освіти є кроком на шляху залучення усіх категорій осіб з особливими освітніми потребами до якісної вищої освіти, до професійного і особистісного становлення. Важливим у цьому сенсі є створення у закладі вищої освіти умов навчання студентів із порушеннями зору відповідно до їх специфічних можливостей и освітніх потреб.

Навчання студентів зі зниженим та глибокими порушеннями зору у закладі вищої освіти (ЗВО) характеризується значними складнощами, що пов'язані із мотивацією, взаємодією і комунікуванням зі зрячими студентами та новими умовами навчання в середовищі зрячих. У роботах науковців Т. Гребенюк, І. Зарубіної, Г. Нікуліної, Г. Серпутько, Є. Синьовою, та ін. акцентовано увагу на тому, що інтеграція молоді з порушеннями зору у ЗВО вимагає взаємної адаптації як зрячих студентів до потреб одногрупників з інвалідністю, так і незрячих – до умов навчання в інтегрованому середовищі.

Низкою науковців (В. Денискіною, Є. Синьовою, С. Федоренко, В. Феоктистовою та ін.) узагальнено причини, що найбільше впливають на адаптацію та інтеграцію студентів із порушеннями зору в систему вищої освіти, до яких віднесено: загальнопсихологічні (сформованість навичок вести самостійне життя в умовах закладу інтегрованого типу), індивідуально-особистісні (правильне усвідомлення свого дефекту і наявність установки на соціальну інтеграцію, навчання і подальше працевлаштування) та соціального змісту (неготовність вузівської системи до створення умов для навчання осіб із порушеннями зору). Саме, остання причина поглиблює проблему адаптації студентів із порушеннями зору і вимагає побудову відповідності умов вузівської системи їх навчальним можливостям і освітнім потребам.

Т. Гребенюк, Г. Серпутько, Є. Синьовою досліджено процес соціально-психологічної адаптації студентів із порушеннями зору і виділено низку труднощів, зокрема: у встановленні нових міжособистісних стосунків зі зрячими студентами; надмірне навчальне навантаження; неможливість конспектувати лекції на українській мові шрифтом Брайля; недостатня сформованість уміння організації самостійної роботи, відсутність тифлотехнічних засобів навчання, побутові труднощі, пов'язані

з проблемами просторового орієнтування та самообслуговування тощо (Синьова, Гребенюк, Серпутько, 2015).

Аналіз нормативно-правової бази (Конституція України (ст. 53), Конвенція про права інвалідів (ст. 24), Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні (ст. 22), Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту») зобов'язує забезпечити доступ до загальної вищої освіти особам з особливими освітніми потребами без дискримінації та нарівні з іншими.

У Законі України «Про вищу освіту» (зі змінами у редакції від 25.09.2020 № 849-IX), у ст.3 наголошено на належній державній підтримці підготовки фахівців із числа осіб з особливими освітніми потребами на основі забезпечення їх додатковою підтримкою, зокрема психолого-педагогічним супроводом, та створення для них вільного доступу до освітнього процесу, зокрема забезпечення вільного доступу до інфраструктури закладу вищої освіти (*Закон України «Про вищу освіту»*).

Відповідно до матеріалів національної Асамблеї інвалідів України студенти з порушеннями зору мають право на: забезпечення рівного доступу до навчального процесу, індивідуальний супровід, рівні можливостей для активної участі в житті групи, факультету, ЗВО, комфортні умови навчання, розуміння особливих потреб і толерантності з боку викладачів та студентів, поважне ставлення (*Матеріали національної Асамблеї*).

Ґрунтуючись на вищевказаних нормативно-правових документах, першочерговим завданням закладів вищої освіти є забезпечення інфраструктурної доступності для осіб із порушеннями зору. В першу чергу, це стосується як прибудинкової території, так і приміщень, що мають бути безпечними та безбар'єрними для пересування таких людей. Важливим для оформлення безбар'єрного середовища має реалізація концепція «розумного пристосування», а, у разі будівництва – концепція універсального дизайну. До основних труднощів студентів із порушеннями зору відносяться проблеми орієнтування у незнайомому просторі, знаходження необхідних аудиторій. Тож, важливими на цьому етапі є стороння допомога у супроводі таких студентів.

Вважаємо за необхідне зупинитися на створенні у закладах вищої освіти Центрів супроводу студентів з особливими освітніми потребами у межах якого здійснюватиметься системний супровід у педагогічному, соціальному та технічному напрямах, що сприятиме успішному навчанню таких осіб.

Організовуючи навчальну діяльність зі студентами, лектор повинен знати, що у групі знаходиться людина з глибокими порушеннями зору, розуміти особливості її пізнавальної діяльності, пов'язані зі специфікою сприймання та переробки навчального матеріалу. Відповідно, лектор повинен розуміти на якій перцептивній основі сприймає студент з порушеннями зору навчальний матеріал (слухо-дотиковій чи слухо-зорово-дотиковій), яким чином здійснює запис лекції, який час безперервного

зорового навантаження такого студента, необхідний рівень освітлення, можливість використання спеціальних збільшуваних засобів (луп) та допоміжних засобів навчання, таких як лінійка, трафарет, калькулятор з вербальним супроводом. Викладач повинен надати можливість дозволити студенту розміщуватися близько до об'єкта демонстрації.

Особливістю роботи лектора є обов'язкове детальне коментування будь-якої візуальної інформації, яку він представляє. Окрім того, особливості сприймання студентів із порушеннями зору дозволяють надати йому більше часу для сприймання матеріалу, написання, міркування тощо. Можливість користуватися диктофоном, надання йому електронного варіанту лекції, підручника, що може бути сприйнято за допомогою різних адаптивних засобів чи комп'ютерних технологій засобами мовного виводу інформації, вважається вкрай необхідним.

Ефективним шляхом розв'язання проблеми щодо надання якісних освітніх послуг особам із порушеннями зору у закладах вищої освіти з інклюзивним навчанням є застосування комп'ютерних тифлотехнологій та тифлозасобів. Для студентів із глибокими порушеннями зору застосування комп'ютерних тифлотехнологій допомагає компенсувати зорову недостатність при роботі з інформацією як в рамках навчального процесу, так і в подальшій професійній діяльності. Уміння використовувати комп'ютерні технології стає визначальною умовою професійної придатності незрячого фахівця і, отже, має стати невід'ємною частиною його професійної підготовки. Особливу роль у підвищені якості засвоєння знань студентів з порушенням зору та вдосконалення процесу навчання в цілому відіграють інформаційні технології з використанням мультимедіа, які наразі набули широкої популярності саме в інклюзивному навчанні.

Викладач повинен пам'ятати, що студенту з глибокими порушеннями зору важче підготуватись до будь-якого виду занять, оскільки на це витрачається більше часу та зусиль, однак він може виконувати майже усі види робіт, передбачені освітнім планом і адаптовані викладачем до можливостей студента.

Важливим в освітньому процесі є залучення студентів із порушеннями зору до виховних заходів, де виявляється їх творчий потенціал, проявляються сильні сторони, встановлюються позитивні взаємовідносини у колективі, що впливає і сприяє успішності навчання. Важливим є ознайомлення куратора групи з особливостями організації навчання, освітніми потребами цієї категорії осіб інших викладачів та студентів.

Таким чином, організація супроводу навчання в умовах інклюзивної освіти студентів із порушеннями зору, сприятиме наданню таким здобувачам якісної вищої освіти та впливатиме на їхню конкурентоспроможність на ринку праці і подальшу самореалізацію.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.11.2020)

Законі України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text (дата звернення: 15.11.2020)

Матеріали національної Асамблеї інвалідів України – інклюзія. URL: http://naiu.org.ua/content/view/2004/158 (дата звернення: 15.11.2020)

Синьова, Є. П., Гребенюк, Т. П., Серпутько, Г. П. (2015). *Основи психолого-педагогічного супроводу студентів з порушеннями зору:* науково-методичний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.

Н. Горопаха
Рівненський державний гуманітарний університет

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПІЗНАННЯ ПРИРОДИ

Значення природи як засобу виховного впливу важко переоцінити. Вона є тим найпершим матеріалом, на основі якого починає формуватися багатогранна особистість. Зачудування перед величчю і таємничістю Природи, її щедрістю, і разом з тим невблаганною силою – це зародок віри у космічні зв'язки і верховенство Всевишнього. Дуже важливо, щоб уже з перших років життя маленька людина відчувала свою єдність з природою, навчилася черпати з цього цілющого джерела для свого здоров'я – фізичного, духовного, психічного.

А з початком шкільного навчання природа стає для учня важливим пізнавальним об'єктом, тому одним із важливих завдань початкової школи є підтримка та розвиток пізнавального інтересу до природи, який, в ідеалі, має закладатися ще у дошкільні роки. Адже саме відсутність інтересу до природи, її пізнання є причиною того, що молодші школярі не виявляють пізнавальної активності у вивченні природознавства, не прагнуть до справжнього дослідження світу, як це передбачено ідеями та змістом роботи Нової української школи (Гільберг, Тарнавська, Павич, 2019).

Формування інтересу до пізнання природи у молодших школярів з вадами мовлення вимагає врахування тих труднощів, як мають діти з порушеннями мовленнєвого розвитку в навчанні взагалі та у пізнанні довкілля зокрема. Узагальнивши дослідження у галузі логодидактики, В. Тарасун (Горопаха, 2001, с. 168–170) виокремлює принаймні п'ять типів утруднень, які виникають у дітей в процесі пізнання. Вони пов'язані як з репродуктивним, так в творчим застосуванням знань, плануванням власної пізнавальної діяльності, самостійним пошуком нових знань та оцінкою правильності виконаного пізнавального завдання. Причинами труднощів є властиві школярам з вадами мовлення уповільненість процесів пригадування, недорозвиток репродуктивних процесів, недоліки в систематизації знань, невміння відтворити спосіб виконання завдання, невміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності в явищах і предметах тощо. Корекція цих труднощів, з одного боку, пов'язана із загальним розумовим розвитком дитини з вадами мовлення,

формуванням основних прийомів інтелектуальної діяльності (порівняння, співставлення, аналізу, синтезу, узагальнення тощо), з іншого боку, з формуванням позитивної мотивації навчання, поступовим формуванням на основі притаманної молодшим школярам допитливості, цікавості до оточуючого світу справжнього пізнавального інтересу.

Разом з тим, важливо враховувати, що притаманна дитині цікавість до навколишнього світу без допомоги дорослого надзвичайно рідко піднімається до рівня пізнавального інтересу. Г. Щукіна (Щукина, 1988) розглядала розвиток пізнавального інтересу в тісному взаємозв'язку із становленням пізнавальної активності учнів, авторка підкреслювала взаємовплив цих компонентів навчального процесу, завдяки чому досягається його більша ефективність.

У розв'язанні питання формування інтересу до пізнання природи у молодших школярів з вадами мовлення ми виходимо розуміння того, що основою розвитку пізнавального інтересу є знання, які щоразу несуть елементи нової інформації, поступово переводячи учнів від засвоєння фактів до розуміння причин, залежностей у природі. Особливу роль відіграє при цьому активна позиція самої дитини у здобутті знань. Організація дієвого пізнання природи у формі самостійної пошуково-дослідницької діяльності учнів значно підвищує інтерес їх до таких компонентів природи, котрі в умовах репродуктивних методів навчання мало зацікавлюють молодших школярів, – об'єктів неживої природи, рослин. Підвищити інтерес до їх пізнання можна також завдяки включенню дітей у практичну діяльність із цими об'єктами, причому певний ефект дає вже навіть проста організація щоденного догляду за рослинами у кутку природи та на пришкільній ділянці. До глибокого пізнання «малоцікавих» компонентів природи спонукає 6-7-річних дітей участь у реалізації так званих екологічних проектів. В якості таких ми апробували прокладання екологічних стежок у найближчому природному довкіллі, створення альпінарію, метеоцентру, «Зеленої аптеки» та фітобару, складання «Екологічного паспорта школи» (Горопаха, 2001).

Розвиток пізнавального інтересу має певну вікову специфіку, хоча, як відмічають дослідники, зокрема Г. Щукіна (Щукина, 1988), рівень пізнавального інтересу обумовлюється не стільки віком, скільки характером пізнавальної активності, до якої дитина включена у процесі навчання. Вже у молодшому шкільному віці репродуктивно-фактологічний, описово-пошуковий та творчий характер пізнавальної діяльності дітей можуть сформувати у них різні рівні пізнавального інтересу. Використання на уроках природознавства переважно репродуктивних методів здатне викликати лише елементарний рівень пізнавального інтересу, під яким розуміють безпосередню цікавість до нових фактів, незвичайних явищ, що фігурують в інформації, яка подається на уроці. Частіше всього такий інтерес до природи є мимовільним і нестійким, ситуативним, він зникає із втратою об'єктом

новизни. Як правило, ситуативний інтерес – це відповідь на певну емоційну ситуацію навчання, тому він вимагає постійного підкріплення ззовні, нових емоційних вражень.

Вищий рівень пізнавального інтересу виявляється у прагненні пізнати суттєві властивості предметів або явищ, що складають глибшу і часто невидиму їх суть. Цей рівень потребує пошуку, здогадки, активного оперування наявними знаннями. Молодший шкільний вік, який відзначається активним розвитком абстрактного мислення, є, на нашу думку, надзвичайно сензитивним для розвитку цього рівня пізнавального інтересу. Тому важливе місце на уроках природознавства повинні займати такі методи, які дозволяють учням самостійно набувати досвіду спілкування з природою, робити перші невеличкі відкриття: порівняльні спостереження, елементарні досліди, евристичні бесіди та «наукові дискусії», моделювання (Горопаха, 2001).

Ще вищий рівень пізнавального інтересу складає інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, до виявлення закономірностей та встановлення принципів існування об'єктів та явищ природи в різних умовах. Цей рівень буває пов'язаний з елементами дослідницької творчої діяльності, з самостійним надбанням нових та вдосконаленням набутих способів пізнання. Учням з таким рівнем пізнавального інтересу притаманні постійна потреба у пізнанні оточуючого світу, допитливість, чутливість до нового, активні пошуки джерел нової інформації, знаходження нового у звичайному, самостійна пошукова активність. Зрозуміло, що такого рівня здатна досягнути далеко не кожна 9-10-річна дитина, особливо якщо вона має певні особливості розвитку. Однак досить часто навіть учні з вадами мовленнєвого розвитку характеризується яскравою вибірковою спрямованістю на певний зміст навчання, сформованістю пізнавальних мотивів, тобто виявляють не просто властиву молодшому школяреві допитливість, а справжній пізнавальний інтерес. Ефективними засобами поглиблення та розвитку пізнавального інтересу молодших школярів з вадами мовлення є участь їх у екологічних гуртках та студіях, робота над самостійними та груповими дослідницькими проектами.

Яскравим показником переходу молодших школярів з вадами мовлення до вищої стадії пізнавального інтересу є поява у них зацікавленості природничою пізнавальною літературою: енциклопедіями, довідниками, природничими атласами тощо. Спостереження доводять наявність тісного взаємозв'язку між зростанням інтересу учня до читання як діяльності та поглибленням пізнавального інтересу. В багатьох випадках інтерес до пізнання природи та інтерес до книги взаємно обумовлюють один одного: навчившись читати, дитина бере до рук природничу книгу (часто випадково), бо їй цікавий сам процес пізнання друкованого слова, і захоплюється інформацією, що подана у книзі. Буває й навпаки, коли стійкий інтерес до пізнання, наприклад, природи Космосу, примушує дитину ще до початку

навчання у школі оволодівати грамотою, щоб не залежати від дорослого у отриманні нової цікавої інформації про Космос.

Отже, метою вчителя є поступовий розвиток інтересу учнів до природи від простої цікавості до справжнього пізнавального інтересу. При цьому слід мати на увазі, що реально ці стадії існують не ізольовано, часто переплітаються, співіснують у конкретної дитини. Одні об'єкти та явища природи лише зацікавлюють її, інші – викликають потребу їх глибоко пізнати. Зрозуміло, що є учні, у яких пізнавальні інтереси локалізуються у інших сферах (їх захоплює світ машин, техніки, людських стосунків тощо), а природа хіба що не залишає байдужими. У роботі з ними вчителі можуть, скориставшись їх актуальними інтересами та потребами, розширювати кордони пізнавального інтересу. Ефективним при цьому буде, звичайно, не будь-яке навчання. Для того, щоб пізнавальний інтерес став внутрішнім мотивом навчальної діяльності, учень повинен стати суб'єктом цієї діяльності. Вести учнів від об'єктної позиції до суб'єктної допомагає поєднання різних типів навчання. Особливо важливо залучати молодших школярів з вадами мовленнєвого розвитку до проблемного навчання, коли вони мають самі розібратись у проблемній ситуації, створеній дорослим, та до опосередкованого, де кожен учень зможе побувати в ролі учителя – розповісти іншим про те, що він знає, вчити тому, що сам вже вміє робити.

Навчання сприятливе для розвитку пізнавального інтересу в тому разі, якщо дитина переживає радість від процесу діяльності, результату, отриманого продукту. Організуючи процес пізнання природи, педагогові слід потурбуватися про те, щоб кожна дитина емоційно переживала успішність навчання. Для цього повинна спеціально створюватись ситуація успіху, котра є, одним з основних методів розвитку пізнавального інтересу молодших школярів з вадами мовлення в ході навчання.

Таким чином зрозуміло, що пізнавальний інтерес є важливим фактором навчального процесу, тому виявлення і подальший розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів потребує особливої уваги вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

Гільберг, Т., Тарнавська, С., Павич, Н. (2019). *Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах закладів середньої освіти на засадах компетентнісного підходу*. Київ: «Генеза».

Горопаха, Н. М. (2001). *Виховання екологічної культури дітей*. Рівне: Волинські обереги.

Тарасун, В. В. (2011). *Логодидактика*. Київ: Видавничий дім «Слово».

Щукина, Г. И. (1988). *Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся*. Москва: Педагогика.

Н. Двойних
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело»Запорізької обласної ради

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Головним аспектом у навчанні дітей нового покоління є формування всебічно розвиненої особистості. Це є першочерговим завданням сучасної школи. Навчально-виховний процес має базуватися на принципах гуманізму та співпраці. Новітня система освіти розглядає учня як суб'єкт навчальної діяльності. У своїй основі вона містить особистісно-орієнтований підхід, спрямований на розвиток потенційних здібностей кожного учня.

Тенденціями сучасної політики в галузі освіти є забезпечення рівного доступу усіх дітей до якісного навчання. Із цією метою відбувається глобальний розвиток і впровадження інклюзивного освітнього простору, у межах якого відбувається інклюзивне навчання.

Якщо звернутись до понятійно-категоріального апарату, то інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Основними принципами інклюзивної освіти є: рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу дітей, як рівноправних партнерів та їх перших учителів; навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; командний підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів (Миронова, 2014, с. 78–82).

Якщо звернутись до питання інклюзивного навчання, то його вирішенню присвяченні праці багатьох вчених, зокрема В. Бондаря, А. Колупаєвої, С. Миронової, М. Матвєєвої, В. Синьова, А. Шевцова та ін. Ученими розглядаються різні аспекти впровадження інклюзивного навчання, зокрема в контексті інноваційного розвитку, підкреслюється необхідність забезпечення психолого-педагогічного супроводу та корекції порушень психофізичного розвитку дітей. Незважаючи на значний

доробок вчених багато проблем щодо впровадження інклюзивного навчання залишаються відкритими.

Відмічаємо, що А. Колупаєва розглядає інклюзивне навчання як створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу за місцем проживання (Колупаєва, 2009, с. 24–28). Відповідно інклюзивне навчання, зокрема в контексті інноваційного розвитку, забезпечує можливість навчання дітей зазначеної категорії разом зі здоровими однолітками у загальноосвітньому закладі, шляхом створення відповідних умов для максимального розвитку кожного учня.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел доцільно виділити такі педагогічні умови забезпечення ефективності інклюзивного навчання за інноваційного розвитку соціуму:

1. Корекційна спрямованість навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання передбачає не лише надання можливості дітям з особливими освітніми потребами отримувати освіту в умовах загальноосвітнього закладу, але й обов'язкову корекційну допомогу (Туріщева, 2011, с. 52–55). Тому навчально-виховний процес в умовах інклюзії передбачає обов'язкову реалізацію корекційних завдань, зокрема в контексті інноваційного розвитку.

2. Здійснення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Ця умова передбачає залучення команди фахівців до вирішення проблем дітей з особливими освітніми потребами. Із метою максимального розвитку учнів, зокрема в контексті інноваційного розвитку, необхідно забезпечити комплексну систему заходів усіма фахівцями, зокрема такими: вчителем-дефектологом, психологом, соціальним педагогом, лікарем, батьками дитини та іншими (Інклюзивна освіта, 2012, с. 8–12). Завдання цієї команди здійснювати комплексний вплив на дитину з метою максимального розвитку її потенційних можливостей. Для цього необхідно координувати роботу один одного, вносити свої пропозиції щодо підвищення ефективності навчально-корекційної роботи, враховувати рекомендації усіх фахівців команди, активно взаємодіяти та інше.

3. Використання різних методів та засобів стимулювання з метою формування позитивного ставлення учнів до навчання та успіху. Дослідники інклюзивної освіти (В. Бондар, А. Колупаєва, С. Миронова, М. Матвєєва, В. Синьов, А. Шевцов та ін.) зазначають, що стимулювання учнів до активності та досягнення успіху у навчальній діяльності сприяє підвищенню рівня їхньої самореалізації, успішності, а також ефективності інклюзивного навчання в цілому (Інклюзивна освіта: теорія і практика, 2012, с. 96). Тому завдання педагогів й батьків – формувати позитивну мотивацію навчання та досягнення успіху учнів з особливими освітніми потребами. Реалізація цієї умови передбачає широке використання різних

методів та засобів стимулювання учнів до активності у навчально-виховній діяльності, зокрема ситуації успіху.

4. Здійснення індивідуального підходу у навчально-виховній діяльності. Зазначена умова є досить важливою, оскільки здійснення індивідуального підходу є одним із принципів навчання, який обслуговує його корекційний компонент, що є необхідним в умовах інклюзивного навчання. Саме індивідуальний підхід, зокрема в контексті інноваційного розвитку, передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів при організації навчального процесу, виборі форм, засобів, прийомів, темпу навчання (Інклюзивна освіта, 2012, с. 30–31). Здійснення індивідуального підходу до учнів з особливими освітніми потребами сприятиме ефективному розвитку їхнього інтелектуального та особистісного потенціалу.

5. Забезпечення суб'єкт суб'єктивних взаємин між вчителем та учнями. Установлення партнерських стосунків, побудованих на гуманістичних та демократичних засадах, сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, особливо в умовах інклюзії. Оскільки суб'єкт-суб'єктна взаємодія характеризується прийняттям іншого як рівноправного партнера, виявом інтересу один до одного, взаємопідтримки та взаємодопомоги. Усе це є досить важливим у роботі з учнями з особливими освітніми потребами, зокрема в контексті інноваційного розвитку, адже встановлення довірливих стосунків між вчителем та дітьми сприяє створенню комфортної атмосфери для них у навчально-виховному процесі.

6. Встановлення дружніх стосунків в інклюзивному класі. Вирішальну роль у цьому відіграє вчитель, завдання якого налагоджувати дружні взаємини між учнями, що є важливою умовою успішної адаптації дитини з особливими освітніми потребами у колективі. Крім того взаємодія з однокласниками сприяє всебічному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Тому формування колективу, встановлення дружніх стосунків між учнями інклюзивного класу сприяє ефективності інклюзивного навчання.

7. Залучення батьків до співпраці. Це є важливою умовою ефективності інклюзивного навчання, якщо брати до уваги контекст інноваційного розвитку, є саме батьки, які відіграють визначальну роль у розвитку дитини. Спільні зусилля школи та сім'ї сприятимуть підвищенню результативності навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів, кращій соціалізації дітей. У низки досліджень, присвячених питанню впровадження інклюзивного навчання, С. Миронова зазначає, що співпраця має полягати у надані батькам консультацій, допомоги, залученню до різних заходів, повідомленні про успіхи дитини та шляхи допомоги (Миронова, 2014).

Реалізація вищезазначених педагогічних умов, тобто сукупності обставин, засобів і заходів, у контексті інноваційного розвитку, які сприяють підвищенню результативності організації навчально-виховної діяльності, сприяє ефективності інклюзивного навчання. Упровадження

цих умов у практику сучасного навчального закладу забезпечить успішну реалізацію завдань інклюзивного навчання, а головним чином ефективну соціалізацію, розвиток та самореалізацію учнів з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

Бондар, В. І. (2010). Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць*, 15, 39–42.

Інклюзивна освіта: теорія і практика. (2012). Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Колупаєва, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи.* Київ: Самміт Книга.

Миронова, С. П. (2014). *Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності.* Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Туріщева, Л. В. (2011). *Діти з особливостями розвитку в звичайній школі.* Харків: Основа.

Л. Діденко
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Орієнтуючись на виклики в освітній політиці сучасної держави стосовно впровадження інклюзивної освіти, ряд науковців (Ю. Бойчук, О. Бородіна, А. Колупаєва, О. Кучерук, О. Микитюк, Л. Прядко) виділяють інклюзивну компетентність, яка належить до рівня спеціальних професійних компетентностей. У своїх працях вчені доводять думку про те, що розвиток інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України нині є нагальною необхідністю сьогодення.

Інклюзивна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти – це інтегроване особистісне утворення на засадах інклюзивних знань, спеціальних інклюзивних умінь і навичок, професійних і особистісно значущих якостей, а також оволодіння здоров'язбережувальними і корекційно-розвивальними технологіями, що зумовлюють його готовність до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Інклюзивна компетентність учителя забезпечується сформованістю її структурно-функціонального комплексу. Зокрема, важко не погодитися з думкою Н. Малофєєва, який відмічає наявність у педагогічній системі різноманітних структурних і функціональних компонентів, що слугують меті навчально-виховного процесу (Малофєєв, 2005, с. 3–6). У свою чергу, Л. Аксьонова уважає, що функції обов'язково пов'язані з компонентами

системи, якими ці функції виконуються (Аксьонова, 2000, с. 14–18). На думку В. Бондаря, професійна компетентність учителя визначається структурою, у якій виділяються такі компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний (Бондар, 2003, с. 12–18).

Н. Малофєєвим виділяються такі компоненти педагогічної компетентності: спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, що викладається; методична компетентність у сфері способів формування знань і умінь учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей учнів; аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності й особистості (Малофєєв, 2005, с. 6–10). Тоді як Л. Шипициною у структурі компетентності виділяє п'ять аспектів: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смисловий, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату прояву (Шипицина, 2010).

Спираючись на вище наведене у структурі інклюзивної компетентності ми виділяємо такі компоненти, пов'язані з функціональними видами діяльності вчителя: *мотиваційно-ціннісний* (позитивна мотивація до інклюзивної діяльності, якості інклюзивно-компетентного вчителя), *когнітивно-операційний* (наявність спеціальних інклюзивно необхідних знань і вмінь, а також способів їхнього вдосконалення й оновлення), *рефлексивно-оцінний* (здатність до саморефлексії та самоуправління). Результат сформованості кожного компонента – це розвиток ціннісно-смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей учителя, а результатом сформованості всіх компонентів є здатність вчителя здійснювати професійну інклюзивну діяльність (Шипицина, 2010).

Так, *мотиваційно-ціннісний компонент* передбачає сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій і сформованість психологічних властивостей особистості вчителя, необхідних йому для здійснення інклюзивної діяльності (Бондар, 2003, с. 12–18).

Науковці виділяють такі мотиви інклюзивної діяльності:

– соціальні – мотиви, що стосуються суспільства в цілому. Дану групу представляють такі мотиви: причетність до важливого виду діяльності (інклюзивної), реальний внесок у розвиток процесу інклюзії і покращення інклюзивної моделі навчання, можливість впливати на формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я тощо;

– власне інклюзивні мотиви – являють собою мотиви, що стосуються безпосередньо інклюзивної діяльності, а саме: відповідність здібностей учителя змісту інклюзивної діяльності, різноманітність і самостійність постановки і розв'язання інклюзивних проблем, створення колективу однодумців, можливість реально впливати на організацію інклюзивної діяльності школи;

– мотиви особистісного розвитку, які передбачають необхідність володіти собою в будь-якій ситуації; долати труднощі, пов'язані з інклюзивною діяльністю і самовдосконаленням; бути конкурентоспроможним, можливість реалізовувати свій творчий потенціал тощо (Бондар, 2003, с. 12–18).

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності вчителя представлений системою психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, опанування яких необхідне для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності учителя виявляється у здатності до аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням інклюзивного навчання, у ході якого здійснюється свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій. Важливість цього компонента обумовлена тим, що будь-яку проблему людина сприймає крізь призму своїх поглядів і відносин, і, тільки оцінивши її, мобілізує свої знання й уміння для вироблення визначеного рішення.

Рефлексія вчителя виступає як його здатність до аналізу, осмислення і конструювання смислоутворюючої ціннісної основи своєї інклюзивної діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта інклюзивної діяльності, особистості й індивідуальності в системі суспільних відносин.

Важливими складовими рефлексивно-оцінного компонента інклюзивної компетентності вчителя є вміння і навички самоосвіти, які, у свою чергу, утворюють систему, що містить такі структурні елементи, як: уміння і навички визначати глибину сформованості своїх наукових понять і взаємозв'язок між ними; уміння зіставляти наукові поняття з об'єктивною реальністю; розуміння відносності знань і необхідності поповнення їх шляхом систематичного пізнання; уміння і навички професійно працювати з основними джерелами інформації (книги, автоматизовані інформаційно-пошукові засоби, радіо, телебачення тощо), орієнтуватися в обсязі інформації, можливість його фіксування тощо; уміння і навички використовувати логічні прийоми мислення (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, процесами і явищами) відповідно до законів логіки (закон тотожності, закон суперечності, закон виключення третього, закон достатньої підстави); організаційно-управлінські вміння і навички для прогнозування і виконання завдання самоосвіти, планування своєї роботи і створення для неї сприятливих умов, здійснення самоконтролю та самоаналізу результатів.

Узагальнюючи характеристики компонентів інклюзивної компетентності, необхідно зазначити, що вони взаємопов'язані. Ці компоненти виділено умовно, у реальному навчально-виховному процесі

вони формуються комплексно і стають єдиним цілісним утворенням у тому випадку, коли окремі частини інклюзивної компетентності знаходяться у функціональній залежності і кожен елемент системи є наслідком здобутків попереднього, коли неможливе самостійне існування окремого елемента, а зміна однієї частини веде до зміни інших частин (Шипицина, 2010).

Визначення змісту інклюзивної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти й аналіз наукової літератури з поставленої проблеми дозволяє виділити її функції, що відбивають різноманітність завдань, які стоять перед учителем: методологічні, інноваційні, дослідницькі, дидактичні і власне інклюзивні завдання:

– конструктивно-комунікативна функція – грамотне планування, організація і проведення педагогічної діяльності в умовах інклюзивного навчання шляхом постановки адекватних цілей навчально-виховного процесу, з урахуванням різних освітніх потреб учнів, варіювання форм, методів і засобів навчання, а також здатність створювати конструктивні відносини з суб'єктами педагогічного процесу, що сприяють ефективному здійсненню інклюзивного навчання;

– навчально-виховна – включає не лише надання освітніх послуг майбутнім вчителем основ здоров'я, що задовольняють потреби учнів інклюзивного класу, а й створення навчально-виховних ситуації оптимізму і впевненості у своїх силах і майбутньому;

– аналітико-корегувальна – забезпечує оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними для виконання даного виду інклюзивної діяльності, здатність до оцінки ситуації і прийняття рішень, здатність до планування й аналізу праці та її результатів; спрямована на здатність виявити рівень розвитку учнівського колективу і окремо взятої особистості (Шипицина, 2010).

Отже, на основі проведеного теоретичного дослідження ми визначаємо інклюзивну компетентність вчителя як інтегроване утворення, представлене єдністю мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного і рефлексивно-оцінного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну інклюзивну діяльність і творчу самореалізацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксёнова, Л. И. (2000). *Специальная педагогика.* Москва: Изд. центр «Академия». (2000).

2. Бондар, В. І. (2003). Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія,* 3, 12–18.

3. Липа, В. О. (2006). Комплексний підхід до організації педагогічної корекції у вихованні і навчанні розумово відсталих дітей. *Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет. Зб. наук. праць*, VI, 49–51.

4. Малофєєв, Н. Н. (2005). Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения. *Дефектология,* 5, 3–18.

5. Шипицина, Л. М. (2010). Интеграция и инклюзия: проблемы и перспективы. *Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения 20-21 сентября 2010 г.*

Р. Доценко
Сумський ДНЗ 33 «Маринка»

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СУ-ДЖОК ДЛЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Безперечно, правильне мовлення – одна з найважливіших умов всебічного повноцінного розвитку дітей дошкільного віку, а також один із показників готовності дитини до навчання в школі. Проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку сьогодні є дуже актуальною, оскільки відсоток дітей із різними порушеннями мовлення залишається стабільно високим. Так, за статистикою, серед дошкільників із мовною патологією діти із загальним недорозвитком мовлення складають найчисленнішу групу – близько 40 %. Відтак, гостро постає питання раннього розпізнавання, кваліфікованої діагностики та вибору адекватних методів корекційного впливу в роботі з дітьми даної категорії. Без сумніву, робота з дитиною дошкільного віку повинна бути ігровою, динамічною, емоційно приємною, невтомною та різноманітною.

На сьогоднішній день в арсеналі всіх, хто зайнятий вихованням і навчанням дітей дошкільного віку є великий практичний матеріал, застосування якого сприяє ефективному мовному розвитку дитини.

Констатуємо, що будь-який практичний матеріал можна умовно розділити на дві групи: по-перше, допомагає безпосередньому мовному розвитку дитини і, по-друге, опосередкований, до якого належать нетрадиційні логопедичні технології.

Переконані, що інноваційні методи впливу в діяльності логопеда стають перспективним засобом корекційно-розвиваючої роботи з дітьми, які мають порушення мовлення. Ці методи належать до числа ефективних засобів корекції та допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовних труднощів у дітей дошкільного віку. На тлі комплексної логопедичної допомоги інноваційні методи, не вимагаючи особливих зусиль, оптимізують процес корекції мовлення дітей і сприяють оздоровленню всього організму.

Отже, сучасна логопедія знаходиться в постійному активному пошуку шляхів удосконалення та оптимізації процесу навчання й розвитку дітей на різних вікових етапах і в різних освітніх умовах, які характерні для дітей з особливими освітніми потребами.

До інноваційних технологій у логопедії належать:

- Арт-терапевтичні технології;
- Сучасні технології логопедичного й пальчикового масажу;
- Сучасні технології сенсорного виховання;
- Тілесноорієнтовані техніки;
- Су-Джок терапія;
- Інформаційні технології.

У даному дослідженні ми акцентуємо увагу на такій нетрадиційній технології, як Су-джок терапія.

Су-Джок терапія заснована на традиційній акупунктурі та східній медицині та вважається однією з кращих систем здоров'язбереження. Зауважимо, що в логопедичній практиці використовується два розділи Су-Джок терапії: робота з еластичним кільцем і ручний масаж пальців і кистей масажною кулькою. Доведено, що головними перевагами Су-джок терапії є висока ефективність, абсолютна безпека застосування, доступність методу.

У результаті аналізу наукової літератури можемо стверджувати, що актуальність використання методів Су-джок терапії в логопедичній корекції звуковимови в дошкільників із порушеннями мовлення полягає в тому, що:

- у дітей підвищується інтерес до занять, для яких характерна швидка стомлюваність і втрата інтересу до процесу автоматизації звуків під час простої вимови мовного матеріалу;

- спотсерігається сприятливий вплив на дрібну моторику пальців рук, що сприяє розвиткові мовлення;

- підвищуються позитивні емоції, знижуються негативні прояви й негативні емоції.

Наголосимо, що впровадження методів Су-Джок терапії в корекцію звуковимови (автоматизація звуку в складах, словах, фразах) передбачає використання різноманітних вправ, у яких поєднується обговорювання мовного матеріалу з використанням масажної кульки й еластичного кільця.

Наведемо приклади. Прийоми роботи з еластичним кільцем: 1) кільце потрібно надіти на палець і провести масаж зони, до її почервоніння й появи відчуття тепла, при чому процедуру необхідно поєднувати з мовним супроводом, повторювати кілька разів; 2) надягати кільце на палець і пересувати його згори-вниз і знизу-вгору допомагаючи великим і вказівним пальцем іншої руки; промасажувати черзі усі пальці; не рекомендується розтягувати кільце й залишати на пальці без рухів.

Прийоми роботи з масажною кулькою: 1) долоні й кінчики пальців необхідно масажувати до стійкого відчуття тепла. Це справляє оздоровчий вплив на весь організм. Самомасаж супроводжується мовним матеріалом залежно від етапу автоматизації поставленого звуку; 2) стискання й розжимання кульок у кулачок кожної руки; натискати кожним пальчиком на кульку; прокатувати кульку між долонями круговими рухами; прокатувати кульку між долонями прямими рухами; утримування кульки 2-ма, 3-ма пальцями.

Зазначимо, що використання масажної кульки та еластичного кільця є ефективним для автоматизації звуку. Так, у процесі автоматизації ізольованого звуку можна прокатувати кульку Су-джок доріжками, лініями, лабіринтами, вимовляючи при цьому потрібний звук. Під час автоматизації звуку в складах дитина по черзі на кожен склад може передавати кулька Су-Джок з однієї долоні в іншу; можна натискати пальцем на половинку кульки

Су-Джок на кожен склад, який відпрацьовується; можна прокатувати кульку від символу приголосного звуку до голосного, та навпаки (АС-ОС-УС; СА-СО-СУ тощо). Також у процесі автоматизації звуку в складах можна використовувати еластичне кільце, на перший склад надягаючи кільце, а на другий склад його знімаючи: СА-СА (великий палець), СУ-СУ (вказівний), СО-СО (середній), СІ-СІ (безіменний), СЕ-СЕ (мізинець). Під час автоматизації звуку в словах можна використовувати такі вправи: «Кульку ми рукою «стук», повторюємо в слові звук»; «Кульку назад мені поверни, слово вірно повтори»; «Склад та склад – і буде слово, ми у гру зіграєм знову» (використовується 2 кульки, по 1 кульці в кожній руці: ЛИ-ПА, ЛУ-ПА, ЛИ-ЖІ, ЛА-ВА та ін.).

Таким чином, застосування Су-Джок терапії є одним з ефективних прийомів корекції звуковимови в дітей із загальним недорозвитком мовлення. Під час використання Су-Джок терапії процес автоматизації поставлених звуків проходить у цікавій для дитини формі, в результаті чого в дітей підвищується мовна активність, це проявляється в процесі розучування віршів, потішок, у розповідях коротких казок.

О. Коваленко
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

КОГНІТИВНО-ОПЕРАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності вчителя представлений системою психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, опанування яких необхідне для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв’язання різноманітних педагогічних ситуацій, пов’язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання. Розглянемо детальніше дві взаємопов’язані складові когнітивно-операційного компонента – знання і вміння.

Психолого-педагогічні знання включають знання вікових особливостей учнів, у тому числі і з особливими освітніми потребами, залежно від типу порушення психофізичного розвитку, їхньої мотиваційної сфери, механізмів мислення і діяльності, соціальних чинників впливу на розвиток особистості дитини, основ психології спілкування, організаційних форм і методик проведення навчально-виховної діяльності, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічному процесі, основних форм роботи з батьками.

Інклюзивні знання – це знання про ряд аспектів, які пов’язані із процесом інклюзії, а саме: відомості інклюзивну освіту, інклюзивне навчання, інклюзивну школу, інклюзивні класи тощо. Обсяг інклюзивних знань значний, і тому варто виділити основні групи базових інклюзивних

знань, якими, як констатує А. Крикун, повинен володіти інклюзивно компетентний учитель а саме:

І група знань – пізнавальні знання: про цілісність процесу інклюзії та його сутність в Україні і закордоном; про основні категорії дітей з особливими освітніми потребами залежно від типу порушення психофізичного розвитку і фактори, що зумовили розлади здоров'я; основні періоди в еволюції ставлення суспільства і держави до осіб з особливими освітніми потребами; суспільно-соціальні моделі ставлення до осіб з особливими освітніми потребами; сутність інклюзивної освіти, її мету, завдання, принципи й переваги; принципи діяльності інклюзивних шкіл. Знання цієї групи, за своєю сутністю, – це основа для формування у учителів інклюзивної компетентності.

ІІ група – оцінні знання: основою їх є аксіологічні знання, що сприяють створенню таких психологічних станів особистості, які забезпечують ефективне формування мотиваційно-ціннісного компонента її інклюзивної компетентності, моральних настанов щодо усвідомлення вчителем основ здоров'я власної причетності та відповідальності за здійснені ним дії та вчинки в умовах інклюзивного навчання.

ІІІ група – нормативно-правові знання: про правові основи забезпечення інклюзивної освіти; права й обов'язки дітей з особливими освітніми потребами; правила і норми педагогічної поведінки в умовах інклюзивного навчання. Засвоєння вчителями цих знань, у поєднанні з громадянським і основами правового виховання, надає їм соціальної значущості і дієвого спрямування у свідомому дотриманні особистістю не лише морально-етичних, а й правових норм діяльності в інклюзивному середовищі.

IV група – прогностичні знання: про сутність можливих напрямів і способів вирішення інклюзивних проблем і про можливу стратегію власної інклюзивної діяльності в загальноосвітньому навчальному просторі. Це ті знання, які забезпечують не лише аналіз сучасного стану інклюзивної освіти, місця в ній дитини з особливими освітніми потребами, але й створюють основу для інтелектуальної, мотиваційно-ціннісної і практичної діяльності в моделюванні можливих напрямів забезпечення основного права дитини навчатися. Це, насамперед, дозволяє студенту актуалізувати своє власне ставлення до інклюзивних проблем, визначати результативність конкретної інклюзивної діяльності.

V група – діяльнісні знання: про можливі форми, методи і засоби вирішення інклюзивних проблем, проведення моніторингових досліджень стану інклюзивного навчання на теренах рідної країни і за її межами; про мотиви і стимули активізації інклюзивної діяльності особистості в загальноосвітніх навчальних закладах.

VI група – комунікативні: про основні правила поведінки і способи спілкування в учительському й учнівському, батьківському колективах в умовах інклюзивного навчання; подолання непорозумінь, конфліктних

ситуацій, що можуть виникати в умовах інклюзивного навчання, а також вироблення і наслідування власної чи колективної думки, позиції, рішення; організацію творчої сумісної інклюзивної діяльності (Крикун, 2009, с. 9–12).

Коли інклюзивні знання поєднується з інклюзивною діяльністю, виникають інклюзивні вміння. Інклюзивні вміння – це готовність учителя успішно виконувати інклюзивну діяльність, що ґрунтується на інклюзивних знаннях і навичках.

Сутність інклюзивної компетентності вчителя як інтегровано-особистісної якості, вимагає сформованості спеціальних інклюзивних умінь, а саме: діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, конструктивно-проектувальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, комунікативних, аналітико-коректив них, дослідницько-творчих, уміння створювати інклюзивне освітнє середовище. Наявність цієї групи знань має важливе значення для вчителя у напрямку реалізації його основних функцій в умовах інклюзивного навчання. Враховуючи їх значимість у структурі професійної компетентності вчителя, на основі дослідження С. Миронової, вважаємо за необхідне детальніше охарактеризувати їх.

1. Діагностичні уміння проявляються у здатності педагога цілеспрямовано проводити спостереження за дитиною з особливими освітніми потребами, динамікою її навчання, її успіхами, досягненнями; адекватно сприймати і розуміти психіку такої дитини; уміння самодіагностики рівня готовності до інклюзивної діяльності.

2. Орієнтаційно-прогностичні вміння передбачають здатність до прогнозування процесу розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами, проектуванні лінії навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, передбаченні результатів цієї діяльності, наслідки педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання; вміння спроектувати шляхи подолання недоліків, пов’язаних з впровадженням інклюзивного навчання.

3. Конструктивно-проектуальні уміння проявляються у плануванні змісту навчально-виховної роботи з урахуванням потреб учнів з особливими освітніми потребами; уміння підібрати адекватні засоби навчання, форми і методи роботи з дитиною з особливими освітніми потребами; проектування власної педагогічної діяльності; реалізація поставленої мети і завдань, відповідно до вимог інклюзивного навчання; уміння моделювати педагогічні ситуації, що виникають при впровадженні інклюзивного навчання; уміння виділяти на кожному етапі головне в роботі та визначати шляхи вирішення основних завдань інклюзивного навчання.

4. До організаційних умінь відносять: уміння організовувати навчально-виховний процес в умовах переходу до інклюзивної моделі навчання; управляти поведінкою і діяльністю дитини з особливими освітніми потребами на основі індивідуального підходу; обладнання

приміщень, кабінетів, відповідно до потреб учнів з особливими освітніми потребами; розробляти навчально-методичне забезпечення для роботи в умовах інклюзивного навчання.

5. Інформаційно-пояснювальні вміння – це уміння, які передбачають роботу зі спеціальною літературою, її відбір та інтерпретування навчального матеріалу відповідно до вимог інклюзивного навчання; уміння послідовно, логічно, доступно будувати пояснення для учнів інклюзивного класу; використовувати технічні засоби навчання, наочності, елементи програмного навчання для ефективнішого засвоєння навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами.

6. Комунікативні вміння проявляються у встановленні взаємовідносин з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, колегами; спонуканні дитини з особливими освітніми потребами до діяльності; умінні говорити доступно, логічно, чітко, виразно, ураховуючи особливі потреби учнів інклюзивних класів; формувати в дітей з особливими освітніми потребами стійкий інтерес до занять, праці.

7. Аналітико-коректив ні уміння передбачають уміння аналізувати педагогічні ситуації, що виникають в інклюзивному середовищі, роботу колег і власну інклюзивну діяльність; збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію, що залучається до змісту психолого-педагогічної підтримки дитини з особливими освітніми потребами.

8. Дослідницько-творчі уміння – це уміння збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію про процес інклюзії, яка залучається для вирішення професійних завдань; уміння зіставляти відомості із різних джерел, здобувати нові професійно-інклюзивні знання; проводити експериментальну роботу з пошуку і розроблення нових методик, посібників з інклюзивного навчання (Миронова, 2011, с. 25–28).

Таким чином, інклюзивна компетентність вчителя як інтегровано-особистісної якості, вимагає сформованості спеціальних інклюзивних знань, умінь, що реалізує когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності для забезпечення повноцінне входження дитини з особливими освітніми потребами у соціальне середовище.

ЛІТЕРАТУРА

Корніцова, С. В. (2011). Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ. *Управління школою,* 1/3, 8–10.

Крикун, А. (2009). Включення дітей з особливими потребами в освітнє середовище. *Вихователь-методист дошкільного закладу,* 10, 9–15.

Миронова, С. П. (2011). Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дефектологія,* 1, 25–28.

Н. Коршунова
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У державній Національні й програмі «Освіта (Україна XXI століття)» наголошується на необхідності вдосконалення освіти дітей з особливими освітніми потребами в системі закладів освіти, забезпечення їх повноцінної життєдіяльності, соціального захисту, умов для максимальної психологічної та соціальної реалізації.

Відповідно до цього проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку освітнього простору набуває особливої актуальності. Інклюзивна освіта стає доступною для дітей зазначеної категорії, адже право на рівний доступ до якісної освіти за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу – це право всіх дітей. Настала потреба у створенні належних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Адже заклади з інклюзивною формою навчання стають не лише центрами реабілітації, адаптації дітей до соціуму, але й платформою для їх усебічного розвитку та виховання.

Ключовим фактором реалізації інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Кінцевий результат такої діяльності: готовність педагогів та фахівців до реалізації інклюзивної моделі навчання (знання особливостей дітей з особливими освітніми потребами різних нозологій, особливостей методик їх навчання та виховання в умовах інклюзії; практичних вмінь утілення технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами та співпраці з батьками; достатнього рівня мотивації до подальшого вдосконалення своїх умінь та навичок тощо) (Корніцова, 2011, 73–92).

Сучасні викладачі повинні не лише бути готовими до змін та нових суспільних відносин, а й відповідати вимогам часу та бути здатними до саморозвитку, що є можливим лише за умови їх постійного професійного та інноваційного зростання, як кваліфікованих спеціалістів. Дослідження процесу формування професійної компетентності викладачів, зокрема щодо реалізації інклюзивної форм навчання, вимагає постійного аналізу, науково-творчого обґрунтування, практичного забезпечення та розробки інноваційних технологій його здійснення, та знаходить висвітлення у працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема А. Колупаєвої, В. Синьова, В. Андрущенка, І. Зязюна, О. Козлової, В. Кременя, В. Олійник, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Т. Сорочан, І. Титаренко та інших.

Привертає увагу наукова позиція О. Козлової, яка розв’язує завдання оцінки й розробки теоретичних основ формування готовності вчителя до

педагогічної діяльності. Науковець в основу означеного поняття ставить розвиток здібностей і вмінь творчо здійснювати діяльність. Розглядає його як зміст і мету професійної підготовки вчителів не лише як спеціалістів з одного предмета, а й як носіїв культури суспільства, що випереджують розвиток, існуючий рівень і особливості суспільних потреб.

Розуміння потенційних можливостей осіб з особливими освітніми потребами ініціювало появу різних концепцій включення їх у звичайне життя суспільства, тобто усунення бар'єрів у освітньому просторі, зокрема між спеціальними установами та загальноосвітніми навчальними закладами, куди доступ дітям зазначеної категорії був закритий (Козлова, 1998).

Важливим є питання підготовки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до реалізації інклюзивного навчання в частині подолання власних упереджень щодо ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Завдання суспільства – позбавитися стереотипних поглядів, що діти з особливими освітніми потребами – це лише «люди з порушеннями» і сприймати кожного індивіда як особистість. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами має свої переваги і для вчителів, адже спільне навчання учнів із нормативним розвитком і дітей з особливими освітніми потребами допомагає вчителям краще усвідомити ефективність різних педагогічних підходів, дізнатися про сильні риси та специфічні потреби кожної дитини.

Із набуттям певного досвіду педагоги інклюзивних класів починають непогано орієнтуватися в різних стилях навчання. Учителі стають впевненішими під час оцінювання індивідуальних досягнень дітей і визначенням тих сфер діяльності, де учні зазначеної категорії відстають. Педагоги вчаться розуміти проблеми дітей з особливими освітніми потребами; здобувають уміння об'єктивно оцінювати знання та навички таких школярів. Із набуттям досвіду індивідуального навчання педагоги здатні задовольняти специфічні потреби учнів. Учителі прагнуть постійно підвищувати свою кваліфікацію, оскільки разом з іншими вчителями та фахівцями працюють над розробкою індивідуальних навчальних планів (Корніцова, 2011, 73–92).

Відповідно до цього вчитель виступає найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання. Для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, потрібно здійснити діагностику можливостей та потреб дитини, дати їх кваліфіковану оцінку та розробити на цій основі індивідуальні навчальні програми, відмовитися від колективних методів. Для цього педагог має володіти глибокими знаннями свого предмета, методиками викладання, а також методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (Петрик, 2009, 7–12).

Більшість викладачів відчувають труднощі, тому що не володіють такими спеціальними знаннями щодо реалізації навчання і виховання учнів зазначеної категорії; не мають досвіду роботи в команді; не

використовують знання та досвід колег, батьків у організації навчально-виховного процесу осіб з особливими освітніми потребами. Тому дуже важливо підготувати викладачів до роботи, надати їм знання спеціальної та соціальної педагогіки, забезпечити інструментарієм та моделями альтернативного навчання тощо.

Необхідність вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми потребами викликала розробка Концепції розвитку інклюзивної освіти. Одним із завдань окресленої Концепції є удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання (Софій, 2006).

Удосконалення навчальної діяльності шляхом розвитку передової освітньої практики має бути найважливішою метою кожного педагога і кожного навчального закладу. Традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки спеціалістів для ефективної роботи з дітьми, що мають різні порушення в розвитку, звичайно, недостатньо. На сучасному етапі потрібні кваліфіковано підготовлені вчителі початкових класів, учителі-предметники, а також дефектологи, психологи, логопеди та інші. У спеціальних загальноосвітніх закладах близько 60% педагогів мають вищу спеціальну освіту. У загальноосвітніх навчальних закладах, у яких є спеціальні класи, де впроваджується інтегроване навчання, учителів-дефектологів немає. У більшості педагогів відсутня спеціальна психолого-педагогічна підготовка, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнення такої роботи тощо. За даними досліджень: 65% учителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби; 23% учителів не знайомі зі спеціальними програмами, не знають психологічних особливостей дітей зазначеної категорії (Петрик, 2009, 7–12).

Реалізація запропонованої Концепції ускладнюється психологічною і моральною неготовністю загальноосвітніх навчальних закладів до інтеграції та інклюзії; відсутністю педагогічних технологій інклюзивного навчання, і найголовніше, непідготовленістю педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання (Софій, 2006).

Серед найважливіших проблем сучасного впровадження інклюзивної освіти в навчальний процес є створення відповідної бази, а саме: наявність програм, підручників, спеціального обладнання, дидактичних матеріалів; надання діагностичних, консультативних та дійових послуг фахівцями (логопедами, дефектологами, психологами, соціальними працівниками, дитячими психіатрами).

Особливі вимоги ставляться перед вчителем, який безпосередньо працює з дітьми з особливими освітніми потребами. Насамперед, це всебічне вивчення специфіки розвитку дитини, розуміння її особливостей, знання закономірностей становлення психічних процесів, вивчення психічних якостей, уміння спостерігати за дитиною та регулювати її

навантаження, уміння адаптувати навчальні плани та методики до специфічних потреб дітей, створювати оптимальні умови для спілкування та адаптації до соціального середовища (Колупаєва, 2007).

Кадрове забезпечення – вихідна успіху інтегрованого навчання, стверджують науковці Інституту спеціальної педагогіки АПН України – В. Засенко, Л. Вавіна, А. Колупаєва. За даними досліджень С. Миронової основними труднощами, із якими стикається вчитель загальноосвітнього навчального закладу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, були зазначені: відсутність знань педагогів про особливості дітей з особливими освітніми потребами; морально-психологічні труднощі у роботі з даною категорією дітей; недостатнє методичне та матеріальне забезпечення закладів; відсутність вмінь працювати з дітьми з особливими освітніми потребами; незнання методів організації роботи з батьками дітей зазначеної категорії.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що у більшості педагогів несформована ні емоційна, ні когнітивна готовність до сприйняття дітей з особливими освітніми потребами як повноцінних, рівних із дітьми з нормативним розвитком. Відсутнє і адекватне ставлення до проблем інтеграції та інклюзії дітей зазначеної категорії (Колупаєва, 2007).

Тім Лорман зазначає, що вчитель компетентний в інклюзивному контексті має сформувати специфічний набір знань, умінь, якостей. Такий специфічний набір традиційно вважався сферою фахівців, які здобули кваліфікацію в галузі спеціальної освіти, і, на думку педагогів, передбачені ним стратегії викладання значно відрізняються від тих, що застосовуються в звичайному класі та розглядаються в курсі педагогічної підготовки.

Науковцем було визначено види знань, умінь, якостей необхідних для успішної роботи в інклюзивному середовищі, а саме: розуміння інклюзії та повага до розмаїття дітей в класах; співпраця із зацікавленими сторонами в тому числі фахівцями та батьками; створення позитивного соціального клімату; методи викладання, які узгоджуються з принципами інклюзії; планування інклюзивного навчального процесу; значиме оцінювання; навчання протягом всього життя (Вступ до професійної діяльності).

Отже, позитивною тенденцією є те, що незважаючи на наявність об’єктивних і суб’єктивних чинників, які ускладнюють роботу педагогів з дітьми з особливими освітніми потребами, частина вчителів, (а це, переважно, досвідчені фахівці середнього віку), готова працювати в інтегрованих умовах, підтримувати інноваційні тенденції в освіті, зокрема активне впровадження інклюзивної форми навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Козлова, О. Г. (1998). *Методика інноваційного пошуку вчителя.* Суми: ВВП «Мрія-1».

Колупаєва, А. А. (2007). *Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану.* Київ.

Корніцова, С. (2011). Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ. *Управління школою,* 1-3, 73–92.

Вступ до педагогічної професії. Режим доступу : pidruchniki.ws/16170701/pedagogika/vstupdopedagogichnoyiprofesiyimeshkogm.
Петрик, Н. (2009). Корекційне навчання дітей з особливими потребами. *Дефектолог*, 1(25), 7–12.
Софій, Н. (2006). *Права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти.* Київ.

М. Луговська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНКЛЮЗИВНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПІДВИД СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Насамперед зазначимо, що сучасні тенденції розвитку освіти, пов'язані з упровадженням інтеграційних процесів вимагають реструктуризації культурно-освітнього простору школи, що забезпечує повноцінну освіту учня, незалежно від їх адаптаційних можливостей, особистісного розвитку й національності. У зв'язку з цим наголосимо, що одним із пріоритетних напрямів у розвитку соціальної та освітньої політики в розвинених країнах, зокрема й в Україні, є інклюзивна освіта.

Незаперечним є той факт, що сутністю інклюзивної освіти є гармонійна взаємодія здорових людей і людей з особливими освітніми потребами, набуття досвіду соціальних відносин, формування корисних для всіх соціальних навичок, включення активних процесів особистісного саморозвитку. Відтак, різновидом інклюзивної освіти є інклюзивне виховання, яке ми визначаємо як цілеспрямовану соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами в межах інклюзивного середовища на основі принципів гуманістичного виховання. Інклюзивне виховання характеризується цілеспрямованою зміною як дитини з особливими освітніми потребами, так і її здорових однолітків у процесі спільної взаємодії в спілкуванні, грі, спорті, навчанні, предметно-практичній і духовно-практичній діяльності на основі формування загальних цінностей і ціннісних орієнтацій, поведінкових установок, моральних норм і правил життєдіяльності.

На основі аналізу психолого-педагогічної наукової літератури з упевненістю можемо стверджувати, що інклюзивне виховання є підвидом соціального виховання, яке здійснюється в спеціально створеному спільному збагаченому виховному середовищі, що враховує індивідуальні особистісні особливості й потреби як дітей і підлітків з особливими освітніми потребами, так і їх здорових однолітків. У контексті даного дослідження вважаємо за необхідне дати пояснення запропонованому визначенню. Так, інклюзивне виховання є підвидом соціального виховання, оскільки здійснюється в соціумі (в спеціально створеному виховному середовищі – виховній організації) на основі, яка всіх об'єднує, за умови адаптації закладу освіти під запити й потреби вихованця з

особливими освітніми потребами. Як приклад виховних організацій, які реалізують інклюзивну виховну модель, можна назвати загальноосвітні школи, установи додаткової освіти, установи культури (бібліотеки, музеї та ін.), соціально-реабілітаційні центри.

Переконані, що метою інклюзивного виховання як підвиду соціального виховання дітей і підлітків з особливими освітніми потребами є попередження проявів у них соціально-особистісної недостатності й формування готовності та здатності до відносно незалежного життя. Результатом і показником ефективності інклюзивного виховання, на нашу думку, є людина з особливими освітніми потребами, яка приймає та транслює культуру суспільства, цінності й норми, прийняті в ньому, а також незалежна, самостійна, цілеспрямована, яка має здатність до особистісного саморозвитку, має власну думку й активно змінюється на шляху власного розвитку.

Проведене дослідження дало змогу з'ясувати основні завдання виховної роботи в умовах реалізації інтегрованого навчання, до яких ми відносимо:

- створення умов для різнобічного розвитку особистості кожної дитини, для спонукання її до саморозвитку, самовиховання;
- підтримка та зміцнення шкільних традицій, які сприяють розвиткові шкільного колективу;
- удосконалення методичної майстерності педагогів школи для ефективного вирішення питань виховання школярів;
- створення сприятливого психологічного середовища для всіх учасників виховного процесу;
- формування громадянської самосвідомості учнів у процесі залучення до загальнолюдських цінностей;
- формування духовного світу дітей на основі утвердження моральних загальнолюдських цінностей.

Серед форм виховної роботи, що реалізуються під час здійснення інклюзивного виховання, найбільш доцільними та ефективними виокремимо години спілкування, бесіди (індивідуальні й колективні), конкурси, вікторини, походи до театру, кінотеатру, музею, екскурсії рідним містом, спортивні заходи, вечори відпочинку, батьківські збори.

До того ж, на наш погляд, позитивним показником успішної роботи класних керівників буде залучення батьків до організації та участі в класних і загальношкільних заходах. Батьки всіх учнів повинні запрошуватися до участі у святах, зборах, спортивних заходах. Переконані, що поступово з пасивних спостерігачів вони перетворяться на активних учасників виховного процесу, що є одним із перспективних напрямів організації інклюзивного виховання. Особливо це важливо для батьків учнів з особливими освітніми потребами. Важливим є те, що під час організації та участі в загальношкільних заходах і святах у кожної дитини є можливість проявити власні творчі здібності, особистісні та людські якості, такі як терпимість,

толерантність, гуманізм. Доброзичлива атмосфера, створювана педагогами й батьками під час проведення шкільних заходів, сприятиме створенню ситуації різновікового спілкування та зміцненню доброзичливих відносин усередині колективу школи.

Таким чином, інклюзивне виховання, будучи одним із підвидів соціального виховання дітей та підлітків з особливими освітніми потребами, виконує важливі соціокультурні функції (соціальна адаптація, відокремлення, спілкування, професійна орієнтація, соціальна інтеграція) як для зазначеної категорії дітей, так і для їх здорових однолітків й може бути варіативним за змістом завдяки використанню ціннісної та соціокультурної парадигм виховання або їх поєднання; різноманітній наповнюваності змісту інклюзивного виховання в межах ціннісної та соціокультурної парадигми виховання залежно від вікових, статевих, індивідуально-особистісних і групових потреб і запитів; здійсненню інклюзивного виховання дітей і підлітків з особливими освітніми потребами в різних виховних організаціях.

Отже, виховний процес у загальноосвітній школі, що реалізує технологію інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами, відрізняється тим, що в цей процес залучені всі учні школи, їхні батьки, педагоги, адміністрація. Відтак, виховні заходи мають бути спрямовані на вирішення не тільки освітніх завдань, але й допомагати коригувати пізнавальну, особистісно-емоційну сфери, формувати комунікативні здібності учнів, допомагати в соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

О. Нішенко
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат
«Джерело» Запорізької обласної ради

СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У сучасній освіті стратегічні пріоритети інноваційного розвитку навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти реалізуються через використання можливостей новітніх інформаційних технологій. Це дозволяє успішно вирішувати найважливіші завдання навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Так, актуального значення набуває творче впровадження в практику роботи навчально-виховного простору закладів загальної середньої освіти інноваційних технологій і методик. Це, насамперед, приведе до поліпшення результативності навчальної та корекційної роботи, що є основою загальноосвітньої та професійної підготовки учнів з особливими освітніми потребами.

Аналіз змісту наукових публікацій із проблеми дослідження у галузі спеціальної педагогіки дозволив нам виокремити теоретичні дослідження, які присвячені висвітленню особливостей впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в систему спеціальної освіти, що є в основі стратегічних пріоритетів інноваційного розвитку освітнього простору в закладах загальної середньої освіти. Ця проблема знайшла своє вираження у дослідженнях О. Василенко, О. Гончарова, Г. Загурської, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Качуровської, М. Шеремет, Н. Кравець, О. Кукушкіної, О. Легкого, М. Малофєєва, Б. Мороз, В. Овсяника, М. Сметанського та інших.

Перед кожним педагогом закладу загальної середньої освіти, зауважує С. Миронова, потрібно поставити задачу, щоб він прагнув в освітній діяльності зацікавити дітей, бажав передати їм свій досвід, знання і уміння, які необхідні його вихованцям в житті, зокрема через використання інформаційно-комунікаційних технологій. Адже комп'ютер може увійти в життя дитини тільки через гру, яка забезпечує оволодіння новими способами дій, особистісний розвиток дитини. Стратегічні пріоритети інноваційного розвитку навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти охоплюють: комп'ютерні програми та ігри, методичні рекомендації щодо їх включення у зміст освіти; спеціальну науково-пізнавальну літературу щодо ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; кваліфікованих спеціалістів, готовність педагогів до роботи з комп'ютерно-ігровими комплексами; методичні рекомендації для батьків щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі (Миронова, 2003, 41–43).

Однак упровадження інноваційних технологій у навчальний процес закладів загальної середньої освіти, констатує Т. Дегтяренко, можливе лише за умови створення якісних навчально-корекційних програмних засобів, адаптованих до застосування в умовах навчального закладу, розробки та суттєвого удосконалення існуючих підходів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі спеціальних шкіл (Дегтяренко, 2010, 11–15).

Удало дібрані комп'ютерні програми забезпечують розвиток здібностей дітей з особливими освітніми потребами, їх інтересів, умінь, навичок і потребують певного рівня пізнавальної активності, наприклад, під час роботи на клавіатурі розвивається дрібна моторика. Інформаційно-комунікаційні технології можуть стати потужним джерелом формування не лише пізнавальної активності, а й прагнення до знань, отримання задоволення результатами власної діяльності, розвитку самостійності мислення.

Використання у навчанні та вихованні інформаційно-комунікаційних технологій у поєднанні з традиційними засобами виховання сприяє підвищенню загальної якості освіти, розвитку творчої особистості.

Визначальними щодо цього є компетентність педагога, розвивальний зміст підібраних комп'ютерних програм. Передусім слід виходити з того, що комп'ютер є засобом діяльності дитини. Тому, організовуючи ознайомлення дітей з особливими освітніми потребами з інформаційно-комунікаційними технологіями, педагог має орієнтуватися на дитину, дбати про її гармонійний розвиток.

Відповідно до цього в освітньо-виховній діяльності педагогів, як наголошує Н. Тарасенко, у стратегічних пріоритетах інноваційного розвитку освітнього простору в закладах загальної середньої освіти виникає необхідність постійно створювати яскраві сюжети картини, що привертають увагу дітей. Використання мультимедійних презентацій і слайдів за допомогою програми PowerPoint дозволяє зробити безпосередньо освітню діяльність емоційно забарвленою, привабливою. Таким чином ми бачимо, що у порівнянні з традиційними формами навчання використання інформаційно-комунікаційних технологій має низку переваг: спонукання дитини до розвитку усного зв'язного мовлення; демонстрація інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей величезний інтерес, а, отже, сприяє розвитку пізнавальної активності; рух, звук, мультиплікація надовго привертає увагу дитини; дозволяє побачити життєві ситуації, які не можна побачити у повсякденному житті (політ ракет, повінь, несподівані і незвичайні ефекти тощо) (Тарасенко, 2011, 301–302).

Окремо треба наголосити на тому, як зазначає Б. Мороз, що заняття з використанням інформаційно-комунікаційних технологій не замінюють звичайних, а доповнюють їх, установлюють змістовні зв'язки між системами знань. Це збагачує освітній процес новими можливостями, спонукає дітей до пізнавальної активності.

Ефективним є використання мультимедійного супроводу в корекційній роботі з дітьми (на заняттях, під час проведення свят та розваг, режимних моментів); методичному забезпеченні (створення електронних методичних матеріалів і презентацій для занять); у роботі з батьками (під час проведення консультацій, батьківських зборів, днів відкритих дверей, оформлення стендів, інформаційних куточків, буклетів) (Мороз, 2010, 28–30).

У результаті впровадження в роботу закладів загальної середньої освіти інформаційно-комунікаційних технологій не лише відповідатиме стратегічним пріоритетам інноваційного розвитку освітнього простору, але й буде мати наступні результати: підвищення ефективності процесу навчання; активізацію пізнавальної діяльності дітей; підвищення рівня професійної майстерності педагогів; виявлення рівня психолого-педагогічної компетенції батьків; створення єдиного інноваційного середовища; створення активної, працездатної системи підтримки сімейного виховання через використання інформаційно-комунікаційних технологій (Качуровська, 2006, 46–49).

Таким чином, раціональне використання інформаційно-комунікаційних технологій залежить від професійної компетенції педагога, його вміння запровадити зазначені інновації в систему навчання кожного учня з особливими освітніми потребами. Крім цього, актуальною залишається проблема недостатньої кількості спеціалізованих комп'ютерних програм для розв'язання навчальних і корекційних завдань, а також спеціально розроблених методичних підходів впровадження цих технологій в роботу з дітьми з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

Дегтяренко, Т. М. (2015) Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікативних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 46,11–21.

Качуровська, О. (2006) Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТВМ. *Дефектологія,* 2, 46–49.

Миронова, С. (2003) Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія,* 3, 41–44.

Мороз, Б. (2010) Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання. *Дефектологія*, 2, 28–30.

Тарасенко, Н. В. (2011) Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку. *Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, 14–16 квітня 2011 року,* 301–302.

Л. Прядко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ НАТХНЕННЯ ТА ПОЗИТИВНИХ СТАНІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Головною життєвою проблемою кожної людини є розуміння нею сенсу життя. Іншою важливою проблемою є особистий саморозвиток, особистісний ріст, що означає досягнення успіхів у навчанні, суспільному і особистісному житті, професії, тощо. На здійснення допомоги у вирішенні даних проблем направлено саме особистісно орієнтоване виховання, основним методом якого є педагогічний супровід і підтримка становлення та розвитку дитини, її життєвого і професійного самовизначення.

Педагогічна підтримка – це складна, високотехнологічна, спеціальна педагогічна діяльність, в основі якої лежить зовсім інше розуміння виховання, ніж воно було характерно для колишньої парадигми. Педагогічна підтримка належить до іншої культури виховання, що виростає з внутрішньої волі, творчості, гуманізму взаємин дорослого і дитини. З огляду на це виникає проблема нерозуміння вчителями, викладачами педагогічних вузів, керівниками, чиновниками середньої ланки тих глибинних змістів, дитячої душі і призводить до проблем навчального та поведінкового характеру.

Завданнями педагогічної підтримки є:

1) збереження психічного і соматичного здоров'я;

2) допомога в установленні контактів з навколишнім середовищем;

3) корекція негативних явищ та процесів;

4) виявлення навчальниго потенціалу дитини з особливими освітніми потребами;

5) вивчення здібностей та інтересів, допомога у виборі заняття для душі.

Як ми бачимо, підтримка школярів у навчальній діяльності складається з вивчення педагогами індивідуального стилю навчально-пізнавальної діяльності, виявлення труднощів та їх причин, а також допомоги в подоланні конкретних труднощів, в розвитку психологічних та характерологічних особливостей учня. Педагогічна підтримка реалізує потребу суспільства в такій освіті, коли учень зможе засвоїти та оволодіти механізмами самовизначення та реалізації.

Для успішної позитивної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами важливо, щоб дитина навчилась володіти собою, стала, по можливості володарем власного життя. Педагогічна підтримка не протистоїть навчанню і вихованню, а доповнює їх, акумулює зусилля педагогів, слугує своєрідним «місточком» для формування особистості дитини з особливими освітніми потребами і мотивованого навчання.

Реалізація педагогічної підтримки передбачає повагу до особистості дітей з особливими освітніми. Це проявляється у знанні педагогом індивідуальних особливостей дитини, у вияві довіри до дитини, доброти, чуйності, співчуття, турботи, здатності розуміти внутрішній світ дитини. Засобами спілкування педагога з учнями повинні бути не настанови, погрози, заборони, а врахування індивідуальних можливостей дітей, їх поглядів і переконань.

Для навчання і виховання важливо, щоб людина навчилася володіти культурою, а для педагогічної підтримки важливо, щоб дитина навчилась володіти собою, училась бути господарем власного життя, тобто вміла піклуватися, улаштовувати, застосовувати і використовувати власне життя на свій розсуд. Педагогічна підтримка не протистоїть навчанню і вихованню, а доповнює їх, підсилює їх ефективність, оскільки служить "містком" для формування самовиховання і мотивованого навчання.

У сучасних закладах загальної середньої освіти школі перед педагогами постали дві дуже великі проблеми, що заважають оволодівати дітям ключовими компетентностями:

1. Проблема поведінки.
2. Небажання навчатися.

Якщо їх ретельно проаналізувати, то в їх основі лежить одна спільна проблема – відсутність мотивації.

Наші наукові розвідки довели, що для подолання таких проявів треба залучити емоції. Ученими доведено: те що емоційно – те надовго залишає сліди у пам'яті.

Говард Гарднер, психолог із Гарвардського університету, який розробив теорію множинного інтелекту, вважає натхнення і позитивні стани, які є типовими проявами, частиною самого здорового способу навчання. Вони стимулюють дитину внутрішньо, а не з допомогою погроз та обіцянок нагороди.

Відомий американський психолог Деніел Гоулман, який перший у світі заговорив про виняткову важливість емоційного інтелекту у книзі «Емоційний інтелект. Чому він може значити більше ніж IQ», так обґрунтовує вплив емоцій на навчання усіх дітей: «Ми повинні використовувати позитивні стани дітей, щоб залучити їх до оволодіння знаннями у тих галузях, де вони можуть розвинути свої здібності, – заявив мені Гарднер. – Натхнення – це внутрішній стан, який служить ознакою, що дитина виконує відповідне їй завдання. Тобі треба найти щось, що тобі подобається, і твердо цього триматися. Саме тоді, коли діти починають нудьгувати у школі, вони капризують і б'ються. Коли їх увагою заволодіває щось, що потребує напруження сил, вони починають хвилюватися про свої шкільні заняття. Але, якщо у тебе є щось, що тебе турбує, і ти можеш отримати задоволення від занять, то тоді ти навчаєшся не шкодуючи зусиль».

Стратегія Гарднера ставить за основне вияв у дітей профілю природжених здібностей, розвиток сильних сторін і одночасне намагання зміцнити слабкі. Такий підхід дає можливість зробити набуття знань більш приємним, а не лякаючим і викликаючим нудьгу.

Модель надихання передбачає, що досягнення майстерності у будь-якій професії або галузі знань в ідеалі може реалізовуватись природним шляхом Дитина відчуває потяг до тих занять, які її охоплюють спонтанно і які їй самі подобаються. Перший інтерес може стати початком великих звершень. Як тільки дитина зуміє розширити межу власних здібностей, щоб продовжити натхнення, воно стане головним мотиватором ефективності у роботі і зробить дитину щасливою. Навряд чи знайдеться сьогодні дитина, у якої школа б не асоціювалась з безкінечними годинами нестерпної нудьги поруч із сильною тривогою.

«Є надія, що коли навчання буде надихати дітей, вони наберуться сміливості пробувати свої сили у нових сферах. – стверджує Гарднер, додаючи: «Досвід доводить, що так воно і є».

Є. Сокол, Ю. Лянной
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ ТА ЕРГОТЕРАПІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З НАСЛІДКАМИ ГІПОКСИЧНО-ІШЕМІЧНОГО УРАЖЕННЯ ГОЛОВНОГО МОЗКУ

У даний час велика кількість новонароджених, які перенесли пре- і перинатальні ураження центральної нервової системи (ЦНС), неминуче ставить проблеми своєчасної діагностики, реабілітації даного контингенту дітей з метою профілактики нервово-психічних і вегетативних порушень і прогнозування можливих результатів захворювання (Веденина, 2009; Ковальчук, Зуева, 2017).

У структурі дитячої інвалідності патологія нервової системи (НС) становить близько 50%, причому захворювання НС, що призводять до інвалідизації та дезадаптації дітей складають 60%, які в 70-80% випадків обумовлені перинатальними факторами (Шабалова Н.П., Пальчик Н І., 2008; Янушанец Н.С., 2009). До 36% дітей, які перенесли гіпоксію в пологах, мають надалі затримку розвитку або рухові порушення різного ступеня тяжкості. (Воронін, Павлюк, 2011).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гіпоксично-ішемічна енцефалопатія, попри значні досягнення щодо її діагностики й розуміння фетальної і неонатальної патології, залишається одною з найбільш частих причин виникнення дитячого церебрального паралічу та інших видів тяжкого неврологічного дефіциту в дітей (Сурков Д.М, 2019 р.).

За даними комітету експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я, близько 10% дитячого населення мають нервовопсихічні розлади, 80% з яких починаються в перинатальному періоді (Клименко Т.М., Касян С.М., 2014 р.). У 65% випадків пошкодження ЦНС носить гіпоксично-ішемічний характер, і тільки 15% мають генетичні і постнатальні причини. Наслідки перинатального ураження головного мозку (ГМ) займають перше місце серед усіх неврологічних порушень у дітей раннього віку (Шавалиев, Клетенкова, Гайнетдінова, 2013).

У клінічній картині на перший план виступають рухові розлади, судоми, розумова відсталість (Сиротіна, 2017). При цьому мовні, когнітивні і рухові порушення, котрі є симптомами, в значній мірі знижують якість життя дитини, його соціальну адаптацію. Тому так важлива проблема своєчасного лікування та реабілітації дітей з перинатальними ураженнями ЦНС, а наявна нейропластічності мозку, що розвивається дозволяє ефективно проводити відновне лікування.

Є достатня кількість робіт неврологів, педіатрів про порушення фізичного, нервово-психічного розвитку (НПР), більш частої захворюваності, патології з боку найважливіших органів і систем у дітей, які перенесли перинатальну патологію (Кулаков, Барашнев, 2006). Проте,

незважаючи на велику кількість досліджень, що стосуються ішемічних уражень ЦНС в періоді новонародженості, неврологічні особливості дітей раннього дитинства, а також питання їх комплексної реабілітації, вивчені недостатньо.

Ранній початок, комплексність терапії, здійснюваної на різних етапах спостереження, забезпечують значну компенсацію і відновлення функцій ЦНС запобігають розвитку незворотних змін, що призводять до інвалідності дитини (Лютая, 2016). Отже, розробка відповідних реабілітаційних програм, спрямованих на оптимізацію функціонального стану і рівня здоров'я дітей раннього віку, які перенесли ПУ ЦНС, є однією з найбільш актуальних проблем у даний час. Доцільний добір засобів ФТ і ЕТ дозволяє не тільки відновити уражені функції та попередити розвиток стійких порушень у стані здоров'я, але й полегшити подальший процес реабілітації.

У результаті аналізу даних спеціальної науково-методичної літератури було встановлено, що у рамках програми ФТ та ЕР для дітей раннього віку з наслідками ГІУ ГМ, доцільно включити наступні засоби: кінезіотерапію, міофасціальний масаж, фізіотерапевтичні процедури, сенсорну інтеграцію і векторне кінезіотейпування.

Завдання розробленої комплексної програми ФТ та ЕТ були наступними: ліквідувати наслідки ГІУ; стимулювати психомоторний розвиток (ПМР) дитини; розвинути дрібну та грубу моторику; врівноважити процеси збудження і гальмування у корі ГМ; вдосконалити навички самообслуговування; покращити загальне самопочуття та зміцнити весь організм.

Застосування кінезіотерапії у комплексній програмі ФТ та ЕТ для дітей раннього віку сприяє нормалізації тонусу осьових м'язів хребта, верхніх та нижніх кінцівок; відновленню повного обсягу та координації виконання рухів; збагаченню рухового досвіду та стимуляції ПМР дитини. Лікувальні вправи були спрямовані на вирішення наступних завдань: вдосконалення основних моторних умінь та навичок (ходьба, повзання, лазіння тощо); забезпечення стійкого положення тіла у просторі; формування інтересу до самостійної рухової діяльності під наглядом дорослого. Залучення до комплексу вправ, що сприяють зміцненню всіх груп м'язів, забезпечують формування правильної постави та ефективну роботу внутрішніх органів.

Заняття кінезіотерапією проходять у спеціально обладнаному залі ЛФК, котрий оснащений пристосуваннями для реалізації рухових можливостей дітей раннього віку. Комплекс кінезіотерапії включає вправи з предметами, тому в наявності у реабілітолога повинне бути додаткове обладнання. Під час занять застосовують тредміл, фітбол, гумовий матрац, ортопедичну доріжку, медицинбол, гольчатий масажний м'яч або ролик, м'які балансувальні подушки, гімнастичний обруч тощо. Особливу роль в заняттях фізичними вправами відіграє колірне насичення приміщення, в якому займається дитина.

Колірна гамма залу і інформаційне середовище є чинниками, що зумовлюють взаємодію зовнішнього і внутрішнього середовища, що забезпечують життєдіяльність і розвиток дитини. Звук відповідно до тем занять використовуються для розвитку аналізаторних систем і орієнтування в просторі. Застосування музичного супроводу у процесі занять кінезіотерапією, вчить дитину координувати рухи зі звучанням інструмента, створює позивну атмосферу гри під час виконання вправ.

Тривалість занять починається із 15 хвилин і поступово збільшується до 30 хвилин, з урахуванням рівня фізичної підготовки дитини та її здатності до виконання поставлених завдань. Спосіб проведення занять індивідуальний, оскільки під час виконання деяких вправ, реабілітологу необхідно забезпечувати достатню фіксацію і страховку дитини. Крім того, кожен учасник дослідження має особливий рівень розвитку моторних навичок, котрий відрізняється від однолітків. Курс складає 15-20 процедур, що проводяться 5 разів на тиждень. Рекомендується проходження повторного курсу через 2 місяці.

Лікувальний масаж є найбільш вживаним засобом пасивної кінезіотерапії, що виконується з метою нормалізації тонусу в кінцівках, відновлення рухливості у суглобах та збільшення амплітуди рухів. Загалом характер опрацювання окремих зон у міофасціальному масажі не відрізняється від загальноприйнятих методик, проте, під час сеансу масажу у пацієнтів з наслідками ПУ ЦНС необхідно дотримуватися певної послідовності роботи на сегментах. Масаж виконують в. п. дитини лежачи на спині або на животі, починають з погладжування, вижимання і вібрації (загальний пас) у напрямку відтоку венозної крові і лімфи (до найближчих лімфатичних вузлів), захоплюючи м’язи й область сполучнотканинних структур. Після загального пасу проводять розминання подушечками пальців, переважно в місцях прикріплення м’язів та їх переходу в сухожилля. Час проведення прийомів розминання на одному робочому сегменті становить від 2 до 4 хв. Їх проводять фінським стилем, спіралеподібно, придавлюючи до кістки підлеглі тканини, на рівні порога больової чутливості (з такою силою, щоб дитина не напружувалася). У в.п. лежачи на животі, послідовно обробляють нижні кінцівки, попереково-крижовий, грудний відділ, верхні кінцівки, шийний відділ і волосяну ділянку голови. У в.п. лежачи на спині виконують прийоми для нижніх кінцівок, масажують ділянку живота і грудної клітини, верхні кінцівки. По завершенню процедури виконують легкі постукування ребром долоні або, зігнутою в кулак рукою, у напрямку по осі кінцівки. Під час масажу кінцівок, у процесі розминання, доцільно застосовувати голчатий м’яч – ним виконують спіралеподібні рухи. За рахунок сенсорної стимуляції, прийом сприяє стабілізації м’язів плечового поясу, ділянки тазу та кінцівок. Тривалість процедури – від 15 хвилин у перші 2-3 сеанси, до 25-30 хвилин щодня в подальшому. Курс включає 15 процедур.

На сьогодні, аеройога набула активного поширення як різновид кінезіотерапії і засіб реабілітації дітей із особливостями розвитку. Інша назва методу – суха імерсія. Особливості цієї методики полягають в тому, що всі вправи виконуються в спеціальних еластичних гамаках, підвішених до стелі. Завдяки цій техніці тренуються глибокі м'язи і м'язи-стабілізатори, так як під час занять увага приділяється ще й утримання рівноваги. Відбувається щадний вплив на хребет і суглоби, оскільки вправи виконуються найбільш безпечно, без здавлювання хребців. Подібні заняття корисні, в першу чергу, тим, що зміцнюють вестибулярний апарат дитини, розвивають його фізичні можливості, тренують психічні процеси.

Запропонована методика сприяє нормалізації м'язового тонусу, зниженню процесів збудження, прискореного процесів дозрівання у корі ГМ. Мета занять аеройогою – вдосконалення роботи м'язів-стабілізаторів та стимуляція функціональної системи антигравітації. На початку занять доцільно використовувати вправи у в.п. лежачи на спині. Усі спеціальні вправи відбуваються у постійному русі гамака, з мінімальною амплітудою коливань. Заняття проводять по 15-20 хвилин, два рази на тиждень протягом 2-х місяців.

З метою комплексної корекції порушених функцій, у поєднанні з кінезіотерапією та масажем, доцільно застосовувати фізіотерапевтичне лікування у вигляді природніх (парафіно-, озокеритотерапія, водо-бальнеотерапія) та преформованих (лазеро-, магнітотерапія) чинників. При доборі адекватного методу фізіотерапевтичного втручання, враховують фізичні властивості, механізм дії, вік дитини, а також клінічну форму і патогенез хвороби. Внаслідок більшої чутливості НС у дітей, її компенсаторних і пластичних можливостей, ефективність проведення ФТ процедур у них вища.

Методи лазеро- і магнітотерапії надають загальнобіологічний та адаптаційний вплив на захисно-компенсаторні механізми, сприяючи активізації саморегуляції. Точковий вплив лазера здійснюється протягом 20 с, з боку ураження, та 10 с із здорової сторони. За одну процедури кількість опрацьованих зон не повинна перевищувати 5-6. Загальний час впливу для дітей раннього віку – 10-12 хвилин. Курс лікування складається із 5-7 сеансів. Лабільне магнітне поле застосовується при ураженнях НС. При низькій інтенсивності магнітного поля до 20 мТл, денна доза має бути не менш як 30 хвилин. Процедури проводять щодня, до 20 процедур на курс.

Не дивлячись на достатньо розповсюджене використання лазеро- і магнітотерапії у дітей раннього, донині актуальним залишається застосування природних факторів. Користуються переважно кюветно-аплікаційною методикою: накладання застиглого парафіну на ділянку суглобів з обмеженою рухливістю. Товщина шару 1-2 см, при температурі парафіну 48-50 ◦С. Тривалість процедури 30 хвилин. На курс лікування – 15 процедур. Як і при парафінотерапії, у лікуванні озокеритом використовують методику аплікації, при температурі матеріалу 42 ◦С.

Тривалість впливів, що проводяться з перервою на 3 день – 20-30 хвилин, рекомендований курс лікування 12-15 процедур. Можливе чергування з аплікаціями парафіну через день.

В основі дії водолікувальних процедур лежить нервово-рефлекторний механізм: температурний, механічний, хімічний. Для приготування дитячої хвойно-сольової ванночки необхідно 2 столові ложки солі і 5-10 г хвойного екстракту (або стакан хвойного настою) на 30 л води. У дітей процедури вважають теплими - при 36-38 °С. Середня тривалість теплих ванн 7-10-15 хвилин, через день, рідше щодня. Ванну краще приймати ввечері, не менше ніж через годину після їжі, приблизно за 1-1,5 до сну, протягом 10-15 днів.

Корекція сенсорної інтеграції - це особлива область ЕТ. Сенсорно-інтегративна терапія спрямована на підвищення здатності мозку сприймати й організовувати сенсорну інформацію, що створює умови для формування адаптивних реакцій, розвитку моторних і психічних функцій, освоєння практичних навичок та видів діяльності, в залежності від вікових потреб дитини. Під час терапевтичної гри у сухому басейні дитина розвиває велику та дрібну моторику, вчиться орієнтуватися у просторі, утримувати позу й рівновагу, точно брати рукою різні предмети та раціонально їх використовувати у грі, планувати свої дії і прогнозувати наслідки, долати труднощі та перешкоди. Заняття з реабілітологом проводяться щодня, тривалістю по 30 хвилин. Самостійні заняття використовуються два рази на день по 15-20 хвилин, під наглядом батьків.

Векторне кінезіотейпування було включено до комплексної програми ФТ та ЕТ у якості допоміжної терапії, з метою нормалізації тонусу м’язів, корекції функціонування зв’язкового апарату, стабілізації суглобів та відновлення рухової функції. За рахунок кольоротерапевтичної дії тейпування, відбувається активація процесів контролю за рухом, що призводить до стабілізації м’язово-зв’язкового апарату, вдосконалення рухового стереотипу [7].

Розроблена програма ФТ та ЕТ містила загально відомі засоби лікування та реабілітації, що скеровані на розвиток рухової сфери (загальної і дрібної моторики, поліпшення координації рухів, рухів м’язів-антагоністів тулуба й кінцівок і стабілізуючої функції м’язів тулуба); психоемоційної (розвиток мови, усвідомлена соціалізація, емоційна виразність виконуваних дій), а також розвиток сенсорних функцій (зору, слуху, відчуття пропріорецепції). Їх вибір обумовлений фізіологічною дією, яка сприяє нормалізації функціонального стану регуляторних систем організму, усуває залишкові наслідки ГІУ ГМ у дітей раннього віку.

ЛІТЕРАТУРА

Веденина, Ю. А. (2009). *Комплексная оценка состояния здоровья детей раннего возраста, перенесших церебральную ишемию в периоде новорожденности* (автореф. … дис. канд. мед. наук: 14.00.09). Екатеринбург.

Воронім, Д. М., Павлюк, Є. О. (2011). *Фізична реабілітація при захворюваннях нервової системи*: навч. посібник. Хмельницький: ХНУ.

Касян, С. М., Тарасова, І. В., Клименко, Т. М. (2014). Стан здоров'я дітей, які перенесли перинатальне гіпоксичне ураження центральної нервової системи. *Перинатология и педиатрия, 1,* 101-104. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/perynatology_2014_1_24

Ковальчук, В. В., Зуева, И. Б., Нестерин, К. В., Верулашвили, И. В., Кортушвили, М. Г. (2018). *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. Детская неврология и психиатрия, 5 (2),* 46–50.

Кулаков, В. И., Барашнев, Ю. И. (2006). *Новорожденные высокого риска: новые диагностические и лечебные технологии*.

Лютая, З. А., Кусельман, А. И., Чубарова, С. П. (2016). *Перинатальные поражения центральной нервной системы у новорожденных*. Ульяновск: УлГУ.

Санникова, А. И. (2017). *Сборник «Возможности»: современные подходы и технологии реабилитации и развития детей с ограниченными возможностями здоровья*. Пермь: Полиграф Сити Пермь.

Сиротина, З. В. (2017). Гипоксически-ишемические поражения ЦНС у новорожденных детей (клиническая лекция). *Здравоохранение Дальнего Востока, 4,* 65–74.

Сурков, Д. М. (2019). Порівняння впливу різних режимів штучної вентиляції легень на церебральну перфузію у новонароджених із гіпоксично-ішемічною енцефалопатією. *Здоровье ребенка, 14, 3,* 182-188. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Zd_2019_14_3_10

Шабалов, Н. П., Пальчик, А. Б. (2006). *Гипоксически-ишемическая энцефалопатия новорожденных.* М.: МЕДпресс-информ.

Янушанец, Никита. *Если ваш ребенок болен* ДЦП. СПб: ПИТЕР, 120 2004.

РОЗДІЛ 6. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УЧАСТЬ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Забезпечення якості вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики більшості країн світу. Ефективність означеного процесу залежить від стейкхолдерів, що беруть участь у процедурах забезпечення якості. Важливе місце серед стейкхолдерів посідають студенти, які активно залучаються до процесу забезпечення якості закладу вищої освіти. З іншого боку, студенти, як активні суб'єкти досліджуваного процесу, залучаються агенціями із забезпечення якості до процедур акредитації як експерти. Для того, щоб студентів сприймали як рівних експертів, вони повинні мати відповідні компетентності та якості.

Зауважимо, що в різних країнах Європейського Союзу студенти-експерти сприймаються по-різному. Можливість участі студентів задекларована в «Стандартах та рекомендаціях із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area) 2005 та 2015 рр. Зокрема, версія 2015 містить частину про експертів із рецензування, у якій чітко зазначено, що «зовнішнє забезпечення якості повинно проводитися групами експертів, до складу яких входить (а) студент». Участь студентів у зовнішньому оцінюванні у версії 2005 року згадувалася за іншим критерієм: «зовнішнє оцінювання групою експертів, включаючи, за необхідності (а) студента».

У звіті про впровадження Болонського процесу (Bologna Process Implementation report) (2018) та звіті «Болонья очима студентів» (Bologna with Student Eyes) (2018) наголошено, що студенти, які беруть участь у зовнішньому оцінюванні якості, не вважаються рівноправними учасниками означеного процесу. Цей висновок випливає з того факту, що не в усіх країнах ЄПВО залучення студентів до експертних груп із оцінювання якості є обов'язковим. Разом із тим, у 71 % країн ЄПВО така участь є обов'язковою, хоча це не означає, що студенти можуть обіймати посаду голови та секретаря експертної групи.

Повертаючись до питання компетентностей та якостей, якими має володіти студент-член експертної групи із зовнішнього оцінювання якості, звернемося до дослідження Д. Фрейденфельдса та І. Лапіної, які визначили означені якості на основі опитування 11 агенцій із забезпечення якості вищої освіти в ЄПВО, розподіливши їх на такі групи: особистісні якості,

дослідницькі та соціальні компетентності, оцінювальні компетентності (Freidenfelds & Lapiņa, 2019).

Особистісні якості включають:

- умотивованість;
- комунікабельність;
- упевненість;
- презентабельність;
- критичність;
- спостережливість;
- відкритість для сприйняття нестандартних ситуацій;
- конструктивність;
- відповідальність;
- ввічливість;
- об'єктивність;
- критичне мислення.

Дослідницькі та соціальні компетентності охоплюють:

- здатність працювати в команді;
- здатність висловлювати критику;
- здатність протистояти тиску;
- здатність створювати структуровані нотатки;
- кваліфікація з галузі, яка підлягає оцінці;
- участь у дослідженнях;
- здатність робити висновки;
- здатність фокусувати увагу;
- здатність обробляти великі обсяги інформації;
- здатність до професіоналізму;
- мовна грамотність;
- здатність формулювати питання.

Оцінювальні компетентності передбачають:

- ознайомлення зі «Стандартами та рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»;
- знання сутності Болонського Процесу;
- знання системи вищої освіти країни;
- досвід організації процесу навчання;
- досвід участь у процесі внутрішнього забезпечення якості;
- досвід міжнародних візитів із оцінювання якості;
- знання процедури оцінювання та правил;
- знання контексту.

Отже, можемо констатувати, що, як свідчить європейський досвід, студент може стати повноправним учасником процесу забезпечення якості вищої освіти, зокрема й членом експертної групи, за умови володіння окресленими вище якостями та компетентностями.

ЛІТЕРАТУРА

Freidenfelds, D., Lapiņa, I. (2019). Competences and Qualities for Student Experts: a View from QA Agencies. *2019 European Quality Assurance Forum Supporting societal engagement of higher education Hosted by TU Berlin 21-23 November 2019.*

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*.

European Students' Union (2018). *Bologna with Student Eyes 2018: The final countdown.* Retrieved from https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2018/06/BWSE-2018_web_Pages.pdf.

Т. Вайнагій
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ВПЛИВ КУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТІВ НА ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПОЛІНАЦІОНАЛЬНИХ ГРУПАХ

Приєднання України до Болонського процесу у травні 2005 року, а також стрімка активізація мобільності студентів і зростання міжнародного співробітництва після підписання у 2014 році угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом сприяли притоку зарубіжних абітурієнтів до вітчизняних ЗВО, а відтак і формуванню полінаціональних (багатокультурних) груп студентів. Специфіка роботи з полінаціональними колективами має свої особливості у порівнянні з підходами, що традиційно застосовуються під час проведення занять у мононаціональних студентських групах. Саме тому перед викладачами постає гостра необхідність перегляду старих та розробки і адаптації нових методів навчання. З огляду на це визначення впливу культурних контекстів на формування англомовної професійно орієнтованої компетентності (далі – АПОК) у полінаціональних групах є одним з пріоритетних напрямів сучасної методики викладання англійської мови за професійним спрямуванням, адже англійська мова є провідною мовою міжнародного обміну фаховою інформацією. Увага до спеціальності «Медицина» обумовлена найбільшою популярністю лікарського фаху серед зарубіжних студентів (Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік, 2020, с. 37). А необхідність формування АПОК саме у говорінні опосередкована особливостями лікарської професії, у якій превалює усна комунікація з іншими фахівцями медичної галузі та пацієнтами.

Водночас у вітчизняному науковому середовищі відчутний значний брак досліджень методів та підходів до навчання АПОК у полінаціональних групах студентів. Більшість наукових публікацій розглядають деякі аспекти міжкультурної комунікації в умовах ведення професійної діяльності (О. Є. Антонова (2015), Н. Є. Колесник (2015), Я. А. Кульбашна (2014), В. М. Манакін та Н. М. Манакіна (2011), І. В. Медведєва (2017) та ін.). Лише незначна частина науковців

досліджують особливості мовної підготовки студентів у багатонаціональних колективах (І. Є. Зозуля (2016), Ж. М. Рагріна (2017) та ін.). При цьому проблематика формування АПОК у полінаціональних групах залишається не розкритою.

Процеси інтернаціоналізації ставлять численні виклики перед системою вищої освіти України. На сучасному етапі конкуренція між ЗВО є не лише внутрішньою, адже вони виходять на міжнародний ринок і пропонують свої освітні послуги представникам інших країн. Для того, щоб привабити якнайбільше абітурієнтів, вітчизняні освітні установи намагаються розробити такі навчальні програми, які б відповідали вимогам сучасного ринку праці, а також створити комфортні умови навчання для представників різних культур у процесі набуття ними нових знань і повсякчасної комунікації з іншими культурними групами.

Вітчизняні заклади вищої освіти є активними учасниками міжнародного освітнього середовища, адже з кожним роком частка іноземних студентів у них невпинно зростає – див. табл. 1 (Іноземні студенти в Україні, 2020).

Таблиця 1

Кількість іноземних студентів в українських ЗВО (2016-2019 рр.)

	2016	**2017**	**2018**	**2019**
Кількість іноземних студентів в українських ЗВО	64066	66310	75605	80470

Найпопулярнішими спеціальностями серед іноземних студентів є медичні («Медицина», «Стоматологія», «Фармація»), за якими вищу освіту здобувають понад 45% усіх студентів з інших країн (Іноземні студенти в Україні, 2020; Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік, 2020, с. 37).

Навчальний процес студентів-іноземців як правило відбувається у полінаціональних групах. Полінаціональну групу студентів можна охарактеризувати як групу, у якій здійснюється співпраця двох або більше осіб з різних національних (культурних) традицій, яким були призначені взаємозалежні завдання і котрі несуть спільну відповідальність за кінцеві результати, бачать себе і розглядаються іншими як колективна одиниця, вбудована в академічне середовище, встановлюють міжособистісні стосунки в межах певного навчального закладу (Bailey, Cohen, 1997; Marquardt, Horvath, 2001).

У процесі роботи з полінаціональними групами, а особливо під час формування АПОК у говорінні, що вимагає безпосередньої взаємодії студентів один з одним, можуть виникати труднощі, викликані непорозуміннями між студентами, які є представниками різних культур. На думку американського психолога і антрополога Едвара Т. Холла (1990) та англійського науковця і консультанта з комунікації Річарда Д. Льюїса (2006), ці труднощі спричинені насамперед так званою контекстністю

культур, а саме поділом культур на низькоконтекстні і висококонтекстні (Lewis, 2006, с. 33).

Основна причина непорозумінь і конфліктів між представниками низькоконтекстних і висококонтекстних культур, на думку дослідників, полягає у підходах до комунікації. вкладається в чітко визначений код» (Lewis, 2006, с. 150; Hall, 1990, с. 6). Представники висококонтекстних культур говорять більше, але кажуть менше. Представники низькоконтекстних культур говорять менше, але кожне слово має значення. Ці відмінні стилі спілкування можуть бути доповнені різними способами вираження за допомогою мови тіла, тону голосу і часових рамок під час особистого спілкування (Lewis, 2006, с. 151).

Аналіз праць Е. Т. Холла та Р. Д. Льюїса та дозволив дійти висновку, що розбіжності між представниками висококонтекстних і низькоконтекстних культур базуються на трьох рівнях комунікації, а саме: ***рівні культурної поведінки***, ***рівні вербальної поведінки*** та ***рівні невербальної поведінки***.

Аналіз рівнів поведінки представників висококонтекстних і низькоконтекстних культур дозволив дійти висновку, що завдання на формування англомовної компетентності в професійно орієнтованому говорінні у полінаціональних групах потрібно організовувати таким чином, щоб уникнути зіткнень та конфліктів на кожному з рівнів поведінки представників різних культурних традицій. Цьому сприятиме:

– планування таких видів завдань, які б не порушували культурних традицій представників різних країн;

– створення позитивного мікроклімату в процесі організації групової та парної роботи, коли студенти можуть самостійно обирати партнерів для виконання завдань, або поділ студентів на групи/пари з урахуванням їх культурної та етнічної приналежності;

– попереднє проведення роз'яснювальної роботи щодо норм поведінки та стратегій виконання завдань на професійне орієнтоване говоріння з акцентом на особливості спілкування у межах різних культурних традицій.

Лише з урахуванням цих особливостей можна досягти порозуміння у полінаціональному колективі, уникнути конфліктів та забезпечити максимальну продуктивність формування АПОК у говорінні.

ЛІТЕРАТУРА

Іноземні студенти в Україні. Режим доступу: https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/.

Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік. (2020). С. Квіт (ред.). Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Bailey, S., Cohen, D. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management, 23 (3),* 239–290.

Lewis, Richard D. (2006). *When Cultures Collide: Leading Across Cultures.* Nicholas Brealey International.

Marquardt, M., Horvath, L. (2001). *Global teams: How top multinationals span boundaries and cultures with high-speed teamwork*. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.
Hall, Edward T., Hall, Mildred Reed. (1990). *Understanding Cultural Differences: Germans, French, and Americans*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Ван Боюань
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПІАНІСТІВ-ВИКОНАВЦІВ У РІЗНИХ ТИПАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

Історія підготовки професійних піаністів-виконавців у Китаї сягає початку XX століття, коли уроки гри на фортепіано було вперше введено в педагогічну практику китайськими фахівцями в музичній освіті Сяо Юмей, Лі Шутун та іншими.

На теперішній час в основу провідних концепцій розвитку фортепіанного мистецтва в системі сучасної китайської спеціальної музичної освіти покладено міркування про необхідність підготовки високопрофесійних фахівців. Відтак, наголосимо, що підготовка професійних піаністів-виконавців спрямована на поширення фортепіанного мистецтва, як на внутрішньому культурному ринку, так і на зовнішньому, з метою залучення до концертних залів більшої кількості слухачів. Цьому сприяє і активне освоєння китайськими музикантами європейської фортепіанної культури. До того ж, це уможливлює налагодження й розвиток зв'язків між культурами Європи та Китаю, а також дає змогу досягненню більш високого рівня підготовки піаністів-виконавців.

У результаті аналізу концертних програм зазначимо що репертуар сучасних китайських піаністів включає фортепіанну класику, що сприяє популяризації серед широкої слухацької аудиторії класичної музики. Так, нами було з'ясовано, що серед найпопулярніших для виконання творів, є твори Л. Бетховена, К. Дебюссі, Ф. Ліста, В. Моцарта, М. Равеля, С. Рахманінова, П. Чайковського, Ф. Шопена.

Констатуємо, що сьогодні фортепіано на все більш високому професійному рівні викладається в спеціалізованих музичних інститутах (консерваторіях і академіях), педагогічних університетах, багатопрофільних університетах, закладах загальної середньої та дошкільної освіти.

Охарактеризуємо особливості підготовки піаністів-виконавців у різних типах закладів вищої освіти Китаю.

Так, у Китаї налічується 11 консерваторій (дві в Пекині – Центральна та Китайська, в Шанхаї, Шеньяні, Тяньцзині, Сичуані, Сиані, Синхаї (Гуанчжоу), Ухані, Харбині та Чжецзяні). Зазначені заклади освіти спеціалізуються на підготовці професійних виконавців і професійних педагогів. Важливим, на наш погляд, є те, що згадані консерваторії

сформували в Китаї цілісну систему, що складається з чотирьох компонентів – навчання, творчість, виконавство та дослідження. Основними рисами закладів вищої освіти даного типу є те, що в них зібрано висококваліфікований та інноваційний професорсько-викладацький склад та адміністративно-управлінські кадри.

На основі аналізу освітніх програм китайських консерваторії нами визначено ключові характеристики, а саме:

- надання особливого значення викладанню та виконанню фортепіанних творів китайських композиторів;
- організація спеціальних масштабних концертів китайської фортепіанної музики;
- демонстрація та популяризація вітчизняних фортепіанних творів;
- пропаганда досягнень китайського піанізму.

Відтак, можемо констатувати, що процес підготовки піаністів-виконавців у консерваторіях Китаю має етнокультурне підґрунтя.

До того ж, велике значення в процесі підготовки професійних виконавців фортепіанної музики надається відкриттю молодих талантів, сприянню їх вихованню та підвищенню загального художнього рівня фортепіанного виконавства, чому сприяє участь студентів та молодих професійних виконавців у фортепіанних конкурсах, які систематично організовуються.

Наголосимо, що важливим моментом у процесі підготовки піаністів-виконавців у консерваторіях Китаю є організація заходів з міжнародного обміну та співробітництва студентів та викладачів. Останні беруть активну участь у різних вітчизняних і міжнародних виступах і лекціях, є членами журі міжнародних і вітчизняних фортепіанних конкурсів.

Наступним закладом вищої освіти, де здійснюється підготовка піаністів-виконавців є академії мистецтв, яких у Китаї налічується шість (Нанкинська, Гуансийська, Шаньдунська (Цзинань), Цзиліньська (Чанчунь), Юаньнаньська (Куньмін) та Синьцзянська (Урумчі). При чому, цікавим є той факт, що лише ці академії мають право на вручення докторських ступенів (PhD) у галузі мистецтва.

Характерною особливістю академій є те, що велика увага в процесі навчання приділяється навчальним концепціям «внутрішнього вдосконалення» та «зовнішньої демонстрації»; пошуку індивідуального підходу до студентів, реалізації їх здібностей важливості усвідомленості виконання.

У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне закцентувати увагу на відмінностях у навчальних планах консерваторій і академій. У результаті аналізу таких планів нами було визначено, що принципової відмінності між навчальними планами цих закладів вищої освіти не існує, окрім однієї, яка полягає в тому, що випускники академій орієнтовані на педагогічну або ансамблево-концертмейстерську діяльність, тобто вони не ставлять собі за мету займатися сольною кар'єрою, однак, їм не заборонено здійснювати активну концертну діяльність.

Як показують дослідження, багатопрофільні університети (ще один тип закладу вищої освіти, де готують піаністів-виконавців) мають вагомі переваги в розкритті всебічних здібностей студентів. Характерним для багатопрофільних університетів є те, що навчання фортепіанній грі спрямоване на всебічний розвиток комплексних талантів студентів, на відміну від професійних вишів, де кінцевою метою навчання є максимальне вдосконалення ігрових навичок. У результаті випускники багатопрофільних університетів, які закінчили фортепіанний курс, можуть не лише працювати виконавцями або педагогами, але й стати керівниками будь-яких напрямів музичної індустрії або музичними експертами. Тобто означені університети не ставлять перед собою задачу підготувати виконавця-віртуоза на відміну від консерваторій.

Останній тип закладів вищої освіти, які готують піаністів-виконавців у Китаї є педагогічні. Вони відповідають за підготовку педагогів для загальноосвітньої початкової, середньої школи та школи вищого ступеня. Наголосимо, що існує фундаментальна відмінність між викладанням фортепіано в педагогічних інститутах і університетах і викладанням фортепіано в консерваторіях і академіях. Здебільшого це пов’язано з різними цілями навчання. Мистецькі ЗВО націлені на виховання професійних фортепіанних виконавців, а педагогічні інститути та університети навчають учителів різних напрямів, тобто очевидною є специфіка педагогічного процесу.

Отже, підготовка піаністів-виконавців у закладах вищої освіти Китаю є різноплановою та залежить від кінцевої мети.

І. Варава
Національний авіаційний університет

ОКРЕМІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Стратегічною метою кожної країни-члена ЄС є побудова інноваційної освіти. Серед українських учених ведуться дискусії щодо впровадження в професійну освіту нових підходів і нових умінь напередодні четвертої промислової революції. Зокрема, вчені передбачають, що нові вміння будуть набуватися за допомогою віртуальних навчальних середовищ.

У сучасному цифровому суспільстві, що динамічно розвивається, актуалізується потреба в постійному оновленні стандартів професійної підготовки техніків-програмістів у коледжах. Здатність освітньої системи закладів вищої технічної освіти задовольняти потреби особистості та суспільства у високоякісних освітніх послугах визначає внутрішній та духовний розвиток країни.

Для формування готовності до професійної діяльності майбутніх техніків-програмістів істотним стає не стільки стан розвитку ІТ-сфери виробництва та рівень професійних знань, скільки сформована в особистості система цінностей і світогляду, здатність накопичувати та розвивати знання, формувати ключові компетентності сучасного техніка-програміста, реалізовувати інновації, створювати конкурентні переваги (Петренко, 2019). У цьому контексті формування й розвиток здатності до професійної діяльності та готовності до фахового самовдосконалення стає напрямом, метою державної політики в галузі розвитку науки й технологій.

Одним з вагомих аспектів Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки щодо посилення ролі вищої освіти є формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі (*Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року*).

За висновками багатьох українських учених (Г. Васянович, І. Зязюн, О. Каверіна, Е. Лузік, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.) нова якість освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, породжена новітньою цифровою і технологічною добою розвитку цивілізації, безпосередньо пов'язана з проблемою формування й розвитку у вищій технічній школі гуманітарної підготовки та інтегрованих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців на основі міждисциплінарних зв'язків суспільно-гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін та їх практичного застосування в майбутній професійній діяльності. Зокрема, О. Плавуцька зазначає, що зміст фахових дисциплін необхідно доповнювати інформацією культурологічного характеру, яка повинна відображати духовні надбання людства, що здатні розвивати сприйняття та мислення студентів. Разом з тим аналіз наукових праць, присвячених формуванню готовності до професійної діяльності та фахового самовдосконалення майбутніх техніків-програмістів, свідчить, що вивчення ролі суспільно-гуманітарних дисциплін у цьому процесі досі не було предметом спеціальних досліджень.

Сьогодні професійна освіта націлена на підготовку нового, сучасного типу фахівця-професіонала, який уміє глобально мислити, відрізняється енциклопедичністю знань, схильністю до творчої роботи, створення систем від дослідження і конструювання до розробки технологій, до підприємницької діяльності, здатністю до саморозвитку та саморегуляції. В реальній практиці така професіоналізація освіти досягається і через освоєння фундаментальних наук, і в процесі оволодіння загальнолюдською культурою, що включає в себе розвиток світоглядних позицій, ідейних переконань, ціннісних орієнтирів, формування морально-естетичного ідеалу студентів тощо.

Для успішного вирішення цих питань вища школа України повинна створювати необхідні умови формування професійно й соціально

компетентної особистості, здатної до творчості і самовизначення. Досвід зарубіжних країн переконує, що гуманітарна підготовка є найважливішою складовою професійної підготовки майбутнього спеціаліста-фахівця, адже вона формує у студентів соціально-психологічної компетентності через засвоєння ними знань блоку соціально-гуманітарних дисциплін. Відтак постає необхідна вимога реалізації успішної професійної підготовки: змістовно-технологічної інтеграції соціально-гуманітарної, загально-професійної, спеціально-предметної підготовки та позааудиторної діяльності студентів.

Загальновизнаною метою гуманітаризації освіти є: сформувати фахівця, культурну людину, що знає історію свого народу, традиції; вміє працювати в колективі; може реалізовувати свої творчі здібності. Науковці єдині в тому, що сучасний інженер, технік-програміст, окрім професійних знань і навичок, повинен бути носієм високої загальної культури, яка формується саме суспільно-гуманітарними дисциплінами. Гуманітарні знання допомагають майбутньому програмісту стати професіоналом-творцем, а не тільки виконавцем. Тому однією із суттєвих та актуальних проблем вищої технічної освіти сьогодні є: водночас із високоякісною спеціальною фаховою підготовкою надати студентам якісну гуманітарну підготовку. За висновками багатьох українських учених (Г. Васянович, І. Зязюн, О. Каверіна, Е. Лузік, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), нова якість освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців безпосередньо пов’язана з проблемою формування й розвитку у вищій технічній школі гуманітарної підготовки та інтегрованих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців ІТ-галузі на основі міждисциплінарних зв’язків суспільно-гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін та їх практичного застосування в майбутній професійній діяльності (Шевчук, 2016).

Отже, основою освіти сьогодні повинні стати не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення і діяльності, світоглядні позиції, стійкі морально-естетичні ідеали, формування культури особистості. Вирішити означену проблему можна лише на основі професійно-творчої підготовки фахівців, розглядаючи її як цілісний процес особистісного та професійного становлення фахівця. Посилення ролі гуманітарних дисциплін у змісті вищої технічної освіти має будуватися на таких принципах: орієнтація діяльності системи технічної освіти на створення умов для духовного, етичного й культурного саморозвитку особистості; глибока фундаментальна й методологічна підготовка студентів у сфері гуманітарного знання, духовного життя людини і суспільства; освоєння студентами методології пізнання й творчості, практичної діяльності, соціальної поведінки й саморозвитку особистості як вирішальних умов досягнень успіху на життєвому шляху; створення передумов для органічного залучення студентів до економічних, соціальних та культурних процесів розвитку світової цивілізації; органічний зв'язок навчального процесу з позанавчальною роботою, сферою дозвілля й відпочинку студентів, широке залучення до викладання у виші діячів

науки і культури; демократизація всієї системи технічної освіти та перехід на особистісно-орієнтоване навчання в цілому. Такі дисципліни формують загальнокультурну компетентність – професійно значущу інтегративну якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявлень, ціннісних орієнтацій та досвіді і виявляється в розумовій культурі та ерудиції, культурі спілкування, що забезпечують професійну діяльність.

Означений процес забезпечує умови для самореалізації в навчально-пізнавальній і виховній діяльності та подальшого розвитку особистісних і творчих якостей, що сприяють успіху у професійному самоствердженні. При цьому рівень розвитку творчого потенціалу позначається не тільки на професійній діяльності майбутнього фахівця, а й на самому процесі його життя, тому що в різних видах активності особистості (пізнавальна, світоглядна, трудова, комунікативна. емоційна) зберігається її творча суть – пошуково-перетворювальна спрямованість.

ЛІТЕРАТУРА

Круглик, В. С. (2017). *Система підготовки майбутніх інженерів-програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах*. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького.

Петренко, Л. М. (2019). Віртуальний простір формування конкурентоздатного фахівця: до постановки проблеми. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці:* матеріали Другої Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кривий Ріг, 31 жовтня – 1 листопада 2019 р.). Кривий Ріг, сс. 375–377.

Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019. *Законодавство України*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text

Шевчук, Т. (2016). Роль гуманітарної підготовки в технічному ВНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 1 (52),* 70–75.

S. Dieniezhnikov
Sumy Makarenko State Pedagogical University

CREATIVE FUNCTION OF UNIVERSITY 3.0 IN THE KNOWLEDGE SOCIETY[4]

In the process of development of the knowledge society, the university becomes the center of concentration of creative thinking necessary for the modernization and growth of the well-being of citizens. Its creative function is concentrated in that part of the division of labor, which are associated with the training of knowledge workers, the production of scientific knowledge and their inclusion in the life of society. These three areas of activity require different types of specialized creativity that characterize the academic missions of the

[4] Робота виконувалася в рамках науково-дослідного проекту № 0119U100179 «Розробка науково-методичних засад та практичного інструментарію оцінювання комерційних (ринкових) перспектив товарних інновацій»

university in the knowledge society (educational, research, socio-economic) (Karpov, 2017, p. 336).

By the creative function of the university, it means the ability to use and develop the creativity of epistemic communities in the implementation of educational, research, socio-economic missions. The creative function of a modern university is shaped by social expectations, economic conditions and new technologies that require effective educational environments, innovative teaching methods, and new forms of literacy.

A modern university develops an academic form of digital literacy, which is one of the main competencies of the knowledge society and allows the student to become a full-fledged participant in its creative spaces. Digital literacy is not only the ability to technically transform information, but to a much greater extent a special area of thinking functioning in the cybernetic world. Problem solving in technology-rich environments is accomplished by combining digital and cognitive skills. The IT-literacy model for higher education focuses on the achievement of generativity by a computer user, id est the ability to acquire new skills and generate new knowledge that form the basis for innovation and creativity (Perez, Murray, 2010, p. 132).

Experts note the special urgency of the problem of forming creative learning environments, the theoretical solution of which will determine the socio-epistemological design and the necessary characteristics of educational institutions. At the same time, they speak of:

- a discrepancy between the intellectual needs of students and the educational environment;
- the difficulties of transforming disciplinary skills into highly effective innovation activities;
- the educational problematic nature of «smart» classes, when they turn into a complex web of technical gadgets;
- on the cognitive loss caused by new technologies;
- about the lack of research in the field of theoretical understanding of creativity in education etc.

The latter is especially important because creative learning has special educational risks, including unpredictable and uncontrollable learning outcomes, as well as poor control over the process of acquiring knowledge itself (Martin, 2010, p. 14).

The development of the creative function of the university is associated with a change in its academic missions, which occurs as a result of socio-epistemic shifts in educational activities. The number of missions performed determines the model of the university: University 1.0 deals only with teaching, University 2.0 – teaching and researching, University 3.0 implements all three missions. Each of them cultivates its own types of cognitive attitude and specialized creativity. In the transformation of University 2.0 distinguished four historical stages that differ in the cognitive relationship between teaching and research and, as a result, allow for different types of creative activity of the

generalized subject of cognition. The latter combines a student, teacher and scientist. The first stage, education as the acquisition of truth, can be illustrated by Kant's concept of an institutionalized mind. The three higher faculties – theological, legal and medical – provide the usefulness of the knowledge entrusted to them by the government. The philosophical (lower) faculty is assigned a «public statement of the truth», and this is much more important than the usefulness that the higher faculties promise to the government. It is through the Faculty of Philosophy that the natural sciences enter the university in the future. The second stage is the connection between research and teaching. This connection is cultivated by the German University of W. Humboldt, which combines «objective science with subjective education». In it, creative activity develops through the interaction of researchers searching for truth, teachers who adopt this truth from the latest scientific results, and students critically absorbing its last word received from teachers. The third stage is the connection between research and teaching, which K. Jaspers considers as the highest principle of the university in the industrial era. He divides the task of the university into three functions: research, teaching and education. These functions are inseparable from each other and together contribute to the cultural transformation of the personality. Here, the scope of the creative function of thinking is limited by the fact that research is included as an element in the educational process, but does not determine its content and structure as a whole.

The fourth stage dates back to the end of the XXth century. The mission of university 2.0 is defined as education through scientific research rather than research and education. Research is beginning to be used as teaching methods; they shape the learning process and the creative function of thinking. The fourth stage coincides with the development of the commercialization of universities caused by the economic crisis of the 1970s and early 1980s. The role of scientific research is changing; they become part of the global system of market relations in which higher education is involved. In times of crisis, the welfare state model is dismantled. Western universities are deprived of a significant part of the budgetary allocations. They are coerced into making money in order to justify receiving money. Such coercion at the state level is formalized in the form of a new institutional goal of the university, which is “a contribution to social and economic development”. Universities are responding to this challenge by transforming teaching and research into funding instruments and themselves into an entrepreneurial corporation. This is how the concept of the third mission of the university appears and University 3.0 is formed. Its structural and functional basis is the NCI&E-model, which includes submodels of a network, creative, innovative and entrepreneurial university (Карпов, 2019, p. 80–81). Moreover, the creative function of the university plays the role of a socio-epistemic dominant in the system of their interconnected functioning. In the creative function of University 3.0, scientific and socio-entrepreneurial creativity is added to various types of educational and research creativity. Registration of patents, technology transfer, creation of innovative companies,

license income are becoming significant indicators of the development of the creative function of the University 3.0 and its socio-economic efficiency.

Today, the higher education system is part of the global processes of creating and capitalizing new knowledge. Productive thinking based on human creativity becomes the idea behind University 3.0. It makes the university a key institutional actor in the formation of rapidly growing industries, promising technological markets, and economically leading administrative-territorial spaces. It constitutes its fundamental social role – the creation of the basic structures of the knowledge society. In the past, the creative function of the university changed society locally, acting in the «paradigm of inventions» – the spontaneous products of creative thought. Now it takes on the role of the main generating force of the new socio-economic order based on scientific knowledge, and not random ideas.

REFERENCES

Карпов, А. О. (2019). Университеты в обществе знаний: проблема институализации креативности. *Философские науки, 62 (2), 77-95.*

Karpov, A. O. (2017). *Problem-Cognitive Program: A Model of Socio-Cognitive Self-Making of Learners-Researchers in Cultural Reality of Knowledge Society* (pp. 332–340). Nicosia: Future Academy. Vol. XXVII.

Martin, P. (2010). What is the Purpose of Higher Education?. *Making Space for Creativity*. (pp.11-15). Brighton: University of Brighton.

Perez, J., Murray, M. (2010). Generativity: The New Frontier for Information and Communication Technology Literacy. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management, 5,* 127–137.

А. Дмитрівська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Відповідно до теорії гуманістичної культури Е.В.Бондаревської, педагогічна культура трактується як динамічна система загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих способів педагогічної діяльності та особистісних досягнень людей, що займаються навчанням та вихованням (Бондаревська, 1996, 36). При цьому виділено базові компоненти педагогічної культури це:

- гуманістична педагогічна позиція та особистісні якості педагога;
- педагогічні теорії та педагогічне мислення;
- педагогічні технології та професійні вміння;
- досвід творчої педагогічної діяльності, обґрунтування педагогічної діяльності як системи (дидактичної, виховної, методичної);
- культура професійної поведінки, способи саморозвитку і саморегуляції особистості та діяльності педагога (Бондаревська, 1996, 36).

Г. В. Звездунова визначає педагогічну культуру як: а) систему цінностей-регуляторів педагогічної діяльності (аксіологічний підхід); б) передумову, мету, спосіб, інструмент педагогічної діяльності, рівень самореалізації в ній, її результат та критерії оцінки (діяльностний підхід) (Звездунова, 1998, 13).

Е. А. Попова додає у визначення педагогічної культури: визначення особистості педагога (особистісний підхід) (Попова, 1999, 32). Враховуючи різні ідеї розробників педагогічної культури, але виконуємо його в рамках концепції гуманістичної педагогічної культури Е.В. Бондаревської. Вивчаючи питання педагогічної культури дослідники, глибоко аналізують здібності, властивості, типологічні особливості особистості.

Розвиваючи та деталізуючи зміст основних здібностей, Майковська В. І. називає 12 здібностей, об'єднавши які, отримаємо такі групи: 1) здібність робити навчальний матеріал доступним та вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям утворюють одну дидактичну групу здібностей, що співвідносяться з більш загальним умінням «передачі знань в короткій та цікавій формі»; 2) розуміння, інтерес, творчість в роботі, спостережливість – група здібностей, пов'язаних з рефлексивно-гностичними здібностями людини; 3) педагогічно вольова поведінка, педагогічна вимогливість, педагогічний такт, здатність організувати колектив – це інтерактивно-комунікативні здібності; 4) здібності, що характеризують змістовність, яскравість, образність і т.д.

У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності представлено В.А. Крутецьким, який дав їм відповідні загальні означення.

1. Дидактичні здібності – здібності передавати навчальний матеріал, роблячи його доступним, підносити матеріал або проблему ясно і зрозуміло, викликати інтерес до предмету, порушувати активну самостійну думку, вміти в разі потреби відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке робити легким, простим, незрозуміле, неясне – зрозумілим. Професійна майстерність, як ми її розуміємо, включає здатність не просто подавати знання, популярно та зрозуміло викладати матеріал, а й здатність організувати самостійну роботу, самостійне отримання знань, розумно і тонко «диригувати» пізнавальною активністю учнів, направлять її в потрібне русло.

2. Академічні здібності – здібності до відповідної галузі наук, абсолютно вільне володіння матеріалом, прояв до нього великого інтересу, дослідницька робота за фахом.

3. Перцептивні здібності – здібності проникати у внутрішній світ, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості та її тимчасових психічних станів, за незначними ознаками, невеликим зовнішнім проявам вловлювати найменші зміни у внутрішньому стані.

4. Мовні здібності – здібності ясно та чітко висловлювати власні думки за допомогою мови, а також міміки та пантоміми. Мова відрізняється внутрішньою силою, переконаністю, зацікавленістю.

5. Організаторські здібності – це здібності правильно організовувати власну роботу, що передбачає вміння правильно контролювати її.

6. Авторитарні здібності – здібності безпосереднього емоційно-вольового впливу авторитету (хоча, звичайно, авторитет створюється не лише на цій основі, а, наприклад, і на основі прекрасного знання предмета, чуйності і такту).

7. Педагогічна уява (або прогностичні здібності) – це спеціальна здатність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій.

8. Здатність до розподілу уваги одночасно між декількома видами діяльності, яка дозволяє чуйно реагувати на ознаки стомлення, неуважність, нерозуміння, стежити за особистою поведінкою (позою, мімікою і пантомімою, ходою) (Крутецький, 1976, 193).

До важливих професійних якостей, за А.К. Марковою, відносяться: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне (практичне і діагностичне) мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічна винахідливість, педагогічне передбачення та педагогічна рефлексія. Те, що ці якості близькі до поняття «здатність», підтверджується і самою А.К. Марковою. Наприклад, «педагогічна спостережливість – здатність виразно читати людини, немов книгу (перцептивне здатності); педагогічне цілепокладання – це здатність вчителя виробляти сплав з цілей суспільства та своїх власних і потім пропонувати їх для прийняття та обговорення учням» (Маркова, 1993, 24). Відповідно, багато науковців співвіднесли «здатність» безпосередньо з самою педагогічною діяльністю.

Отже, комунікативно-стимулююча діяльність пов’язана з тим великим впливом, який мають особиста чарівність, моральна культура, уміння встановлювати та підтримувати з учнями доброзичливі відносини та спонукати їх власним прикладом до активної навчально-пізнавальної, трудової та художньо-естетичної діяльності. Означена діяльність включає в себе прояв любові, душевне ставлення, теплоту та турботу, що в сукупності характеризує стиль гуманних взаємин викладача з учнями в найширшому сенсі цього слова.

ЛІТЕРАТУРА

Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Учитель.

Звездунова, Г. В., Бондаревская, Е. В. (1992). *Концепция общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе*. Р-н-Д.

Крутецкий, В. А. (1976). *Психология обучения и воспитания школьников*. Москва: Просвещение.

Майковська, В. І. (2009). *Шляхи та засоби формування комунікативної культури у вищій школі*. Режим доступу: http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/fahovi%20vudannia/2009/Statti%20Zasobu%20navchalnoi%20ta%20naukovo-doslidnoi%20robotu%2028/14.html

Попова, Е. В. (1996). *Психолого-педагогическая компетентность учителя как условие повышение педагогической культуры* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Ростов н/Д.

Д. Долгий
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ РЕЛІГІЇ

Нині надзвичайно важливим заданням є підвищення рівня духовної культури й духовних цінностей сучасної молоді. Незаперечним є факт, що вирішення цього стратегічного завдання покладається на заклади освіти. Разом із тим, не всі заклади освіти (як формальної, так і неформальної) мають достатній потенціал щодо розв'язання окресленого завдання, особливо коли йдеться про молодь. У цьому контексті важливим є об'єднання зусиль закладів освіти та інших соціальних інституцій, насамперед Церкви як осередку духовної просвіти. З урахуванням зазначеного вище доцільним бачиться розроблення моделі формування духовних цінностей молоді засобами релігії.

Основними структурними елементами моделі формування духовних цінностей молоді засобами релігії є цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний компоненти.

Цільовий компонент передбачає визначення мети, що полягає, передусім, у формуванні духовних цінностей молоді засобами релігії на основі виховання в молоді інтелектуально-моральних інтересів і запитів, ціннісних поглядів, орієнтацій та переконань; формування моральної спрямованості її психічної діяльності, моральності потягів, інтересів, поглядів, думок та переконань.

Сучасна система виховної роботи Церкви повинна синтезувати позиції аксіологічного, системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та культурологічного підходів. Симбіоз вищеназваних підходів взаємодоповнює один одного та сприяє цілісному обґрунтуванню проблеми дослідження. Компоненти системи формування духовних цінностей молоді засобами релігії існують, координуються та вибудовуються в логічну систему за рахунок означених підходів. Для окреслення змісту компонентів мають ураховуватися певні принципи. Формування духовних цінностей молоді засобами релігії реалізується на основі сукупності загальних та специфічних принципів, що відображають закономірності цілісного педагогічного процесу й особливості даного напряму роботи.

До перших належать: принципи цілеспрямованості процесу формування духовних цінностей, зв'язку з життям, єдності свідомості та поведінки у процесі формування духовних цінностей, роль праці у формуванні духовних цінностей, комплексний підхід, принцип індивідуального підходу, принцип системності, послідовності й наступності.

Варто відмітити специфічні принципи формування духовних цінностей молоді засобами релігії: цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно-розвивального спілкування;

використання співпереживання; систематичного аналізу молодими людьми власних і чужих учинків.

Змістовий компонент розкриває змістове наповнення процесу формування духовних цінностей молоді в недільних школах й охоплює форми та засоби виховання за такими напрямами: релігійна діяльність – регулярна участь молоді в богослужіннях, що дозволяє долучити їх до молитовного життя Церкви; участь у Святих Таїнствах; заохочення до молитви; урок катехизації; читання духовної літератури сприяє; уважне слухання проповідей священика; благодійна діяльність – організація та проведення благодійних акцій та свят для дітей приходу; відвідування будинків дитини та будинків для людей похилого віку; збір речей для дітей-сиріт; соціальна діяльність – спілкування з молоддю з інших приходів; організація спільних заходів, відпочинку; обмін духовним досвідом на заняттях, що сприяє взаємозбагаченню духовними цінностями, спонукає і заохочує до глибшого духовного розвитку особистості; естетична діяльність – ознайомлення із сакральним мистецтвом; участь у Літургійному співі; участь в іконописних воркшопах; участь у драматичних гуртках (театральні дійства, виступи тощо); рекреаційна діяльність – літні табори; участь у реколекціях для сімей; екскурсії, прогулянки, поїздки, прощі, пікніки; перегляди кінофільмів духовної тематики; трудова діяльність – служіння церкві через виконання послушань, прибирання та прикрашання храму до свят, облаштування територіх навколо храму; фізизкультурна діяльність – проведення та участь у спортивних змаганнях, Днях Здоров’я тощо.

Процесуальний компонент моделі формування духовних цінностей молоді засобами релігії передбачає реалізацію інтеракції «педагог недільної школи – молодь». Процесуальність реалізується через етапи виховної роботи з молоддю в недільних школах: 1) етап мотивації – усвідомлення педагогом необхідності формування мотивації, що є одним із найважливіших компонентів досліджуваного процесу; 2) етап цілепокладання – виділення головних проблем у процесі формування духовних цінностей молоді засобами релігії в недільній школі; 3) технологічний етап – визначення педагогом недільної школи форм і методів виховної роботи з молоддю, спрямованих на формування духовних цінностей.

У даному контексті важливим є врахування того факту, що форми й методи виховної роботи з молоддю в недільній школі повинні спрямовувати зусилля не стільки на засвоєння знань про духовні цінності, скільки на розвиток відповідних моральних якостей та способів поведінки.

Оцінно-результативний компонент моделі передбачає досягнення високого рівня сформованості духовних цінностей молоді засобами релігії.

Ґрунтовний аналіз духовних цінностей молоді передбачає врахування якісних та кількісних аспектів означеного процесу у визначеному віковому періоді. Відповідно, рівні сформованості духовних

цінностей ми визначаємо через низку критеріїв, що розкриваються у відповідних показниках.

Отже, розроблена модель формування духовних цінностей молоді засобами релігії включає реалізацію послідовно структурованих компонентів, змістове наповнення яких уточнює інформаційний образ процесу, що моделюється.

Дун Хао
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ СВІТОГЛЯДНИХ ПЕРЕКОНАНЬ ВОКАЛІСТА

Ціннісно-смислове значення світоглядного переконання вокаліста у своєму прояві полягає в тому, що воно виступає особливим духовно-особистісним актом, ізоморфне за своїм значенням і спрямованістю специфічної природи художньо-творчого процесу. Це дозволяє розглядати ціннісний зміст досліджуваного феномену з двох боків: як своєрідний «твір» одухотвореної душі вокаліста та одночасно з цим і як специфічний феномен духовно-енергійного простору, в якому він знаходить своє життя у формі переконання-думки, переконання-почуття, переконання-вчинку.

У логіко-змістовому плані світоглядне переконання вокаліста є специфічною – духовно-ціннісною, діалогічною за характером формою судження (або суджень), що виражає на емоційно-чуттєвому, художньо-логічному та духовно-практичному рівнях ставлення-позицію вокаліста до різних суб'єктів свого життєвого та професійного буття, насамперед, до найважливішого з них – до музики.

Світоглядне переконання має у своєму розпорядженні не тільки певний предметно-смисловий зміст (у вигляді «образу-концепту» про «ліричного героя» музики та інші аспекти духовно-світоглядної рефлексії), але й відповідної цьому змісту своєї особливої, по суті завжди живої та динамічної архітектоніки. Остання є специфічним сплавом особистісного, душевно-духовного досвіду вокаліста та за своєю логіко-змістовною організацією укладає дві взаємопов'язані між собою тріади. До першої з них включено емоційний, художньо-розумовий і вольовий компоненти, а до другої – особливі феномени індивідуально-особистісної психіки вокаліста, такі домінанти його духовності як любов, віра і совість. Цей своєрідний ансамбль духовно-психічних якостей особистості вокаліста, єдина енергійно-творча сила його душі складають у нашому розумінні живі «дух» і плоть »змістовної архітектоніки такого духовно-світоглядного творчого акту, яким є світоглядне переконання.

Функціональне значення світоглядного переконання полягає в тому, що воно дозволяє вокалістові виявити та затвердити певне ціннісно-смислове ставлення, насамперед до явищ музичного мистецтва, до різних аспектів музичної теорії та практики.

До провідних функцій світоглядного переконання належать: орієнтаційно-аксіологічна, пов'язана з пошуком і утвердженням у тому чи іншому світоглядному переконанні особистісної, ціннісно-смислової позиції; художньо-пізнавальна, що виявляється в особливому впливі світоглядних переконань на духовно-пізнавальні сторони особистості вокаліста й насамперед, на його художньо-творче мислення; діяльно-практична функція, яка обумовлює особливу роль світоглядних переконань у здійсненні вокалістом тих чи інших життєвих і професійних цілей, діянь, вчинків.

Становлення світоглядних переконань у майбутніх вокалістів в умовах фахової підготовки у ЗВО здійснюється шляхом спеціально організованого педагогічного процесу, логіко-змістовна специфіка якого виражається насамперед у його спрямованості на ціннісний духовно-особистісний творчий саморозвиток майбутніх вокалістів, на формування в них готовності вступати у вільний, довірчий і зацікавлений діалог «з ліричним героєм» музики, один з одним, з різними явищами навколишньої (в тому числі професійної) дійсності.

Музика, в усіх її формах і проявах надає вирішальний вплив на весь процес становлення світоглядних переконань вокалістів – на їх художньо-естетичну й морально-етичну спрямованість.

Найважливішим механізмом становлення особистісних професійно спрямованих світоглядних переконань у вокалістів виступає спосіб світоглядного орієнтування, оволодіння яким входить до числа змістотворних завдань досліджуваного процесу. За своєю сутністю означений спосіб є сукупністю узагальнених прийомів духовно-практичної діяльності вокаліста (відбиває в єдності емоційні, художньо-інтелектуальні й вольові його зусилля), за допомогою яких досягається реалізація власних цінностей у процесі взаємодії з різними аспектами життєвого та професійного буття.

Таким чином, спосіб світоглядного орієнтування складається з мотиваційного, змістовного і операціонального компонентів і в практичній своїй реалізації може проявлятися на різних по суті і значимості рівнях. Особистісно-ціннісне ставлення до них з боку вокалістів служить оцінним критерієм якості здійснюваного процесу створення власних професійно спрямованих світоглядних переконань.

О. Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ ДО СЦЕНІЧНОГО ВИСТУПУ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Концертна практика – невід'ємна частина освітнього процесу в музичній педагогіці, яка передбачає формування у випускника такої важливої компетентності як навичка публічних виступів. Отримання

досвіду концертних виступів – необхідна умова формування професійних навичок музиканта – виконавця й активного слухача.

Вважаємо, що концертний виступ – це з одного боку демонстрація успіхів у навчанні грі на інструменті, з іншого боку – унікальна можливість, властива виконавським видам мистецтва – донести до слухачів власну інтерпретацію музичного твору. Робота з підготовки до успішного концертного виступу починається від самого першого етапу – знайомства з твором, триває протягом розбору й розучування та завершується безпосередньо виконанням на сцені. Основною формою навчання, що дозволяє учням набути навичок публічного виконання музичних творів, є концертна практика. Вона повинна бути організована та спланована таким чином, щоб з найперших кроків у музиканта формувати навички, знання й уміння, необхідні для успішної концертної діяльності.

На основі теоретичного аналізу проблеми, власних спостережень та вивчення вокально-виконавського досвіду нами було відібрано найбільш значущі педагогічні умови, які можуть забезпечити успішність формування готовності магістрантів до їхньої сценічно-виконавської діяльності, а саме:

– цілеспрямоване забезпечення розвитку регуляційно-вольових якостей вокалістів-виконавців;

– здатність до сценічного перевтілення в екстремальних умовах;

– активізація виконавсько-концертної практики.

Цілеспрямоване забезпечення регуляційно-вольових якостей вокалістів-виконавців – формування готовності до сценічного виступу магістрів музичного мистецтва.

У зв’язку з цим зауважимо, що засобами, які позитивно впливають на якість концертно-сценічного виступу, є: передконцертне самонастроювання виконавця; регуляція виконання з урахуванням акустичних особливостей заповненого залу; реакція слухачів на виконання; особистісний психологічний стан в екстремальних умовах. Безперечно, концертний виступ збільшує вимоги до професійно-важливих якостей музиканта, зокрема емоційних, інтелектуальних і фізичних. У такому контексті великого значення набуває психологічна готовність, а також підготовленість виконавця, сформованість його саморегуляції, стабільності та завадостійкість.

Беззаперечно, що реалізація успішного концертного виступу вимагає розвиненої музично-виконавської майстерності. Вважається, що це властивість особистості, яка сформувалась у процесі професійної підготовки та виконавської діяльності, та прояв у ній як вищого рівня засвоєних умінь, гнучких навичок та інтерпретаторської здатності (Василенко, 2012).

Друга педагогічна умова – здатність до сценічного перевтілення в екстремальних умовах – пов’язана з тим, що найважливішою складовою в структурному формуванні готовності майбутніх магістрів-музикантів до вокально-виконавської діяльності є така якість особистості, як

самостійність, тобто вміння на основі потенційних та набутих компетентностей оригінально підходити до вирішення виконавсько-художніх завдань.

Доцільним, на наш погляд, буде звернення до наукових напрацювань Л. Остапенко, у яких наголошується на тому, що організація самостійної роботи студентів підпорядкована таким вимогам: підвищення функціональної ролі самостійної роботи в освітньому процесі; розвиток внутрішньої мотивації в напрямі підвищення пізнавальної творчої активності студентів; психолого-педагогічна обґрунтованість самостійної роботи в межах цілісного освітнього процесу з точки зору формування позитивної установки на творчість, навчання, здійснення професійної діяльності (Остапенко, 1999).

Незаперечним є те, що магістрант лише в разі впевненості у власних силах може продемонструвати комплекс вокально-виконавських якостей. Якщо виконання нестабільне, порушується процес цілісного сприйняття музичного образу, руйнується той художній результат, заради якого здійснювалася підготовка.

Наступною умовою формування готовності до сценічно-виконавської діяльності є активізація вокально-виконавської практики.

Як нам видається, означена умова передбачає включення майбутніх магістрів музичного мистецтва до активної навчально-виконавської діяльності, в якій використовуються різноманітні методи та прийоми, які створюють зміст процесу формування готовності до вокально-виконавської діяльності, утворюють ефективну методику, яка оцінюється результатами досягнення поставлених цілей.

Вважається, що важливою формою формування готовності магістрів до сценічно-виконавської діяльності є активна навчально-виконавська практика з вокально-виконавських дисциплін, яка здійснюється в процесі навчання та включає в себе концертно-виконавську форму. Переконані, що інтенсифікації концертно-виконавської практики сприяє використання різноманітних засобів її підготовки та здійснення, а саме: академконцерти, навчально-тематичні концерти, мистецькі вітальні, сольні концерти, конкурси на краще виконання творів певного стилю, жанру, «музичні колекції» та ін.

До того ж, у процесі здійснення вокально-виконавської діяльності особливого значення, на нашу думку, набуває виховання у студентів сценічної витримки та виконавського артистизму, що виявляється в умінні не лише розкрити зміст вокального твору, але й захопити слухачів його особистісно-творчою інтерпретацією. О. Булатова стверджує, що робота над виконавським артистизмом передбачає моделювання спеціальних концертних ситуацій, орієнтацію на певну вікову специфіку слухацької аудиторії та використання відповідних методів впливу (Булатова, 2001).

Отже, активізація виконавсько-концертної практики спонукає студента-музиканта до осмислення, пошуку та комплексного використання набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок, реалізує можливість

виконавського самовираження й самооцінки, створює необхідні умови для розвитку вольових якостей, формування творчої ініціативи, відповідальності, сценічної витримки й виконавського артистизму.

Таким чином, комплексне забезпечення розглянутих вище педагогічних умов може стати підґрунтям у виконавському становленні й розвитку магістрів музичного мистецтва як основи формування готовності до сценічного виступу.

ЛІТЕРАТУРА

Булатова, О. С. (2001). *Педагогический артистизм*. Москва: Академия.

Остапенко, Л. В. (1999). *Розвиток творчих якостей у студентів-хормейстерів засобами української духовної хорової музики* (дис. ... канд. пед. наук). Київ.

V. Zhyvodor
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
B. Myshakov
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

FEATURES OF PEDAGOGICAL ACTIVITY OF BEGINNING TEACHERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Analyzing the pedagogical activity features of beginning teachers of higher educational institution, it is considered necessarily to refer to the concept of “pedagogical activity. Following such scientists as I. Zymova, A. Markov, A. Nikonov and others. We consider pedagogical activity as professional activity of the teacher in which by means of various means of influence on pupils problems of their training and education are solved (Zymova, 2003).

One of the most important features of pedagogical activity is the object of activity. Any activity presupposes the existence of the activity subject – the one, who carries it out and the object to which the efforts of the subject are directed. In pedagogical activity, the teacher acts as a subject, as the object – the students’ activities.

In the structure of pedagogical activity, it is identified the following components:

• the teacher’s own activity (a certain system of methods and receptions of the statement of the necessary information, brings up influence on pupils);

• organization of students’ activities, interaction with them (management and leadership);

• communication between the teacher and students.

The pedagogical activity analysis of beginning teachers allows to reveal that often results of the first contacts with students define the direction choice in which professional and pedagogical communication will develop further.

The pedagogical activity of beginning teachers is connected with many problems. From the first working days, many beginning teachers work full time, which is a big burden for them. They, as a rule, do not fully master the teaching methods and pedagogical techniques and are focused on the use of reproductive teaching methods. The teacher does not yet fully master the techniques of a differentiated approach, does not take into account the peculiarities of students’

memory and thinking, does not always know how to give tasks based on student training. Often, many beginning teachers do not know how to allocate time, capture some of the changes, procrastinate surveys, etc. We should not forget about the lack of experience and skills of beginning teachers, and, consequently, the lack of their own activity style, which leads to insecurity in itself.

The pedagogical activity of both school teachers and freelance teachers is characterized by the same features. Therefore, in our research framework, when we say "teacher", it is meant a person, who carries out pedagogical activities in the Free Economic Zone.

At the adaptation stage, the self-esteem of beginning teachers is unstable, which sometimes leads to the activity negative emotional background and even to attempts to change the specialty. Inflated self-esteem provokes goal setting above real possibilities, neglect of the necessary information, help, minimization of efforts to achieve goals, cooling the effect of success and a strong emotional failure experience. The consequence of low self-esteem is passivity, fear of activity, tendency to set too easy tasks, underestimation of the subjective probability of success, disorganize the impact of failures.

From conversations with students, it became clear that not all teachers seek to establish business and interpersonal contact with the audience, show interest in their academic success, create a psychological climate that promotes discussion and assimilation of complex material. This, is believed, indicates a low level of psychological and pedagogical knowledge of beginning teachers, their insufficient knowledge of the students' psychological characteristics, mastery of pedagogical techniques. Although it should be noted that 56% of teachers surveyed say that they have sufficient knowledge in this area.

Comparing the judgments of beginning teachers about themselves with the judgments of their students allows us to say that beginning teachers cannot always see and realize (reflect) their successes, merits, mistakes, see problems, objectively evaluate themselves. Yes, successes are taken for granted, and their causes are not clarified in order to consolidate positive results. At the same time, teachers do not notice that demanding is sometimes replaced by meticulousness, democracy in relations with students – indulgence, often find inconsistencies in their assessments of student activities, use certain methods of influencing students, regardless of their personal characteristics, character and the content of the situation of joint activities, etc.

Self-assessment by novice teachers of these characteristics, the degree of their expression stimulates personal change, self-development, self-improvement. Awareness of the need for such changes, the need for self-development and self-improvement are the motives that mainly determine the activity level of beginning teachers, their sincere interest in achieving real results of personal growth, the desire for maximum inclusion in the situation. special classes, openness in conversations, discussions, etc.

Professionally significant teacher's characteristics and abilities, his knowledge and skills, experience improvement of the creative decision in

various activity situations are a basis of teachers' professional formation. The studied process success depends on the formation level of the teacher of such characteristics. This process can be accelerated (through the development of teachers' reflexive skills. The novice teacher will not be able to control the process of his professional development without reflection (the process of self-knowledge by the subject of internal mental acts and states).

• self-understanding and understanding of another;

• self-esteem and evaluation of another;

• self-interpretation and interpretation of another (Kabanina, 2000).

Based on interaction with other people, when a person tries to understand the thoughts and actions of another, he is able to reflexively relate to himself. Reflection, in turn, is possible with regular and complete analysis of pedagogical activities and its results. Only with a regular and complete analysis of pedagogical activities, the teacher will learn to do it quickly, efficiently, covering more and more different nuances and circumstances of the pedagogical process, but at the same time, seeing it in its entirety.

Thus, observations, independent characteristics of beginning teachers and psychological and pedagogical analysis of classes conducted by beginning teachers showed:

• even with a good content knowledge of the teaching discipline, teachers do not always select and apply pedagogically appropriate and effective methods and forms of teaching;

• rarely individual and differentiated approaches to learning;

• stimulation and activation of students' work are spontaneous;

• control and evaluation of students' learning activities are often monotonous and rarely stimulate them to further cognitive activity;

• complex and conflict situations that arise in the process of communication between teacher and students are resolved either authoritarian (from the position of "teacher is always right"), or not resolved at all.

LITERATURE

Зимняя, И. А. (2003). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*, 5, 34-42.

Кабанина, Л. А. (2000). *Формирование творческого стиля педагогической деятельности у студентов педвуза* (дис. ... канд. пед. наук). Саратов.

О. Карпусь
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЩОДО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

В умовах стрімких змін у світі нагальним є питання здоров'язбережувального виховання молодшого покоління. Стан здоров'я дітей, підлітків і молоді завжди привертав увагу світової наукової спільноти, оскільки це один із провідних показників національної безпеки держави.

Мережа HBSC – це міжнародний альянс дослідників, які беруть участь у міжнаціональному опитуванні школярів: «Поведінка дітей шкільного віку щодо охорони здоров'я» (Health Behaviour In School-Aged Children). HBSC збирає дані про здоров'я і благополуччя підлітків 11 – 15 років, соціальне середовище та поведінку щодо здоров'я школярів (HBSC).

Дана мережа започаткована в 1982 році, коли дослідники з Англії, Фінляндії та Норвегії розробили та ввели в обіг загальний протокол дослідження для опитування шкіл і залучилися підтримкою своїх держав щодо проєкту. У 1983 році створення мережі HBSC було схвалено європейським регіональним бюро ВООЗ. Пізніше HBSC привернув увагу дослідників із усього світу. На часі HBSC включає 50 країн, регіони Європи та Північної Америки (там само).

Поведінка, що переважала в підлітковому віці, може зберігатися і в дорослому житті, впливаючи на фізичне та психічне здоров'я вживання тютюну й алкоголю, харчування і рівень фізичної активності. HBSC фокусується на розумінні здоров'я молодих людей у їх соціальному контексті – де вони живуть, з ким спілкуються тощо. Дослідники мережі HBSC зацікавлені в розумінні того, як ці фактори (окремо і разом) впливають на здоров'я підлітків у складний час їх переходу з дитинства в доросле життя.

Організація HBSC пропонує школам стандартний запитальник, який дозволяє збирати загальні дані про учнів і дає можливість кількісної оцінки основних моделей поведінки школярів стосовно здоров'я та його показників. Ці дані дозволяють проводити міжнаціональні порівняння і збирати інформацію про тенденції поведінки, які можуть бути вивчені як на національному, так і на міжнаціональному рівні. Протокол дослідження складається кожного циклу (4 роки) на основі досліджень HBSC. Кожен протокол включає наукове обґрунтування напрямів обстеження, стандартний міжнародний запитальник і технічні додатки зі збору даних і управління ними (Haapasalo, 2012).

Мережа працює зі збором інформації щодо наступних кризових ситуацій у школярів:

- зовнішній вигляд;
- булінг та бійки;
- харчова поведінка;
- скарги на здоров'я;
- травми;
- задоволення життям;
- ожиріння;
- здоров'я ротової порожнини;
- фізична активність та сидяча поведінка;
- відносини: сім'я та однолітки;
- шкільне середовище;
- самооцінка здоров'я;

- сексуальна поведінка;
- соціально-економічне середовище;
- вживання шкідливих речовин: алкоголь, тютюн тощо;
- поведінка зниження ваги (Pupil and student welfare).

Усі напрями дослідження пов'язані зі шкодою для здоров'я. Слід зауважити, що найчастіше поведінка, що завдає шкоди здоров'ю, пов'язана зі шкільними соціальними відносинами між хлопчиками. Серед дівчаток зазвичай спостерігається негативний вплив шкільного навантаження на стан здоров'я/поведінку учнів. Стосунки з батьками та їх контроль також частіше впливають на дівчат. Ці показники дають змогу орієнтуватися серед факторів, що сприяють погіршенню чи зміцненню здоров'я в повсякденному шкільному житті (Haapasalo, 2012).

Завдання HBSC полягає в окресленні цілей, завдань дослідження і наданні чіткого набору принципів і рекомендацій школам для коригування поведінки учнів. Також описані робочі процедури для дій членів мережі, партнерів по навчанню і виробництву спільних дій на основі дослідження (HBSC).

Отже, саме незадоволення станом здоров'я підростаючого покоління зумовило розробку способів моніторингу причин зниження стану здоров'я і найефективніших способів його зміцнення, за якими працюють заклади освіти Фінляндії та постійно вдосконалюються. Цей процес контролюється державними органами влади, що позитивно впливає на результат здоров'язбережувального освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

Haapasalo, I. (2012). HBSC Finland publishes: Associations between Finnish 9th grade students' school perceptions, health behaviours, and family factors. *Health Education, 112, 3.* Retrieved from: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09654281211217786/full/html

HBSC (Health Behaviour In School-Aged Children). Retrieved from: http://www.hbsc.org/

Pupil and student welfare. *Publications of Ministry of Education and Culture.* Retrieved from: https://minedu.fi/en/pupil-and-student-welfare.

Н. Коваленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Глобальні виклики пандемії протестували та висунули нові вимоги до всіх сфер життєдіяльності людини. Освітні системи країн не залишились поза викликами. За результатами дослідження емоційного стану учнів 10-16 років у період карантину виявили наявність спектру негативних емоцій, серед яких тривога 68%, злість 34%, втома 51%. Вагомим чинником, поряд з іншими (побоювання захворіти, наявність

батьків вдома, хвороби близьких, відсутність звичної активності, фізичне дистанціювання, соціальна ізоляція), про який говорили діти став спектр чинників пов'язаних з організацією дистанційного навчання (психологічний супровод учнів за умов дистанційного навчання, створення персоналізованого віртуального простору, уточнення концепції дистанційного навчання).

Про неготовність до здійснення указаних завдань говорили і вчителі. Однією з причин того є недостатнє представлення (за умов дистанційного навчання) у змісті професійної педагогічної підготовки майбутнього вчителя відповідної складової, що не може залишатись поза увагою ураховуючи можливі майбутні виклики в умовах глобалізації світу.

Ми концентрували увагу на дослідженні змісту та методів формування готовності майбутнього вчителя до здійснення професійних завдань в умовах дистанційного навчання, фізичного дистанціювання, психологічної напруги викликаної пандемією та подальшого впровадження відповідних змін у педагогічну професійну підготовку майбутнього вчителя.

Вибірку дослідження склали здобувачі вищої освіти (першого (17,9%), другого (50,9%) третього (21,6%) року навчання, освітнього ступіня Магістр (9,6%)), серед яких 95,6% жінок, 4,4% чоловіки.

Дослідження передбачало два етапи: пілотне дослідження: з 30 березня по 3 квітня (16 респондентів), основне дослідження: з 1 по 7 червня 2020 (160 респондентів).

Географія опитування передбачала участь здобувачі вищої освіти трьох педагогічних університетів сходу, центру та заходу України: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Київський педагогічний інститут імені Б. Грінченка, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. Вибірка за кожним університетом відображала відповідність загальній кількості здобувачів вищої освіти в університетах.

Методами дослідження було визначено: аналіз освітніх програм підготовки майбутнього вчителя, програм навчальних дисциплін; опитування студентів та викладачів трьох педагогічних університетів; опитування вчителів, учнів, батьків; експертна оцінка розробленого здобутку.

Проблема дослідження розкривалась у трьох дослідницьких запитаннях: які є характеристики освітнього середовища за умов пандемії; до здійснення яких професійних завдань був не готовий вчитель в період карантину; який зміст важливо включити у педагогічну професійну підготовку майбутнього вчителя.

За результатами дослідження отримали наступні результати. Дослідження за першим запитанням «Які особливості освітнього середовища в умовах глобальних загроз?» визначило наступні загальні характеристики: фізичне дистанціювання, посилення санітарно-гігієнічних норм, емоційні проблеми (наприклад, тривога викликана невизначеністю,

страхом за своє життя і життя близьких, нові умови життя тощо), зміна способу життя, роботи, навчання, зміна способу відпочинку, способу спілкування, умов пересування.

Відповідно до запитання: «До чого був не готовий майбутній український вчитель?» отримали: подолання емоційних проблем (у більшості тривоги); самоорганізації в цілому і саморганізації навчання зокрема, навчатись дистанційно; зміни студентського стилю життя на життя в сімейному колі; до змін, діяти в умовах недовизначеності, невизначеності (впевнено і ефективно діяти в постійно змінюваних, непередбачуваних ситуаціях, збоях техніки), бути лідером думок в соціальних он-лайн середовищах; технічних об'єктивних можливостей (наявність гаджитів; наявність, швидкість Інтернету тощо)

Наступне запитання «Який зміст важливо включити у педагогічну професійну підготовку майбутнього вчителя?» мало такі висновки: уточнити психолого-педагогічну складову з метою формування готовності майбутнього вчителя до психологічного супроводу учнів та збереження свого психологічного здоров'я в умовах дистанційного навчання, фізичного дистанціювання, психологічної напруги викликаної пандемією; впровадити рекомендації воз щодо дій педагогічного составу в ситуаціях глобальних викликів, щодо валеологічної підтримки учнів; впроваджувати змішане навчання в ході якого студенти мали би змогу аналізувати ефективність дистанційних технологій взаємодоповнюваність аудиторного і дистанційного навчання; забезпечити готовність студентів до досягнення результатів на етапах навчального процесу (мотивація до навчання, повідомлення нового матеріалу, закріплення знань, формування зун, компетеностей, узагальнення та систематизація, перевірка зун, компетентностей учнів, інтерактивна взаємодія) засобами дистанційних технологій; систематично оновлювати навчальний зміст щодо сучасних дистанційних технологій навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник. (2020). К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.

Коваленко Н. В. (2020). *Професійна ідентифікація майбутніх вчителів в умовах глобальних викликів: на прикладі пандемії COVID-19*. Суми: ФОП Цьома С.П.

Первая психологическая помощь: руководство для работников на местах. (2014). Женева: ВОЗ.

Управление проблемами плюс (УП+). Индивидуальная психологическая помощь для взрослого населения в состоянии дистресса, вызванного неблагоприятной ситуацией (Стандартная версия 1.0 ВОЗ для апробации в полевых условиях). (2018). Женева: ВОЗ.

О. Козлова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
М. Лохоня
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Одним із пріоритетів в успішному та ефективному розвитку суспільства належить закладам вищої освіти. Сучасна система вищої освіти проходить систематичні етапи реформування, які характеризуються прийняттям нових освітніх стандартів, запровадженням компетентнісного підходу, що дозволяє більш адекватно оцінити професійні якості випускника університету.

Актуальність теми іміджу освітнього закладу пов'язана зі збільшенням кількості закладів вищої освіти, пропонованих освітніх послуг та в результаті збільшення конкуренції на ринку освіти. Заклад вищої освіти у сучасних умовах повинен мати можливість використовувати всі організаційні, педагогічні та матеріально-технічні можливості для підготовки високопрофесійних фахівців, які надалі формуватимуть соціальну та професійну структуру суспільства. Заклади освіти повинні проводити грунтовну роботу, щоб залучити найбільш обдаровану молодь, і тому, позитивний імідж закладу буде відігравати значну роль в означеному процесі. З огляду на означене вважаємо, що університету з позитивним іміджем легше буде конкурувати на ринку освітніх послуг, мати велику кількість студентів та успішно вирішувати проблеми працевлаштування випускників.

Зі зростанням обсягу теоретичних напрацювань науковців з питань іміджу виникла науково-практична галузь іміджелогії – іміджмейкінг (від англ. «image making» – створення іміджу), який інтерпретують як сукупність технологій і технік, елементів та операцій, призначених для реалізації завдання з формування іміджу об'єкта. Аналіз найпоширеніших дефініцій поняття «імідж» уможливлює трактування його як образу, що виникає у свідомості інших людей. Він містить як візуальний образ, так і образ дій, вчинків. Імідж передбачає не лише сприйняття людини, але й ставлення до неї, що виникає в результаті оцінки внутрішніх характеристик людини.

За даними зарубіжних досліджень, імідж університету визначає конкурентоспроможність освітніх програм та курсів, впливає на привабливість для студентів та створює можливості для залучення додаткового фінансування. На думку П. Султана та Х.Ю. Ван, багато світових закладів вищої освіти витрачають значні кошти на створення позитивного іміджу, щоб вигідно відрізнятись від конкурентів (Sultan, Wong, 2012).

Метою вивчення іміджу університету є ідентифікація освітнього закладу в суспільній думці населення, насамперед серед споживачів послуг. Серед методологічних основ вивчення означеної проблеми можна виділити системний аналіз, що дозволяє розглядати університет як єдність взаємопов'язаних елементів, важливою метою якого є позитивний вплив на цільову аудиторію. На основі всебічного аналізу з використанням різних критеріїв надання послуг та навчання можна зробити висновки щодо стабільності іміджу, рівня позитивного чи, навпаки, негативного ставлення до університету, конкурентоспроможності.

В умовах переходу до ринкової економіки перед закладоів вищої освіти стоїть завдання надання освітніх послуг, проведення інформаційно-аналітичної роботи з урахуванням потреб ринку та перспектив попиту. Як зазначає Н. Н. Береза, системний ринковий підхід, можливість платної освіти диктує університету необхідність формування позитивного іміджу, необхідного для встановлення ефективних та довгострокових відносин з цільовою аудиторією (Березка, 2017).

Зазначимо, що імідж університету, в розумінні Л. В. Даниленко, включає кілька складових: популярність та репутація закладу освіти; конкурентний статус; система реакцій на запити споживачів; престиж освітніх програм; інноваційний потенціал; реклама; рівень розвитку та характер зовнішніх зв'язків; фінансове забезпечення. Завдяки означеним компонентам імідж університету володіє заданими характеристиками і покликаний надавати психологічний вплив на суспільство та конкретні соціальні групи (Даниленко, 2003).

У дослідженні Н. К. Моісеєвої (Моисеева, 2009) елементи іміджу закладу вищої освіти об'єднані у групи. Перша стосується іміджу освітньої послуги. Важливими факторами є рівень задоволеності учнів та роботодавців; механізми аналізу якості послуг, що надаються; уява людей про унікальні характеристики освітніх послуг або закладу вищої освіти. Варто наголосити, що означена група включає також додаткові послуги або атрибути, які забезпечують закладу відмінних ознак, що дають йому право займати виняткове положення на відповідному ринку.

Друга група орієнтована на споживачів освітніх послуг, їх соціальний статус, спосіб життя та соціально-психологічні характеристики.

Третя група включає внутрішній імідж закладу, який формується з іміджу керівництва університету (ректора, вченої ради), викладачів, студентів та персоналу. Означений аспект базується на уявленнях викладачів та студентів про університет. Зазначимо, що найважливішими факторами формування іміджу є корпоративна культура закладу, соціально-психологічний клімат всередині нього, самоаналіз діяльності університету та його структурних підрозділів, задоволеність якістю здобутої освіти.

Четверта група відображає соціальний імідж університету, тобто думку широкого кола громадськості про його соціальні функції та роль в

економічному, соціальному, політичному та культурному житті регіону та суспільства в цілому.

П’ята група включає компоненти візуального іміджу: фірмову символіку закладу; його візуальне розпізнавання; візуальні зображення, що фіксують інформацію про будівлі, аудиторії, зовнішній вигляд персоналу та студентів; веб-сайт університету; висвітлення в ЗМІ.

Остання група містить елементи ділового іміджу закладу вищої освіти, що виступає як суб’єкт господарювання, розглядається аспект впливу університету на соціально-економічний розвиток регіону.

Таким чином, поєднання всіх розглянутих факторів формує певний імідж кожного університету у свідомості споживачів освітніх послуг. Стратегія формування іміджу буде діяти як орієнтир для вдосконалення діяльності університету.

ЛІТЕРАТУРА

Sultan, P., Wong, H. Y. (2012). Service quality in a higher education context: An integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics, 24, 5,* 755-784.

Березка, Н. Н. (2017). Рыночно ориентированная деятельность образовательных организаций высшего образования. *Теория и практика общественного развития, 4,* 72–75. Режим доступу: https://doi.org/10.24158/tipor.2017.4.16.

Даниленко, Л. В. (2003). Имидж учебного заведения. *Справочник руководителя образовательного учреждения*, *1*.

Моисеева, Н. К. (2009). Маркетинг и конкурентоспособность образовательного учреждения. *Маркетинг, 5,* 77–81.

Л. Корж-Усенко, Є. Романенко
Сумський державний педагогічний
університеті імені А. С. Макаренка,

ДЕМОКРАТИЧНІ ЗАСАДИ СТАТУТУ ДЕРЖАВНИХ УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ (1919 р.)

У добу національного державотворення 1917–1920 років було здійснено спробу утвердження демократичних нормативно-правових засад розвитку вищої школи. Підготовку нового законопроекту здійснювала комісія на чолі з І. Огієнком, до якої входили по два представники 13 товариств та організацій. У проекті Статуту державних українських університетів часів Директорії (1919 р.) було відображено провідні завдання університету, спрямовані на розвиток науки і надання громадянам вищої народної освіти. У документі наголошувалося, що кожен університет є автономною вищою школою «під особливою опікою уряду Української Народної Республіки» (Законопроекти, *ЦДАВОВУ*, арк. 153–159зв.).

До позитивів означеного документу належали демократизація колегіальних органів та чіткий розподіл повноважень суб’єктів управління. Органами університетського управління були розпорядчі органи (рада, правління та факультетські зібрання); виконавчі та адміністративні функції виконували ректор, проректор, декани. Рада складалася з усіх професорів

викладачів і студентів (по одному від кожного факультету). Відповідальним представником університету визхначався ректор, який обирався на три роки університетською радою та затверджувався Радою Міністрів. Згідно з документом, жінки могли вступати до університетів за рекомендацією ради із дозволу Міністра на вакансії, що залишилися після прийому чоловіків. Тривалість навчання становила 4 роки, для медичних факультетів – 5 років. Студентам, які виконували один із навчальних планів, надавався диплом факультету (відділу) із званням кандидата філософських, філологічних, історичних, юридичних, математичних, природничих, медичних наук.

До наукового складу університету входили професори, приват-доценти, лектори чужих мов, професори мистецтва. Для здобуття ступеню професора треба було мати диплом кандидата та провести дві пробні лекції, якщо здобувач раніше не займав викладацьку посаду. До іспитів допускалися особи з дипломами вищої школи України або Західної Європи, а у виняткових випадках, за мотивованим поданням ради, факультет міг допустити до іспитів осіб, які не відповідали встановленим вимогам. Для конкурсу на посаду викладача необхідними були рекомендації професорів, біографія та список праць претендента. Міністр затверджував обраного викладача, призначав його сам чи пропонував нові вибори. Результати атестації друкувалися в університетських виданнях. Професор богослов'я призначався після консультації з духовним відомством із духовних осіб, які мають учені ступені православних духовних академій. Професор із 25-річним стажем отримував статус заслуженого та визнавався «посмертним членом факультету і ради», навіть не займаючи посади. Віковий ценз професора для завідування науково-допоміжною установою – 70 років. Астроном і прозектор зі ступенем доктора мали права приват-доцента.

Час, витрачений здобувачем для підготовки до професорського звання (не більше 5 років), у разі вступу особи на «навчальну службу» зараховувався до дійсної служби. На всіх факультетах установлювався єдиний науковий ступінь доктора, який здобувався на підставі усного іспиту на факультеті внаслідок публічного захисту ухваленої факультетом дисертації, а усний іспит охоплював обмежений обсяг відповідних наук. Для випускників зарубіжних університетів відповідно до їх освітнього цензу передбачались іспити за спеціальними програмами. До здобуття ступеня доктора без відповідного іспиту факультет міг допустити з дозволу ради авторів визнаних наукових праць, які мають докторський диплом закордонного університету або диплом вищої школи України. За проектом статуту, до прав та привілеїв університетів належало право видавати твори наукового змісту, володіти типографіями та книгозбірнями; у разі наявності медичного факультету – мати аптеки; стаж приват-доцентів зараховувався до державної служби.

Слушні поправки до Статуту державних українських університетів було ухвалено Комісією Кам'янець-Подільського державного українського університету, а саме: уточнити визначення принципу автономії; у

загальних положеннях представити потреби всіх університетів, залишивши змогу для врахування місцевих умов; враховувати практику нормотворення не тільки східноєвропейських університетів, але й відповідних закладів Галичини й Буковини; уточнити повноваження ректора; зазначити освітній ценз кандидатів на професорські посади та спосіб заміщення кафедр і всього персоналу; уточнити правове положення співробітників, студентства, визначити умови їх самодіяльності; включити до складу ради всіх викладачів зі ступенем і по два представники решти викладацького складу від кожного факультету; дозволити раді запрошувати на засідання компетентних осіб із правом дорадчого голосу; обирати ректора, проректора й деканів терміном на 1 рік (Розпорядження, *ЦДАВОВУ*, арк. 26–28; Документи, *ЦДАВОВУ*).

Враховуючи важливість статуту, було зауважено необхідність підготовки документу не тільки урядовцями, але й членами академічних колегій. Задекларовані підходи було підтверджено «Випискою із протоколу надзвичайного зібрання ради Кам'янець-Подільського університету» від 6 квітня 1919 року щодо розгляду друкованого проекту Статуту державних українських університетів: установити термін повноважень виконавчих органів – 1 рік; допустити двох представників студентів до засідань ради та факультетів із правом вирішального голосу у справах, що торкаються студентства, й дорадчого – в інших питаннях; визнати єдиний науковий ступінь доктора наук; легалізувати студентські виборні органи – ради старост та інститут студентських представників.

В цілому, проект нового Статуту державних українських університетів 1919 року часів Директорії ґрунтувався на нормах проекту аналогічного документу, розробленого в 1918 році Центральною Радою. Визнаючи засадничий характер університетської автономії, передбачалося її тимчасове обмеження (призначення й затвердження Міністром ректора і викладачів, друк державним коштом тільки наукових праць і підручників, написаних українською мовою) до здійснення повної українізації вищої школи. Проте, оскільки підготовлений Статут не встиг набути юридичної чинності внаслідок установлення радянської влади, то заклади вищої освіти в добу правління українських урядів керувалися скорегованими положеннями Університетського статуту 1884 року.

ЛІТЕРАТУРА

Документи Кам'янець-Подільського державного університету. Т. І. Розпорядження Міністерства і листування з організаційних питань про штати, кошти, відкриття факультетів, прийом студентів (30 січня 1919 р. – 20 травня 1920 р.). *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВУ). Ф. 2582. Міністерство народної освіти Директорії УНР. Оп. 1. Спр. 187.*

Законопроекти та пояснювальні записки до них по Департаменту вищої й середньої освіти. Т. ІІІ. 11 листопада 1918 р. – 28 січня 1919 р. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВУ). Ф. 2201. Міністерство народної освіти та мистецтва Української Держави. Оп. 1. Спр. 56.*

Розпорядження Міністерства і листування з організаційних питань – про штати, кошти, відкриття факультетів, прийом студентів (30 січня 1919 р. – 10 травня 1920 р.).

Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВОВУ). Ф. 2582. Міністерство народної освіти Директорії УНР . Оп. 1. Спр. 18.

А. Кострицяя
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Одним із пріоритетних напрямів вищої освіти України є гуманізація освітньої діяльності, спрямування навчально-виховного процесу на формування творчої особистості майбутнього вчителя початкової школи у професійній діяльності, створення умов для розкриття талантів, культурно-естетичних, інтелектуальних здібностей студентів.

Динамічно зростаючий інтерес до самореалізації особистості як до наукової та практичної проблеми можна простежити в останніх дисертаційних дослідженнях і публікаціях Л. Анциферової, О. Артемової, А. Большакової, Е. Галажинського, Ю. Гришка, Л. Коростильової, Д. Лєонтьєва, Н. Лосєвої.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі поняття «самореалізація вчителя» розглядається як мета (В. Маралов), процес (Н. Бітянова, М. Недашківська), здатність (І. Іонова, І. Мироненко, Н. Самохіна), форма (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов), результат (Р. Ішмухаметов, Л. Коростильова, Л. Мітіна) тощо.

Пошук шляхів активізації потреби у творчій самореалізації майбутніх учителів висвітлено у працях науковців Л. Масол, О. Музальова, О. Олексюк, Г. Падалки, В. Ражнікова, О. Рудницької, О. Теплової, Г. Хусаїнової, О. Щолокової та ін.

На основі аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень щодо проблеми педагогічної творчості та творчої самореалізації майбутнього вчителя сформульовано визначення поняття творчої самореалізації майбутнього вчителя початкової школи, під якою розуміємо процес забезпечення розвитку в майбутніх педагогів потреби в творчій діяльності та створення умов для апробації ними своїх творчих можливостей, умінь та навичок, необхідних для їх самостійної професійної діяльності.

У сучасній науці проблема творчої самореалізації педагога в процесі педагогічної діяльності реалізується в умовах поєднання взаємозалежних компонентів: індивідуального, особистісного, суб'єктивного, які є не обхідним фундаментом для прояву вчителя як фахівця у педагогічній роботі.

Варто зазначити, що самореалізація вчителя початкової школи відбувається впродовж всієї професійної діяльності. Важливе місце в проблемі реалізації педагогічної творчої діяльності займають обґрунтування сутності педагогічної творчої самореалізації; виокремлення умов реалізації процесу, зокрема участь майбутніх педагогів у різних

формах діяльності; визначення форм та методів професійної підготовки майбутнього педагога; встановлення взаємозв'язку між аудиторними та позааудиторними формами роботи.

Праця сучасного педагога вимагає постійного оновлення форм, методів та засобів педагогічної діяльності, що в свою чергу передбачає активність, ініціативність та реалізацію творчих здібностей з боку майбутнього вчителя початкової школи. Саме оригінальність, креативність та творчий підхід до навчання роблять процес отримання знань цікавим і результативним, а діяльність вчителя майстерною та досконалою.

Творча самореалізація майбутнього вчителя початкової школи є необхідною і обов'язковою умовою його успішної професійної діяльності, вдосконалення педагогічної майстерності та особистісного зростання.

Важливими властивостями особистості майбутнього вчителя початкової школи є гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність (професійні знання, високого рівня професіоналізм в педагогічній діяльності), педагогічні здібності (здатність до швидкого самовдосконалення), а також педагогічна техніка (спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізує структуру педагогічної діяльності) (Зязюн, 2004, 30).

Шляхи формування творчої самореалізації майбутнього вчителя початкової школи: створення системи професійної самоосвіти вчителів; формування в учителя творчого мислення; формування потреби в саморозвитку; формування в учителя рефлексії професійної діяльності; формування стійких професійних інтересів та мотивації.

Активність вчителя початкової школи в процесі творчої самореалізації досягається за таких умов:

– по-перше, наявності ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованості особистості на активне і самостійне засвоєння знань, умінь і навичок професійної діяльності;

– по-друге, ціннісного ставлення до інших особистостей, сприймання їх як самих себе;

– по-третє, розвитку комунікативного зв'язку між учнем та вчителем;

– по-четверте прагнення до самопізнання, самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації (Бех, 2017).

Отже, для того, щоб учитель початкових класів міг діяти творчо, він повинен мати цілий ряд властивостей, професійно важливих рис, які забезпечують професійний саморозвиток його особистості, а через нього і розвиток особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА

Бех, І. Д. (2017). Самореалізація особистості як визначальний чинник її життєдіяльності. *Багатовимірність особистості: теорія, психодіагностика, корекція*: зб. наук. праць за матеріалами Все. укр. наук.-практ. семінару з міжнар. участю (м. Полтава, 23 березня 2017 р.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, сс. 31–36.

Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., Кривонос, І. Ф. та ін. (2004). *Педагогічна майстерність.* К.: Вища шк.
Рудницька, І. (2008). Проблема самореалізації учителя: утвердження через інновації. *Вища освіта України, 2*, 40–44.

О. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ПРОЕКТНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема підготовки майбутніх педагогів на рівні професійних компетентностей останнім часом перебуває в центрі уваги дослідників. Це пов'язано, перш за все, з реформою загальної середньої освіти, реалізацією ключових змін в новій українській школі. Однією із основних змін є заміна змісту освіти школярів із знаннєвого на компетентнісний. Зрозуміло, що компетентного учня може підготувати тільки компетентний учитель. Тому проблема формування у майбутніх педагогів професійних компетентностей є надзвичайно актуальною.

Відомо, що педагогічні компетентності формуються, в першу чергу, під час практичної діяльності студентів як на заняттях в університеті, так і в закладах загальної середньої освіти.

Але на сьогодні виникли великі проблеми з організацією навчальної і виробничої практики студентів в школі. Це пов'язано з епідеміологічною ситуацією в країні.

Досвід підготовки майбутніх педагогів дозволив нам визначити одним із шляхів навчання студентів на рівні компетентностей – організацію їх проектної діяльності.

Проєктна діяльність орієнтована, перш за все, на самостійну роботу студентів – індивідуальну, парну або групову, яку вони виконують протягом визначеного відрізку часу. Ця діяльність передбачає розв'язання студентом або групою студентів певної професійної проблеми, яка включає, з одного боку – використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань студентів не з одного предмету, а з різних областей їхнього творчого мислення.

Зважаючи на те, що навчально-дослідницька, творча робота приваблива не для всіх студентів, ми намагались зацікавити їх, реалізуючи дидактичні можливості проектної діяльності. Така діяльність дозволяє створити власний творчий продукт, знайти шляхи розв'язання досліджуваної проблеми, теоретично її обґрунтувати, за можливості перевірити на практиці.

Але професійні компетентності формуються не відразу, на цьому шляху необхідно пройти певні етапи у освітньому процесі.

Крім розвитку знань і вмінь, які є основою педагогічних компетентностей, ми намагаємося формувати професійні вміння на творчому рівні.

Під професійно-творчими вміннями ми розуміємо здатність майбутнього педагога до власної трансформації та інтеграції спеціальних теоретичних знань і навичок під час розв'язання нестандартних задач професійної діяльності. Частина цих задач розв'язується в процесі проектної освітньої діяльності студентів.

Професійні вміння творчого характеру, як засвідчує досвід і наукові дослідження провідних учених (М. Лазарєв, О. Пєхота, О. Полат, С. Сисоєва, А. Хуторський та ін.) формуються тільки у навчальній творчій, дослідницькій діяльності. Створення освітнього проекту забезпечує таку діяльність, оскільки його метою, як зазначає О. Пєхота, є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної творчої діяльності студента (Освітні технології, 2001, с. 32).

З позицій евристичного навчання А. Хуторський визначає, що основна цінність проектної діяльності в тому, що вона орієнтує студентів на створення особистісного освітнього продукту, а не просте вивчення певної теми (Хуторской, 2001, с. 185).

Ми виходили з того, що результати виконання студентами навчальних проектів повинні бути "відчутні": якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впроваджен-ня. Це забезпечує розвиток професійних компетентностей майбутніх педагогів.

Навчальний освітній проект у нашому дослідженні став тим зовнішнім особистісним творчим продуктом студентів, який демонстрував певний рівень сформованості в них внутрішнього особистісного освітнього продукту у вигляді сформованих професійно-творчих дослідницьких (прогностичних, конструктивних), рефлексивних, комунікативних умінь майбутнього педагога, а також його професійних компетентностей.

Ми дотримувались основних вимог до використання методу проектів у підготовці майбутніх педагогів. Зокрема, наявність значимої в дослідницькому творчому плані проблеми (задачі). Наприклад, навчальний проект" Рівнева диференціація навчання: за і проти містить актуальну проблему пошуку альтернатив для її вирішення, вимагає інтегрованого знання, дослідницького мислення. Визначалась практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів. Таким чином, стимулювався інтерес студентів до певних проблем, які передбачають володіння визначеною сумою знань, гармонійне поєднання академічних знань з прагматичними, поступово забезпечується розвиток педагогічних компетентностей.

Як зазначає М. Лазарєв, під час створення проекту, як творчого продукту, студенти переконуються, що праця вчителя подібна праці

одночасно і вченого і художника (артиста, письменника, музиканта, живописця). Тому вона й потребує неабияких дослідницьких здібностей та вмінь до природного перевтілення, до іншої тональності і динамічності поведінки і дій (Лазарєв, 2016, с. 11). А цей процес неминуче веде до розвитку професійних компетентностей майбутнього педагога.

Таким чином, проектна діяльність майбутніх педагогів у силу своєї дидактичної сутності дозволяє вирішувати завдання формування й розвитку професійних компетентностей, дослідницьких умінь студентів на основі критичного та творчого мислення, здійснюваних практичних операцій, комунікації, співтворчості, рефлексії, самореалізації і самооцінки реалізованого творчого проекту.

ЛІТЕРАТУРА

Лазарєв, М. О. (2016). *Педагогічна творчість*: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету. Суми: ФОП Цьома С.П.

Освітні технології (2001). О. М. Пєхота (ред.). К.: А.С.К.

Хуторской, А. В. (2001). *Современная дидактика*. СПб: Питер.

A. Kulichenko
Zaporizhzhia State Medical University

AMERICAN MEDICAL EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: A BRIEF REVIEW OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

In the late 1990s, focused on the scientific and technological progress, humanity was looking forward to the new millennium and global changes in all areas of activity. However, despite the innovative developments since the Flexner Report, American medical education and, consequently, health care were priority areas that needed to be conceptually revised and upgraded. It worth mentioning that the early 21st century witnessed large-scale reforms in US medical education. Whether they have been positive and met the challenges is a matter of time.

In the early 2000s, there was an increase in allopathic medical schools, the number of which was 124. L. Smith argued that «the new millennium has ushered in a growth phase in the number of American medical schools. <…> It is likely that the new medical schools will emerge looking different from the older schools and they are likely to catalyze a period of curricular change» (Smith, 2009). Moreover, the researcher added that new American medical colleges were accumulating the experience of the past, combining it with new pedagogical technologies. When preparing a future doctor, it was also necessary to take into account the rapid development of medical science, the changed model of medical care, and a new set of both general and special (professional) competencies (Smith, 2009).

In 2003 D. Irby and L. Wilkerson summarized fifteen educational innovations, grouped them into 5 main trends, and gave their detailed description

(Irby & Wilkerson, 2003). Thus, according to the authors, there were the following tendencies in American medical education at the beginning of the 21st century:

(i) controlled care, and the importance to renew the educational mission (development of academies of medical educators; application of mission-based management; introduction of faculty development programs);

(ii) interdisciplinary prospects, and the importance of integrative organization (interdisciplinary curriculum objectives; integrative curriculum);

(iii) new approaches to learning, technology, and instructional innovations (case-based learning and small groups; learning communities; technological simulations);

(iv) another attitude to health and disease, and the importance of responsive curriculum (weaving themes across the curriculum; carving out intense blocks of time; community-based education);

(v) responsibility, and new assessment processing (OSCE – Objective Structured Clinical Examination; Clinical Examination Exercises; simulators; overall assessment and individual learning plans) (Irby & Wilkerson, 2003).

In 2005 there was a curriculum transformation. Almost 75% of US medical schools implemented innovative pedagogy, including active learning, and expanded integration of clinical and biomedical sciences (DeZee et al, 2012). Moreover, there was a reduction in the period of study – from 4 to 3 years. However, among both teachers and students there was dissatisfaction. Ch. Schwartz points out that «this suggests that creating new, streamlined, and integrated curricula will be important for achieving success in accelerated medical education programs. Given current medical education curriculum reform efforts in the United States, and a new understanding of effective approaches to adult learning, for the first time proactive intervention is possible in this regard» (Schwartz et al, 2018).

Students' involvement in improving the educational process in medical schools is another striking example of innovative development. In the autumn of 2015, the American Medical Association Medical Education Innovation Challenge was organized. Its members decided to organize and coordinate a competition among teams of students (2-4 students), which were to propose and justify changes in medical education, aimed at better training of future medical professionals (Elliott et al, 2019).

In 2016 there were the results of the first competition «Turn MedEd on its head». The three best projects were selected and awarded with cash prizes. Among them there were «In search of a «Muse»: An open national exchange for the advancement of medical education», «Design-thinking, making and innovating: Fresh tools for the physician's toolbox» and «Happy healers, healthy humans: A wellness curricular model as a means of effecting cultural change, reducing burnout and improving patient outcomes». Each project consisted of five parts: identified need; innovation; implications; contacts; keywords (AMA Medical Education .., 2016). The organizational committee submitted those inspiring ideas for further consideration.

So, at the end of the 20th century, almost all US medical educational establishments were focused on their conceptual modernization. Thus, innovative development in American medical education of the 21st century is a key process and indicates to increase in medical allopathic schools, curriculum transformation, students' considerations concerning the improvement of some aspects in the education process, and so on.

REFERENCES

AMA Medical Education Innovation Challenge: 2016 team proposals. (2016). Retrived from: https://www.ama-assn.org/sites/ama-assn.org/files/corp/media-browser/public/ace/ace-innovation-booklet.pdf.

DeZee, K. J., Artino, A. R., Elnicki, M. D., Hemmer, P. A., Durning, S. J. (2012). Medical education in the United States of America. *Medical Teacher, 34(7),* 521–525. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/223971500_Medical_education_in_the_United_States_of_America.

Elliott, V. S., Dekhtyar, M., Pouwels, M. V., Skochelak, S. E. (2019). The American Medical Association Medical Education Innovation Challenge: incorporating the student voice into medical education transformation. *Academic Medicine, 94(9),* 1343–1346. DOI: 10.1097/ACM.000000000000274. Retrived from: https://journals.lww.com/academicmedicine/fulltext/2019/09000/the_american_medical_association_medical_education.27.aspx.

Irby, D. M., Wilkerson, L. (2003). Educational innovations in academic medicine and environmental trends. *Journal of general internal medicine*, *18*(5), 370–376. https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2003.21049.x.

Smith L. (2009). New medical schools in the United States: forces of change past and present. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association*, *120*, 227–238.

Schwartz, C. C., Ajjarapu, A. S., Stamy, C. D., Schwinn, D. A. (2018). Comprehensive history of 3-year and accelerated US medical school programs: a century in review. *Medical education online, 23(1),* 1530557. https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1530557

І. Михайличенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ГУМАННА ТА ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА: ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ

Освітній простір XXI століття спрямований на формування людини нового типу, готової жити в інформаційному суспільстві, розв'язувати нестандартні ситуації, реагувати на стрімкий інноваційний процес, вільно володіти інтерактивними методами, формами та засобами роботи, що спрямовані на досягнення результату. Відповідно до цього освіта XXI століття зорієнтована на інноваційний попит сучасного суспільства, однак в основі свого розвитку вбачає традиційні (гуманні) вектори.

Серед робіт учених, які звертали увагу на висвітлення різноманітних аспектів інноватики освітньої системи та діяльності педагогів, називаємо

наступні: формування інформаційної компетентності (Н. Баловсяк, Л. Васильєва, О. Зайцева, С. Зільберман, І. Зимня, О. Іванова, Н. Насирова, С. Тришина, М. Холодна, Н. Яциніна та інші); застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, дидактичні та методичні аспекти висвітлюються у працях О. Вітюка, М. Жалдака, О. Жильцова, О. Кукушкіної, В. Кухаренка, Н. Морзе, Т. Олійник, Ю. Рамського, О. Співаковського та інших); психолого-педагогічний аналіз основних аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі містять дослідження В. Безпалько, Т. Зайцева, В. Зінченко, Ю. Машбиць та інших.

На основі дослідження І. Якухно констатуємо, що інноваційна педагогіка – це система нестандартних ідей та нововиявлених закономірностей, яка дає можливість цілеспрямовано проектувати і організовувати педагогічний процес із метою створення максимально сприятливої ситуації для розвитку особистості, здатної прийняти виклики майбутнього, готовності особистості до успішної життєдіяльності в цьому майбутньому. Це нова система впливу, яка орієнтована не стільки на надання знань, які постійно застарівають, скільки на оволодіння базовими особистими компетенціями, які дозволяють здобувати знання самостійно. Інновації – це ідеї, процеси, технології, що зорієнтовані на якісний результат – зміни педагогічного процесу і соціальних явищ (Якухно).

Інноваційна педагогіка у власній траєкторії розвитку орієнтована на Людину, але нового складу мислення, готову до якісних змін, постійного пошуку, оновлення, руху та динамізму у поглядах, знаннях, застосуванні форм та методів роботи. Як визначає І. Якухно, у траєкторії розвитку інноваційної педагогіки чільне місце посідає модернізація, за якої відбувається послідовний процес створення, поширення і використання нових засобів, форм і методів навчання для задоволення актуальних освітніх потреб особистості, держави і суспільства (Якухно).

Відповідно до вище зазначеного, констатуємо, що в основі траєкторії розвитку інноваційної педагогіки чільне місце відводиться особистості з новими запитами відповідно до розвитку освіти, науки та суспільства в цілому. Інноваційна педагогіка у власній траєкторії розвитку орієнтується на інноваційні форми, методи та засоби навчання і виховання підростаючого покоління.

Якщо звернутися до класичної педагогічної думки, гуманної педагогіки, визначаємо, що загальнотеоретичні положення, визначення особливостей функціонування та структури педагогічних систем вивчали Г. Александров, К. Баханов, В. Беспалько, Н. Кузьміна, Л. Новикова та ін. Аналізу складових традиційної педагогічної системи, виділенню етапів її становлення й розвитку присвятили свої праці М. Богуславський, Б. Кваша, В. Кузь, М. Мухін, В. Риндак, А. Розенберг, О. Сухомлинська. У представленому дослідженні серед педагогічної системи акцентуємо увагу на розвитку вчення про гуманну педагогіку, у витоків якого називаємо імена

А. Макаренка (1888 – 1939 рр.), В. Сухомлинського (1918 – 1970 рр.), Ш. Амонашвілі (1931 р.н.), Л. Кірдіщевої (1955 – 2017 рр.) та інших.

У визначенні поняття «гуманна педагогіка» звертаємось до поглядів Ш. Амонашвілі, який визначає, що душа гуманної педагогіки має найдавніші витоки у філософських ученнях видатних мислителів Сходу і Заходу, але вона дозріла у Вченні Ісуса Христа, звідки переселилася для довгого, а, може бути, вічного життя в думках, діяльності та поглядах класичної педагогіки.

Визначний педагог констатує, що світ класичної педагогіки – це майбутнє. Класики ведуть з нами неспішну розмову про мудрість виховання, про таємниці освіти божественної сутності зростаючої людини. Мова класиків педагогіки особлива – це мова серця. Той, хто прагне навчитися мові серця, той і зрозуміє, осягне суть педагогіки, яку називають гуманною. Це – любов щира, чиста, віддана, вічна любов до дітей, це – почуття служіння тому, хто всіх нас створив, дав життя, населив планету Земля, вказав шлях. Цим дихає класична педагогіка, яка створена Квінтиліаном, Коменським, Песталоцці, Руссо, Ушинським, Макаренком, Корчаком, Сухомлинським і прекрасними сузір'ями мислителів (Інтерв'ю).

У класичної педагогіки, на думку Ш. Амонашвілі, є одна гідна наслідування властивість: вона нікому себе не нав'язує, вона лише пропонує себе всьому світу освіти і чекає моменту істини – хто і коли її зрозуміє, хто і коли зрозуміє і зажадає збережені нею істини освіти. Погоджуємося з поглядами Ш. Амонашвілі про те, що народна мудрість говорить: «Те, з чим я народився, подарунок Бога, то, з чим я помру, мій подарунок Богу». Гуманна педагогіка сприяє тому, щоб покоління було виховане в дусі цієї мудрості.

Акцентуючи увагу на визначенні поняття «гуманна педагогіка», звертаємо увагу на те, що в основі її траєкторії розвитку знаходиться Людина. Однак відомий педагог визначає, що сьогодні приходить нове покоління дітей, їх нині називають по-різному. Але як би їх не називали, для нас має бути ясним одне: нове покоління людей має багато попрацювати, щоб возвеличити в житті людей культуру, духовність, загальне благо і щоб вберегти життя на Землі.

Крім того вагомого значення у гуманній педагогіці її сподвижники надають розвитку духовності особистості, у чому полягає сутність траєкторії її розвитку. Педагоги спрямовують одухотворяти, облагороджувати освітній світ, уводити в педагогічну свідомість вимір духовності та пов'язані з ним категорії, без яких педагогічні процеси страждають, страждають учні, вихованці, їх батьки, вчителі та вихователі (Інтерв'ю).

Крім того, цікавим є погляд Ш. Амонашвілі на те, що у русі гуманної педагогіки виявилися прекрасні імена, які внесли в розвиток ідей цього напрямку неоціненний вклад зі своїми напрацюваннями і творчим досвідом. Таких на Міжнародних Педагогічних Читаннях журі щорічно проголошує Лицарем Гуманної Педагогіки і вручає їм золотий значок «Серця і лебедя».

Лебідь на тлі серця є символ гуманної педагогіки. У цьому прекрасному співтоваристві прихильників і носіїв ідей гуманності діє закон: «Ніхто тобі не друг, ніхто тобі не ворог – кожен для тебе вчитель» (Інтерв'ю). Так, у рамках щорічних XIII Міжнародних педагогічних Читань «Учитель» (21 – 24.03.2014 р., м. Тбілісі, Грузія) відбулося урочисте нагородження і першим в Сумській області Лицарем Гуманної Педагогіки стала Л. Кірдіщева й отримала золотий значок «Серце і лебідь».

Таким чином, траєкторія розвитку гуманної педагогіки має в своїй основі Людину з її внутрішнім духовним світом і націлена на розвиток духовності особистості з використанням відповідних класичних форм, методів та засобів навчання і виховання. Констатуємо, що траєкторії розвитку гуманної та інноваційної педагогіки збігаються в своїй основі – педагогічним процесам, що направлені на навчання та виховання підростаючого покоління – Людини, однак володіють дещо іншими формами, методами і засобами зазначеного педагогічного впливу.

ЛІТЕРАТУРА

Заради життя самого на землі. Інтерв'ю з Шалвою Олександровичем Амонашвілі. Режим доступу: http://gumanpedagog.org.ua/index.php?Itemid=43&catid=16:articles&id=69:2010-11-09-18-04-45&lang=uk&option=com_content&view=article.

Якухно, І. І. *Сутність, принципи і функції інноваційного педагогічного процесу в регіональній системі післядипломної освіти*. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/yakyhno.htm.

V. Myshakova
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

TRENDS IN THE UNIVERSITY THEORY DEVELOPMENT

Nowadays the current trend is increasing the number of universities in our country, promoting the Ukrainian education, which meets the standards. Going to the historical aspects of the university theory, just to clarify the current situation, as if it were the educational reform, by introducing A.A. Klossovski, studying our universities past, so they infused our high school life (Zakharova, 1994).

At the origins of the first universities there have long been two opposite trends: one of them – the focus on obtaining and replicating fundamental knowledge; the other is the desire to receive practical high-quality professional training. Universities, responding in each case to the requests of a particular society, were able to become the head of general cultural life, a reflection of the civilization of the people. The university has long provided the translation and reproduction of knowledge and knowledgeable people who possess them and are capable of new discoveries.

In the universities theory for many centuries there are two trends in the socio-spiritual society needs (Bock, 1993).

The first trend in the university theory development was related to its educational mission, which enriches the individual spiritually. Traditionally, this trend was based on book scholarship, and the initial basis of this type of scholarship was the unprecedented books role. The university book was a tool of knowledge, it carried the spread of written culture and, above all, written proof of truth. The reference to authority was gradually replaced by the practice of logical substantiation of arguments. In new evidence search, scholastics began to use observations and experiments. In the Middle Ages there is a man's deepening in his spiritual world, reflections on its content origin, the change processes of their inner states. A characteristic feature of the medieval university was the emergence of science and book education, especially intellectualism and rational consciousness. The classical model of the university is emerging, which required from its graduates a great book education, wide erudition and general cultural training.

The second trend in the theory of university development is related to the needs of medieval society in a large number of literate, well-educated professionals: theologians, practicing priests, lawyers, doctors, clerks. A specific type of cultural life of European universities, for example, was the campuses creation. Thus, Bologna, founded as a campus, soon became a thriving cultural center.

In the conditions of radical socio-economic changes and process in pedagogical university the professional activity of the teacher acts as metaactivity (meta - from Greek - a part of a difficult word; means intermediateness, passing on something, transition to something else) which broadcasts a sample of pedagogical activities for students – future teachers. Therefore, the tasks of developing professional, intellectual, spiritual and moral potential of the teacher's personality, his ability not only to solve pedagogical problems, but also to carry out innovative processes in teaching, to strive creating conditions for cognitive and creative development of his personality, possession of psychological pedagogical technologies of interpersonal communication. At the beginning of the third millennium, education is aimed at solving the global problems of mankind, finding the characteristics of fundamentality, universality, innovation and the predominance of ethical dominance in its content. The teacher's activity, who retains the educational potential of society is becoming increasingly important.

The carrier and translator of values is a specific individual life, acts as a cultural fact in the unity of appearance, features of biography and ways of understanding the world and representing culture at a specific personal level. In this case, the teacher acts as a personalized model for defining the values and professional orientations of students of pedagogical free economic zones, really leads students, not teaches "correct values": ideas about "correctness" change, and teachers remain. Biographical longitudinal method is aimed at studying the holistic phenomena of behavior and the inner world of the individual in the real life context. The biographical method gives a general picture of the way of life, which serves as a context for individual characteristics and personality traits.

The integrity of the individual is manifested in the individual way of life. The inclusion of the biographical method in the study allows to identify the factors influencing the professional development of a university teacher.

Today, a high school teacher becomes a highly qualified designer who develops and implements his ideally developed technology of the educational process in high school. The model of a high school teacher incorporates the characteristics of personality-oriented education: on the one hand, this model reflects the unity of his teaching, educational, research, methodological activities, and on the other – is the basis for fuller self-realization of the teacher's personality in culture and life. So, this part of the study has found:

1) the ideal image of a modern high school teacher goes back to the ideas of modern philosophy about the life teacher, characterized as a bright, original, creative, not devoid of charisma personality, able to feel the problems and contradictions of life and through his individuality to pass time, through his life transmits life values and samples of professional behavior;

2) a modern high school teacher is experiencing a crisis of reorientation of spiritual values, his professionalism, the inclusion of the individual's professional activity in the context of the development of modern society;

3) the integrative core of a professional teacher is a highly formed pedagogical culture of a free education teacher, which allows individuals to self-actualize in culture and life, find personal meanings in education, and then the cultural application of their personal emotional potential.

LITERATURE

Bock, D. (1993). *Universities and the future of America*.

Zakharova, I.V., Lyakhovich, E.S. (1994). *University mission in Europe culture. Moscow: New Millennium Foundation*.

Chisholm, I.M. (1994). Culture and technology: Implications for multicultural teacher education. *Journal of Information Technology and Teacher Education, 3,* 213-228.

Л. Мороз
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Бурхливі перетворення сучасного суспільства спричинюють постійне зростання запитів щодо підготовки компетентного фахівця, зокрема у галузі спеціальної освіти. Трансформація вітчизняної освітньої системи, орієнтація на новітні освітні тенденції і світові досягнення спричинює зміну поглядів щодо професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів. Наразі у суспільстві визначається висока соціальна значимість професії логопеда та постійна потреба у висококваліфікованих вчителях-логопедах, здатних ефективно вирішувати різноманітні професійні завдання. Таким чином, в умовах сьогодення вищі навчальні заклади мають своєчасно реагувати на

зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до актуальних потреб (Дегтяренко, 2015, с. 7).

Різним питанням професійної підготовки майбутніх вчителів присвячені фундаментальні дослідження В. Андрущенка, І. Беха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Сластьоніна, Т. Сорочан тощо.

Проблеми професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів, зокрема і вчителів-логопедів, розглядались у дослідженнях В. Бондаря, Т. Дегтяренко, О. Марченко, С. Миронової, Ю. Пінчук, Н. Сінопальникової, В. Синьова, Л. Федорович, В. Шевченка, М. Шеремет та ін. в яких наголошується необхідність пошуку шляхів оптимізації підготовки фахівців означеного профілю у вищих навчальних закладах.

Сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти постають нові виклики. Провідні науковці наголошують – потребує модернізації підготовка кваліфікованих спеціалістів для роботи в нових умовах спеціальної освітньої системи (Синьов, Шеремет, 2015, с. 393). Існує необхідність критичного аналізу та переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців та пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Наукові розвідки переконливо свідчать, що існуюча система професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів в сучасних умовах виправдовує себе лише частково. Наразі існує потреба підготовки нової генерації вчителів-логопедів – кваліфікованих фахівців, які не лише володіють необхідними знаннями і вміннями та навичками, але і здатних до особистісного розвитку, творчої самореалізації, постійного професійного самовдосконалення, відкритих до взаємодії, тобто фахівців із активною професійною позицією, здатних ефективно здійснювати специфічну професійну діяльність у сучасних умовах.

З огляду на зазначене вище, професійну підготовку майбутніх вчителів логопедів ми розглядаємо як складний багатокомпонентний та багаторівневий процес. Цей цілеспрямований та керований процес повинен забезпечувати формування професійної компетентності та особистісних якостей майбутнього вчителя-логопеда для ефективного здійснення ним фахової діяльності (Сінопальникова, 2014, с. 179).

На наш погляд сучасна система професійної підготовки фахівців спеціальної освіти, зокрема майбутніх вчителів-логопедів повинна передбачати наступне:

- розроблення нових освітніх стратегій з урахуванням сучасних світових тенденцій підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти (зокрема логопедії);
- використання актуальних досягнень у галузі педагогіки, психології медицини та інших суміжних галузях науки;
- врахування вітчизняних традицій, сучасних особливостей системи освіти дітей із порушенням психофізичного розвитку та новітніх розробок провідних країн світу;

- оновлення змісту, форм та методів підготовки, їх приведення у відповідність до вимог та потреб сучасності;

- створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця (Мартинчук, 2013, с. 157–158).

Таким чином, професійна підготовка сучасного вчителя-логопеда повинна відповідати актуальним вимогам розвитку суспільства, наукового та технічного прогресу і виступає необхідною умовою ефективного здійснення ним специфічної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Дегтяренко, Т. М. (2015). Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (47),* 3–10.

Мартинчук, О. В. (2013). Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 24,* 153-158.

Пахомова, Н. Г. (2017). Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Спеціальна освіта стан та перспективи:* матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції (Харкыв, 17–18 травня 2017 року), сс. 374.

Сінопальникова, Н. М. (2014). Підготовка майбутніх вчителів-логопедів до професійної діяльності. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, 43,* 173-182.

Синьов, В. М., Шеремет, М. К. (2015). Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (51),* 390–396.

О. Очкур
Сумський державний педагогічний
університеті імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ДО ПИТАННЯ ОНОВЛЕННЯ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ

Підготовка педагогічних кадрів є одним із стратегічно важливих завдань системи освіти будь-якої держави. Україна не є винятком, свідченням чого є прийняття протягом останніх років низки нормативно-правових документів, спрямованих на регуляцію означеної сфери (закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), концепції «Нова українська школа» (2016 р.), розвитку педагогічної освіти (2018 р.) та ін.), що поміж іншого, спонукають до нового прочитання та врахування вітчизняних традицій. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення досвіду оновлення наукових підходів до підготовки педагогічних кадрів в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття, ідейно насиченого періоду в розвитку педагогічної теорії та практики.

Теоретико-методологічні засади та історія підготовки педагогічних кадрів України розкрито в працях сучасних учених (А. Алексюк, В. Андрущенко, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, В. Луговий, В. Майборода, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.), проте відмінність предметного поля, територіальних та хронологічних меж їх доробку спонукає до здійснення окремого дослідження.

Мета розвідки – здійснити спробу узагальнення ідей провідних теоретиків і практиків педагогічної науки другої половини XIX – початку XX століття щодо підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Протягом другої половини XIX – на початку XX століття на території України (переважна частина якої перебувала у складі Російської імперії) відбулось становлення та розвиток розгалуженої мережі закладів педагогічної освіти (що охопила заклади університетської освіти, учительські семінарії та інститути), розбудова якої стала виразником сплеску дослідницького інтересу до питання оновлення наукових підходів щодо підготовки педагогічних кадрів. Означені питання знайшли відображення у працях відомих педагогів, громадських та державних діячів досліджуваного періоду (М. Добролюбова, М. Василенка, Г. Ващенка, Б. Грінченка, П. Каптерьова, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, І. Стешенка, К. Ушинського, Я. Чепіги, М. Чернишевського та багатьох інших).

В означеному контексті особливо цінністю вирізняється оригінальна теорія К. Ушинського, який розробив основи комплексного підходу до проблеми педагогічної освіти, вказуючи «якщо педагогіка хоче виховувати людини у всіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її в усіх відношеннях» (Ушинський, 1983, с. 199). При цьому педагогіка за К. Ушинським повинна не тільки концентрувати всі знання про людину, але й бути теоретичною основою для освітньої практики. Тож саме Костянтин Дмитрович вперше в історії запропонував антропологічну модель підготовки педагогічних кадрів, яка спиралася не стільки на дисциплінарні, вузькоспеціалізовані завдання навчання, а на комплексне і всебічне вивчення людини. При цьому видатний педагог підкреслював певну прогностичність власних ідей.

Теоретик і практик К. Ушинський став одним із перших, хто науково обґрунтував зміст педагогічної освіти, наполягаючи на потребі розвитку педагогічної майстерності у майбутніх вчителів, здатних до здійснення основних завдань не тільки навчальної, але й вихованої діяльності, які досконало володіють необхідними загальноосвітніми знаннями, методичним інструментарієм та системою ефективних засобів педагогічного впливу на вихованців. Водночас Костянтин Дмитрович акцентувався на необхідності продовження освіти протягом всього життя для осіб, що займаються педагогічною справою.

Проте якщо К. Ушинський обґрунтовував підготовку педагогічних кадрів у межах університетської освіти, то П. Каптерьов, підкреслюючи потреби школи у вчителях-професіоналах, розробив концепцію, яка

складалася з двох ланок – загальноосвітньої та спеціальної педагогічної, які можуть бути реалізовані у межах окремих або одного закладу. Враховуючи тогочасні реалії, вчений наголошував, що головною перевагою окремих вузькоспеціалізованих закладів педагогічної освіти буде те, що основу їх студентського контингенту становитимуть «люди зрілі, сформовані, з щирим покликанням до педагогічної професії, а не юнаки з педагогічної лави», які ще не встигли «цілком розібратися в своїх здібностях, схильностях і прагненнях» (Каптерев, 1982, с. 625). Альтернативним способом вирішення проблеми була інтеграція циклів загальнонаукової та спеціальної педагогічної підготовки в стінах одного закладу. При цьому П. Каптерьов, як і К. Ушинський, наголошував, що серйозна педагогічна діяльність вчителя неможлива без ґрунтовної загальноосвітньої підготовки, в основу якої має бути покладено всебічне вивчення людини, особливостей її фізичного і духовного розвитку.

Варто підкреслити, що К. Ушинський та П. Каптерьов не був одинокими у своїх прагненнях до обґрунтування концепції підготовки педагогічних кадрів. Навпаки досліджуваний період став часом активних пошуків в означеній сфері. При цьому більшість теоретиків педагогічної науки (Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Добролюбов, І. Огієнко, М. Пирогов, С. Русова, Я. Чепіга, М. Чернишевський та ін.) стояли на гуманістичних та національно орієнтованих позиціях, наполягаючи на необхідності перебудови всієї системи освіти на основі принципів гуманізму і демократизму, розвитку національної освіти і виховання, рідномовної підготовки педагогів, які здатні до дбайливого плекання у вихованців людяності, адже самі володіють високими моральними переконаннями та є всебічно розвиненими.

Таким чином, можемо стверджувати, що в другій половині XIX – початку XX століття провідні теоретики і практики педагогічної науки акцентували увагу на необхідності оновлення наукових підходів до підготовки педагогічних кадрів в Російській імперії загалом та Україні зокрема, що сприяло появі цілісних концепцій розвитку педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

Каптерев, П. Ф. (1982). *Избранные педагогические сочинения*. Москва.

Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори. (Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки)*. Київ: Радянська школа.

Л. Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОВІДНІ ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасні глобальні зміни, що відбуваються в усьому світі, в тому числі й у нас у країні (економіка, фінанси, глобалізація, демократизація,

прорив до постнекласичної науки й культури, зміна історичного часу тощо) призвели до затребуваності нової людини, здатної вирішувати завдання третього тисячоліття. Відтак, виникла необхідність перегляду основної парадигми вищої педагогічної освіти.

Беззаперечно, що новий учитель, зокрема вчитель математики, якого чекає сьогодні суспільство, може бути підготовлений тільки в новій інноваційній системі вищої педагогічної освіти. Відповідно, підготовка вчителя математики в педагогічних закладах вищої освіти потребує докорінної зміни. Зараз вітчизняна одноманітна система здобуття вищої професійної освіти, в тому числі й педагогічної, змінюється новою багаторівневою системою, що істотно відрізняється від монорівневої як за змістом, так і за структурою організації.

Розглянемо основні напрями вдосконалення підготовки вчителя математики в педагогічному закладі вищої освіти.

Один із напрямів удосконалення пов'язаний із необхідністю розв'язання завдань інноваційного розвитку України.

Зауважимо, що сучасна модель вітчизняної освіти будується на основі таких принципів: відкритість освіти до зовнішніх запитів; конкурсне виявлення й підтримка лідерів, які успішно реалізують нові підходи на практиці; адресність інструментів ресурсної підтримки; реалізація на практиці системи оплати, орієнтованої на результат; комплексний характер ухвалених рішень тощо.

Відтак, як нам видається, головними відмітними ознаками нової моделі від колишньої є: фокусування уваги на необхідності отримання освіти протягом усього життя (в новій моделі освіта принципово розуміється як незавершена); ідея гнучких і незавершених освітніх траєкторій стає ядром, навколо якого вибудовуються інновації, що охоплюють всі рівні та складові освітньої системи; перетворення вищої освіти широкого профілю (бакалаврат) на ядро освітньої системи; надання учням широкого аспекту систематично оновлюваних магістерських програм, програм професійної та загальнокультурної підготовки та перепідготовки; відмова від жорстких кордонів системи освіти, оскільки оновлення компетентностей і отримання академічних кредитів може відбуватись і на виробництві товарів, знань і технологій; у системі безперервної освіти ключовим фактором стає самостійний доступ студентів до навчальних ресурсів та технологій самоосвіти; мотивація, інтерес, схильності студентів розглядаються в новій моделі як ключовий і найбільш дорогий ресурс результативності освіти; орієнтація нової моделі на справжню відкритість системи освіти, на формування її мережевої взаємодії з іншими інститутами; менеджмент якості освіти на основі бально-рейтингової системи для оцінки рівня оволодіння студентами навчальними дисциплінами.

Згідно з новою моделлю освіти традиційний викладач – монополіст передачі та інтерпретації необхідних знань іде зі сцени, оскільки повинен

складатися новий образ педагога – дослідник, вихователь, консультант, керівник проєкту, фасилітатор, тьютор тощо.

До того ж, наголосимо, що колишня модель освіти мала відтворювани й характер і ставила собі за мету «трансляцію», «засвоєння», «відтворення» історично сформованих норм, цінностей, смислів буття, способів діяльності тощо.

Оскільки призначення людини не в пристосуванні до середовища, а в творчості, творенні, перетворенні середовища, то нова модель освіти ставить за мету не трансляцію знань, умінь і навичок, на засвоєння смислів і суспільно значущих цінностей, але створення умов для становлення людського в людині.

Ще один напрям удосконалення підготовки висококваліфікованих кадрів, у тому числі й учителів математики, пов'язують зі створенням відкритої системи безперервної освіти, яка дозволить регіональним закладам вищої освіти стати конкурентоспроможними. Зауважимо, що багато дослідників указують на органічний зв'язок і на необхідність її встановлення між концепціями відкритої та безперервної освіти та дистанційним навчанням (відкритість, гнучкість, можливість поєднання навчання й основної діяльності, дистанційність та ін.). Без сумніву, відкрита система безперервної освіти повинна забезпечити як підготовку висококваліфікованих кадрів, так і підвищення їх професійної майстерності в постдипломний період.

Один із напрямів удосконалення системи підготовки вчительських кадрів, зокрема й учителів математики, пов'язаний також зі створенням адекватної новим вимогам системи менеджменту якості освіти. Проблема створення цілісної науково обґрунтованої внутрівузівської системи менеджменту якості освіти, в тому числі й у педагогічному закладі вищої освіти, сьогодні стоїть особливо гостро.

Нам видається, що одним із провідних напрямів удосконалення системи підготовки вчителів математики є використання в процесі навчання студентів інноваційних технологій, у яких домінуюче значення мають різні види самостійної роботи.

У контексті даної наукової розвідки вважаємо за доцільне наголосити, що якість підготовки висококваліфікованих учителі математики, багато в чому залежить від системи відбору абітурієнтів до ЗВО. Загальновідомо, що існуюча нині в педагогічних закладах вищої освіти система відбору абітурієнтів страждає багатьма недоліками, і, насамперед, зосередженням на вступних іспитах уваги лише на перевірку в абітурієнтів обсягу й характеру предметних знань, умінь і навичок.

Упевнені, що відбір абітурієнтів у педагогічні заклади вищої освіти повинен бути зорієнтований на виявлення морально вихованих людей, які мають задатки до педагогічної діяльності, проте, вважаємо, що це можливо певною мірою лише на основі надійного зв'язку закладу вищої освіти зі школами.

Отже, на наше глибоке переконання, підготовка висококваліфікованих учителів математики вимагає змін.

С. Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Останнім часом однією з головних тенденцій розвитку освіти у світі є підвищення її якості на основі розвитку особистості. Ця тенденція характерна для більшості розвинених країн, і в підтримку реалізації нової освітньої політики уряди цих країн приймають відповідні законодавчі акти, в яких відображені в тому числі й питання перебудови системи підготовки педагогічних кадрів. Зазначені документи стосуються різних сторін педагогічної освіти: її структури, змісту, співвідношення різних компонентів, відбору в педагогічні заклади освіти, підвищення кваліфікації.

Зауважимо, що розпочата в багатьох розвинених країнах реформа педагогічної освіти торкнулася насамперед організаційної структури закладів освіти для підготовки вчителів початкової та неповної середньої школи. Багато з цих закладів освіти отримали статус вищих професійних шкіл (у Франції, Німеччині, Англії), і для вступу до них обов'язковою умовою в низці країн стала наявність диплома про закінчення повної середньої школи (Франція, Німеччина).

Незаперечним є той факт, що в багатьох західних державах для майбутньої педагогічної діяльності необхідна тепер обов'язкова наявність двох дипломів, а саме про університетську підготовку та про професійну придатність. Перший видається після 2–4 років навчання та успішного складання теоретичних іспитів із загальноосвітніх дисциплін за профілем спеціалізації; другим закінчується практична професійно-педагогічна підготовка. У деяких країнах необхідною умовою отримання вчительського диплома стала вища освіта, отримана в університетах.

У результаті аналізу систем педагогічної освіти розвинених країн світу ми дійшли висновку, що підготовка вчителів здійснюється як для окремих типів шкіл (гімназій, реальних, професійно-технічних шкіл), так і для різних ступенів школи:

I–IV класи – ступінь початкової школи (бакалавр з ІКТ);

V–X класи – ланка середньої школи (фахівець з ІКТ);

XI–XIII класи – ланка старшої школи (магістр з ІКТ).

Цікавим, на наш погляд, є те, що вчителів початкової та основної шкіл готують в основному у вищих педагогічних школах з трирічним терміном навчання. Університети та деякі інші заклади освіти готують, як правило, викладачів для гімназій, реальних і професійних шкіл, при цьому термін навчання складаєте рік. При чому в процесі підготовки вчителів велика увага

приділяється індивідуалізації навчання, а програми підготовки засновані на принципі сприяння особистісному зростанню вчителя.

Наголосимо, що особлива увага в процесі підготовки вчителів приділяється курсам за вибором. Так, бакалаврам освіти з ІКТ (Великобританія) надається можливість продовжити навчання протягом року. Вони вибирають будь-яку з вивчених галузей і працюють над власним проєктом у цій галузі, що дає можливість застосувати на практиці всі знання, вміння й навички, набуті за час навчання. Після захисту проєкту випускники отримують ступінь спеціаліста, з наданням права в подальшому продовжити навчання для отримання ступеня магістра.

Актуальна проблема підготовки вчителя, як нам видається, полягає у визначенні рівня й характеру наукових знань із навчальних предметів, які він буде викладати в школі. У межах даного дослідження вважаємо за доцільне зауважити, що багато країн прагнуть у підготовці вчителя створити продуманий баланс двох основних складових компонентів педагогічної освіти,а саме знань з предмету й педагогічної підготовки. У зв'язку з цим у всіх країнах проводиться значна робота з модернізації змісту вищої професійної освіти, вводяться нові курси й теми, що відображають досягнення науки, техніки, культури, розробляються нові програми, підручники, навчальні посібники, які будуються на міждисциплінарній основі й орієнтують на фундаментальні знання з гуманітарних і природничих наук, розробляються нові стандарти для підготовки вчителів.

Цікавим фактом, на нашу думку, є те, що психологія традиційно вважається провідною дисципліною в професійній підготовці вчителів у західних країнах. Вона включає загальну вікову й педагогічну психологію. Велике значення надається вивченню психофізичних вікових особливостей дітей з акцентом на кризові фази розвитку. Примітним є те, що в останні роки в багатьох країнах центр підготовки в цій галузі переміщається з курсу загальної психології в курс педагогічної психології. Їй відводиться роль практичної методології, яка покликана теоретично обґрунтувати освітній процес і дати безпосередній вихід у педагогічну практику. Програми з предмету «Психологія» містять розділи, що стосуються психологічних основ педагогічної діяльності та процесу навчання. Значна увага приділяється тестовим випробуванням і оцінкам інтелекту: вивчаються види, зміст і методика тестів і способів вимірювання інтелекту, статистика й техніка розшифровки результатів тестів, оскільки вони мають широке застосування в школах західних країн.

Зауважимо, що існує розуміння того, що в умовах диференціації та індивідуалізації шкільної освіти вчитель повинен змінити свої стосунки з учнями, перейшовши від ролі «соліста» до ролі «акомпаніатора» і від переважного поширення інформації до сприяння учням у пошуку, організації та управлінні знаннями. Наголошується, що він повинен спрямовувати учнів, а не підганяти їх під шаблон. А відтак, особистість

самого вчителя, його знання й уміння є вирішальним фактором процесу навчання. Саме вчитель у своєму класі вирішує, чому та як навчати.

Таким чином, освітня політика в сучасних умовах орієнтована на те, що вчителі повинні володіти такими вміннями й навичками:

- не лише інтерпретувати й застосовувати навчальну програму, але й адаптувати та вдосконалити її, йти в ногу з основними галузями знання;
- відбирати найбільш прийнятні для конкретного випадку педагогічні та змістові цілі;
- розробляти освітні проєкти для своїх шкіл;
- виявляти навчальні потреби учнів та організовувати класи на цій основі;
- заохочувати колективні заняття й самим разом з іншими вчителями брати участь у роботі навчальних і робочих груп;
- стежити за повідомленнями засобів масової інформації та готувати учнів до їх критичного сприйняття й використання;
- колективно та критично підходити до своєї навчальної ролі та практики.

Ю. Полєжаєв
Національний університет «Запорізька політехніка»

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ ГРАМОТНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА ГЛОБАЛЬНИЙ АСПЕКТИ

Сучасні трансформації в національному та глобальному освітньому просторі зумовили модернізацію системи вищої освіти України. Потужним каталізатором динамічних змін у соціумі, що зумовлюють модернізацію в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й вищій освіті, стали євроінтеграційні процеси.

Як зазначено в Національній стратегії розвитку освітньої системи України на 2012–2021 рр., освіта є одним із визначальних чинників прогресивного поступу цивілізації. Серед найважливіших пріоритетів державної політики визначено виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави (*Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 роки*).

Модернізація – це «сума великомасштабних соціальних, економічних, політичних та культурних змін, які характеризують світову історію за останні 200 років і походять з багатогранної революції (економічної, соціальної, по-літичної, культурної)» другої половини XVIII століття» (Martinelli, 2005, с. 8). Модернізація є способом існування сучасності й передбачає вдосконалення, зокрема, освітньої системи згідно з потребами сучасного суспільства й виведення її на новий, якісніший рівень (Bauman, 2000, с. 192).

Англійські вчені П. Андрас та Б. Чарлтон визначають модернізацію як тенденцію до збільшення адаптивних можливостей та ефективності соціальної системи, що є неминучою і, в цілому, бажаною, виступаючи основним імперативом цього процесу (Charlton, Andras, 2003).

З огляду на переоцінку цінностей, що відбулася на початку XXI ст. («століття освіти») теорія модернізації є одним із найпопулярніших учень суспільного розвитку й соціального прогресу, що охоплює оновлення системи освіти з одночасним збереженням національних цінностей і педагогічних надбань та збагачення зарубіжним досвідом, що актуалізує проблему інтернаціоналізації, міжкультурної взаємодії, розширення діапазону міжмовної комунікації. Це зумовлює випереджувальний характер сучасної парадигми розвитку освіти в Україні, що повинно сприяти впровадженню інноваційних тенденцій в освітню сферу. Слід акцентувати на тому, що модернізація вищої освіти сприяє культурному й духовного відродженню українського народу, збагаченню його знаннями світової культури.

Проблеми духовного й культурного розвитку особистості, її освіти постають перед суспільством зі століття в століття, трансформуються з теорії в теорію (Огнев'юк, 2003). Змістом сучасної освіти загалом і вищої зокрема виступає її тісна взаємодія з культурою, що в умовах глобалізації певним чином корелюється з інкультурацією молодого покоління, основним механізмом якої, на нашу думку, є так звана культурна «трансмісія».

Інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану (Дубасенюк, 2014).

На наш погляд, педагогічна інновація у професійній підготовці майбутніх фахівців, зокрема – в формуванні у них культурної грамотності – це, передусім, впроваджена в освітній процес вищої школи педагогічна ідея, втілена в певній новітній педагогічній технології чи методиці, спрямованій на: розвиток загальної культури, системи духовних цінностей, комунікативних здібностей студентів; збагачення активного словника рідної й іноземної мов; розширення діапазону світосприйняття в національному та глобальному масштабах; усвідомлення культурної спадщини народів – носіїв інших мов.

Основна мета педагогічних інновацій – підвищення якості освіти. Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях (Дубасенюк, 2014).

Як зазначив І. Бех, культурологічний підхід до освіти й виховання передбачає цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес долучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передавання

багатовікового людського досвіду від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій. Формування ціннісних орієнтацій – складова частина професійної культури майбутнього фахівця, процесів виховання і самовиховання особистості, самоствердження та самореалізації. Такі цінності є фундаментом культури (Бех, 2003, с. 26).

У цьому контексті важливим бачиться зауваження Р. Хадсона про те, що ми організовуємо наші знання про суспільство за допомогою соціальних стереотипів, соціальних «типів» (*social types*), що дозволяють складати уявлення про людей, яких ми раніше ніколи не зустрічали. Даючи такі переваги, стереотипи діють як колективний «згусток» видимої та невидимої інформації. Видима, зрима поведінка людини дає нам ключ до її соціального типу, що, в свою чергу, підказує, розкриває невидимі характеристики, притаманні нам для того, щоб планувати свою поведінку і ставлення до них. … Саме в цьому контексті мовлення може розглядатися як «акт ідентичності» (*act of identity*) (Hudson, 1996, с. 237–240).

У сучасних умовах як в національному, так і у глобальному вимірах посилюється «роль комунікації в різних сферах суспільного життя, що фокусується на необхідності розвитку культури діалогу в процесі вивчення іноземної мови, зокрема англійської. Навички діалогового спілкування є основою людського розуміння та вирішення проблем» (Diachenko, 2019, с. 25–44).

Для студентів прикладом носія культурної грамотності є викладач (зокрема англійської мови), завдання якого – не лише ознайомлення майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки з новими лінгвістичними знаннями, розвиток здібностей до міжмовної комунікації, а й долучення їх до глобальної культури, формування в них культурної грамотності як однієї з основних ознак людини третього тисячоліття. Проте, доводиться констатувати, що наразі не всі представники викладацького складу ЗВО на достатньому рівні оперують сучасними методиками викладання, можуть організовувати освітній процес так, як цього потребує час, використовуючи інноваційні навчально-виховні технології. Але навіть ті, які повсякчас удосконалюють свою викладацьку діяльність, потребують допомоги з боку держави, зокрема Міністерства освіти та науки України, АПН України (Чибісова, 2002, с. 138).

Використання мови є культурним актом, оскільки її користувачі спільно конструюють ті соціальні ролі, які визначають їх як членів дискурсної спільноти (Kramsch, 1998). І це повинно бути головним, про що необхідно пам’ятати викладачам іноземної мови, зокрема англійської, при формуванні культурної грамотності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки в ЗВО.

Отже, відповідно до принципу гуманізму та культурологічного підходу формування всебічно розвиненої особистості студента, в тому числі засобами англійської мови, неможливе без збагачення його цінностями культурно-духовної спадщини українського народу та

широким пізнанням культури, мови й історії зарубіжних держав. Під культурною грамотністю особистості студента розуміємо необхідний комплекс загальнокультурних знань, ціннісних орієнтацій, практичних мовленнєвих умінь та навичок міжмовної комунікації, критичного і творчого мислення, що сприяє міжкультурній, міжнаціональній взаємодії людей у глобальному світі; це – і особистісне відображення суспільної культури, що зумовлює внутрішній саморозвиток і професійне самовдосконалення майбутнього фахівця впродовж усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

Бех, Г. Д. (2003). *Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ: Либідь.

Дубасенюк, О. А. (2014). Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, сс. 12–28.

Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 роки. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/ laws/show/344/2012.

Огнев'юк, В. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського досвіду*. Київ: Знання України.

Чибісова, Н. Г. (2002). Формування культурної особистості – завдання сучасної освіти. *Педагогіка і психологія, 3 (36),* 135–139.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.

Charlton, B., Andras, P. (2003). *The Modernisation Imperative*. Exeter, UK: Imprint Academic.

Diachenko, M. (2019). The preparation of future teachers for the formation of the intercultural communicative competency of pupils in the process of the study of foreign language. *Development priorities of pedagogical sciences in the XXI century*. Lviv-Torun: Liha-Pres, pp. 25–44.

Hudson, R. A. (1996). *Sociolinguistics*. Cambridge.

Kramsch, Claire. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Martinelli, A. (2005). *Global Modernization: Rethinking the project of modernity*. London: SAGE Publications.

А. Поповченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В європейській думці Нового часу культуру розглядали як виняткове явище духовного порядку, як наслідок і прояв творчої діяльності в галузі науки, мистецтва, релігії, права тощо. Матеріально-виробнича діяльність у той час була примусовою для переважної більшості безпосередніх виробників, тому поняттям культури не охоплювалась, оскільки не створювала належних умов для творчої активності людини. Натомість духовна діяльність асоціювалася з вільним інтелектуальним пошуком, фантазією і натхненням, незалежним від зовнішніх обставин внутрішнім світом людини, що робить її більш досконалою, сильною та більш освіченою Отже, проведений аналіз наукової літератури дозволив виокремити різні визначення поняття «культура», які ми класифікували відповідно до таких

основних напрямів дослідження: педагогічного, філософського, соціологічного та психологічного, що вирізняються сутнісними ознаками, методами дослідження, структурними елементами, функціями.

Ураховуючи класифікаційні параметри, характерні ознаки, результати узагальнень підходів до тлумачення культури та її проявів можна узагальнити та зробити висновок, що педагогічний підхід розглядає культуру, як специфічно-людський спосіб життя, який визначає весь спектр практичної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою; філософський підхід орієнтує дослідника на цілісне пізнання культури шляхом розкриття її сутності і формулювання загальних закономірностей функціонування і розвитку людини; соціологічний підхід, спрямований на вивчення соціальних зв'язків і закономірностей культури, а також її основних соціальних функцій – реалізації соціальної пам'яті суспільства, трансляції соціального досвіду, соціалізації тощо; психологічний підхід, спрямований на пізнання світу і самої людини в цьому світі, її відчуття, поведінку, мислення.

Професійна культура тісно пов'язана з диференціацією і професіоналізацією людської діяльності, що вимагає достатньої спеціальної підготовки, виховання і розвитку певних особистісних здібностей та якостей, формування знань і вмінь. Реалізація зазначеного неможлива без цілеспрямованої підготовки загальної і професійної освіти, що зумовлюється посиленням світоглядного значення професійної культури, необхідної для повноцінного входження в систему суспільного поділу праці і загальну культуру суспільства.

Отже, одне з головних призначень професійної культури – спрямовувати і конструювати діяльність спеціаліста за допомогою еталонів, зразків, алгоритмів тощо. Проте, щоб керувати нормами, необхідно спочатку бути джерелом чи центром наднормативної діяльності Слід зауважити, що професійну культуру фахівця не можна розглядати лише як систему спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь і навичок. Ці поняття є набагато ширшими і поєднують у собі весь духовний потенціал особистості, інтелектуальні, емоційні і практично-дійові компоненти її свідомості. Професійна культура визначає пізнавальні інтереси студента, обумовлює його світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо. Відповідно до цього погляду, професійну культуру слід розглядати як інтегровану якість особистості.

Набуття професіоналізму відбувається саме у період навчання, в студентські роки, коли триває пошук свого «Я», формуються професійні якості й уміння, необхідні для подальшої самостійної діяльності.

Безперечно, наукові погляди щодо тлумачення професійної культури неоднозначні, оскільки дослідники розкривають її сутність, відповідно до об'єктивних факторів: особливостей самої професії, загальносвітових тенденцій в освіті, стану системи освіти і якості освітніх послуг, культури освітньої установи, престижності професії в суспільстві, а також

суб'єктивних факторів: загальної культури, мотивації особи до здобуття професійної освіти, схильності до соціальної практики за фахом.

Водночас залишаються недостатньо дослідженими дуже важливі для педагогічної теорії та сучасної суспільної практики проблеми, пов’язані з поняттям професійної культури саме менеджера , її сутності, ролі і місця в загальній культурі фахівця управлінського профілю.

Таким чином, наукове узагальнення основних положень психолого-педагогічної, філософської, культурологічної літератури, що стосуються інтерпретації змісту й умов формування професійної культури спеціалістів, дозволяє констатувати, що професійна культура притаманна кожній професії. Вона містить сукупність спеціальних теоретичних знань і практичних умінь, які пов’язані з конкретним видом праці. На формування професійної культури впливають особливості самої професії, загальносвітові тенденції в освіті, стан системи освіти і якість освітніх послуг, культура освітньої установи, престижність професії в суспільстві, загальна культура, мотивація особи до отримання професійної освіти, схильність до соціальної практики за фахом.

О. Тимохов
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Креативність є вищий рівень інтелектуальної активності, мислення, дефініцією яких може бути сукупність розумових і особових здібностей (якостей), що впливають на становлення і прояв творчості. За твердженням психологів, кожна психічно нормальна людина володіє певним творчим потенціалом, творчими здібностями, які треба розвивати, і якомога раніше.

Основна мета креативної системи освіти – «розбудити» в людині творця і розвинути в ньому закладений творчий потенціал, виховати сміливість думки, упевненість в своїх творчих силах, здатність генерувати нові нестандартні ідеї, виховати потребу в творчому способі життя.

Важливі педагогічні вимоги до освітнього процесу в сенсі формування креативності мислення:

- його спадкоємність і безперервність;
- можливість включення студента в активне освітнє середовище;
- уміння самостійно управляти творчим процесом;
- уміння підвести свої знання під професіонально значущі критерії оцінки діяльності фахівця.

Креативна система навчання у ВЗО передбачає:

- систему інтелектуальної підтримки мислення як дидактичний засіб;

- забезпечення цілісності вузівських знань за рахунок системи інтегральних ресурсів;
- застосування в процесі пошукової діяльності основних інтелектуальних інструментів (проблемна ситуація – виявлення і постановка творчої задачі, цілеспрямований пошук багатоваріантних рішень; оцінка і вибір оптимального варіанту рішення по критеріях освітнього стандарту);
- використовування принципу «Docendo docimus» - «Навчаючи вчимося самі» в процесі навчання і контролю за просуванням в творчій діяльності;
- розвиток професійного інтересу за допомогою інтеграції теоретичного навчання з елементами методології творчості.

Ця класифікація умовна, але вона дозволяє чіткіше уявити собі теоретичні основи креативної системи в цілому. Критеріями оцінки ефективності формування структури творчого системного мислення студентів можуть служити:

- їх здатність здійснювати системний аналіз проблемної ситуації,
- здатність виділяти з хаотичної ситуації головну задачу і коректно її формулювати, ухвалювати нестандартні рішення, суть яких направлена на досягнення оптимального кінцевого результату в діяльності.

Організуючим суб'єктом у застосуванні креативної системи освіти є викладач.

При застосуванні традиційного навчання накопичені знання, як правило, не цілком відповідають ідеальній моделі підготовки кваліфікованого фахівця. Використовування креативних технологій дозволить успішно справитися з даною проблемою. Стимулювання учбово-пізнавальної діяльності студентів, розвитку творчої, проблемно-евристичної домінанти мислення стає можливим на основі креативності навчання. А саме – створення в процесі навчання, не стільки проблемної, скільки творчої ситуації, в рамках якої, студенту, під керівництвом педагога, пропонується самому визначити бажану мету, поставити творчі задачі, визначити можливості, як стандартного, так і нестандартного їх рішення, і, в решті решт, одержати оригінальний кінцевий результат.

Творчість за природою свою опирається на бажання зробити щось, що до тебе ще ніким не було зроблено, або на те, що б зробити по-новому, (по-своєму) те, що до тебе вже існувало. Інакше кажучи, наявність творчих завдатків у людині – це завжди прагнення вперед, до кращого, до прогресу, до досконалості і, звичайно, до прекрасного в найвищому і ширшому значенні цього поняття.

Без творчої фантазії не зсунутися з місця ні в одній області людської діяльності, але, щодо мистецтва, то тут важливу роль грає також процес сприйняття.

Розмова про розвиток в людині творчих умінь веде нас до дуже важливої і актуальної в наших умовах проблеми: про відмінність між

фахівцем-творцем і фахівцем-ремісником. Ця надзвичайно важлива проблема найтіснішим чином пов'язана з проблемами естетичного виховання компетентно-креативного митця.

Справжній фахівець-творець відрізняється від рядового фахівця-ремісника тим, що прагне створити щось понад того, що йому “по інструкції” належить створювати. Ремісник же задовольняється тим, що створює лише те, що належить. До більшого і до кращого він не прагне і не хоче обтяжувати себе подібними прагненнями. Його не можна обвинуватити в поганій роботі – адже він робить все, що йому належить, і, можливо, навіть добре робить.

Але таке, загалом, формальне відношення до своєї праці, в якій би області це ні було, не тільки не рухає життя вперед, але навіть служить гальмом, тому що по відношенню до життя стояти на місці не можна: можна тільки або рухатися вперед, або відставати.

Творчий процес дуже важкий. Адже творець повинен працювати над рішенням задачі, не знаючи, чи є у цієї задачі рішення, не знаючи, чи зможе він його знайти, до тих пір, поки воно не буде знайдене в неусвідомленому вигляді.

Не всі здатні на такий духовний пошук. Не всім, хто здатний на це, дарується успіх. Але, якщо комусь вдається вирішити по-справжньому творчу задачу то творець переживає могутній емоційний підйом, який не рідко порівнюють з релігійним екстазом або закоханістю.

Слід відмітити, що робота фахівця в галузі декоративно-прикладного мистецтва, особливо на початку, передбачає перш за все, вивчення технології та опанування технічними навичками виготовлення виробів. Проте орієнтувати учбовий процес суто на технічні питання нехтуючи творчою складовою вкрай контрпродуктивно в сенсі виховання майбутніх фахівців.

Висновки: Розвиток творчих можливостей студентів, особливо мистецьких спеціальностей, є необхідною та невід’ємною складовою навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти.

Сприяння розвитку у студентів креативності мислення є чи не основним завданням педагога-вихователя.

Заняття з фахових дисциплін, що формують спеціальності 023 (Образотворче, декоративне мистецтво, реставрація) абсолютно точно вимагають від педагога дотримання вище озвучених вимог.

Для успішної роботи педагог повинен не тільки добре знати положення сучасної педагогічної науки, але і вміти їх активно реалізовувати.

Мета ж процесу освіти полягає у тому, що б з урахуванням життєвого досвіду студентів, їх вікових особливостей включити всі наявні методи пізнання в процес розвитку особистості та залучити їх до творчої креативної діяльності.

А. Трофименко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Якісно нові зміни в освіті сприяють вдосконаленню професійної компетентності сучасного педагога. Це, в свою чергу, вносить корективи і в сам процес навчання. На сьогоднішній день існує необхідність у підготовці майбутнього фахівця такого рівня, який би міг організувати ефективний освітній процес. І саме ця «ефективність» повинна відображатися у якості знань учнів, їх постійній мотивації до пізнання, самостійності та ерудованості не лише за матеріалом підручника. На перший погляд, це здається просто нездійсненним, оскільки ми можемо собі уявити рівень зацікавленості до навчання більшості учнів сучасних шкіл. Але не слід думати, що ситуація безнадійна. Особливості спілкування, що сприяють активній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, заохочення, прогнозування ситуації, і, звичайно, раціонально використаний час – це основні критерії педагогічної діяльності педагога-фасилітатора.

Педагог – це одна з професій, яка потребує безперервного вдосконалення своєї майстерності. На сьогоднішній день, не достатньо досконало знати свій предмет. Поряд з цим необхідно розвивати в собі вміння зрозуміло пояснити, слухати і чути, стимулювати учнів до власного висловлювання, і, відповідно, бути терплячим до результатів. Учитель, який своєю діяльністю допомагає створенню педагогічних умов, сприятливих для гармонійного розвитку особистості розвиває в собі фасилітаційні вміння.

На думку дослідниці Г. Трухан «…фасилітативні вміння сучасного педагога – це набута на основі знань і навичок здатність організовувати процес усвідомленого навчання та особистого зростання, який відбувається з використанням інноваційних технологій, в умовах повного прийняття суб'єктів навчального процесу, що спонукає їх до спрямованого та продуктивного саморозвитку» (Трухан, 2019).

Розвиток фасилітаційних вмінь для майбутнього вчителя природничих дисциплін є надзвичайно важливим питанням. На сьогоднішній день сучасному педагогу необхідно вміти «йти в ногу з часом», оскільки природнича наука з кожним днем поповнюється новими фактами та відкриттями. Відповідно, вчителю слід бути готовим до постійного вдосконалення педагогічної діяльності. Тобто, виробити в собі прагнення до постійного наукового пошуку та саморозвитку. Це, в свою чергу, виховує в людині гнучкість, розсудливість та раціоналізм у виборі найактуальнішої інформації та способу її реалізації.

В природничій освіті вивчати хоча б одну з наук відокремлено неможливо, оскільки всі вони тісно пов'язані між собою причинно-

наслідковими зв'язками, закономірностями та законами. Наприклад, знання з органічної хімії необхідні при вивченні біології (медична хімія, надмолекулярна хімія, біоорганічна хімія, фармакологія, генетика, біохімія, метаболічна інженерія та ін.); з неорганічної хімії – у географії (тектоніка; мінералогія; кліматологія; технологічні процеси різних видів промисловості – коксохімічної, хімічної, нафтопереробної, целюлозно-паперової, харчової, фармацевтичної). Якщо говорити про фізику, то на основі фізичних процесів ґрунтуються закономірності в хімії, географії, медицині та інших суміжних науках. Таким чином, щоб правильно організувати методично грамотний, зрозумілий, сучасний і не перевантажений інформацією урок майбутній вчитель повинен розвивати свої фасилітаційні вміння ще під час навчання у закладах вищої освіти. Успішність даного процесу залежить, в першу чергу, від викладача вишу, оскільки саме він є наставником, прикладом та порадником у виборі найраціональнішого рішення.

Аналізуючи праці дослідників, можна знайти як спільні аспекти даного феномену, так і відмінності у трактуванні.

Так, у працях О. Фісун, Н. Волкової, А. Степанової, В. Нестеренко обґрунтовано необхідність розвивати такі вміння як сприяти продуктивній комунікації між усіма учасниками освітнього процесу; уважно слухати та аналізувати поведінку учнів; діагностувати конфліктні або суперечливі ситуації і конструктивно вирішити їх; бути терплячим і виваженим у спілкуванні з учнівським колективом; бути об'єктивним і справедливим при оцінюванні результатів роботи; сприяти ефективній педагогічній взаємодії, побудованій на довірі, заохоченні та партнерстві (Фісун, 2010; Волкова, Степанова, 2018; Нестеренко, 2014).

Варте уваги дослідження О. Фокші, в якому авторка окреслює показники (групи вмінь) праксеологічного компоненту фасилітаційної компетентності. Це комунікативно-стратегічні, конфліктологічні та перцептивно-невербальні вміння (Фокша, 2018).

Задля досягнення мети освітнього процесу дуже важливим є психологічний настрій всіх його учасників. Зважаючи на це, можна спрогнозувати і подальшу ситуацію на уроці з урахуванням найбільш оптимальних форм та методів роботи. Для найбільш ефективної діяльності також слід розвивати вміння сприймати та аналізувати позицію, яка не співпадає з власними принципами. Педагогу-фасилітатору необхідно скерувати таку ситуацію в дискусію чи обговорення з аргументами та фактами, але не довести до конфлікту. Розвиток цих вмінь сприяє врегулюванню поведінки учнів, а, відповідно, і самої дисципліни уроку.

Педагог – це творча особистість. Саме розвиток творчих здібностей забезпечують поступовий перехід від «шаблонної» передачі знань за схемою «вчитель → учень» до ефективної педагогічної взаємодії – «вчитель ↔ учень», спрямованої на спільний результат. Таким чином, освітні цілі досягаються за рахунок підвищення самостійності, шляхом

вирішення протиріч і проблемних завдань за допомогою найбільш дієвих технологій, методів та засобів навчання.

Отже, на основі вище зазначеного, можна стверджувати, що ефективність засвоєння знань учнями залежить від професійної майстерності самого вчителя. В свою чергу, формування фасилітаційних умінь майбутніх педагогів забезпечує якісно новий рівень організації навчання на основі довіри та партнерства між усіма учасниками освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

Волкова, Н., Степанова, А. (2018). Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія», 1 (15),* 228–234. Режим доступу: http://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/1/39.pdf

Нестеренко, В. (2014). Фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки, 65,* 248–254. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_65_49

Трухан, Г. (2019). Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*, 47, 146–156. Режим доступу: http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2881

Фісун, О. (2010). Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи», 34.* Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2010_34_21.

Фокша, О. (2018). Експериментальна модель формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи, 63, 192–195. Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23996/1/Foksha%20%d0%9e.%20%d0%9c..pdf

Л. Фенчак, М. Іванина
Мукачівський державний університет

МОДЕЛЮВАННЯ ІМІДЖУ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЙОГО ПОПИТУ НА РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Створення іміджу є невід'ємною складовою організації та управління діяльністю навчального закладу. Кінцевий результат будь-якої діяльності залежить від багатьох чинників, серед яких важливу роль відіграє професійно змодельований та реалізований імідж навчального закладу.

На основі узагальнення опрацьованих джерел нами виявлено, що імідж може трактуватися як процес планування і створення емоційно-психологічного впливу (Мармаза, 2009). А також результат самосвідомості власного реального чи ідеального образу, як і про публічний образ, який свідомо чи несвідомо демонструється публіці, так і про образ об'єкта, прийнятого іншими, що склався в результаті перегляду того, що було

продемонстровано (Зуєвська, 2006). Тобто процес створення позитивного іміджу є ретельною співпрацею із зовнішнім середовищем поза межами школи та громадськістю, при цьому потреби та запити громадськості ретельно аналізуються й досліджуються. Імідж навчального закладу можна тлумачити як процес створення бажаного образу школи на ринку освітніх послуг з метою підвищення конкурентоздатності закладу, залучення інвестицій, встановлення й розширення партнерських зв'язків (Рожнятковська, 2011).

Навчальний заклад є насамперед постачальником освітніх послуг. Тому у цій сфері йому доводиться конкурувати з іншими навчальними закладами, що надають такі ж послуги. І для підтримки конкурентоспроможності потрібно грамотно презентувати навчальний заклад на ринку освітніх послуг. При цьому важливу роль відіграє думка громадськості про освітні послуги, що надає навчальний заклад, яка формується на основі таких критеріїв, як: затребуваність освітніх послуг; співвідношення ціни та якості додаткових освітніх послуг; унікальність пропозицій тощо.

На затребуваність освітніх послуг навчального закладу найбільше впливає їх якість, яку громадськість зазвичай оцінює за рейтинговими показниками – зв'язки з вітчизняними та закордонними навчальними закладами; наявність сучасно обладнаних навчальних кабінетів; участь та перемоги учнів у міських, районних, обласних заходах, конкурсах, виставках, результати зовнішнього незалежного оцінювання, участь у освітніх проектах, кваліфікаційний рівень працівників, тощо. Окрім того, вагомим чинником для формування образу навчального закладу є забезпечення комфортних умов життєдіяльності учнів під час навчального-виховного процесу, позитивний психологічний мікроклімат у колективі працівників школи, наявність традиції школи (Мармаза, 2009).

Одним із дієвих чинників формування позитивного образу навчального закладу є його історія, тому слід підтримувати зв'язок поколінь та зв'язки з випускниками, відстежувати їх подальше життя. Наявність видатних випускників, популяризація їх діяльності в стінах навчального закладу та розміщення історії навчального закладу з акцентами на його досягнення й унікальність на офіційному сайті та в мас-медіа – ефективний інструмент для формування іміджу школи. За допомогою інформування громадськості про соціальні аспекти діяльності навчального закладу формується його соціальний імідж, як уявлення оточення про соціальні цілі і роль навчального закладу у житті громадян міста чи села. Вона має відповідати очікуванням та потребам реальних і потенційних споживачів освітніх послуг (Мармаза, 2009).

Формування та розвиток професійних знань і вмінь щодо моделювання процесом ефективного управління початковою школою відбувається у Мукачівському державному університеті під час вивчення майбутніми фахівцями початкової освіти дисципліни «Організація та управління у

початковій освіті». На семінарських заняттях зі студентами застосовуються різні методи роботи, де надається їм можливість представити результати своєї пошукової творчої роботи щодо організації початкової школи в умовах сьогодення та прогнозувати і моделювати її у майбутньому. Так, під час розробки та захисту проекту «Школа майбутнього» студенти запропонували дієві заходи щодо удосконалення її організації, створення ефективного іміджу школи, а саме: сучасний навчальний заклад – це школа з новітніми технологіями, високою комфортністю, де учні почувають себе вільно, невимушено, із задоволенням відвідують школу тому, що тут проводяться нетрадиційні уроки, з використанням творчого й індивідуального підходу до кожного з учнів, що сприяє формуванню в них здатності приймати нестандартні рішення поставлених завдань, важливим також є різноманітність гуртків для всебічного розвитку дітей за інтересами кожного, що дозволить відкрити приховані можливості учнів, тощо. Такі форми роботи зі студентами сприяють розвитку у майбутніх фахівців початкової освіти мотивації до набуття професійних знань щодо шляхів удосконалення організації та управління діяльністю школи.

Таким чином, імідж сучасного навчального закладу – це його образ, який утворився у свідомості громадян, через яскраве представлення індивідуальності навчального закладу з метою підвищення його конкурентоздатності, встановлення й розширення зв'язків щодо вітчизняного та міжнародного партнерства, залучення інвестицій.

ЛІТЕРАТУРА

Зуєвська, І. (2006). Критерії ефективності позитивного іміджу школи. *Директор школи, 2 (386),* 10–13.

Рожнятковська, І. М. (2011). *Імідж школи*. К.: Шкільний світ.

Лісаченко, О. (2012). Імідж сучасного ЗНЗ. *Управління освітою, 15 (291),* 9–11.

Мармаза, О. І. (2009). Використання потенційних можливостей іміджології в управлінні закладами освіти. *Управління школою, 19–21,* 55–59.

О. Холодков
Сумський державний педагогічний
університеті імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ІСТОРІЯ ПИТАННЯ

Глобалізаційні тенденції сьогодення спонукають до тісної взаємодії різних культур, націй та народів, осмислення шляхів їх можливої взаємодії з одного боку та одночасного виокремлення й збереження унікальності і самобутності кожної з них. У контексті входження нашої країни до світового освітнього простору вартим уваги бачиться вивчення впливу західноєвропейських педагогічних ідей на розвиток вищої освіти України.

Варто підкреслити, що Україна геополітично, економічно та ментально знаходиться на перетині різних культур і цивілізацій з домінантною орієнтацією на візантійську традицію, духовну парадигму православ'я і

засвоєння античної спадщини. При цьому тривалий час в Україні не існувало закладів вищої освіти, тож провідним засобом міжкультурної взаємодії було навчання української молоді в європейських університетах, що особливо активізувалося у XV столітті. Європейські університети не тільки озброювали знаннями, але й прищеплювали своїм вихованцям високу духовну культуру. Водночас деякі вихідці з українських земель стали активними учасниками і співтворцями європейського культурно-освітнього простору (Ю. Дрогобич-Котермак, П. Русин, С. Оріховський-Роксолан та ін.), маючи можливість ретранслювати нову систему цінностей, що включала ідеї демократизму, служіння батьківщині, захисту рідної культури, на українські землі (Корж-Усенко, Мартиненко, 2013). В подальшому своєрідним посередником між західноєвропейським та слов'янським світом виступала Києво-Могилянська академія, вихованці якої, насичуючись ідеями гуманізму і просвітництва, виконували культурно-просвітницьку місію в інших православних країнах.

Погодимося з думкою провідних науковців, що філософсько-етичні ідеї західноєвропейського гуманізму, сформовані в епоху Відродження, отримали яскраво виражений педагогічний характер в епоху Просвітництва, наукове обґрунтування в епоху Нового часу і до кінця XIX – початку XX століття набули вираженого утилітарного характеру. В результаті було здійснено переорієнтацію завдань освіти (з суто релігійних до світських), змінено уявлення про людину (визначено, що розвиток і доля людини безпосередньо залежать від освіти), враховано «природне» походження потреб, інтересів і поведінки людини і суспільства (що призвело до таких результатів освіти, як свобода людини, її самостійність і незалежність, життєва активність і ініціатива, прагнення до перетворення суспільства), усвідомлено внутрішню єдність освіти і наукового пізнання (при цьому останнє розумілося як форма творчості і одне з життєвих «задоволень»), доведено динамічність ідеалу людини (його мінливість під впливом об'єктивних історичних чинників). У контексті розвитку вищої освіти слід підкреслити утвердження поряд із традиційним принципом академічної свободи принцип свободи наукового дослідження (Б. Спіноза), згідно з яким головне завдання університетського лектора полягало в самостійному пошуку істини і привчанні до цього студентів (Токарева, 2008). Відтак європейська освіта та педагогічна думка поступово почали відображати реальні потреби життя.

Від часу входження України до складу Російської імперії становлення системи освіти загалом та освіта народу зокрема не розглядалося як кінцева мета, а скоріше вирішувало прагматичне завдання підготовки фахівців для реалізації численних політико-економічних реформ. В результаті в Російській імперії склалася своєрідна, відмінна від європейської, логіка розвитку системи світської освіти: у більшості європейських країн на основі уявлень про ідеал людини, що склалися в епоху Відродження, спочатку розвивалися школи і університети, а вже потім спеціалізована освіта, натомість у вітчизняних реаліях XVIII століття при наявності закладів вищої

спеціалізованої (професійної) освіти практично були відсутні заклади вищої освіти загальноосвітньої спрямованості. І тільки у XIX – на початку XX століття відбулося становлення і розвиток вітчизняної системи вищої освіти. Водночас в суспільстві зросла патріотична самосвідомість в поєднанні з прагненнями до свободи і рівноправності, що дало унікальне поєднання умов, в яких було здійснено осмислений перехід від неконструктивного «сліпого» запозичення західноєвропейських педагогічних ідей до успішних спроб адаптації імпортованих цінностей, ідеалів, принципів, організаційних форм, методів і засобів вищої освіти з огляду на потреби розвитку держави і задоволення запитів населення.

Система вищої освіти на території України, остаточно сформована на початку XX століття, в цілому була представлена трьома основними типами закладів освіти (класичними університетами, вузькоспеціалізованими закладами та «народними» університетами), в становленні і розвитку кожного з яких прямо чи опосередковано було відображено західноєвропейські педагогічні ідеї. Так, саму форму університетської освіти було запозичено з багатовікової практики європейського простору вищої освіти з чіткою орієнтацією на німецьку модель, при цьому її розвиток на території Російської імперії загалом та України зокрема супроводжувався постійною боротьбою європейських принципів академічної автономії і вільних наукових досліджень з періодичними спробами влади надати університетам характер суто державних установ. Не зважаючи на це, вітчизняні університети найбільше відповідали духу європейського Просвітництва і Нового часу. Структурно-організаційні та змістово-методичні засади вузькоспеціалізованих закладів вищої освіти (зокрема, інженерно-технічних та сільськогосподарських) увібрали в себе європейські ідеї культури модерну і промислової революції. «Народні» університети поєднували цілий комплекс педагогічних ідей європейського походженням: починаючи від дійсної академічної автономії і духу цехової університетської корпорації, властивого першим університетам Європи, до ідеалів вільних наукових досліджень, властивих Новому часу, і до ідей соціальної справедливості та доступності вищої освіти, характерних для демократичних і соціалістичних педагогічних підходів другої половини XIX – початку XX століття. Разом з тим, означені типи закладів вищої освіти на території України мали свої національні риси, обумовлені соціально-економічними та національно-культурними особливостями розвитку.

Відтак, основними західноєвропейськими педагогічними ідеями, які вплинули на розвиток вітчизняної вищої освіти в другій половині XIX – на початку XX століття, були: ідея світськості вищої освіти; ідея підготовки людини засобами вищої освіти не тільки до професійної діяльності, але й до різностороннього повноцінного життя творчої людини; ідея академічної свободи і університетського самоврядування; ідея вільного наукового дослідження; ідея освіти як безперервного накопичення і осмислення практичного досвіду людини. Водночас головною особливістю засвоєння

західноєвропейських ідей у вітчизняних реаліях стало становлення практики світської вищої освіти не після (як в Європі), а одночасно зі створенням системи освіти, до того ж у той період, коли релігія продовжувала займала домінуюче становище не тільки в сфері культури, але і в державному житті країни в цілому (тоді як в Європі вже набули поширення реформаторські та атеїстичні погляди).

Отже, вважаємо доведеним той факт, що процес становлення і розвитку вищої освіти України протягом всієї своєї історії відбувався в тісному міжкультурному діалозі з європейською культурою, досвід здійснення якого містить вагомий прогностичний потенціал для розвитку галузі на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

Корж-Усенко, Л. В., Мартиненко, Д. В. (2013). Розвиток освіти в Україні козацького періоду: контекст діалогу культур. *Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht: III Internationale virtyelle Konferenz der Ukrainistik* (pp. 800–816). München, Berlin, Washington, D. C.: Verland Otto Sagner.

Токарева, Н. В. (2008). *Влияние педагогических идей Западной Европы на развитие теории и практики высшего образования в России в XIX – нач. XX вв.* (дисс. канд. пед. наук: 13.00.01). Москва.

Ю. Христій
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОВІДНІ ЧИННИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

Глобалізаційні процеси в сучасному світі актуалізують проблему підвищення економічної продуктивності та конкурентоспроможності системи професійно-технічної освіти (ПТО). Адже незаперечним є факт, що підготовка достатньої кількості працівників, озброєних відповідними знаннями й компетентностями, необхідними як у сучасних умовах, так і в найближчому майбутньому, має здійснюватися в умовах якісної організації та управління системою ПТО, що відповідає потребам національної економіки та вимогам ринку праці.

Технологічний прогрес та розвиток ринкової економіки, впливаючи на соціальні структури та відносини, зумовлює зміни в системі освіти, що вимагає нових форм управління, зокрема й в аспекті забезпечення якості.

Забезпечення якості ПТО має свої витоки та традиції, що продовжують існувати в різному ступені, а тому вони мають бути враховані у процесі модернізації досліджуваної системи.

До основних чинників, що впливають на процес забезпечення якості ПТО, відносимо зовнішні (соціально-економічні зміни) та внутрішні (зміни в системі освіти та професійної підготовки).

Соціально-економічні зміни охоплюють:

- *технологічний прогрес,* що прискорив темпи змін в економіці та на ринках праці, зокрема через маргіналізацію/індустріалізацію сільськогосподарського сектору, занепад промислового виробництва та зростаючий сектор послуг. Однією з останніх тенденцій є дигіталізація, тобто поширення інформаційно-комунікаційних технологій на всі сфери життя; піднесення інформаційного суспільства. Дигіталізація впливає на світ праці, вимагаючи більш кваліфікованих працівників, що йдуть у ногу зі швидкими змінами. Сировиною в такому суспільстві стають інформація, знання та творчість (Webster, 2002). Дигіталізація впливає і на освітній процес, надаючи все більше можливостей для здобуття ПТО в дистанційному та змішаному режимах;
- *розвиток ринкової економіки – глобалізація – інтернаціоналізація* – зумовлені розвитком комунікаційних та транспортних технологій, національні економіки стають дедалі більш глобалізованими. Глобалізація породжує міграцію робочих місць та робочої сили. Існує конкуренція за «перевагу розташування» – через ціни або якість. В обох випадках мова йде про підпорядкування економічним вимогам та кращі показники для їх задоволення. Світові ринки керують мобільністю без кордонів та обміном робітників і їх кваліфікацією. Відповідно, глобалізація економіки зменшує владу та вплив держави. «Ринок» чинить тиск на уряд: наприклад, доки не будуть задоволені вимоги щодо зниження оподаткування, лібералізації, ринкові інвестиції у відповідну державу зменшуються. Посилення глобалізаційних проявів в економіці зумовлює відповідну інтернаціоналізацію політики ПТО, що має забезпечувати якість та відповідність її результатів потребам світового ринку праці. Поступово зростає зацікавленість усе більшої кількості країн в інтернаціоналізації своїх професійних навичок, а також підвищенні цінності національних кваліфікацій на міжнародному ринку праці. Інтернаціоналізація може бути невід'ємного складовою національної політики, що включає такі національні стратегії, як упровадження транснаціонального змісту в кваліфікації/навчальні програми (іноземні мови, міжкультурні компетентності, цифрова компетентність, міжнародні норми/стандарти тощо); сприяння розвиткові міжнародного досвіду через навчання/працевлаштування за кордоном; інтернаціоналізація «форми» кваліфікації через транснаціональний розвиток спільних кваліфікацій, взаємне визнання «іноземних» кваліфікацій та перезарахування кредитів. Наднаціонально спрямована інтернаціоналізація коливається від міжнародних класифікацій (напр., ISCED), шляхом бенчмаркінгу/звітності, наприклад в опитуваннях, що проводяться ОЕСР, до основних заходів, таких як узгодженість із політикою, інструментами та програмами ЄС, що пов'язують та гармонізують національні системи ПТО заради вільного пересування. Відповідно, інтернаціоналізація забезпечення якості є частиною інтернаціоналізація ПТО;

- *забезпечення рівності та соціальної інклюзії* – і технологічний прогрес, і (глобальне) поширення ринкової економіки є рушієм соціальних змін: вони породжують нерівність та відторгнення, але водночас і вимагають більшої «рівності» та «інклюзії». Рівність стає економічним питанням. Тим, хто не має достатньої кваліфікації, загрожує небезпека бути виключеними, оскільки вони не можуть брати оптимальну участь у суспільстві та на ринку праці. У Західній, Середній та Східній Європі, де нагальною є проблема «старіння» суспільства, зростає необхідність підвищення кваліфікації існуючої робочої сили й залучення нових ресурсів: жінок, мігрантів, низькокваліфікованих працівників та людей із обмеженими можливостями. В інших країнах – це зростання кількості молодого населення і актуалізація проблеми безробіття серед молоді, що порушує питання покращення рівності та інклюзії.

Відповідно, соціально-економічні зміни зумовлюють трансформації в системі освіти та професійної підготовки, а саме:

- *навчання впродовж життя* – системи освіти та професійної підготовки орієнтовані на навчання протягом усього життя. Ключовою особливістю таких систем є нівелювання традиційних відмінностей між підгалузями освіти та професійної підготовки, що вимагають більш «об'єднаних» політик, стратегій, управління та послуг, а також більш узгоджених систем кваліфікацій. Узгодженість та взаємодоповнення політик і процедур забезпечення якості в секторах освіти й професійного навчання є необхідністю зміцнення довіри до систем, що підтримують навчання впродовж життя. У цьому контексті показовим є розширення сектору ПТО з відкриттям послуг для приватного сектору та нетрадиційних провайдерів та введенням національних рамок кваліфікацій на засадах «підходу до результатів навчання» (learning outcomes approach);
- *відкриття пропозиції послуг ПТО* – зростаюча кількість недержавних постачальників послуг ПТО (як національних, так і міжнародних). Такі послуги можуть бути надзвичайно конкурентоспроможними й часто прибутковими. Однак, якщо держава не надає засобів, що дозволять цим постачальникам довести якість означених послуг, вони звертаються до незалежних агенцій із забезпечення якості з метою отримання ліцензії або акредитації;
- *національні рамки кваліфікацій* – передбачають перехід до опису кваліфікації з точки зору результатів навчання, з меншим акцентом на його тривалості або місці. Для широкого спектра постачальників національна рамка кваліфікацій виступає зразком для структурування пропозиції ПТО та забезпечення її якості (Watters, 2015).

Отже, можемо констатувати, що окреслені чинники відіграють вирішальну роль у розробленні процедур якості професійно-технічної освіти в країнах ЄС, а також актуалізують питання міжнародної співпраці в означеній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

Watters, E. (2015). *Promoting quality assurance in vocational education and training: the etf approach.* Retrieved from: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf.

Webster, F. (2002). *Theories of the Information Society*. Routledge, Cambridge.

Чжан Лянхун
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕФОРМУВАННЯ У СФЕРІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА З МУЗИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

У музичній освіті Китаю навчання вокалістів-виконавців розглядається як вид культурологічної діяльності, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу. Зазначимо, що вокальна освіта Китаю початку XXI століття зазнала кардинальних змін порівняно з початком XX століття. На теперішній час у вокальній освіті Китаю спостерігаються реформи основної музичної освіти. Проте, потрібно зауважити, що означена реформа значно вплинула на розвиток не тільки основної, але й вищої вокальної освіти. В основу освітнього знання й науки сьогодні покладено розвиток особистості кожного учня. Відтак, ураховуючи існуючий стан речей у сфері вокальної освіти та порівнюючи з реформами в різних країнах світу, доцільно визначити основні тенденції в підготовці вокалістів у Китаї.

Протягом останніх 100 років музична освіта в Китаї стрімко розвивалася та дійшла висновку про потребу цінувати важливість і необхідність музичних дисциплін, але водночас пам'ятати, що «людина понад усе».

Саме це є найважливішим, на наш погляд, світоглядним положенням, що лежить в основі підготовки фахівців вокального мистецтва в Китаї. В останні роки ідея «людина понад усе» отримала широке визнання у світі. Сьогодні фахівці одностайні на думці про те, що музична освіта – це не лише формування виконавської майстерності, але й підготовка оптимістичного, поблажливого характеру й виховання людської гідності.

Поступовий розвиток людини став провідною педагогічною ідеєю у світі. Зустрівшись із міжнародною конкуренцією, Китай вирішив здійснити реформу музичної освіти, метою якої було регулювання та зміна моделі підготовки вокалістів. Результатом реформ стало всебічне підвищення народного культурного розвитку. Реформування здійснювалося поступово, по щаблях освіти.

На основі аналізу наукової літератури та нормативних документів музичної освіти Китаю уможливило наголосити на тому, що передумовою реформ у сфері підготовки фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти Китаю стали реформи загальної освіти. Відтак, багато

концептуальних положень, закладених у зазначених реформах, стали регулювати також і підготовку вокалістів у музичних закладах вищої освіти.

Отже, до основних напрямів реформи належать такі:

1) зміна цілей загальної та професійної підготовки в галузі музичної освіти. Так, на початку ХХ століття в китайських школах з'явилися обов'язкові музичні дисципліни. Доцільно зауважити, як нам видається, що їх призначенням став розвиток естетичного почуття й моральності учнів музичних шкіл, створення в них позитивного настрою. До того ж, після створення КНР у 1950 р з'явилася «навчальна програма співу в молодшій школі», яка утверджує важливість співу в естетичному вихованні. Пізніше, в 1979 році було опубліковано «навчальну програму музики в школі», у якій розробники доводять цінність музичної освіти для підвищення культури китайського народу.

Знаковим для розвитку музичної освіти Китаю став 1990 р., коли Міністерство КНР опублікувало «варіанти дисциплін у дев'ятирічній обов'язковій освіті». У них наголошується, що музична освіта має результативний ефект для підняття якості народної та соціальної духовної сфер цивілізації. У зв'язку з цим уряд КНР всіляко просував якість освіти, активно готуючи інноваційних фахівців. Так, на думку китайського дослідника Юй Чженмінь, поступово поглиблюючи реформу, основна музична освіта в Китаї піднялася на новий вищий щабель свого розвитку. (Юй Чжэнминь, 2010, с. 57–61). Це стимулювало розвиток не тільки вищої музично-педагогічної, але й власне вищої музичної освіти, оскільки реформування основної загальної освіти мало на меті підвищення музичної культури населення КНР і було лише частиною вирішення цього завдання. Іншою частиною стала підготовка висококваліфікованих фахівців вокального мистецтва, які мають широку гуманітарну освіту, розвинених в естетичному й моральному відношенні.

2) введення нового стандарту. У 2001 р Міністерством КНР опубліковано «Новий стандарт музичних дисциплін обов'язкової освіти». Доцільно зазначити, що це була не просто окрема реформа, але й важливий крок у плані конкурентоспроможності китайської музичної освіти на міжнародній арені. Новий стандарт вплинув на зміну мети навчання, яка змінилася від підготовки музичних навичок до розвитку людського характеру. Спосіб навчання єдиної музичної підготовки синтезується з іншими мистецтвами й науками, традиційно важко сприймається зміст навчання музичним технікам збагачується новим цікавим музичним змістом і інформацією. Чан Веньцзін зазначає, що критерії оцінки спрямовані на підвищення успіхів кожного учня, зв'язок між педагогом і учнем націлений на рівноправне спілкування, умови освітнього процесу за єдиною лекційною формою включають досвід учнів і ресурси громадської культури (Чан Веньцзін).

Вважаємо за необхідне наголосити на провідних теоретико-педагогічних ідеях, які реалізуються сьогодні в процесі підготовки вокалістів у системі вищої музичної освіти в Китаї, а самн:

• визнання важливої ролі загального розвитку особистості й розвитку її спеціальних здібностей у процесі музичної освіти;

• інтеграція навчання музики з іншими навчальними дисциплінами, насамперед гуманітарними, здійснення музичної освіти в широкому культурному контексті;

• реалізація принципу доступності в навчанні музиці;

• гуманізація відносин у процесі навчання музиці.

3) зміна освітньої моделі. Загальновизнаним є той факт, що сьогодні опанування певної кількості знань уже не одним із найголовніших завдань музичної освіти, а важливим стає пошук способів оволодіння знаннями. Тому однією з тенденцій реформування освіти є оволодіння учнем освітнім процесом. У XX столітті в Китаї модель підготовки фахівця вокального мистецтва в системі вищої професійної освіти була відносно одноманітна й закрита. А відтак, на теперішній час ми з упевненістю можемо констатувати, що така модель уже не відповідає завданням і особливостям підготовки фахівців XXI століття.

Зауважимо, що у сфері вокальної освіти до сьогодні існують такі особливості, як абсолютизація навчального знання; надмірна перевантаженість і складність змісту навчання, що часто недоступно розумінню деяких студентів; основними способами навчання, як і раніше, залишаються зазубрювання й механічна підготовка.

Отже, у такому контексті нова відкрита багатоелементна модель, реалізована в системі загальної освіти та в деяких установах вищої професійної освіти, вже викликала до себе інтерес з боку вчених і викладачів, які займаються проблемами вищої вокальної освіти.

Таким чином, до основних концептуальних положень нової моделі відносимо:

• активну участь учнів у процесі навчання;

• формування вмінь, які допоможуть в отриманні нового знання;

• формування вмінь аналізу й вирішення проблем;

• формування навичок обміну та співпраці між людьми.

Відтак, у новій освітній моделі стверджується, що в освіті учень повинен зайняти основне місце, на цій базі створюється механізм навчання.

Наголосимо, що на даний момент у Китаї вже сформована система підготовки вокалістів, яка здійснюється в різних типах закладів вищої освіти, як-от: у спеціалізованих музичних інститутах (консерваторіях і академіях), педагогічних університетах, багатопрофільних університетах, закладах загальної середньої та дошкільної освіти.

Отже, у результаті проведеного дослідження можемо зробити висновок, що в основу китайської реформи музичної освіти покладено такі

важливі концептуальні ідеї, які дозволяють визначити цільові установки підготовки фахівців вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти:

1) викликати інтерес до музики завдяки музичному естетичному вихованню;

2) цінність розвитку особистості в кожному учневі;

3) синтез музичних дисциплін з іншими предметами;

4) цінність практики та творчості;

5) цінність особистості того, хто навчається;

6) розвиток національної музики й розуміння інших музичних культур.

ЛІТЕРАТУРА

Чан, Веньцзін. *Новый стандарт музыки* (китайською мовою). Режим доступа: http://www.chinadmd.com/file/pvoooxppwzpous6xtvvsisst 1 .html

Юй, Чженмінь (2010). *Сравнительное исследование учителей музыки в Китае и России*. Пекин: Народное образование (китайською мовою).

V. Cherkova
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

MEANS OF SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS AT HIGHER EDUCATION

A highly moral, spiritually rich, harmoniously developed personality, capable of constant self-development - this is the goal to achieve which all the efforts of pedagogy as a science, and the teachers' practical activities, and the developing personality itself should be directed. The more and more fully a person uses the environment possibilities, the more and more successfully his free and active self-development takes place: a person is both a product and creator of his environment, which gives him a physical basis for life and enables intellectual, moral, social and spiritual development. The driving forces of self-development are, of course, interest, need, as well as internal contradictions that arise between goals, objectives and the means available to achieve them; between the aspirations and capabilities of the individual as the activity subject satisfying them. The basis that determines the intensity and direction of personality development is its higher needs – in cognition, in self-affirmation, in self-expression, in self-determination, in self-actualization, in self-development.

The self-actualization mechanism of needs is cognition. Testing and realization in the life of their personal qualities plays the role of the main motivating factor of continuous self-improvement, the student's creative activity. Addressing the needs of self-development in the process of organizing educational, professional, socially significant activities – the most important task of the technology of self-education of the future teacher at higher education. It is the internal motivation that should become the leading one in the secondary and

senior level of school education, based on the whole spectrum of needs of self-development (Personally Oriented Lesson: Design and Diagnostics, p. 3).

In order for the processes of self-development to become dominant in mental development, it is necessary to organize three conditions groups:

1. Awareness of personal goals, objectives and opportunities for their development and self-development.

2. Participation of the individual in independent and creative activity, certain experience of success and training of achievements.

3. Adequate ways and methods of external influences – the conditions of training and education, lifestyle. In general, the methods of self-development should be understood as ways of self-influence of the individual on himself, on self-change.

Self-development is impossible without a certain level of knowledge about their mental properties, states, processes, as well as without the development of the ability to control them. So, if a person strives for self-development, he must know himself in order to know what to develop in himself. This interdependence of these processes generates interest in personal self-development.

This is provided by self-education, which (in the broadest sense of the word) is a necessary component of any learning. Knowledge of their psychological characteristics in their content is diverse and performs different functions. Mastering them, the individual at the same time forms himself, his own life position.

The main purpose of the self-development technology of the student's personality is creating conditions for the transition from development to self-development, individual introduction into self-development, this process support and stimulation at each age.

Speaking of self-development, it is impossible to mention self-education, because these two processes are inextricably linked. Self-education is a qualitatively excellent stage in the individual's development, which opens new opportunities in the interaction between him and the outside world by the individual's awareness of himself, his place in the world around him and his own behavior in it. Recognizing the peculiarities of self-improvement, the famous Ukrainian psychologist G. S. Kostyuk wrote: "Self-education is the highest form of revealing the self-movement of a developing personality, in which it acts as a subject of its development" (Kostyuk, 1999, p. 54).

The specificity of self-education as a factor in the personality development is that it, among all other factors, is largely based on individual characteristics (in our case – a student, a future teacher of higher education), his inclinations and needs. Due to this, a person manages to discover for himself the dominant inclinations that in the future can significantly determine his entire life path, to ensure the development of physical, intellectual and moral qualities. It is the results of the experiment B.I. Dodonov (Dodonov, 1978), who argued that the personality becomes harmonious not in view of the "proportional" and

"uniform" development of all its qualities, but due to the maximum development of those abilities that dominate its structure and determine the meaning of its life and activities. In the personality formation, its various orientations seem to compete with each other until it stands out and from them, which unites around itself all the others, penetrating into each of them. Such dominance is not the displacement of other human qualities, but the transformation of one of them into a leading one. "This is a kind of aspirations coordination the individual by uniting around the strongest of them".

Self-education actively requires the individual awareness, his place in the world around him and his behavior in it. In the most general form of self-education – is a conscious, self-guided self-development, in which in the interests of the individual are systematically formed personality's qualities, properties, strengths and abilities of. If self-education is conscious self-development, then there is a close relationship between them.

LITERATURE

Dodonov, B. I. (1978). *Emotion as a value.*

Kostyuk, G. S. (1999). *Director of the school*.

Personally Oriented Lesson: Design and Diagnostics (2006). Ed. M. I. Lukyanova. M.: Pedagogical search.

І. Чистякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ АСОЦІАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

Однією з найважливіших детермінант сучасного розвитку суспільства є глобалізація. Беззаперечно, вона охоплює всі сфери суспільного буття. Відтак, динаміка глобалізаційних процесів обумовлює значні зміни соціокультурних реалій, у тому числі освіту.

Наступ глобалізації породив провідні тенденції, які виражаються у формуванні та зміцненні політико-економічних об'єднань країн на рівні світових регіонів. Зауважимо, що створення Європейського союзу ініціювало інтенсивну інтеграцію держав, які до нього приєдналися. Відповідно, в межах такої інтеграції відбувається вироблення загальної стратегії їх розвитку. Загальновідомо, що основоположним документом інтеграції європейських країн у сфері вищої освіти стала Болонська декларація.

На підставі зазначеного вище можемо стверджувати, що підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка не тільки повинна володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, але й поєднувати інтелектуальний потенціал із моральною свідомістю та громадянською відповідальністю. У зв'язку з цим у процесі гармонізації європейського

освітнього простору підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів потребує особливої уваги.

Таким чином, актуальність даного дослідження обумовлена інтенсивним розвитком інтеграційних процесів у галузі освіти на європейському континенті, пов'язаним із цілеспрямованою діяльністю національних і наднаціональних структур.

Отже, вважаємо за необхідне звернутися до розгляду питання діяльності Асоціації педагогічної освіти в Європі.

Асоціація педагогічної освіти в Європі (Association for Teacher Education in Europe – ATEE) – це некомерційна європейська організація, метою якої є підвищення якості педагогічної освіти в Європі та підтримка професійного розвитку педагогічних кадрів на всіх рівнях. Члени ATEE – це люди й установи, які займаються дослідженнями та практикою педагогічної освіти як у межах вищої освіти, так і за її межами.

ATEE бере участь у широкій мережі національних і міжнародних інститутів, асоціацій та державних органів. ATEE також надає консультації Європейській комісії та міжнародним організаціям.

Основними засобами діяльності є активний діалог і міжнародний обмін дослідженнями та практикою в галузі базової освіти та підвищення кваліфікації вчителів. Членами ATEE стали представники різних країн Європи та за її межами. У результаті ATEE є мультикультурною асоціацією з великим досвідом у різних сферах педагогічної освіти. До того ж, одним із завдань ATEE визначено розширення співпраці між окремими особами й установами, які беруть участь у педагогічній освіті, як у Європі, так і за її межами, просуваючи міжнародні мережі.

Важливим напрямом діяльності Асоціації педагогічної освіти в Європі вважається видавництво Європейського журналу педагогічної освіти та організація щорічних конференцій, що сприяє обміну дослідженнями та практикою.

У контексті даного дослідження слід зауважити, що органами асоціації є: Генеральна Асамблея; Адміністративна рада; Президент; віце-президент; скарбник; Редакційна колегія; Секретар; робоча група (и); а також Спільноти з досліджень і розвитку.

Звернемося до характеристики окремих із них.

Генеральна Асамблея складається з усіх членів та має повноваження, спеціально надані їй законом або Статутом. Зокрема, Генеральна Асамблея має такі повноваження: вибори та відкликання членів Адміністративної ради, Президента й Віце-президента; за необхідності призначення та відкликання зовнішнього аудитора й зовнішнього бухгалтера та визначення його винагороди; звільнення з посади членів Адміністративної ради; дозвіл на створення, делегування завдань та / або скасування одного або декількох Співтовариств досліджень і розвитку, за пропозицією Адміністративної ради; затвердження річного робочого плану, річної звітності та бюджету Асоціації; внесення поправок до Статуту; а також розпуск Асоціації.

Адміністративна рада є адміністративним керівним органом, що складається з членів, які допомагають визначати політику та стратегії під головуванням президента. Найбільш важливі рішення (наприклад, зміни в Статуті) приймаються Загальними зборами, на якому всі члени мають право голосу. Сьогодні Адміністративна рада нараховує 7 членів.

Спільноти з дослідження й розвитку (RDC) є ядром цієї організації, створюючи основу для соціальної узгодженості всередині асоціації. Вони забезпечують платформу для діалогу, обміну та спільної міжнародної діяльності між окремими особами й організаціями. До таких Спільнот належать: Методи і теорії; Середня освіта; Наука й математика; Викладання сучасних мов; Освітня політика; Інклюзія та особливі потреби; Курикулум; Підприємницька освіта; Професійний розвиток викладачів; Глобальна освіта; Цифрові технології; Професійний розвиток учителів; Технічна та професійна освіта та ін.

У контексті даного дослідження також вважаємо за необхідне закцентувати увагу на тому, що в політичних діалогах ATEE не представляє особисті політичні погляди або точки зору, але займає професійну позицію, засновану на загальних знаннях про необхідний професіоналізм і професійний розвиток учителів на основі зібраної теорії та практичного досвіду його членів. Оскільки ATEE – це асоціація, заснована на членстві, її діяльність здійснюється її членами та спрямована на них.

Таким чином, до основних напрямів діяльності Асоціації педагогічної освіти в Європі можемо віднести:

- збір, аналіз, обмін, порівняння та поширення інформації про зміни, які впливають на педагогічну освіту;
- представлення та просування спільних інтересів своїх членів по відношенню до установ Європейського Союзу, національних, регіональних або місцевих органів влади, органів державної влади, міжнародних організацій та широкої громадськості;
- допомога Членам в організації та проведенні конференцій, семінарів, практикумів, семінарів, майстер-класів та інших програм і зустрічей на міжнародному та національному рівнях;
- співпраця з установами Європейського Союзу, національними, регіональними або місцевими урядами або іншими громадськими та напівдержавними органами влади та приватними корпораціями та організаціями;
- встановлення й підтримання тісних контактів з ініціаторами та / або організаціями, що мають на меті аналогічні цілі, а також іншими регіональними і / або міжнародними ініціативами та / або організаціями;
- подання заявки на отримання гранту від Європейського Союзу, національного, регіонального або місцевого уряду або інших державних і напівдержавних органів.

M. Shoimanova, L. Medetova
Shymkent

COMMON LEXICAL AND STYLISTIC DIFFICULTIES IN TRANSLATION OF MISLEADING INTERNATIONAL AND PSEUDO INTERNATIONAL WORDS

Misleading words are words of different languages which have similar form and some common meanings. Historically misleading words are the result of interaction of languages. Words having similar form in overwhelming majority of cases were derived from words of Greek and Latin origin, i.e. international words that exist in every language.

The words of any synchronically compared languages relate to each other either in terms of equivalence (more often of relative equivalence; in special terminology also of absolute equivalence); or in terms of entire lack of equivalence. Taking into account the relation of the sound (or graphical) form of equivalence and relationship of their syntagmatic and speech characteristics we can further distinguish synchronic interlingual categories of absolute and relative synonymy, homonymy and paronymy. The words of both languages are interlingual synonyms when they entirely or partially coincide in meaning and usage (and are, respectively, equivalents in translation). The words of both languages similar (to the degree of their identification) in the sound (or graphical) form can be called international homonyms.

At last, the words of both languages which are not quite formally similar, but which can cause false associations and be identified with each other can be called interlingual paronyms. The formal similarity of English and Russian words does not always mean the semantic proximity. There are some words which have no semantic proximity. These are pseudo-international words which are similar in form but completely different in meaning. So words *decade* and *декада*, *complexion* and *комплекция*, *aspirant* and *аспирант* are formally similar. But the respective Russian words *декада, комплекция, аспирант* are pseudo-international and cannot be used in translation. Thus the translator should pay special attention to such words which often mislead the translators and cause gross errors to appear.

Aspirant - аспирант = претендент
Decade -декада = десятилетие
Complexion - комплекция = цвет лица
Direction -дирекция = направление
Magazine -магазин = журнал
Obligation -облигация = обязательство
Sympathetic -симпатичный = сочувствующий
Fabric- фабрика = ткань
Typography - типография = книгопечатание
Genial -гениальный = добродушный

Formally similar English and Russian words may have different volume of meanings. Such words are interlingual partial synonyms. Lexical mistakes often appear in the result of indiscriminated approach to interlingual partial synonyms. When polysemantic words coincide in one of their meanings it is very often presumed that all their other meanings coincide as well. This delusion leads to errors of the following kind:

1. Он набрал 500 голосов – He polled 500 voices (instead of votes).

2. Что вы возьмете на второе (в качестве второго блюда)?- What will you have for the second dish? (instead of course)

3. Сначала я ему не поверил - I didn't believe him first (instead of at first)

4. Эта история случилась давно - This story happened long ago (instead of incident).

Mistakes of this kind can also appear when translating from English into Russian. For example, the word combination *frosted cherries* in the sentence "*In honor of my visit the baker had made a special sponge cake, iced with marzipan and adorned with frosted cherries*" (Cronin, A. "Shannon's Way") has been translated as "*замороженные вишни*", but in fact it should be translated as "*засахаренные вишни*".

The translator did not take into consideration that the English word *frosted* has unspecific for its Russian partial synonym metaphorical figurative meaning "*засахаренный, глазированный*", that is only looking as *iced*. English and Russian words with similar vocabulary meanings may coincide not in all their combinatory meanings. For example, the meaning of the Russian word *диспут* is more specific than English *dispute* (see **Table 1**):

Table 1

The comparison of the meaning the word "*диспут*":

English **«dispute»**	Russian **«диспут»**
1. Debate, argument The matter in dispute is the ownership of a house.	Публичный спор на научную или общественно важную тему.
2. Quarrel, controversy There were many religious disputes in England during the 17th century.	Диспут во время защиты диссертации _____
3. Conflict To settle international disputes in a peaceful way.	_____

A characteristic feature of the newspaper words is a large amount of political terms, use of international words and neologisms. These political terms and borrowings from other languages, especially the international words may represent the main difficulty for translation. They can play a double role: on the one hand they can make reading and understanding of the text easier, on the other – they can baffle the reader because of the seeming similarity as their meaning in different languages often do not coincide.

This large group consists of pseudo-international words which are not fully interchangeable though there are some common elements in their semantics. They may become the false friends if the translator substitutes one of them for the other without due regard to the difference in their meaning or to the way the English word is used in the particular context. The translator should bear in mind that a number of factors can preclude the possibility of using the formally similar word as an equivalent. These factors are: stylistic factor, co-occurrence and pragmatic factors. It is absolutely necessary for the translator to take into account the possible divergences in stylistic characteristics of associated words. Such deviations can either go hand in hand with partial semantic differences or occur in words with the same meanings.

That is why, not knowing the word's functional stylistic and emotional expressive shades the full understanding of the word and its correct usage is impossible. The most frequent in English-Russian juxtapositions are differences in functional stylistic hues in other words in permission of using words preferably or exclusively in certain styles of speech. For example, even in similar meaning of "meeting for consulting" the English *consultation* and Russian *консультация* do not entirely coincide, the former word being stylistically neutral, the latter having bookish character.

Differences in evaluative, emotional expressive nuances are also an essential type of stylistic divergences. If the English word compilation – "*collecting (information) and arranging (in a book, list, report etc)*" is quite neutral in this respect, the Russian *компиляция* has a shade of disapproval, meaning "*несамостоятельная работа, основанная на механическом использовании чужих материалов*". Evaluative differences sometimes socially conditioned are quite frequent in socio-political vocabulary: thus, the English word *propaganda* in English-speaking countries is usually associated with the notion "*fraud, deceit of public opinion*" (Муравьёв, 1969, p. 32–33).

This is also true with the word propagandist. "*В англосаксонском обществе верный способ оскорбить, унизить или разоблачить человека – это назвать его пропагандистом*". Though some journalists use these words in their positive meanings "*spreading of information, ideas, doctrines*". Quite neutral is the meaning of *propaganda* "*persuasion*" which is widely used in modern English and American literature. The Russian words *пропаганда, пропагандист* are emotionally and expressively neutral and are used in a wide range of contexts. Lately it is used in the meaning of "*spreading of knowledge, cultural values*", for example:

1. пропаганда научных знаний
2. педагогическая пропаганда
3. пропаганда искусства
4. пропаганда художественной литературы, etc

The first cases of synonymic usage of words *просветитель* and *пропагандист* go back to the 19th century. Evaluative nuances penetrate even into the terminology of social sciences, reflecting differences of ideology and social reality of the countries of both languages.

Such juridical terms as English *speculation* and Russian *спекуляция* though having similar semantics, differ entirely in evaluative nuances. Specific evaluative stratifications, often connected with peculiarities of interpretation of meanings are characteristic of some mutual borrowings.

Thus, the Russian word *указ* – "or*der given by a ruler or authority and having the force of a law*" (English *ukase* – referring to Russian *history*; *decree, edict* – to modern English *reality*) is opposed to English *ukase* which denotes "an act of despotism" when used in connection with life of English-speaking countries and has a negative connotation. At last, time and place restrictions of usage of "translator's false friends" cannot be ignored.

The Russian word *баталия* alongside with meanings is a bit different from the meanings of the English *battle* has the same meaning as the English *battle* – "fight" in the diction of the 18th – early 19th century. The pragmatic factor should also be taken into consideration.

Groups of words belonging to the semantic field may differ because of names of realia. Realia are fragments of objective reality, reflecting the common historic and cultural background of only one nation. Events of social life, state and social institutions, customs and traditions, phenomena connected with everyday life of people – all these are realia. Here are some examples of English and American realia: Name of the realia, definitions, place where it is used intelligence quotient in British and American schools and army busing Transporting of white and black children to their schools (in order to achieve racial integration) Subdivision Separation into two groups for the counting of votes British Parliament luxury tax Tax on things of luxury which is included into the price of the thing. USA When translating commentaries on realia are absolutely necessary. Without them any purely linguistic juxtapositions would not be of full value. The formal equivalent should be rejected in favour of the more explicit or familiar variant.

The reader of the English original will usually need no explanation concerning the meaning of such form, for example, as "The American Revolution", which refers to the familiar fact of the US history. In the Russian translation, however, this term is usually not replaced by its pseudo-international equivalent. Instead, it made use of the descriptive term better known to the Russian reader:

The American *revolution* was a close parallel to the wars of national liberation in the colonial and semi-colonial countries. - *Война за*

независимость в Америке была прямым рототипом национально-освободительных войн в колониальных и полуколониальных странах.

The main problem for translators can cause wrong understanding of the meaning of the word and not taken into consideration its contextual environment which finally leads to irrelevant rendering of the author's idea into the target text. I hope this information will be helpful for all foreign language students as for them it is difficult to remember and therefore use in speech and translation secondary meanings of polysemantic words. This greatly affects on the quality of translation (Нелюбин, Дормидонтов, Васильченко, 1969, p. 35–36).

REFERENCES

Муравьёв, В. Л. (1969). *Faux amis, или ложные друзья переводчика*. М.: Просвещение.

Нелюбин, Л. Л., Дормидонтов, А. А., Васильченко, А. А. (1969). *Учебник военного перевода*. М.: Воениздат.

Т. Шупик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Предметом наукової дискусії сьогодення є проблема можливості та шляхів навчання педагогічній творчості. Спостереження практичної діяльності педагогів доводять, що різні вихователі працюють на різних рівнях творчої педагогічної діяльності, мають різні творчі успіхи, які зумовлені не тільки їх природними задатками, умовами розвитку і навчання, але й різним рівнем підготовки до педагогічної творчості. Саме тому ми вважаємо, що педагогічна творчість вихователя, як і педагогічна майстерність, не може пов'язуватися лише з якимось особливим даром. А. Макаренко у зв'язку з цим писав: «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись».

Підготовку вихователя до педагогічної творчості розглядають як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на таких закономірностях:

- зумовленість потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування освіти в Україні; органічне входження у систему загально-педагогічної підготовки вихователя;
- відповідність змісту і форм підготовки сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і педагогічної практики;
- зумовленість специфікою та закономірностями творчого процесу і процесу формування творчої особистості;
- залежність від особистісних якостей учителя та рівня його творчої педагогічної діяльності.

Підготовці вихователя до педагогічної творчості як складовій його загально-педагогічної підготовки інваріантно притаманні такі специфічні функції: когнітивна, діагностична, процесуальна. Когнітивна функція підготовки полягає у поглибленні теоретичного і практичного психолого-педагогічного базису вчителя з проблем педагогіки і психології творчості; формування педагогічного мислення і стилю спілкування вчителя як творчих процесів. Діагностична функція підготовки спрямована на оволодіння вчителем методами оцінювання рівнів сформованості творчої особистості учня і творчих можливостей дитячого колективу з метою врахування їх в організації навчально-виховного процесу, пізнання та усвідомлення вихователя власного рівня творчої педагогічної діяльності. Процесуальна функція підготовки полягає у формуванні професійних умінь вчителя щодо організації навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних чинників, які впливають на ефективність розвитку творчих можливостей дітей.

Теоретико-методологічною основою означеної підготовки вихователя є модель педагогічної творчості педагога. З позицій системного підходу модель включає три взаємопов’язаних компоненти: когнітивний, діагностичний, процесуальний, які відображають відповідні функції підготовки. Водночас теоретична модель педагогічної творчості вихователя визначає мету і зміст підготовки фахівця до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчально-виховному процесі, має прогностичну спрямованість, гнучко і динамічно враховує зміни у розвитку творчих можливостей, рівня творчої діяльності, психолого-педагогічних взаємовідносинах суб'єктів навчально-виховного процесу.

У змісті підготовки вихователя до педагогічної творчості можна виділити такі компоненти: за видом організації змісту – аудиторний і позааудиторний; за компонентним складом змісту – теоретичний, практичний, емпіричний; за способом навчально-пізнавальної діяльності – репродуктивний і пошуково-дослідницький. Аудиторний компонент передбачає організацію навчально-пізнавальної діяльності вихователів за такими формами: лекції, семінари, практичні, лабораторно-практичні.

Ми розуміємо педагогічні умови так, що сприяють формуванню готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами казки – як сукупність обставин, за якими педагогічний період протікає ефективно, в якому майбутній вихователь мотивований на результат, зокрема щодо казкотворчості, креативний, здатний оперативно приймати адекватні рішення у непередбачуваних ситуаціях, обирати творчі засоби і прийоми діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії.

Таким чином, результативність формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу старшого дошкільника засобами казки визначено такими педагогічними умовами:

1) актуалізація позитивної настанови, мотиваційної цілеспрямованості студентів щодо креативної діяльності, казкотворчості;

2) збагачення змістового, організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки, формування їхньої професійної компетентності;

3) активізація творчої діяльності, діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-дошкільник» у процесі казкотворення.

РОЗДІЛ 7. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Я. Аксьонова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЇ СКЛАДАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Дослідження проблеми застосування технології складання інтелектуальних карт в управлінській діяльності ЗДО потребує конкретизації поняття „технологія” в контексті завдань та змісту нашого дослідження. Зазначимо, що в широкому значенні технологію розуміють як сукупність знань про способи й засоби здійснення процесів, при яких відбувається якісна зміна об’єкта.

Отже, аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури дає нам змогу зробити висновок, що педагогічна технологія пов’язана із системними підходами до освіти й навчання, охоплює всі аспекти, елементи педагогічної системи – від постановки цілей до проектування всього дидактичного процесу і перевірки його ефективності. Відповідно до такого бачення ми вважаємо розроблену нами технологію інтелектуальних карт педагогічною, оскільки вона, з одного боку, є елементом системи, який спрямований на формування в дошкільників цілісної картини світу, основ світогляду, а з іншого – сама є системою, за допомогою якої конструюється і здійснюється освітній процес, і яка має ознаки (характеристики), властиві педагогічній технології. Конкретизуємо ті характеристики, які є важливими в контексті дослідження:

– проектованість та цілісність, які полягають у наявності цілей і завдань освітнього процесу, які реалізуються через цілісність та інтегрованість змісту, закладеного в інтелектуальні карти;

– відтворюваність, яка реалізується з урахуванням конкретної освітньої ситуації на основі варіативності та різнорівневості планування освітнього процесу;

– алгоритмованість, яка задається способами використання інтелектуальних карт в освітньому процесі;

– візуалізація, яка лежить в основі технології інтелектуальних карт і є умовою її застосування як графічної наочності;

– коригованість, тобто можливість модернізації й коректування з урахуванням конкретних умов;

– економічність, яка досягається раціональним використанням робочого часу педагогом за рахунок інтенсифікації процесу планування на основі атласу інтелектуальних карт та методичного конструктора, а також створенням умов для опанування дошкільниками пізнавального змісту на

основі його інтеграції та використання інтелектуальних карт як методу навчально-пізнавальної діяльності.

Для розкриття сутності використання технології складання інтелектуальних карт в освітньому процесі ЗДО з'ясуємо термінологічне поле та історичні аспекти використання методу інтелектуальних карт.

Зазначимо, що різні дослідники та автори використовують різні визначення цього методу: *інтелект-карта, карта розумових дій, ментальна карта, концептуальна карта, карта пам'яті*, в оригіналі – *MindMap*. Аналіз досліджень з цієї тематики дозволяє виокремити два напрями наукових пошуків:

– дослідження ментальних карт як методу пізнання та альтернативного наочного способу ефективного відображення вербальної інформації. Засновником ідеї ментальних карт вважається Т. Б'юзен (Бьюзен,, 2005), окрім нього, цей напрям розвивали У. Боумен, Б. Б'юзен, Н. Джеймі, Г. Драйден (Боумен, 1971; Бьюзен, 2005) та ін.;

– дослідження фізіологічних основ процесу сприйняття інформації та особливостей радіантного мислення. Основним представником цього напряму вважається Р. Сперрі – нейробіолог, який займався дослідженням функціональної спеціалізації півкуль головного мозку, на основі чого можна зробити висновок, що за умови специфічності функцій лівої та правої півкуль інтелект-карти є способом, який інтегрує ці функції та забезпечує «цілісність» мислення (Мюллер, 2007). Водночас в основу побудови інтелект-карт покладаються принципи асоціативних зв'язків та радіанного мислення, найбільш звичних саме для людського мислення й пам'яті.

Конкретизуємо поняття *інтелектуальна карта*. Важливим є те, що визначення поняття *інтелектуальна карта* в усіх наукових джерелах є по суті однозначним: це схема, яка візуалізує певну інформацію при її обробці людиною, це спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою структурно-логічних схем радіальної організації. Така карта реалізується у вигляді діаграми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. В основі цієї техніки покладено принцип „радіантного мислення", який належить до асоціативних розумових процесів, відправною точкою або точкою дотику яких є центральний об'єкт.

ЛІТЕРАТУРА

Боумен, У. (1971). *Графическое представление информации*. М.: Мир.

Бьюзен, Т. (2005). *Суперинтеллект = Head First*. М.: Попурри, 2005.

Мюллер, Х. (2007). *Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей*. М.: Омега-Л.

Ю. Губська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПРОБЛЕМИ ТИПОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Дослідники пропонують різноманітні типології організаційної культури, які, як правило, ґрунтуються або на тих чи інших структурних компонентах і вимірах культури підприємства, або пов'язані з характером або сферою їх діяльності. Та обставина, що організаційна культура відрізняється винятковою широтою і охоплює всі сфери діяльності організації, є причиною існування чималої кількості її вимірів і типів. Деякі дослідники, врешті решт, роблять висновок про те, що типів організаційних культур існує стільки, скільки існує підприємств.

Одним із продуктивних підходів до створення універсальної типології організаційної культури є типологія, запропонована К. Камероном і Р. Квінном. В її розробці вони виходили з таких вимірів, як делегування повноважень, відносини субординації, виконання роботи (творче або за правилами), система контролю, внутрішня орієнтація, інтеграція, єдність або зовнішня орієнтація, диференціація і суперництво, гнучкість і стабільність, динамізм і згуртованість. Учені виокремлюють чотири основних типи організаційної культури: кланова, ієрархічна (бюрократична), ринкова і адхократична (інноваційна) (Камерон, 2001).

Ця типологія становить найбільший інтерес для практичної діагностики та зміни організаційної культури. Основу її складає рамкова конструкція конкуруючих цінностей. У результаті аналізу всього різноманіття індикаторів ефективності було виділено два виміри, за якими досліджувані індикатори опинилися в одній із чотирьох груп. Один вимір відокремлює критерії ефективності, які підкреслюють гнучкість, самостійність і динамізм від критеріїв, які акцентують увагу на стабільності і контролі, другий вимір – внутрішню орієнтацію, інтеграцію і єдність від зовнішньої орієнтації, диференціації та суперництва. Обидва виміри утворюють чотири квадранта, кожен із яких представляє помітний набір індикаторів організаційної ефективності.

Кожному квадранту відповідає певний тип культури, який є в будь-якій організації, – кланова, інноваційна, бюрократична, ринкова (див. Рис. 1). У типології К. Камерона і Р. Куінна інноваційний тип організаційної культури має назву адхократичного.

Назви квадрантів, що характеризують той чи інший тип культури, обрані не випадково, вони пояснюють, як із плином часу різні організаційні цінності асоціюються з різними типами організацій.

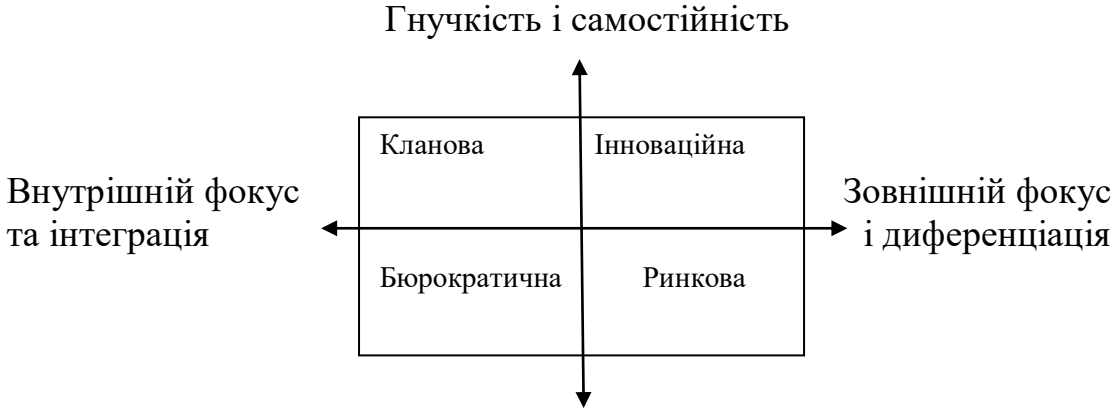

Рис. 1. Структурування типів організаційної культури за К. Камероном і Р. Куінном

Так, нижній лівий квадрант представляє організацію з бюрократичною культурою, яку з часів Макса Вебера визначають за допомогою семи характеристик, з часом визнаних класичними атрибутами бюрократії: правила, спеціалізація, система відбору за оцінками, ієрархія, роздільна власність, знеособлення, облік. Відповідність цим характеристикам гарантує високу ефективність організації, а сумісна з цією формою організаційна культура характеризується як формалізоване і структуроване місце роботи. Тим, що роблять люди, керують процедури. Ефективні лідери – це хороші координатори й організатори.

Важливим є підтримання плавного ходу діяльності організації. Довгострокові піклування організації полягають у забезпеченні стабільності, передбачуваності й рентабельності. Організацію об'єднують формальні правила й офіційна політика. В основному бюрократична культура домінує в великих організаціях і урядових органах, про що свідчить величезна кількість стандартизованих процедур, безліч ієрархічних рівнів.

Ринкова культура спирається на інший, ніж ієрархія, набір основних припущень, і значною мірою базується на типології У. Оучі. Термін «ринкова організація» в цьому випадку не має нічого спільного ні з поняттям маркетингової функції, ні з уявленням про споживачів на ринку. Він просто визначає тип організації, що функціонує як ринок, тобто орієнтованої на зовнішнє оточення, а не на свої внутрішні справи. В основному увага організації фокусується на операціях із зовнішніми клієнтами, включаючи постачальників, споживачів, органи правового регулювання тощо. Ринкова культура оцінюється як місце для роботи, орієнтованої на результати. Лідери є твердими господарями і суворими конкурентами. Вони непохитні і вимогливі. Організацію пов'язує воєдино прагнення перемагати. Успіх визначається в термінах ринкової частки і проникнення на ринки. Важливим вважається випередження суперників у конкурентній боротьбі й лідерство на ринку.

Кланова культура більше нагадує організацію сімейного типу, ніж об'єкт економічної діяльності. Тут усе перейнято цінностями і цілями, які розділяються всіма, згуртованістю, співучастю, індивідуальністю, відчуттям організації як «ми». Замість правил і процедур ієрархії або конкуруючих прибуткових центрів ринку типовими характеристиками фірм кланового типу є бригадна робота, програми залучення найманих працівників у бізнес і корпоративні зобов'язання перед ними. Організація робить акцент на довгостроковій вигоді від удосконалення особистості, надає значення високому ступеню згуртованості колективу й моральному клімату. Успіх визначають здоровий внутрішній клімат і турбота про людей. Організація заохочує бригадну роботу, участь людей у бізнесі і злагода.

Поступово з переходом від епохи індустріалізації до інформаційної епохи формується четвертий тип організації – інноваційний, який найшвидше реагує на інтенсивно мінливі зовнішні умови і являє собою певну тимчасову, спеціалізовану, динамічну організаційну одиницю. Більшість людей виконують свої обов'язки в складі інноваційної цільової команди, яка розпускається, як тільки виконано поставлене завдання. Відмітна риса інноваційної культури – оакцент на передбаченні майбутнього, деяка організаційна анархія, але з внутрішнім підпорядкуванням певній дисципліні. Головна мета при цьому – прискорювати адаптивність, забезпечувати гнучкість і творчий підхід до справи в ситуаціях, для яких типова невизначеність, двозначність і перевантаження інформацією. Інноваційна культура характеризує динамічний, підприємницький і творчий стиль роботи. Лідерство при цьому типі організації полягає в умінні передбачити, новаторстві й орієнтації на ризик. Об'єднуючою сутністю організації є схильність до експериментування й новаторства, а важливим елементом такої культури є готовність до змін і викликів часу й зовнішнього середовища.

Таким чином, кожен квадрант представляє собою осередок базисних припущень, орієнтацій і цінностей, тобто тих елементів, які й утворюють організаційну культуру. Спеціально розроблений авторами питальник (засіб оцінки OCAI – Organizational Culture's Analyze Instrument), дозволяє діагностувати домінуючу орієнтацію організації щодо культури й виявляти її керуючий вплив на персонал підприємства. Використання вітчизняними соціологами методики К. Камерона і Р. Куінна, як і інших методик діагностування організаційної культури, дозволило встановити, що для вітчизняних підприємств характерні незрілі типи культури. Переважними типами організаційних культур вітчизняних підприємств є – традиційний (бюрократичний) і інноваційний тип, що зароджується.

ЛІТЕРАТУРА

Камерон, К., Куинн, Р. (2001). *Диагностика и изменение организационной культуры*. СПб: Изд-во «Питер».

В. Гулинін
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СОЦІАЛЬНИЙ КОНФЛІКТ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Демократизація нашого суспільства призвела до вивільнення соціальної енергії людей. Країна стала полем дії конфліктів, починаючи з міжетнічних та закінчуючи масою страйків всією територією.

Зазначимо, що соціальний конфлікт – це усвідомлене зіткнення, протиборство мінімум двох людей, соціальних груп, їх взаємно протилежних потреб, інтересів, цілей, відносин, установок і цінностей, істотно значущих для особистості чи групи.

Для з'ясування сутності конфлікту необхідно, перш за все, з'ясувати зміст таких понять, як учасник та суб'єкт конфлікту.

Учасником конфлікту може бути будь-яка людина, а також організація або група осіб, які беруть в ньому участь, не обов'язково віддаючи собі звіт про цілі і завдання конфліктного протистояння. Учасником конфлікту може виявитися стороння особа, випадково опинилася в зоні конфлікту і не має в ньому власного інтересу. Крім того, учасник конфлікту може абсолютно не мати можливості якимось чином впливати на хід його розвитку, чого, до речі, ніяк не можна сказати про суб'єкта конфлікту (Шведов, 1995, с. 72-74).

Суб'єктом соціального конфлікту слід вважати ту особистість, організацію, інститут або громадську групу, яка здатна створювати конфліктну ситуацію, тобто самостійно впливати на хід конфлікту у відповідності зі своїми інтересами, впливати на поведінку та стан інших, викликати важливі зміни в соціальних відносинах.

Суб'єктами соціального конфлікту, як правило є:

– учасник конфліктної ситуації (особа, група, організація безпосередньо залучені в усі фази конфлікту);

– противник (особа, група, організація дотримується протилежної точки зору по відношенню до основного, вихідного або безпосереднього предмету конфлікту);

– опонент (учасник спору, який має протилежні точку зору, погляди, переконання, аргументи).

Опонентів в соціальному конфлікті прийнято поділяти на сильних (мають більш високий рівень знань, навиків, умінь, здібностей та особистісних якостей у порівнянні з іншими учасниками конфлікту) і слабких (як протилежність сильним опонентам), а також за рангом на опонентів 1, 2 і 3 рангів.

Прийнято вважати, що опонент 1-го рангу в процесі соціального конфлікту відстоює особисті інтереси, опонент 2 -го рангу власні інтереси в сукупності з інтересами малої групи, 3-го рангу особисті інтереси в

сукупності з інтересами великої соціальної групи. Відповідно чим вище ранг опонента, тим більше він висловлює громадські інтереси, тим більше у нього шансів повністю оволодіти об'єктом соціального конфлікту.

Класифікуються конфлікти, виходячи зі складу та кількості сторін, що беруть участь в протиборстві, застосування в них насильства, ступеня їх гостроти та інтенсивності. Виділяють конфлікти на ґрунті антагоністичних і неантагоністичних протиріч.

Способи вирішення антагоністичних конфліктів обумовлені або обов'язковим руйнуванням структур конфліктуючих сторін, крім однієї, або, щонайменше, повною відмовою всіх конфліктуючих сторін, крім однієї, від прагнення досягти своїх цілей. Ця одна сторона і виграє конфлікт. Головна характеристика такого способу вирішення конфлікту – відсутність компромісного результату, при якому конфліктуючі сторони або примиряються з частковим задоволенням своїх інтересів, або якось узгоджують власні цілі. Або, нарешті, повністю відмовляються від конфліктної взаємодії.

Неантагоністичні конфлікти допускають не настільки драматичні результати, як конфлікти першого типу. Тут можливі більш різноманітні шляхи вирішення: компроміси (тимчасові або постійні), конструювання спільної мети і т.д. Ці конфлікти на відміну від перших можна назвати компромісними.

Соціальні конфлікти розрізняються також на (Анцупов, 2002, с. 15):

1. Міжособистісний конфлікт – ситуація, коли два і більше членів однієї групи переслідують несумісні цілі і реалізують суперечливі цінності, або одночасно в конфліктній боротьбі прагнуть до досягнення однієї і тієї ж мети, яка може бути досягнута лише однією зі сторін.

2. Конфлікт між особистістю та групою – зіткнення суперечливих інтересів, потреб, цінностей, цілей між окремою особистістю та групою людей.

3. Міжгруповий конфлікт – коли конфліктуючими сторонами виступають соціальні групи (великі і малі), що сприймають себе цілісними утвореннями, що переслідують несумісну мету та перешкоджають один одному на шляху їх здійснення. Вищою формою прояву міжгрупового конфлікту є класова боротьба, вищою формою класової боротьби виступає соціальна революція.

4. Міжконфесійний конфлікт – коли конфліктуючими сторонами виступають великі соціальні групи, що сповідують різні релігійні погляди, непримиренно відносяться в силу особливостей віросповідання та відправлення релігійних обрядів до аналогічних поглядів протилежної сторони, визнаним як неприпустимі.

5. Міждержавний конфлікт (Богданов, 1993, с. 36–39) – протидія двох або більше суверенних держав та їх коаліцій з приводу ресурсних, територіальних, соціально-політичних та інших, суттєвих з точки зору конфліктуючих сторін, підстав. Міждержавні конфлікти можуть бути

дипломатичними, економічними, військово-політичними та протікати в формі дипломатичної напруженості, економічних санкцій, військових конфліктів низької, середньої та високої інтенсивності з переростанням в обмежену або повномасштабну ядерну і без'ядерну війну. Міждержавні конфлікти в тій чи іншій мірі продукують всі перераховані вище види соціальних конфліктів.

Таким чином, є соціальні конфлікти типу «сутичок», коли супротивників розділяють непримиренні протиріччя та розраховувати на вирішення конфлікту можна тільки в разі перемоги однієї зі сторін; є конфлікти типу «дебатів», коли можлива суперечка, маневри, але в принципі обидві сторони можуть розраховувати на компроміс; є конфлікти типу «ігор», де обидві сторони діють в рамках одних і тих же правил, тому вони ніколи не завершуються і не можуть завершитися руйнацією всієї структури відносин.

ЛІТЕРАТУРА

Анцупов, А., Ковалев, В. (2002). Конфликты в подразделениях, основные способы их преодоления и предупреждения. *Ориентир*, *2,* 50−53.

Богданов, С. О (1993). Современных подходах к теории военных конфликтов и их предотвращению. *Военная мысль, 7,* 36–39.

Шведов, Ю. (1995). Конфликты в отношениях начальников и подчиненных и пути их предотвращения. Правовые основы командирской требовательности. *Ориентир, 6,* 72–74.

Г. Довгополова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДІЛОВА ЕТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Особливістю сучасного розуміння феномена ділова етика є те, що з одного боку, вона розглядається як складова ділової культури, а з іншого боку – як елемент корпоративного управління. Причому, в прикладному аспекті, розглядаючи вплив ділової етики на механізми управління, необхідно відзначити, що на сучасному етапі поняття «ділова етика» в традиційному, суто етичному розумінні, дуже близьке до поняття «ділова культура» (Солощук, 2005).

Загальний зміст поняття «ділова етика» зводиться до певної форми поведінки, основою якої є повага інтересів, як своєї корпорації, так і її партнерів, клієнтів і суспільства в цілому.

Розуміючи «ділову культуру» як ділову взаємодію соціальних суб'єктів, побудовану на основі загальних цінностей і правил поведінки, поділюваних усіма учасниками взаємодії, а «ділову етику» – як сукупність стійких для певної організації цінностей і норм, що регулюють поведінку її членів, можна стверджувати, що корпоративна ділова етика є інструментом управління, у тому числі й корпоративною культурою і підтримки її цінностей, принципів і традицій.

Ділова етика, виступаючи інструментарієм управління, регулює відносини як всередині вишу, так і його самого з зовнішнім світом. У діяльності вишів феномен впливу ділової етики на процеси зовнішніх і внутрішніх зв'язків відіграють більш широку, екзистенційну роль. Виконання моральних законів стає однією з умов гармонійного розвитку особистості і студентів, і викладачів, і інших учасників освітнього процесу

На формування системи сучасної ділової етики вишу помітний вплив чинять моделі корпоративної етики, які діють на трьох супідрядних ієрархічних рівнях (Шпотова, 2001):

1. Світовий рівень (гіпернорми). Це норми вищого рівня, засновані на загальнолюдських цінностях, які формалізуються в етичних кодексах і посібниках, що розробляються міжнародними організаціями, міжнародними асоціаціями і великими компаніями (European Code of Ethics for Franchising; OECD, 2011). Наприклад, «Хартія підприємницької діяльності в інтересах сталого розвитку», Європейський кодекс етики франчайзингу, розроблений Європейською федерацією франчайзингу та ін. «Декларація про ділову етику Великого бізнесу» (Концепція Ко) – всесвітній етичний кодекс, прийнятий у 1994 р. у Швейцарії представниками провідних світових компаній. Етичні принципи Ко об'єднали цінності західної та східної цивілізацій і зводяться до наступного розуміння сучасного бізнес-процесу:

- довіра і честність;
- ідентичність;
- повага й відкритість;
- гарантія і якість;
- справедливість;
- стабільність.

Ці позиції однаково відносяться і до бізнесу, і до системи вищої освіти. Відповідно до цього міжнародного документу, головний етичний принцип будь-якої діяльності – це робота, націлена на загальне благо: своє, партнерів, клієнтів, співвітчизників, світової спільноти. Бо успішна діяльність, як і будь-яка соціальна взаємодія, вимагає певного порозуміння між представниками різних соціальних інтересів. Гіпернорми Концепції Ко стають головними по відношенню до національних, галузевих і корпоративних етичних кодексів і норм. В умовах вступу вищої школи в європейську систему освіти впровадження світових стандартів забезпечити «м'яку» інтеграцію в європейський простір допоможе адаптації вітчизняних вишів до стандартів світового співтовариства.

2. Національні норми (макрорівень). Це близькі до гіпернорм етичні постулати, які реалізуються в галузевих або в національних кодексах етики бізнесу (наприклад, Проект сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP), Етичний кодекс фармацевтичних працівників України тощо).

3. Корпоративний рівень (мікрорівень). Реалізуються в масштабі окремої організації і її клієнтів. Це принципи довіри й відсутності дискримінації у

відносинах між постачальниками й покупцями, персоналом і адміністрацією, менеджерами і акціонерами тощо. На цьому рівні вирішуються і приватні етичні проблеми, які виникають у сфері управління людьми.

Отже, вдосконалення етичної складової діяльності вітчизняних вишів можливе тільки в умовах розвитку нового типу управління, що враховує рівні норм ділової етики. Демократизація управління, використання та інвестування людського капіталу – процеси, характерні і для зарубіжних, і для багатьох вітчизняних корпорацій, повинні ефективно впроваджуватися в сферу освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

Солощук, Л. В. (2005). Принцип координативної взаємо-дії вербальних та невербальних компонентів комунікації. *Мовні та концептуальні картини світу*. К.: Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, сс. 7–11.

Шпотова, Б. М. (2001). Деловая этика и менеджмент: Проблемы взаимодействия. *Проблемы теории и практики управления, 6,* 29–34.

European Code of Ethics for Franchising. The European Franchise Federation. Режим доступу: URL: eff-franchise.com.

OECD. Guidelines for Multinational Enterprises. 2011. URL: oecd.org/daf/inv/mne/oecdguidelinesformultinationalenterprises.htm.

В. Дужнікова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАВДАНЬ, ПРАВ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ ІНСПЕКТОРА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ

Одним із головних питань, на яке мала дати відповідь фронтальна перевірка, було виконання перспективного і річного плану роботи закладу загальної середньої освіти, практичної реалізації головних завдань за всіма видами планування. Не менш важливим завданням також було забезпечення всеобучу, що підтверджувала перевірка документації з обліку дітей у мікрорайоні школи, наявності і правильності ведення зведених списків дітей 6-7 річного віку, охоплення цих дітей навчанням, наявності у школі медичних документів на хворих дітей і висновків ПМПК про дітей із психофізичними вадами. Крім того, перевірялася правильність ведення документації з обліку школярів, а саме: алфавітна книга запису учнів, класні журнали, списки учнів, які вибули; оформлення наказів по руху учнів, наявність довідок на дітей шкільного віку, які проживають у мікрорайоні школи, але навчаються в іншому закладі. При цьому слід було брати до уваги те, що одним із показників усеобучу вважалося збереження контингенту учнів, відвідування ними занять, організація підвозу і правильного харчування, своєчасне завершення восьмирічної освіти, а також охоплення випускників 8-х класів навчанням у всіх типах середніх навчальних закладів.

Не менш важливим аспектом фронтальної перевірки було встановлення значущості групи продовженого дня: наскільки повно

задовольнялося бажання батьків щодо включення дітей у групи продовженого дня; наступність урочних занять і позакласної роботи, особливо самопідготовки; режим роботи групи, організація харчування і відпочинку та інші питання.

При фронтальній перевірці стану викладання шкільних дисциплін інспекторська бригада звертала увагу на відповідність вимогам навчальних програм, раціональне використання часу, що відведене навчальним плануванням на вивчення того чи іншого предмету, що включало також практичні і лабораторні роботи, екскурсії, трудову практику школярів. Також потребували вивчення реалізація принципу розвивального і виховального навчання, засвоєння учнями теоретичних і світоглядних ідей і понять, уміння оцінювати факти і явища суспільно-політичного життя.

Інспектори повинні були використовувати активні методи фронтальної перевірки, у першу чергу, письмові контрольні роботи, що заздалегідь були підготовлені фахівцями відповідно до чинних програм. Це давало можливість установити здатність школярів використовувати отримані знання в нестандартних ситуаціях, ступінь розвитку в них пізнавального інтересу, володіння навичками самостійної роботи. Не менш важливими були активізація навчально-пізнавальної діяльності завдяки використання проблемних методів навчання, дотримання регламентацій щодо виконання домашніх завдань, розвитку творчих здібностей школярів. Окрему увагу у процесі фронтальної перевірки звертали на роботу з попередження неуспішності і відставання учнів, об’єктивність оцінювання знань.

Не менш важливими для фронтальної перевірки стали питання трудового навчання школярів, його зв’язку з вивченням основ наук, виробничою практикою, суспільно корисною працею, залучення до профорієнтаційної роботи.

Зауважимо, що фронтальна перевірка стану виховної роботи школи була спрямована на виявлення перспективних виховних завдань, фактичного стану вихованості учнівських колективів та окремих учнів, цілеспрямованості виховної роботи, оптимального співвіднесення вербальних і практичних методів виховання, координації урочної і позакласної виховної роботи, піднесення ролі в ній органів учнівського самоврядування, зв’язків школи з батьками і громадськістю, аналіз і корекція результатів виховної роботи тощо. Пильної уваги бригади інспекторів заслуговували питання морального виховання (поведінка учнів, їхній зовнішній вигляд та ін.), попередження правопорушень серед школярів.

Ще одним важливим аспектом фронтальної перевірки була діяльність адміністрації школи, зокрема:

− чіткість і правильність розподілу обов’язків між адміністрацією закладу;

− керівництво підвищенням ідейно-політичного рівня і педагогічної майстерності вчителів (перспективне планування підвищення кваліфікації, організація самоосвіти, своєчасне ознайомлення з нормативними

документами, досягненнями педагогіки, психології, передовим педагогічним досвідом);

− запровадження основ раціональної організації праці педагогічного колективу (складання розкладу уроків, проведення нарад, розподіл навантаження, створення здорового мікроклімату і атмосфери творчого пошуку);

− постановка внутрішнього шкільного керівництва і контролю (відвідування уроків учителів, координація роботи заступників директора, проведення директорських контрольних робіт та ін.);

− об'єктивність і обґрунтованість висновків директора про роботу вчителів (науковий рівень цих висновків, узагальнення передового досвіду вчителів і вихователів);

− координація роботи педагогічної ради школи і методичних об'єднань.

Особлива увага шкільним інспектором приділялася виконанню адміністрацією школи покладених законодавством України функціональних обов'язків, зокрема:

1) *директор школи* здійснює контроль за якістю навчання і виховання, за станом трудового навчання і профорієнтаційної роботи, за позакласною і позашкільною виховною роботою; направляє діяльність учнівського самоврядування, надає допомогу громадським організаціям школи; організовує роботу з батьками, координує діяльність батьківського комітету, керує педагогічною радою школи, забезпечує дотримання правил внутрішнього трудового розпорядку, санітарно-гігієнічного режиму, охорони праці і техніки безпеки у школі;

2) *заступник директора школи* з навчально-виховної роботи відповідає за правильну організацію навчально-виховного процесу у школі, за виконання навчального плану і програм, якість викладання, здійснює контроль за постановкою навчально-виховної роботи, проводить інструктування педагогічного колективу школи, регулює навчальне навантаження учнів, контролює виконання вимог Статуту школи про нормування домашніх завдань учнів; організовує методичну роботу у школі; інструктує і направляє роботу методичних об'єднань учителів, складає розклад навчальних занять;

3) *організатор позакласної і позашкільної виховної роботи* організовує і проводить позакласну і позашкільну виховну роботу, керує суспільно корисною працею учнів, інструктує класних керівників, учителів, вихователів та інших осіб, які беруть участь у керівництві позакласними заняттями школярів, надає їм допомогу.

Таким чином, конкретизація змісту поняття «інспектування», що проводилося з урахуванням синонімічних йому дефідентів «нагляд» і «контроль», дозволила розглядати базову категорію як одну з форм контролю за діяльністю середніх загальноосвітніх закладів у системі управління освітою в Україні досліджуваного періоду. Крім того,

проведене узагальнення науково-педагогічної літератури дозволило встановити структуру інспектування цих закладів, що включала такі обов'язкові складові: фронтальна (повна) перевірка школи; відвідування і аналіз уроків; перевірка знань, умінь і навичок учнів; інспектування виховної роботи; перевірка внутрішнього шкільного керівництва і контролю; оцінювання діяльності закладу освіти та роботи вчителя.

D. Kozlov
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

IMPLEMENTATION OF THE SYSTEM APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS OF THE FUTURE MANAGER OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Strategic management involves decision-making about an organization's objectives together with the formulation and implementation of plans, particularly regarding the allocation of resources, to support their achievement. As such, strategic management is a dynamic and complex process involving consideration of internal and external factors, and the short and long term. The effectiveness of implementation of the system approach in the professional training process of the future manager of the general secondary educational institution can have critically impact upon its viability and there are many reasons why system approach is important in the training process.

The term «system» describes the orderliness, integrity, availability of certain patterns and relationships. This concept is constantly being used if necessary the description of an object or phenomenon, consisting of different parts that have certain characteristics, qualities, and characteristics that are subject to certain laws of functioning. The concept of «system» is used for a long time and has many definitions. Their analysis shows that the definition of «system» has changed its form and content in a long time. So, L. Von Bertalanffy defined a system as «a complex of interacting components» or as «the set of elements that are in certain relations with each other and with the environment». Time system is defined as a set of interacting elements. Signs system are many of its components, the main goal of unity for all elements, the links between them, the integrity, the presence of structure and hierarchy, relative autonomy and a system of management of these elements.

System approach in the professional training process of the future manager of the general secondary educational institution the definition denotes the organization as a set of interrelated elements that are focused on achieving the same the ultimate goal in the environmental conditions, changes, and which include shared values, strategic orientation, structure, style of management, the staff, the combination of theoretical knowledge and practical experience.

We believe that the system approach allows to build a model of the training process of future manager of the general secondary educational institution, as modeling involves the interaction of complex elements and their

simultaneous integration into a single whole, which, in fact, is the main meaning of "system". The main features of this approach are the integration of qualities (system), the presence of basic components (system components), structure, functional characteristics of individual elements and the system as a whole, interacting with the environment and systems of lower or higher degree, in relation to which it acts as part or whole.

Note that the practical use of a systematic approach in modeling of professional training process of future manager of the general secondary educational institution in the master's training process involves taking into account the following aspects: system-historical, which allows to study the process, current state and prospects system-target, which determines the goals of both the system itself and the future manager of the general secondary educational institution, their interrelationship; system-functional, which provides identification of functions for which appropriate master's training systems of the future manager of the general secondary educational institution are created and exist; system-component, which consists in identifying the elements that make up the training system of the future manager of the general secondary educational institution; system-structural, which involves the identification of internal connections and relationships between system elements; system-resource, which provides a thorough study and optimization of resources necessary for the system functioning of the master's training of future manager of the general secondary educational institution; system-integration, which involves determining the set of qualitative properties of the master's training system, which ensure its integrity and uniqueness; system-communication, which involves identifying the links of the master's system with the environment.

Based on modern achievements of philosophical and pedagogical thought, correlating professionalism with various aspects of specialist training, it is distinguished four types of professional competence of the future manager of the general secondary educational institution, namely: activity, or special (characterized by high activity, which includes the ability of the future manager of the general secondary educational institution to apply this knowledge to universities); socio-professional competence of the future manager of the general secondary educational institution (characterized by a willingness to cooperate and mastery of professional communication techniques); personal and professional competence (marked by the processes of self-expression and self-development, planning of professional activities, the ability to see the problem and make decisions, etc.); individual-professional competence (characterized by self-regulation processes, the presence of constant professional motivation, the ability to grow professionally, etc.).

So, taking into account the systemic approach in the professional training process of the future manager of the general secondary educational institution is very important for any organization. Each company has its own system. Each system has its own inherent properties, its reaction to the controls, their possible forms of deviation from the program, their ability to respond to various impacts.

D. Kozlov, M. Kozhevnikov
Sume State Pedagogical University
named after A. S.Makarenko

SPECIAL FEATURES OF THE PREPARATION FOR THE FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS' PROFESSIONAL PERFORMANCE

Preparation of future educational managers for laying the groundwork for illumination on the day-to-day stage, not only mastering fundamental knowledge, formulating some practical ideas and tools, and developing their reflective spheres up to healthiness.

Preparation for professional activity is a transition from the current subject activity to the internal (misleading) activity. At the very same time, the first plan is going through reflexive processes, see the forms of mental visualization change.

Such rank is the preparation to look at the next steps: forming up to the reflexion of the powerful professional activity; forming to self-control, self-regulation, introspection, professional self-assessment; The quality of the transfer of the whole and the results of the great performance, the speed of the new path. It is shown the practice of modern educational standards at a higher level, directing them to the proficiency of knowledge, and not to the formulation of professionally significant qualities of the faculty.

Personality consciousness is a syncretic system characterized by indivisibility, superinformation, weak structuring. The formation of knowledge takes place according to the scheme "syncretism - differentiation – synthesis". In fact, the formation of knowledge is a way to reproduce the consciousness of the knowledge object, in the form of skills, concepts, judgments of theories. They are an entity that is reflected in human consciousness and remembered in the form of theories or concepts judgments.

In the process of knowledge formation, it is separated from the general sphere of consciousness and its distinctive features are determined: understanding, definition of existing connections with other subjects and their awareness; active independent reproduction of previously considered and understood information; involvement of perceived information in the structure of past experience - application; the emergence of the ability to create new rules or algorithms for solving problems due to the fact that the subject fully knows and understands the situation – the creative stage.

Thus, the knowledge acquisition is based on the acquisition of effective knowledge, which determines the relevant skills (ability to act that has not reached the highest level of formation and is carried out consciously) and skills (ability to act that has reached the highest formation degree and is carried out automatically, but without awareness of the intermediate stages), direct how to perform a particular skill.

The competency approach scope should be strictly defined. In our opinion, there should be primary and secondary education in the competence

paradigm, and higher education should be divided into nomenclature of professions into “knowledge” and “competence”. The education system must function in the mode of development, self-development, self-movement.

The category “development”, first of all, characterizes the emergence of something qualitatively new. Analysis of psychological and pedagogical literature on a particular problem, gives every reason to conclude that the competency approach affects not only didactics, methods and organization of the educational process. This is essentially a social strategy designed for education. In general, this special strategy can be divided naturally into adaptive and promotion strategy.

It is established that the established approaches to the preparation of the future educational managers to perform professional functions are studied within the formations of the cognitive sphere (knowledge, ideas, skills and abilities) or personal innovations (preparedness for work, professional culture and competence). Reflexive culture as a component of professional culture is manifested not only in the possession of knowledge and reflexivity understanding, but also in the formation of actions that ensure the conscious requirements fulfillment in the space of professional functions.

It is found that the reflective culture of future educational managers is the purpose and result of the pedagogical influence of the education system on the future specialist personality; system-forming component of professional activity, which provides development and self-development, promotes creativity and achievement of efficiency and effectiveness in educational and professional activities.

The reflective culture of future educational managers is defined as an integral personal quality that allows adequately and effectively carrying out reflective processes, provides personal and professional development and self-development, achieving efficiency and effectiveness in educational and professional activities.

The reflective culture components of future educational managers are: reflexive, axiological, creative, operational. Note that in the pedagogical aspect, the development and formation of reflective culture of future educational managers is an important component of a holistic educational process that ensures the effectiveness of professional and personal self-knowledge and self-improvement.

С. Кондратенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ І ЗАВДАННЯ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЇ

Кадровий менеджмент – це діяльність керівників та спеціалістів кадрової служби організації по визначенню кадрової політики, виходячи з мети організації, визначення методів набору персоналу та управління ним.

Метою кадрового менеджменту є задоволення потреби організації в людських ресурсах та ефективне управління персоналом з урахуванням індивідуальних кваліфікаційних можливостей кожного працівника. Таким чином, кадровий менеджмент має не мале значення для конкурентоздатності організації і формування її довгострокової стратегії.

Одним з основних напрямів кадрової політики можна виділити управління людськими ресурсами, яке включає взаємопов'язані елементи або цикли кадрового менеджменту. До цих циклів відносять кадрове планування, формування кадрової структури і конкурентного колективу. При цьому наголошується, що кадровий менеджмент підприємства нерозривно пов'язаний з організаційною структурою і діяльністю підприємства в цілому .

Говорячи про цикли кадрового менеджменту, необхідно відзначити, що кадровий менеджмент зазвичай починається з розробки політики управління персоналом. Для цього етапу характерно формування структури управління персоналом і планування роботи кадрової служби.

Наступним етапом є організація ефективного комплектування організації кадрами. На цій стадії кадрового менеджменту проводиться пошук, набір та відбір персоналу, проведення професійної підготовки та підвищення кваліфікації співробітників.

Завершальним етапом циклу кадрового менеджменту виступає процес адаптації співробітників, контроль трудової дисципліни і проведення політики, спрямованої на скорочення плинності кадрів. Цей етап є одним з основоположних в системі кадрового менеджменту, так як успішна реалізація всіх перерахованих заходів в сфері управління персоналом є базовою умовою забезпечення ефективності діяльності організації.

У сучасних ринкових умовах підвищується інтерес до питань, пов'язаних з людським фактором. Актуальність проблеми роботи з кадрами очевидна: людина-основоположний чинник розвитку окремого підприємства і суспільного виробництва в цілому. Така ситуація зумовила формування якісно-нових вимог до теорії управління персоналом і сприяла появі психологічних досліджень в практиці кадрового менеджменту .

Важливо відзначити, що зміни в економіці вплинулина і на зміни і в управлінні персоналом. Тепер до персоналу пред'являються якісно нові професійні вимоги. Саме тому змінюються і вимоги до кадрового менеджеру.

Завдання кадрового менеджменту:

– виходячи з мети організації та об'єму виробництва, кадрової політики, визначення потреби у фахівцях;

– визначення кількісного складу персоналу та якісна відповідальність вимогам робочого місця;

– визначення джерел залучення персоналу (внутрішній і зовнішній ринок);

– підготовка персоналу на робочому місці та через систему професійної освіти;

– розробка гнучкої оплати праці, матеріальне та моральне стимулювання;

– атестація персоналу, розвитка системи заохочення та кар'єного росту персоналу;

– організація навчання та підвищення кваліфікації працівників;

– створення дієвої кадрової служби здатної забезпечити організацію персоналом відповідної кількості і якості.

Цілі кадрового менеджменту :

– забезпечення конкурентноздатності організації в умовах ринку;

– забезпечення ефективності виробництва та зростання продуктивності праці з метою отримання прибутку організації;

– забезпечення соціально-психологічного клімату в колективі .

Досягнення поставлених цілей вимагає від кадрової служби таких дій:

– здійснення набору персоналу відповідної кількості і з відповідним рівнем кваліфікації;

– ефективне використання потенційних можливостей окремих працівників і колективу в цілому;

– здійснення заходів по створенню умов для високої продуктивності праці через формування самодисципліни та співробітництва в колективі;

– здійснення заходів по запобіганню плинності кадрів;

– забезпечення потреб членів колективу у достойних умовах праці, можливості професійного розвитку та кар'єрного зростання;

– погодження інтересів організації та працівників, створення умов для взаєморозуміння та паритету інтересів .

– забезпечити умови по навчанню персоналу, перекваліфікації та підвищення фахового рівня працівників;

– здійснення заходів по атестації персоналу та оцінці ділових якостей працівників з метою їх мотивації.

Принципи кадрового менеджменту передбачають:

– орієнтацію на вимоги законодавства про працю: нажаль, сьогодні досить часто зустрічаються випадки порушення цього положення, особливо у приватних структурах, що проявляється скороченням відпусток співробітникам, порушенням прав вагітних і жінок, які мають малих дітей, а також при проведенні реорганізації підприємства, скороченні штату, при визначенні розміру і форми виплати заробітної плати, внесенні запису в трудову книжку працівника. Останнє може привести до матеріальної і моральної шкоди людині через багато років;

– забезпечення умов для стабілізації кадрового складу і мінімізація звільнень: потрібно звернути увагу, що керівники, навіть при можливості безпроблемної заміни звільнених новими працівниками, повинні не допускати плинності кадрів в організації або в окремих підрозділах, а

виявляти і аналізувати її причини, щоб досягти стабільної роботи і мати позитивний імідж на ринку;

– облік поточної та перспективної потреби організації в персоналі;

– дотримання балансу інтересів організації і її працівника;

– максимальна турбота про кожного зі своїх працівників та повага до їхніх прав.

Зміни торкнулися і статусу менеджера з персоналу. Тепер важко уявити успішну компанію без кваліфікованого менеджера по управлінню персоналом.

Зміна статусу менеджера з персоналу сприяла зміні функцій кадровика. Тепер від нього вимагають якісний аналіз ситуації на ринку праці, моніторинг появи і впровадження конкурентами нових технологій роботи з персоналом. Разом з тим, необхідно враховувати, що всі компанії знаходяться на різних етапах розвитку, тому формування універсальної системи управління персоналом, яка б підходила всім компаніям, приречене на провал.

До недавнього часу практично не було фахівців з підбору персоналу. Зараз ситуація змінюється. На ринку праці з'явилася достатня кількість кваліфікованих менеджерів, які здатні самостійно сформувати систему управління персоналом, використовуючи зарубіжний досвід. При цьому така система буде розроблена індивідуально під кожну організацію і адаптована до ринку праці.

Кадровий менеджмент організації залежить в першу чергу від функціонування кадрової служби, її структури і професіоналізму працівників. Кадрова служба повинна забеспечити сучасних технологій підбору персоналу, мотивації та кар'єрного просування, що забезпечує успішну діяльність організації.

Процес підготовки і прийняття управлінських рішень, організація і контроль їх виконання визначають метод управління організацією.

У залежності від виконуваних завдань застосовуються різні методи управління. Є визначених в науці чотири методи управління: економічні, організаційно - розпорядчі, адміністративні і соціально-психологічні.

Адміністративний метод – це метод, який грунтується на виробленні читкої управлінковської вертикалі, рішення приймаються на підставі законодавчих актів і є обов'язковими для виконання з верху до низу.

Основними мотивами діяльності персоналу є: дисципліна, почуття, відповідальності перед колективом, прагнення персоналу працювати на авторитет фірми. Адміністративний метод є ефективним при діяльності організації в кризових ситуаціях (воєнні дії, період відбудови та ін.). Економічні та соціально-психологічні методи носять непрямий характер управлінського впливу. Не можна розраховувати на автоматичну дію цих методів і важко визначити силу їх впливу на кінцевий ефект.

Економічні методи управління персоналом грунтуються на застосуванні економічних законів. Основою цього методу є формування у

персоналу прагнення до активної праці через матеріальні заохочення, гнучку систему оплати праці, яка на пряму залежить від результатів трудових досягнень працівника. Економічний метод не є методом прямої дії і тому важко передбачити який буде економічний ефект для організації.

Соціально-психологічний метод грунтується на створенні комфортного психологічного клімату в колективі шляхом підбору психологічно сумісного персоналу в мікро-колективи. Постійна робота психологів з членами колективу по запобіганню конфліктів, а в разі їх виникнення надання кваліфікованої допомоги по їх подоланню. Крім створення конфортного психологічного клімату в колективі, соціально-психологічний метод передбачає і створення комфортних умов праці: наявність соціального пакету, створення безпечних умов на робочих місцях, безкоштовне оздоровлення працівників оздоровлення працівників та членів їх сімей, інші заходи соціального захисту персоналу. В сучасних умовах кожна організація повинна обирати такі методи управління персоналом які забеспечують найбільш ефективне підвищення продуктивності праці та успішний соціально-економічний розвиток підприємства.

В. Локшин
Національна академія педагогічних наук України

ПРОФЕСІЙНА УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРІВ СКС

Під менеджментом розуміється система управлінської діяльності, що забезпечує успішне функціонування самих різних соціальних інститутів - організацій, покликаних здійснювати деяку соціально-значиму діяльність.

Соціально-культурна сфера – складне, неоднозначне поняття. Одні автори визначають соціально-культурну сферу як сукупність підприємств, що випускають продукт, пов’язаний з життєдіяльністю людей, і в цьому випадку до соціально-культурній сфері ставляться дуже багато галузей економіки, такі як автомобілебудування, виробництво побутової техніки та ін Інші вкладають в поняття соціально-культурної сфери сукупність підприємств, що виконують соціально-культурні функції, що мають значення для культурного рівня всього суспільства, в цьому випадку в соціально-культурну сферу потрапляє достатньо вузький перелік підприємств - театри, бібліотеки, клуби, музеї.

Під соціально-культурною сферою слід розуміти сукупність галузей, підприємства яких виробляють товари та послуги, необхідні для задоволення соціально-культурних потреб людини.

Менеджер соціально-культурної діяльності може вважатися професійно компетентним, маючи досить високий рівень освіти, володіючи необхідними навичками, вміннями, маючи професійно-діловий досвід, організаторські здібності.

У чому специфіка діяльності менеджера соціально-культурної сфери (СКС) піде мова в даній контрольній роботі.

Менеджери соціокультурної сфери мають відповідати цілому ряду специфічних вимог, зумовлених особливостями самої соціокультурної діяльності та її конкретних суб'єктів:

1. Соціокультурна середу, що формується в суспільстві, поступово трансформується з середовища тільки споживання в середу причетності, залучення та розвитку людини, що обумовлює необхідність становлення і розвитку особливого типу управління - менеджменту. 2. Управління в соціокультурній сфері виражається в конкретній організації та регулювання діяльності колективів, який у свою чергу, забезпечують відтворення соціального і культурного життя людей; в розробці стратегічних і поточних цілей і завдань соціокультурного розвитку відповідного регіону.

Професійна компетентність менеджера визначається його орієнтацією на культуровоспроізводящую і культуротворчим діяльність з людьми, його здібностями до публічної діяльності, імпровізації і творчого самовираження.

Соціокультурний менеджмент і виробничий процес у цій сфері - це не маніпулювання індиферентної масою людей, а гармонійна діяльність, в основі якої знаходяться духовні начала, особистість, людські ресурси, але не ресурс, який визначається набором індивідів, а являє собою сукупність організаційних відносин, окреслених певної соціокультурної діяльністю.

Виходячи з того, що соціокультурна сфера набула сьогодні характер як некомерційною, так і комерційної діяльності, менеджер соціально-культурної діяльності зобов'язаний бути економічно і юридично грамотним фахівцем, а його діяльність порівнюватися з закономірностями культурно-історичних і сучасних процесів, людського досвіду спілкування і взаємодії.

Оскільки в соціокультурній сфері ключовими фігурами виробничого процесу є в основному люди творчої праці, процес регулювання і координації їх діяльності повинен спиратися на мотиваційні і стимулюючі фактори.

Відсутність жорсткого контролю зверху, невтручання і свобода діяльності припускають інші стандарти якості, які у вітчизняних умовах не завжди можуть бути на рівні світових, але обов'язково повинні відповідати запитам споживачів.

Менеджмент в СКС передбачає в цих умовах максимально можливе делегування повноважень, розвиток горизонтальних комунікацій без посередництва адміністрації, свободу циркуляції культурної, творчої, мистецької, соціальної інформації.

Для того щоб утримати кращі ідеї та їх носіїв у закладі культури, необхідно створити в ньому умови для розвитку підприємницького духу, клімату інновацій. Ідеї, навіть найкращі, повинні пройти період «виношування», потребують підтримки, фінансування та дотриманні певних правил:

Завжди заохочуйте діяльних співробітників.

При першій можливості проводите неформальні зустрічі.

Допускайте можливість помилок і використовуйте їх як уроки.

Будьте наполегливі в доведенні ідеї до реалізації.

Винагороджуйте творчі знахідки заради майбутніх інновацій.

Планування робочих місць повинна стимулювати неформальне спілкування співробітників.

Організуйте людей в невеликі команди щодо майбутніх творчих проектів.

Професійна управлінська культура менеджера соціально-культурної діяльності формується на основі варіативного поєднання двох видів знання:

- Операціонального знання, яке звернено на виконання сонкретних дій і визначає професійний кругозір менеджера;
- Метазнанія, пов'язані з механізмами та інструментами управлінської діяльності, її структурою, швидкої професійної адаптацією, продуктивністю реалізації здібностей.

Особливою ознакою професійної управлінської культури виступає категорія творчої діяльності, тісно пов’язана з природними основами соціально-культурної сфери, де первинними якостями менеджменту та менеджера виступають оригінальність, гнучкість, нестандартність мислення, здатність генерувати ідеї, прораховувати адекватні шляхи їх реалізації та передбачати можливі результати.

Професійне особа менеджера культури і мистецтва визначається також моральними та етичними нормами. Це відноситься до всіх областей менеджменту незалежно від галузей діяльності, в яких він здійснюється.

У середовищі культури і мистецтва морально-етичні норми менеджера зобов'язані бути виключно чисті, бо його діяльність стикається з надзвичайно складною, витонченою і вразливою людської натурою, властивої творчої особистості.

Слід пам’ятати, що структура діяльності менеджера соціально-культурної сфери, так чи інакше, пов'язана з виконанням його професійних завдань, а, отже, з його вмінням діяти.

Основа ж кожної дії та їх послідовність визначаються системою орієнтирів, які дозволяють точно виконувати задані дії-операції.

Майстерність виконання професійних дій завжди пов'язане з інтелектом і мисленням.

Мислення професійно підготовленого менеджера виявляється в умінні бачити в конкретних умовах, в ситуації, що склалася професійну завдання, що реалізовує мета професійної діяльності, перетворити ці умови, ситуацію і наблизитися до досягнення мети.

Додамо при цьому, що професійне менеджерське мислення необхідно фахівцеві не тільки для вирішення поточних завдань, пов'язаних з процесом діяльності, але й для усвідомлення нових, виявлення невирішених професійних проблем.

Вирішуючи професійні завдання, менеджер мислення зумовлює: складність і характер поставленого завдання; структурування операцій (аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення, систематизація і т.п.), за допомогою якого здійснює пошук правильного рішення; можливий результат.

У психології виділяється кілька видів мислення: наочно-дієве, наочно-образне, абстрактно-логічне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче; інтуїтивне і аналітичне; реалістичне і артистична. Але в контексті менеджерської діяльності виразно проявляються і певні типи мислення.

Мислення менеджера, орієнтований на новації, пошук «ноу-хау», проривні соціокультурні технології, творчість, генерацію ідей, нових форм і методів роботи, зумовлює інноваційний характер діяльності.

Мислення менеджера, що впевнений у правильності своєї діяльності, працює з високим ступенем самовіддачі, «викладається» на роботі, прагне домогтися поставлених цілей не тільки в своїй безпосередній роботі, але і в роботі установи культури в цілому, може забезпечувати активно-творчу діяльність. Пасивно-виконавську мислення не є прогресивним. Як правило, менеджери з таким мисленням - хороші виконавці, педантично роблять свою роботу, але тільки в рамках посадової інструкції, їх зазвичай називають «службиста». Вони не проявляють ініціативу, творчість, але відмінно виконують накази і розпорядження.

Такий тип мислення широко поширений в структурах управління з жорсткою виконавською дисципліною, у яких суворо регламентовані службові, технологічні та виробничі відносини. Цей тип мислення абсолютно неприйнятний для менеджменту соціокультурної діяльності, який, перш за все, забезпечує розвиток творчого потенціалу і не здатний функціонувати інакше.

На підставі багаторічної практики менеджери цієї сфери вже виробили своєрідність ¬ ные етичні норми і правила, які отримали статус законів, правда, неписаних. У них увійшли норми відносин між самими менеджерами, менеджерами і артистами, менеджерами і підпорядкованими. Вироблено й застосовуються особливі процедури вирішення спорів та конфліктів.

В силу свого службового статусу і положення менеджер завжди несе відповідальність за людей, з якими він працює. Взаємодія менеджера з виконавцем (артистом, художником, професійним або самодіяльним колективом) завжди має витончені етичні форми, крихку структуру, здатні в будь-який момент руйнуватися під найменшим впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Виконавці завжди шукають хороших менеджерів, які могли б їх професійно і гідно представляти на внутрішньому і зарубіжному ринку виконавського мистецтва.

Менеджер, зі свого боку, зв'язуючи себе контрактом з тим або іншим діячем мистецтва, не може втратити багатьох факторів і, на перший погляд, дрібних деталей і нюансів.

Перш за все, менеджер зобов'язаний: переконатися у відсутності у свого клієнта будь-яких угод, контрактів та зобов'язань з іншими менеджерами, не допускати переманювання артистів у інших менеджерів необгрунтованими обіцянками «крутих» гонорарів і ангажемент; гранично ясно, в письмовій формі складати контракти.

Вказуючи взаємні зобов'язання і відповідальність, ще до підписання угоди необхідно інформувати свого підопічного про його витрати на харчування, готель, переїзди, телефонні переговори і т.д., про способи відшкодування цих витрат і про умови припинення або продовження контракту; в означений термін виплачувати гонорар і витрати, розбіжності з приводу непередбачених витрат вирішувати шляхом переговорів.

У випадках творчої кризи виконавця менеджер зобов'язаний щиро порозумітися з ним і запропонувати варіанти роботи в іншому амплуа, з іншими менеджерами.

Отримавши повноваження від виконавця, менеджер зобов'язаний створити умови для виконання його зобов'язань артистом, бо невиконання шкодить репутації не тільки самого виконавця, але і менеджера, його перспективі в роботі з іншими виконавцями.

Важливим аспектом етики ділових відносин є взаємодія менеджера і представника, який виступає від імені установи культури, концертного майданчика і т.д. Тут криється одна з головних проблем професії менеджера. З одного боку, менеджер має виконавця, а, з іншого боку, представник висловлює інтереси аудиторії через свою організацію.

У цій комунікації менеджерські та представницькі організації разом вирішують одну задачу і відповідають за дії та виконання взаємних зобов'язань співробітників своїх колективів. Взаємна довіра і загальні

зобов’язання визначають стратегію дотримання не тільки правових, а й етичних норм поведінки.

Щоб уникнути пересудів і спотворень в творчі можливості, запитах виконавців, яких представляє менеджер, він зобов’язаний своєчасно надати точну інформацію про виконавців. Пам’ятаючи про свою організуючою ролі і своєму професіоналізмі, при укладенні контракту з малодосвідченими представниками менеджер не вправі «підставляти», вводити в оману і обмежувати можливості і права, користуючись їх некомпетентністю.

Вважається неетичним спокуса представників грошима, цінними подарунками за лобіювання, представництво та рекламу виконавців. В іншому випадку можна серйозно зашкодити довірі приймаючої сторони.

У підписаному контракті наміри обох сторін виконуються повністю, точно і в строк, включаючи всі деталі та нюанси. Винятком можуть бути тільки затримки, пов'язані з винятковими обставинами, такими, як кліматичні умови, аварії та ін

Всі інші можливі зміни контракту повинні своєчасно і пунктуально вирішуватися усіма зацікавленими сторонами. Етичні норми ділових відносин передбачають суворе дотримання всіх усних угод. У тих випадках, коли виникає загроза розриву контракту, слід зберегти добрі відносини, незважаючи на важкі і болісні колізії цього процесу.

Розрив угоди особливо знервовано відбувається, наприклад, через погану продажу квитків на концерт. У таких випадках необхідно застосовувати превентивні заходи у вигляді рекомендацій представнику посилити роботу по рекламі.

У випадку неминучості конфлікту необхідно забезпечити виплату компенсації менеджеру і виконавцю. Кожен проект гастрольного туру або разового концерту обумовлюються доходами, і представник завжди повинен реально представляти розмір своєї частки участі в контракті. Виключно несприятливі наслідки виникають не тільки для менеджера, виконавця, але й представників на місцях в тих випадках, коли виявляються порушення, допускаються нечесність і обман.

У професійній практиці етичні норми менеджменту не виключають розходжень у думках, протилежних поглядів, але якщо все ж, попри всі зусилля, не вдається прийти до спільної згоди, сторони зобов'язані знайти вихід з положення в головному - підшукати відповідну заміну іс ¬ полнітелю або перенести час і дату концерту.

У менеджерському справі існує ще одна сфера відносин, менш помітна, в порівнянні з вищеназваними відносинами, яка не є предметом юридичних контрактів та угод, але виключно важлива і відповідальна. Мова йде про відносини між рівнозначними менеджерами та їх артистами. За неписаними правилами менеджер зобов’язаний поважати і дотримуватися недоторканність артистів іншого менеджера, іншими словами, дотримуватися нейтралітету по відношенню до того виконавця, якого не уповноважений представляти.

Менеджери повинні бути обачні, розумні, справедливі і дипломатичні, коли виникає спокуса обговорити передбачувані недоліки колег з артистами, представниками та іншими менеджерами. Змішування особистих і професійних відносин – одна з головних ознак низького професіоналізму.

Для нечесних по відношенню один до одного виконавців і менеджерів не існує інших рекомендацій, крім однієї - люди даної професії зобов'язані додержуватися законів «джентльменських» угод. Менеджер не може представляти артиста іншого менеджера, навіть якщо така ситуація виникає з ініціативи виконавця, без відвертого пояснення з його менеджером.

Головна риса професіонала-менеджера полягає в тому, що він є педагогом і зобов'язаний сам навчати персонал основним елементам своєї професії. Як правило, багато кращі учні неминуче йдуть у власний бізнес, засновуючи свою організацію, або працюють в конкуруючих організаціях. Це не повинно бути причиною для взаємних звинувачень.

У цьому випадку потрібно завжди фіксувати умови взаємних відносин у письмовій формі, у тому числі щодо грошових зобов'язань, особливо в тій ситуації, коли менеджер залишає організацію. Очікується, що він буде дотримуватися конфіденційності внутрішніх комунікацій, процедур, відносин і особистих контактів із справжніми, попередніми і наступними роботодавцями.

Професію менеджера соціокультурної діяльності, можна визначити як рід діяльності, джерелом мотивації якої є мистецтво спонукання людей до досягнення бажаних цілей, одержання намічених результатів.

Ринкові відносини і їх структури є результатом людських дій, але при цьому існує особливий характер дій, що виходить від особливого типу діячів, якими рухають певні мотиви. Тут можна поставити запитання: одні чи діячі є основою ринкових відносин? Відповідь буде негативна.

Основою ринкових відносин є діячі (підприємці, менеджери) і виконавці (робітники, службовці). Саме вони служили фундаментальною передумовою зародження ринкових відносин. Підприємців, менеджерів, робітників і службовців відрізняє специфічна ментальність, нові мотивації і обов'язки.

Прагнення до прибутку перетворило гроші з інструменту вирішення в ціль, а жорсткі умови життя і діяльності підвищили відповідальність, дисциплінованість, раціоналізм підприємців, менеджерів і виконавців, які організаційні зусилля і сам по собі працю стали розглядати як передумова успіху.

Більшість людей більше не прагнуть розглядати споживання заради задоволення споживати, а проповідують ощадливість, економію і навіть аскетизм.

Це відноситься не стільки до бідних, які не мають можливостей, скільки до заможним верствам населення. І в цьому полягає вихідний принцип ринкової економіки, де успіх діяльності вимірюється в грошових одиницях.

У зв'язку з цим в зарубіжній соціології і в практиці сформувалося поняття інноваційної особистості як передумова поширення підприємництва, прискорення економічного зростання і накопичення капіталу.

Але паралельно з цим позначені різні і навіть протилежні особистісні харизми, які типові для традиційного та сучасного суспільства. Вони позначаються як: авторитарна особистість і в усіх відношеннях протилежна їй інноваційна особистість. На цій основі народжується авторитарний стиль управління і керівництва і інноваційний, новаторський стиль, який найчастіше пов'язаний з демократичними елементами управління.

Авторитарна особистість, будучи сформована умовами застою (аж ніяк не тільки останніх десятиліть радянського періоду в нашій країні, але і за кордоном) простого виробництва, самопідтримуються рівноваги, сприяє зміцненню вказаних умов.

Інноваційна особистість формується швидко мінливими умовами виробничої, соціального життя і не тільки забезпечує стійкий розвиток, а й радикально змінює економічне, соціальне, культурне життя суспільства.

Зростання соціальної мобільності, перехід від традиційного суспільства до сучасного сприяють зародженню новаторської особистості.

Разом з тим, у цьому ж процесі втрата особистістю в цьому минулого статусу, розрив між минулим і сьогоденням положенням можуть породжувати протилежні тенденції у формуванні особистісних якостей людини. Подібні ситуації викликають подвійну реакцію.

З одного боку, коли критична маса таких протиріч виходить за межі статусу, виникає вибух революційної, перебудовної активності, з іншого боку, може виникнути і глибоку кризу на ¬ дежд і очікувань, що може призвести до пасивності й апатії.

Зіставлення мотивацій традиційної та інноваційної особистості до базових категорій управління наочно розкривають характерні ознаки тієї та іншої особистості.

Таблиця 9

Базовые категории управления	Традиционная личность	Инновационная личность
Отношение к действующей модели организации	Согласие с традиционной моделью организации	Стремление к изменению модели организации, контролю, изменению структуры
Личная роль в структуре организации	Послушание, покорность, стремление избегать ответственности, потребность в зависимости	Принятие на себя ответственности, поиск лучших решений, попытки внести изменения
Стиль управления	Твердость, жесткость, непреклонность, завышенные надежды и строгие требования к подчиненным	Откровенность и терпимость к подчиненным, поддержка оригинальных решений, попыток внести изменения
Склонность к новациям	Отсутствие или недостаток стремления к новациям	Творчество, стимулирующее самовыражение и стремление к новизне, любознательность

У першому випадку поведінкова мотивація новаторської особистості пов'язана з мобільністю: підприємницької активністю, довгими годинами роботи, частими поїздками і інтенсивними діловими контактами, бажанням накопичити капітал, надією на гарне виховання, освіту дітей, благополуччя сім'ї і т.д.

В області соціальних прерогатив спостерігається прагнення до нововведень, високе почуття відповідальності, перспективне планування дій, раціональний розрахунок, готовність до ризику. В іншому разі, ті ж самі фактори можуть надавати зворотний вплив – гальмувати і перешкоджати змінам, що спостерігається в масовій практиці російської дійсності.

Таким чином, зльоту інтенсивного економічного розвитку сприяє певний особистісний синдром: високий рівень прагнення до успіху, наявність великої кількості енергійних підприємців, наполегливість у досягненні мети, повага до напруженої праці і т.д.

Як було зазначено раніше, пік інтенсивного формування і зіткнення прямо протилежних типів особистості припадає на переломні періоди в житті суспільства, коли спостерігається сплеск активності, здійснюється перехід однієї суспільної системи до іншої. У російській дійсності такі явища пов’язані з процесом зміни соціально-економічної та політичної системи.

Одним з головних перешкод, що гальмують перехід до демократичного ринку, є широко поширений синдром особистості, який являє собою продукт авторитарного правління, який залишив глибокий слід на мотиваціях і соціальних установках значної частини населення.

Основна проблема, яка вирішується сьогодні в Росії, пов'язана з тим, що повсякденні дії людей обумовлені звичками та правилами, які в процесі соціального досвіду кількох десятиліть перетворилися в норми, що радикально відрізняються від тих, які складають сутність нових соціальних структур. Уміння діяти в сучасному руслі, виходити з перспектив і норм нового часу - одне з основних завдань менеджера-професіонала у сфері соціально-культурної діяльності.

Висновок. На підставі вищевикладеного, зробимо ряд основних висновків:

Професію менеджера соціокультурної діяльності, можна визначити як рід діяльності, джерелом мотивації якої є мистецтво спонукання людей до досягнення бажаних цілей, одержання намічених результатів.

Менеджери соціокультурної сфери мають відповідати цілому ряду специфічних вимог, зумовлених особливостями самої соціокультурної діяльності та її конкретних суб’єктів.

Професійна компетентність менеджера визначається його орієнтацією на культуровоспроізводящую і культуротворчим діяльність з людьми, його здібностями до публічно ¬ ної діяльності, імпровізації і творчого самовираження.

Первинними якостями менеджменту та менеджера виступають оригінальність, гнучкість, нестандартність мислення, здатність генерувати ідеї, прораховувати адекватні шляхи їх реалізації та передбачати можливі результати.

Професійне особа менеджера культури і мистецтва визначається також моральними та етичними нормами. Це відноситься до всіх областей менеджменту незалежно від галузей діяльності, в яких він здійснюється.

У середовищі культури і мистецтва морально-етичні норми менеджера зобов'язані бути виключно чисті, бо його діяльність стикається з надзвичайно складною, витонченою і вразливою людської натурою, властивої творчої особистості. Менеджер-професіонал є педагогом і зобов'язаний навчати персонал основним елементам своєї професії.

ЛІТЕРАТУРА

Чижиков, В. М. (2008). *Теория и практика социокультурного менеджмента*. М.: МГУКИ.

Жаркова, Л. С. (2003). *Деятельность учреждений культуры*. М.: МГУКИ.

Комаров, Е. Н. (1999). *Организация и организационная деятельность*. М.: Книга.

Тульчинский, Г. Л., Шекова, Е. Л. (2003). *Менеджмент в сфере культуры*. М.: Лань.

Егоршин, А. П. (1997). *Управление персоналом*. М.

I. Maslov

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

THE STAGES OF CORPORATE GOVERNANCE IN UKRAINIAN ORGANIZATIONS

The system of corporate governance in Ukrainian organizations has adopted modern forms, but, in fact, differs from all known models. This is not the Anglo-American system on which the legislation on joint stock companies and the securities market was focused. A high concentration of shareholder ownership, owner involvement in management, and the use of informal conflict resolution mechanisms have been found to be incompatible with such a system. Unlike Japan, there is no cross-shareholding between the largest companies, as well as a paternalistic model of labor relations. The domestic model differs from the German and European corporate governance systems in that the interests of a wide range of stakeholders are not represented and properly protected, and industrial assets do not belong to banks.

On the one hand, a new management model is being developed in Ukraine, in which the division of ownership and operational management functions is becoming clearer. The number of big business owners who understands all the advantages of a strong corporate governance system is growing: high professionalism of hired directors, the possibility of strict control over management, increasing the cost of the organization and attracting additional investment for development. On the other hand, against the background of a fairly rapid growth in the need for corporate governance in Ukraine, there is a certain unpreparedness of society and the state for the rapid development of the necessary systems.

The consequences of the 2008 crisis include the tendency to strengthen the role of the state in the economy (as owner, hook and manager), which goes in two main directions. On the one hand, there is a gradual transition to state

ownership (including the ownership of corporations with a predominant state participation) of various large private companies. On the other hand, at the same time there is a sharp activation of corporations with the predominant participation of the state in the accumulation of investment resources. This process leads to the partial displacement of private corporations, and, consequently, to the redistribution of corporate funding sources in favor of the public or, more precisely, the quasi-public sector.

The Ukrainian model of corporate governance, in contrast to countries with developed market economies, was formed mainly artificially by almost simultaneous corporatization and privatization of a huge number of state-owned enterprises, originally formed under the administrative regulation of the economy. However, in modern conditions, the mass corporatization of enterprises has not led to significant changes in achieving the main goals of society. The initial stage of market transformation of the administrative-command economy revealed a significant discrepancy between the initial plans of the reformers and the actual results achieved. Thus, the results of privatization do not give grounds to claim that the main problem of the reform – the formation of an effective ownership structure – is close to a successful solution (Naimushin, Kozlov, 2003, P.39).

The formation process of corporate relations in Ukraine has already passed three stages. The first of these occurred in 1991-1993, when the basic laws were adopted, including "On Enterprises in Ukraine" of March 27, 1991, "On Business Associations" of September 19, 1991, a package of laws on privatization, some changes were made in the Civil Code and the Code of Labor Laws, etc. Many pieces of legislation have become the basis for radical property reform and the formation of the corporate sector in the country 's economy.

The second stage, covering 1993-1997, is traditionally defined in the economic literature as mass privatization, as it took the form of mass corporatization of state-owned enterprises and the involvement of large numbers of people in the privatization process. The privatization of large and medium-sized state-owned enterprises was carried out mainly through the sale of shares in open joint-stock companies established on the basis of the property of these facilities. Mass privatization in Ukraine was aimed at forming not only the corporate sector, but also the stock market and its infrastructure. The specificity of this stage also determined its name – certificate privatization, as it was based on privatization property and compensation certificates, as well as shares of preferential placement. At this stage, the main participants in corporatization were employees of enterprises and their management, who enjoyed significant priorities when buying shares. The result was an unprecedented distribution of shares among small owners, which allowed researchers (O. Radigin, S. Rumyantsev, A. Sirko) at this stage to state the formation of the outsider model of corporate governance (Suprun, 2009, p. 192–193).

The third stage of corporate relations development began in December 1997 with elaboration and introduction of significant amendments to the Law "On

Business Associations". During this period, the laws of the projects "On Joint Stock Companies", "On Corporatization" were submitted to the Verkhovna Rada for consideration, and a new Civil Code was adopted (Rumyantsev, 2003, p. 60) under the slogan of creating effective mechanisms for optimizing the ownership structure, which led to the search for new schemes for its formation. It should be noted that the first attempts to sell for cash were made in 1996 in the form of commercial and non-commercial tenders, money auctions and the shares sale on stock exchanges. This process, according to L. Leshchenko, "contributed to the determination of the real market value of state property, the valuation of which was sometimes distorted in the course of arbitrary funds valuation" (Leshchenko). The stage was characterized by the sale of large state-owned facilities and the active involvement of external investors in the privatization process. The main stage difference was the shares sale for cash in the form of commercial and non-commercial competitions, money auctions and the shares sale on stock exchanges.

Today, the fourth stage of corporate relations is underway, which began with the adoption by parliament in 2008 of the Law of Ukraine "On Joint Stock Companies", which aims to protect the shareholders' rights from possible violations, which have recently become quite common. But this document caused the biggest problem – the half-heartedness of corporate reform, which began with its adoption. The adoption and editing of the law was so fast that some of the necessary rules were excluded (National Corporate Governance: must remain the most effective, 2011).

LITERATURE

Leshchenko, L. (2003). *The environment of corporate governance in Ukraine and its impact on the activities and finances of corporations*. Retrieved from: http: // www.oecd.org/dataoecd/5/62/1930631.pdf

Naimushin, V. G., Kozlov, A. N. (2003). Corporate property in a transformational economy. *Economic Bulletin of the Rostov State University*, *1, 2,* 39–44.

National Corporate Governance: must remain the most effective. Materials circle "logo table". *Government Courier*. November 25, 2011. Retrieved from: http: //www.ukurier.gov.ua/ en / articles / national "corporate" governance

Rumyantsev, S. A. (2003). *Ukrainian model of corporate governance: formation and development of current*.

Suprun, N. A. (2009). *Evolution of the domestic model of corporate governance.*

Т. Максименко, В. Петухова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЕФЕКТИВНІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ефективність управлінської діяльності керівника закладу освіти в широкому сенсі слова – комплексна характеристика реальних результатів діяльності з врахуванням відповідності цих результатів соціальному

замовленню суспільства, концепції і завданням розвитку закладу освіти (а також з врахуванням ресурсних і тимчасових обмежень).

Розглянемо вузько-смислові поняття ефективності управлінської діяльності керівника закладу освіти.

Цільова ефективність управлінської діяльності директора школи. Це характеристика міри пристосованості закладу освіти до досягнення поставлених цілей, необхідного рівня кінцевих результатів.

Соціально-психологічна, правова ефективність характеризує міру впливу управлінської діяльності керівника на виховуючий дух і цінності шкільного колективу, стосунки в колективі і його морально-психологічний клімат, задоволеність педагогів і учнів своєю працею, розвиток їх потреб і мотивів, становлення і формування особистості школярів.

Ресурсна ефективність є характеристикою міри доцільності використання і розвитку всіх ресурсів ЗЗСО: кадрових, матеріальних, фінансових.

Технологічна ефективність характеризує рівень реалізації основних функцій, які зазначені нами в пункті 1.3: інформаційно-аналітичною, мотиваційно-цільовою, планово-прогностичною, організаційно-виконавською, контрольно-діагностичною, регулятивно-корекційною.

Вплив керівника ЗЗСО на перераховані складові ефективності управлінської діяльності різні.

З метою визначення якості ефективності організаторської діяльності керівника закладу освіти, її спрямованості і складу нами був використаний тест «Управлінська ситуація і спрямованість керівника освітньої установи» (автор – Погребняк Л.П.) (Погребняк, 2004).

У ході дослідження було охоплено тестуванням 30 керівників закладів освіти м. Суми. В результаті обробки даних було визначено чотири типи орієнтацій керівника на вираження своєї особистої позиції у взаєминах з колегами.

Найбільший відсоток – 33% від кількості тих, що взяли участь в тестуванні, мають орієнтацію на інтереси справи, 27% – на психологічний клімат і взаємини в колективі, 23% – орієнтацію на самого себе і 17% – орієнтацію на офіційну субординацію, дотримання інструкцій.

Таким чином, ефективність організаторської діяльності керівника закладу освіти, як показують результати нашого дослідження, залежить від уміння створити нормальний психологічний клімат і доброзичливі взаємини в колективі, а також від об’єднання всіх членів колективу на користь справи для вирішення завдань, що стоять перед учасниками освітнього процесу.

Успішність реформування системи освіти і модернізація конкретного ЗЗСО безпосередньо пов’язані з кваліфікованою діяльністю керівника закладу освіти, в нашому випадку – директора. Перспективи її розвитку багато в чому залежать від професійної компетентності директора.

Комунікабельність керівника ЗЗСО виявляється в наступних здібностях і уміннях: здатність створювати в колективі здоровий морально-психологічний клімат; здатність залучати до себе людей; уміння враховувати морально-психологічні особливості вчителів, їх думку; здатність передбачати наслідки своїх дій і слів; уміння створювати вчителям сприятливі умови праці, відпочинку, побуту; уміння формувати і використовувати здорову громадську думку; уміння застосовувати моральне стимулювання праці вчителів; уміння попереджати і усувати конфліктні ситуації в колективі; здатність надихнути колектив на вирішення складних завдань і так далі.

Для виявлення комунікативних і організаторських здібностей у керівників освітніх установ в ході дослідження нами використовувалася методика КОЗ-2 з метою визначення стилю керівництва трудовим колективом методика, розроблена В. П. Захаровим і А. Л. Журавлиним «Комунікативні та організаторські здібності» (Захаров, Журавлиний, 2002).

Результати нашого дослідження показують, що більшість керівників освітніх установ (67%) дотримуються колективного компонента в стилі керівництва – коли вимогливість і контроль поєднуються з ініціативним і творчим підходом до виконуваної роботи і свідомим дотриманням дисципліни, прагненням делегувати повноваження і розділити відповідальність, демократичністю в ухваленні рішення. 25% опитаних віддають перевагу директивному компоненту, тобто орієнтації на власну думку і оцінку, прагнення до влади, упевненість в собі, схильність до жорсткої формальної дисципліни, велика дистанція з підлеглими, небажання визнавати свої помилки, ігнорування ініціативи, творчій активності педагогів, одноосібне ухвалення рішень.

8% керівників освітніх установ дотримується компонента (пасивного невтручання) потурання, тобто поблажливість до працівників, відсутність вимогливості і строгої дисципліни, яка наводить до панібратства з підлеглими, схильність перекладати відповідальність в ухваленні рішень.

Важливою проблемою ефективності управління закладом загальної середньої освіти є підвищення рівня задоволеності керівника своєю роботою і необхідність постійного вирішення нових завдань, що породжує позитивну мотивацію в діяльності керівника закладу освіти.

В той же час, результати нашого дослідження щодо визначення якостей керівників закладів освіти, що перешкоджають ефективному управлінню ЗЗСО, показали, що у більшості керівників спостерігається: недостатня сформованість індивідуальної управлінської концепції – 26%; розузгодження організаційних і особистих цінностей і цілей керівника – 15%; недостатня міра наявності управлінських здібностей – 13%; недолік знань, умінь і навиків керівника в області управління ЗЗСО – 17%; невміння управляти собою – 2%; відсутність прагнення до особового зростання – 1%; невміння мотивувати педагогічних працівників і обслуговуючий персонал – 3%; вживання неефективного стилю

керівництва – 20%; відсутність орієнтації на рішення професійних завдань – 1%; недолік творчого підходу в роботі – 2%.

Таким чином, показники розвитку професійної компетентності керівника закладу освіти визначені через самооцінку своїх управлінських якостей і умінь, мотивації в діяльності.

Результати дослідження показали, що більшість керівників освітніх установ дотримуються колективного компонента в стилі керівництва; інші – віддають перевагу директивному компоненту, тобто орієнтації на власну думку і оцінку, прагнення до влади, упевненість в собі, схильність до жорсткої формальної дисципліни, велика дистанція з підлеглими, небажання визнавати свої помилки, ігнорування ініціативи, творчій активності педагогів, одноосібне ухвалення рішень; незначна кількість керівників освітніх установ дотримується компонента (пасивного невтручання) потурання, тобто поблажливість до працівників, відсутність вимогливості і строгої дисципліни, яка наводить до панібратства з підлеглими, схильність перекладати відповідальність в ухваленні рішень.

ЛІТЕРАТУРА

Захаров, В. П., Журавлиний, А. Л. (2002). Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2), сс. 263-265. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. М.

Погребняк, Л. П. (2004). *Организационно-педагогические и правовые факторы в управлении общеобразовательной школою* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01). Ставрополь.

Л. Пшенична
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕНЕДЖЕР ТА ЙОГО МІСЦЕ В МОРАЛЬНОМУ ЖИТТІ ОСОБИСТОСТІ І КОЛЕКТИВУ

Найгірший лідер - той, кого люди зневажають. Хороший лідер - той, кому люди поклоняються. Великий лідер - той, хто спонукає людей говорити: «Ми самі зробили це».
Лао-цзи.

Друга половина XX ст. відзначена появою нової тенденції у розвитку світового співтовариства – поєднання моральних цінностей і цілеспрямованого проникнення етичних норм в управлінську діяльність. Вимоги етичного характеру поступово стають системними, створюють комплекс взаємозалежних ідей, концепцій і досить твердих правил, які висуваються до керівника, управлінського персоналу та організації в цілому.

Керівник або власник компанії чи бізнесу – це капітан корабля, а його парадигма мислення – світогляд, базований на ставленнях, упередженнях, родинних моделях, цінностях і цілях. Звісно, що у

організації кожен займається визначеним йому напрямом, але успішний результат роботи залежить від керівника, від напряму його діяльності.

Кожен колектив мріє про ідеального керівника, адже керівник навчального закладу є ключовою фігурою перетворень освітнього середовища, саме він повинен визначати долю освітніх реформ і впливає на педагогічну творчість кожного вчителя, викладача, науковця, співробітника, здобувача вищої освіти.

Сучасний же керівник мусить бути відкритим для випробування на досвіді та готовим учитися новому, «а не бути в'язнем минулого» (Лемберт, 2001, с. 122).

Сучасний керівник – це **творча особистість**, який здатен перетворювати стереотипи та знаходити нетрадиційні шляхи розв'язання завдань, що стоять перед освітою, створювати і використовувати інноваційні управлінські технології.

Сучасний керівник – це **психолог,** який прагне вислухати колег, налаштований на прийняття пропозицій, ентузіаст, що підтримує ентузіастів.

Сучасний керівник – це **стратег,** який бачить перспективу розвитку навчального закладу на кілька років уперед, виходячи з наявних умов і ресурсів.

Сучасний керівник – **носій організаційних змін,** який виробляє нові підходи до розв'язання проблем, пропагує нові цінності серед співробітників, одержимий ідеєю, готовий переборювати труднощі заради її втілення в життя; це ініціатор, генератор ідей; особистість, до якої тягнуться люди, бо дає працівникові свободу, поважає професіонала; може швидко зорієнтуватися, здатний запобігати виникненню проблем та розв'язувати їх. Не перекладає провину на інших, бере на себе відповідальність за управління людьми (Розвиток лідерства, 2012, с. 9).

Сучасний керівник – це **менеджер–**професіонал, завданням якого є організація конкретної продуктивної роботи в межах визначеного числа підпорядкованих йому працівників з метою забезпечення ефективної діяльності кожного її члена.

Сучасний керівник – **це лідер,** здатний вести свій колектив до обраних перспектив, переборюючи стереотипи, використовуючи інноваційні управлінські технології, впроваджуючи зміни і долаючи труднощі та перешкоди на своєму шляху.

Науковці акцентують увагу на тому, що сучасне управлінське лідерство – це:

- сфера взаємодії (а не особистісних рис);
- продукт взаємовідносин у форматі «суб'єкт управління – об'єкт управління – послідовники»;
- міжособистісний (а не особистісний) феномен;
- подія (а не риси) характеру;
- характеристика керівника-професіонала (Державна служба, 2013, с. 278).

Керівник-фасилітатор – «це керівник-лідер, який створює команду, запроваджує у своєму закладі корпоративні принципи, реалізує мотиваційний підхід до управління». Фасилітативний керівник спроможний використовувати «колективну мудрість», яка перевищує суму індивідуальних здібностей членів групи, робить акцент на партнерстві та співробітництві. Для нього характерні: готовність до пошуку варіантів розв'язання проблем; гнучка варіативна поведінка в складних ситуаціях; емпатичні тенденції; зосередження на результатах, процесі, стосунках у колективі, що дає йому можливість досягти організаційних цілей, створюючи сприятливе та продуктивне середовище (*Фасилітативне управління*).

Щоб успішно управляти навчальним закладом, створювати стратегії, управляти інноваційними процесами сучасний лідер повинен бути:

- динамічним стратегом;
- сміливим інноватором;
- учнем і учителем водночас;
- високоосвіченим і зрілим культурно і емоційно.

Важливу роль у здійсненні управління колективом для керівника відіграють його загально управлінські знання: організаційно-управлінські, економічно-правові, методико-педагогічні, предметні, українознавчі, «світського виховання».

Характеризуючи мотиви і фактори сформованості готовності керівника до управлінської діяльності, йому необхідно самоутвердитися в колективі для успішного здійснення управлінською діяльністю колективу для досягнення цілей і розвитку та якими якостями він повинен володіти:

* рівень суспільної зрілості керівника: суспільна активність, здібності оцінювати педагогічні рішення і свої дії з урахуванням інтересів колективу;

* професійна орієнтація на виконання відповідних видів педагогічної роботи, рівень його вимогливості;

* соціально-психологічна орієнтація особистості керівника, його прихильність до відповідного стилю особистого життя та відповідної манери поведінки з педагогами;

* ділові якості керівника, його здібності досягати відповідних практичних результатів своєї діяльності за короткі терміни;

* інтелектуально-психологічні і педагогічні можливості керівника: гнучкість мислення, сила волі, творчий потенціал, здібності до ризику та ініціативності;

* комунікативні можливості керівника, здібності до спілкування з педагогами, учнями і батьками та його взаємовідносини з ними;

* етичні установки керівника, обумовлені його відношенням до членів колективу, учнів і батьків, форми його поведінки у спілкуванні з ними.

Педагогічна компетентність керівника – це та якість його особистості, що допомагає свідомо виробляти кращий стиль керівництва педагогічним колективом на основі впровадження кращого досвіду

управління, знань основ наук управління, особистісної психолого-педагогічної озброєності членів колективу, його наукового та загальнокультурного світогляду та відповідного фахового рівня.

При всій багатоваріантності особливостей стилю керівництва навчальним закладом, визначимо окремі його ознаки, які стосуються спілкування з колективом:

- вирішує питання разом з колективом;
- при організації виконання рішень зосереджує увагу тільки на найскладніших питаннях;
- здійснює контроль за діяльністю не втручаючись, а контролює з повагою до педагога;
- делегує підлеглим повноваження та відповідальність;
- систематично інформує колектив щодо прийняття управлінських рішень;
- при оцінюванні діяльності педагогів дотримується об'єктивності, гласності і справедливість оцінки їх діяльності;
- більше дотримується в стилі керівництва заохочень ніж покарань;
- ставиться до членів колективу з повагою, доброзичливістю, симпатією, порозумінням;
- дотримується правил етики службового спілкування.

Сучасний керівник – це людина, яка постійно працює над собою, над своїми професійними і особистісними якостями. Керівникові освітнього закладу необхідний великий запас складних управлінських умінь: уміння ставити цілі, конкретизувати їх у вигляді завдань, проектувати і планувати роботу освітнього закладу, організовувати педагогічний процес, діагностувати, аналізувати, здійснювати моніторинг навчально-виховного процесу і ухвалювати управлінські рішення, а сучасному керівникові необхідні: уміння управляти собою, готовність до саморозвитку, навички вирішення проблем, творчий підхід, уміння впливати на людей, розуміння управлінської праці, навички керівника, здатність формувати колектив.

Морально-психологічні якості є структурним компонентом психічної складової особистості керівника, вони зумовлюють можливість керівника приваблювати людей, сприяють створенню сприятливого мікроклімату та розвитку професійних і міжособистісних стосунків, формуванню організаційної культури школи, свідомої дисципліни та трудових відносин в колективі. Щоб керівника цінували і поважали підлеглі, він повинен проявляти такі якості:

* любов до дітей;
* почуття обов'язку і відповідальності;
* чесність та порядність, правдивість і щирість, скромність та простота;
* принциповість, розвинене почуття відповідальності, висока вимогливість до себе і інших;

* справедливість, доброзичливість та повага у стосунках з підлеглими, неупередженість у спілкуванні з ними, здатність створювати в колективі настрій, який сприяє високопродуктивній діяльності;

* знання індивідуально-психологічних особливостей підлеглих та індивідуалізований підхід до працівників із урахуванням їх особистісних параметрів: характеру, темпераменту, професійних ціннісних інтересів, здатності спрацьовуватися з людьми та знання методів ефективного впливу на них;

* врівноваженість, вміння керувати своїми емоціями, дотримання педагогічного такту;

* надійність, дотримання взятих на себе зобов'язання;

* готовність налагоджувати контакти з підлеглими, прагнення захищати їх законні інтереси, турбота про їх повсякденні потреби;

* здатність до співпереживання, ідентифікації;

* доброта, тактовність, визнання успіхів інших, відсутність дріб'язковості;

* об'єктивність, зважене сприйняття критики;

* терпимість та ввічливість, розсудливість та врівноваженість;

* володіння сильною волею, здатність переборювати внутрішні та зовнішні перешкоди на шляху до досягнення мети;

* наполегливість в справах, здатність до розумного ризику, терплячість;

* комунікабельність, уміння слухати та чути;

* творчий підхід до вирішення проблем, інноваційність;

* розвинене почуття гумору.

Керівник – точка зіткнення працівника з усією ієрархією системи управління, що існує над працівником у закладі. Науковці відзначають, що коли одна людина робить щось для іншої, то вона починає краще ставитися до цієї людини, стає особисто зацікавленою в її успіху. Ключовим фактором у взаєминах керівника і підлеглого є порозуміння у стосунках.

Тож для створення атмосфери співпраці керівнику необхідно:

- підбадьорювати працівника, відзначаючи кожен його маленький і конкретний успіх, тим самим виховуючи впевненість у собі;

- надавати працівникові можливість ризикувати, підкреслюючи важливість прагнення знаходити вихід у складних ситуаціях і долати труднощі та перешкоди;

- не намагатися вберегти працівника від помилок, виховувати в ньому твердість, рішучість і наполегливість;

- налаштовувати працівника на досягнення результату та успіху в справі, адже коли людина у щось вірить, то здатна досягти всього сама і повести за собою інших людей;

- двати можливість працівникові самому знайти вихід зі складної ситуації, а не приймати рішення за нього;

- заохочувати працівника до публічних виступів перед колегами, перед великою аудиторією;

- допомогти працівникові визначитися зі сферою його інтересів, в якій він буде почуватися найбільш комфортно і впевнено.

У свою чергу, працівник повинен дбати про завдання, проблеми, тривоги і плани керівника; повідомляти керівнику про всі свої успіхи і успіхи своїх підлеглих; підтримувати керівника на різних нарадах; допомогати у створенні приязної атмосфери в колективі.

Висновки: Отже, окрім хорошої освіти, досвіду та бажання рухатися вперед, керівник повинен володіти тими якостями, які допоможуть йому в досягненні мети. Перше місце в рейтингу позитивних якостей займають організаторські здібності**.** На другій сходинці - уміння володіти собою незалежно від ситуації. Далі йде наявність аналітичного і стратегічного мислення. А остання із п'ятірки найважливіших рис характеру –це відповідальність. Таким чином, підлеглі хотіли б бачити в керівникові не лише сильну особистість, лідера, який уміє ухвалювати рішення й відповідати за них, але і чудового стратега, готового організувати й повести за собою команду. Крім цього, кожен підлеглий бажає працювати під керівництвом харизматичного лідера, професіонала, дипломата, Людини з великої літери**,** керівника, який допомагає проявити та відбутися кожній особистості в житті, буде прикладом, порадником, захисником, другом.

ЛІТЕРАТУРА

Державна служба (2013). К.; Одеса: НАДУ, Т. 2.

Лемберт, Т. (2001). *Ключові проблеми керівника. 50 перевірених способів вирішення проблем*. К.: Всеувито: Наук. думка.

Розвиток лідерства (2012). К.: Проект «Реформа упр. персоналом на держ. Службі».

Ф*асилітативне управління – інноваційна технологія менеджменту*. Режим доступу: http://www.slideshare.net/olga_ruo/ss-15725572.

О. Скоробагатська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНИХ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УПРАВЛІННІ ПЕРСОНАЛОМ

У сучасній теорії та практиці управління персоналом науковці шукають інноваційні підходи щодо підвищення ефективності організаційного менеджменту. Одним із таких методів є коучинг, який об'єднує в собі бізнес-консультування, тренінги, психологічне консультування, спрямоване на формування певної корпоративної поведінки. Коучинг – самостійний метод зі своєю філософією, психологічними джерелами, технологією та правилами.

Для досягнення певних цілей у коучингових технологіях використовуються обґрунтовані методи, техніки персонального росту та

практичний досвід. Сьогодні у формуванні інноваційних коуч-підходів у світовому бізнес-управлінні вагому роль відіграють такі організації, як Міжнародна федерація коучингу (ICF), Міжнародний Еріксонівський Університет (ECI) та ексклюзивний провайдер його навчальних програм в Україні – компанія Working People Group (WPG).

Коучингові технології передбачають управління людськими ресурсами на основі гуманістичного підходу, згідно з яким людина є головним суб'єктом організації. Особистість, її цілі, цінності та мотиви, здібності та очікування стають центром уваги. Тобто керуюча система організації спирається не на директивний стиль керівництва, а на психологічний, гуманний, ресурсний підхід до потенціалу працівника.

Коучинг дозволяє забезпечити психологічний супровід спеціаліста, будує такий контакт з ним, при якому в психологічно та інтелектуально комфортних умовах розкриваються глибинні можливості людини. Коуч спирається на певні психологічні методи:

1) Активне слухання, що дозволяє фахівцю відчути довіру до коуч-тренера, повірити в щирість та таким чином відкритися до самопізнання.

2) Метод постановки сильних питань (GROW), що дає можливість усвідомити найважливіші опції активної діяльності: зрозуміти мету, об'єктивно оцінити реальність, розглянути варіанти та відкрити аутентичний намір.

3) Практичні основи конфліктології, що допомагають побачити справжні причини конфліктів та застосувати адекватні методи їх вирішення.

4) Техніки роботи зі стресом, що активізують здатність управляти емоціями в стресовій ситуації, застосовувати метод ресурсних станів.

5) Метод мозкового штурму, який дозволяє створювати вільну творчу та інтелектуальну атмосферу для знаходження інноваційних креативних рішень.

6) Методи побудови та управління командою, завдяки яким команда стає єдиним організмом, в якому починає діяти синергетичний феномен, що виводить колектив на новий рівень ефективності.

7) Технології ефективного управління персоналом, що за допомогою різних гуманістичних методів дозволяють посилити мотивацію працівників.

8) Індивідуальні та групові коуч-сесії, що розкривають суттєві опорні моменти в діяльності працівників та підвищують ефективність праці.

9) Комунікативні тренінги, націлені на формування психологічної грамотності фахівців.

10) Тести та анкетування, проектні методики, що дають можливість більш тонко вивчити психологічний стан працівника, рівень його комунікативних та інших здібностей, мотивації до праці і т.ін.

Коуч-технологія створює для працівника особливі умови, комфортні та стимулюючі одночасно. Гуманність даного соціально-психологічного

підходу проявляється в тому, що коуч надає фахівцю можливість усвідомити свої цінності, цілі, ресурси та свідомо взяти на себе відповідальність за своє життя та працю.

Коучингові технології базуються на таких джерелах, як:

1) Гуманістична психологія та психотерапія, яка вірить в ресурс людини.
2) Праці Д. Гоулмена в сфері емоційного інтелекту.
3) Сократівський метод діалогу.
4) Ефективні методики спортивних тренерів.

Представник гуманістичної психологічної школи, засновник концепції індивідуальної теорії особистості А. Адлер, наполягав на тому, що індивідуальна мета кожної людини є унікальною та випливає із її ціннісних орієнтирів. Для психічної стабільності та життєвої гармонії людині дуже важливо усвідомлювати свої цілі. І коучинговий підхід дає саме таку можливість. А. Адлер стверджував, що у внутрішньому світі кожної людини є простір особистої свободи, спираючись на який людина здатна прийняти відповідальність за себе та свою діяльність.

Отже, виходячи з цього, коуч повинен орієнтуватися саме на цю вільну, «здорову», ресурсну частину особистості, актуалізувати її за допомогою певних прийомів та спеціальної системи питань.

Автор ідеї емоційного інтелекту Р. Гоулмен дійшов висновку, що саме самоусвідомлення є ефективним засобом змінити себе та своє життя, перебудувати цілі, зрозуміти своє покликання. Людина, яка має чітке уявлення про свої цінності та бачить, чи співпадають вони із цілями та цінностями організації, може вийти на «новий рівень» усвідомленої ідентичності, навіть визначитись у своїй життєвій місії.

Такий високий рівень самоусвідомлення породжує щиру відданість праці, що і є одним із основних завдань ефективного управління персоналом. Згідно до теорії Р. Гоулмена, те, що людина відчуває, набагато більше впливає на якість її роботи, ніж те, що вона в реальності може зробити.

Сократівський діалог є важливим елементом різних особистісно-орієнтованих методів, завданнями яких є залучення клієнта до співпраці та розширення сфери його свідомості. Метод давньогрецького філософа Сократа базується на проведенні діалогу між двома учасниками, для яких певне питання не має готової відповіді, і її треба знайти. Один із співрозмовників задає питання іншому таким чином, щоб той усвідомив свої суперечливі судження, зробив самостійне «відкриття», пережив свій інсайт, підтверджений внутрішніми переживаннями та досвідом. Тоді це нове знання буде корелювати із аутентичним світом людини, та дасть їй нові внутрішні ресурси.

Особливий внесок в психологічні основи зародження нової коучингової технології зробив Т. Гелвей, який запропонував нову методологію розвитку персоналу та професійного зростання в різних областях діяльності на основі ефективної спортивної гри. Сутність ідеї Т.

Гелвей полягає в тому, що будь яка діяльність може розглядатися як «внутрішня гра», яка відбувається «в голові гравця». Тобто саме у свідомості клієнта відбувається головна боротьба, в якій «противник в голові» набагато небезпечніше «реального суперника». У відповідності до чого, завдання тренера, психолога або коуча – допомогти клієнту усунути внутрішні перешкоди, в результаті чого може проявитися здатність людини домагатися нового рівня ефективності.

Отже, коучинг як соціально-психологічний інструмент управляння персоналом має великий потенціал щодо підвищення ініціативи, натхнення, креативності, ефективності праці в будь якій сфері діяльності. Коучингові технології базуються га гуманному психологічному підході та враховують життєву історію, внутрішній світ та реальні цілі людини.

ЛІТЕРАТУРА

Адлер, А. (1997). *Наука жити*. Київ: Port-Royal.

Гелвей, Т. (2012). *Робота як внутрішня гра. Розкриття особистісного потенціалу*. М.: Паблішер.

Гоулман, Д. (2013). *Емоційний інтелект. Чому він може означати більше, ніж IQ*. М.: «Манн, Іванов і Фербер».

Гоулман, Д. (2013). *Емоційний інтелект в бізнесі*. М.: «Манн, Іванов і Фербер».

Гоулман, Д., Бояціс, Р., Маккі, Е. (2008). *Емоційне лідерство: Мистецтво управління людьми на основі емоційного інтелекту*. М.: Альпіна Бізнес Букс.

К. Шихненко
Інститут державного управління та
наукових досліджень з цивільного захисту

ФУНКЦІЇ ТА РОЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ АСОЦІАЦІЙ У РОЗВИТКУ АДМІНІСТРУВАННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: ДОСВІД США

На сучасному етапі розвитку суспільства професійні асоціації та товариства, що створюються свідомими та небайдужими фахівцями-лідерами з різних сфер діяльності, вважаються потужним інструментом для запровадження змін та зміцнення потенціалу організацій.

У 60-х – 80-х роках ХХ століття в університетах США загострилася потреба у фахівцях з управління науковими дослідженнями, відповідно й у якості їхньої підготовки до керування дослідницькими проєктами, що інтенсивно фінансувалися федеральним урядом країни.

В цей час професія адміністратора наукових досліджень в університетах (research administrator) набула поширення й потужності, про що свідчило зростання швидкими темпами добровільних організацій адміністраторів-практиків, метою створення яких було обговорення робочих питань, обмін досвідом, надання можливостей фахівцям зі спільними інтересами вчитися один у одного.

Стисло представим характеристики п’яти організацій, діяльність яких стала інтегрованим професійним ресурсом для вирішення актуальних сьогоденних завдань з управління науковою роботою в університетах США,

а також інструментом підвищення професійної компетентності фахівців-адміністраторів й розвитку адміністрування наукових досліджень в цілому.

Національна Конференція з розвитку досліджень (The National Conference on the Advancement of Research (NSAR). Започаткована у 50-хх роках ХХ століття, щорічне зібрання фахівців стало форумом для обговорення проблемних аспектів з адміністрування наукових досліджень з метою покращення діяльності, допомоги та обміну досвідом між представниками чотирьох секторів: урядового, промислового, університетського та некомерційних організацій (Moye, 1997, с. 3). Конференція та її члени-лідери вважаються піонерами в галузі адміністрування наукових досліджень. У 1960-х роках ХХ століття Конференція посприяла створенню національної організації адміністраторів наукових досліджень – Національної Ради адміністраторів наукових досліджень університетів (the National Council of University Research Administrators, NCURA).

Рада з питань взаємодії з органами державної влади (Council of the Government Relations, COGR). Основна функція організації – здійснення допомоги університетам у справах з контрактами, з супроводом грантів, дотриманням правових норм під час проведення досліджень, вирішенням бухгалтерських питань, трансфером технологій, звітуванням шляхом співпраці з федеральними агенціями. З моменту створення (1948 рік), організація пройшла декілька етапів розвитку, від регіональних комітетів до утворення незалежної національної ради. COGR виконувала основоположну роль у супроводі різних аспектів адміністрування наукових досліджень, що фінансувалися з державних фондів (Beasley, 2006, с. 23).

Щодворічна Конференція з питань адміністрування наукових досліджень, Університет Денвера (The University of Denver Biennial Conference on Research Administration). З 1954 року Конференція стала майданчиком для обговорення робочих процедур з отримання дослідницьких грантів, з питань організації контролю та звітності за грантовими проєктами, контрактами між закладами вищої освіти та іншими урядовими агенціями. Питання, що обговорювалися, безпосередньо торкалися суті роботи керівників дослідницьких проєктів, а також безлічі інших організаційних проблем, зокрема таких: вимоги уряду до науковців щодо звітності про витрати часу та обсяг виконаних робіт; обов'язковий зв'язок між навчальною та дослідницькою діяльністю, які в університетах не можуть існувати окремо; доцільність відсиджування науковцями годин та відпрацьовування встановленого часу; залучення підрозділів університетів та деканів до керівництва науковою роботою; неспроможність університетів відкласти додаткові витрати через неотримання прибутків; перенавантаження роботою як результат підписання урядових контрактів тощо (Seckinger, 1982, с. 1).

Конференція стала місцем, де ідея створення національної організації адміністраторів наукових досліджень для коледжів та університетів отримала своє початкове оформлення.

Національна Рада адміністраторів наукових досліджень університетів (National Council of University Research Administrators, NCURA). Своїм створенням організація завдячує групі університетських лідерів – учасників різних професійних асоціацій, які в 1959 році підняли питання про потребу університетів у професійному керівництві федеральними науковими ініціативами. Завданням організації стало створення форуму для обговорення та обміну ідеями про наукову політику в університетах на регіональних та національних зустрічах, семінарах, конференціях; сприяння розвитку адміністрування наукових досліджень, удосконалення практик з адміністрування, поширення інформації, обмін думками тощо (While, 1980, с 5). Розмаїття конференцій, семінарів, відеоконференцій є частиною освітніх та професійних завдань організації на сучасному етапі. Сьогодні NCURA займається видавничою діяльністю, має професійний журнал, інформаційний бюлетень, друкує книжки, довідники, навчальні посібники, монографії, розширює послуги для своїх членів засобами електронного зв'язку.

Міжнародне товариство адміністраторів наукових досліджень (The Society of Research Administrators International, SRA). Мета організації – сприяння обміну інформацією, підтримка досліджень з питань організації наукової роботи в університетах, розробка професійних стандартів, покращення взаємних стосунків між управлінням науковою роботою та загальною системою управління університетами, федеральними агенціями, іншими організаціями; задоволення потреб фахівців у постійному навчанні та професійному розвитку, набутті ними нових кваліфікаційних навичок і вмінь.

З самого початку заснування (1967 рік) винятковою особливістю організації стало запровадження політики «відкритих дверей» для кожного фахівця з адміністративної діяльності незалежно від типу дослідницької установи або адміністративного рівня. Асоціація має п'ять регіональних філій, активно проводить міжнародні заходи, заохочує представників інших країн до членства. В кінці 1980-х – на початку 1990-х років XX століття асоціація розпочала сертифікацію адміністраторів, яку надалі продовжила Рада з акредитації адміністраторів наукових досліджень (Research Administrators Certification Council (RACC). Вивчення та впровадження міжнародного досвіду з адміністрування залишається провідним завданням асоціації.

Діяльність зазначених організацій доводить, що посилення потужності будь-якої професійної галузі можливо завдяки подоланню відокремленості та встановленню тісної взаємодії з колегами-однодумцями. Завдяки принципу самоорганізації адміністраторам-лідерам зазначених професійних товариств вдалося віднайти відправні точки розвитку професійного управління науковими дослідженнями в університетах США та інших організаціях,

створити внутрішні ресурси для генерації нового знання та пошуку ефективних підходів до розв'язання професійних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

Beasley, K. J. (2006). The history of research administration. In *Research Administration and Management* [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister] (pp. 9-30). Jones & Bartlett Publishers.

Moye, W. T. (1997). *NCAR 50th Year: National Conference on the Advancement of Research*.

Seckinger, S. S. (1982). *We gather Together: An Account of the Biennial Conferences on Research Administration*. Denver: University of Denver.

While, H. (1980). *The twenty-five-year history of NCURA: Roots*. NCURA Newsletter, June 1980.

Yu. Shtyka, A. Tkachenko
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

FEATURES OF INFORMATION AND ENVIRONMENT DEVELOPMENT MANAGEMENT OF AN INNOVATIVE GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION

At the present stage of national education development, one of the most important areas is the readiness of management and teaching staff to work in a new information and environment development, its management. Fundamentally new resource opportunities of this environment provide the implementation of innovative technologies that contribute to the achievement of modern educational results, create conditions for self-realization and self-determination of students and teachers of general secondary educational institutions.

Indicators of the new education quality in an innovative general secondary educational institution, which determine its development dynamics in terms of informatization, may be the following characteristics: new knowledge, formation of students' key competencies (social, communicative, informational, etc.), improving the students' and teachers' health, teachers' personal and professional development and their attitude to work; growth of the prestige of the educational institution in society, which is expressed in the students' and teachers' influx, etc. The modern concept of development levels and specifics of general secondary educational institution is of indisputable interest. According to V. Orlova, which includes four qualitatively different levels:

1) adaptive school, where teachers carry out operational implementation of innovations;

2) school-experimental site, where innovative projects are implemented, developed both directly by the school and under the guidance of authors-developers;

3) school-laboratory, in which teachers implement individual research projects under the direct scientists' guidance;

4) in a continuous way the school where experimental activity is built in educational process develops. The school has a fundamentally new educational

orientation and implements innovations that are systemic in nature, affecting the goals, content, methods, forms and other components (Orlova, 2000).

This development level of the general secondary educational institution was of special interest during the research. Therefore, the views of M.M. Potashnyk and V.S. Lazarev were of special value for us, who noted that the innovative development of general secondary educational institution is carried out most productively if the initiators of innovations understand that not every innovation will be innovative, but only what allows you to transfer the system to a higher level of its effectiveness. At the same time, it is important to be aware of the values associated with performance (with the increase or volume of knowledge and the strength of their assimilation, with the more intensive development of cognitive abilities, with the personal competencies development). In addition, it is necessary to assess the optimality and environmental friendliness of the innovation: whether its developmental effect will be accompanied by an increase in the load on students, the creation of stressful situations and, consequently, the deterioration of children's health.

Considering the whole concepts set in our study as a working definition of "innovative general secondary education institution", we used the following. By "innovative institution" it is meant an educational institution that focuses in its activities on its own concept and program of development and implements in practice new socio-cultural models (projects, systems) of educational activities through information and media technologies. Such institutions are characterized by constant search and development in the conditions of innovative changes, aimed at creating conditions to meet the needs of all subjects of the educational process and to obtain high quality education.

The selected approaches analysis and our study of different models of innovative general secondary educational institutions allowed to determine the main criteria of a modern innovative general secondary educational institution, reflecting the specifics of its development and distinguish it from the group of schools: complexity, productivity, openness.

Considering complexity as the main criterion of a modern innovative general secondary education institution, it should be emphasized that innovation processes cover the entire school system and are aimed at its qualitative improvement (innovations in management, innovations in training and retraining of teachers, innovations in education, training, etc.).

Productivity is singled out as a leading criterion that characterizes the availability of "products" in the school, ready for broadcast (educational programs, elective courses, teaching aids, etc.).

Openness, as the main criteria of a modern innovative general secondary educational institution, reflects the system of relationships of the general secondary educational institution with the surrounding society, mechanisms of social partnership and interaction (teachers' network communities; diversification of innovative experience of parents municipal conferences, workshops, seminars, etc.).

Concepts that consider the development specifics of a modern general secondary educational institution in the context of innovative change are presented in the works of O.G. Trinitatska, S.F. Khlebunova, and others (Khlebunova, 2011). the authors distinguish two conditions groups necessary for the effective management development of a modern innovative of general secondary educational institution in the conditions of education informatization.

The first conditions group determines the development of large-scale innovation processes in the general secondary educational institution as a subsystem of regional and municipal educational systems: 1) creating conditions (logistical, socio-cultural, financial and economic, etc.) for innovation; 2) adoption of normative legal acts, measures encouraging innovative activity; 3) creation of mechanisms for support and support of innovations; 4) integration of innovative projects (regional, municipal) general secondary education institutions.

Thus, for effective management of the information and environment development of an innovative general secondary educational institution it is necessary: 1) design of personal development systems, situations for personal development of all subjects of the educational process (students, teachers), as well as information environments; 2) "global" computerization of general secondary educational institutions for receiving, processing, storing and disseminating information; 3) creation of structures with participatory management mechanism; 4) organization of research activities of students and teachers.

Literature

Khlebunova, S. F., Trinitatskaya, O. G., Goncharova, V. I. (2011). *Management of education in the conditions of innovative changes: monograph*.

Orlova, T. V. (2000). Theoretical bases of formation and development of modern general educational institutions. *Zavuch*, *6*, 87.

РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

О. Бусова
Лінгвістичний центр “Prime-Time”

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В КНР

Общественно-экономические и технологические изменения в результате поступательной глобализации мировой экономики и тенденции развития профессионального образования, как реакция на рост экономической конкуренции, охватывают не только традиционные рынки товаров, капиталов, технологий, но и профессиональных кадров.

В сучасних умовах формування нових суспільно-економічних відносин в Українській державі, становлення ринку праці та перебудови індустріального виробництва на науково-інформаційне особливої актуальності набула проблема виховання працівника якісно нової формації. Від вирішення цієї проблеми залежить успішний перехід України до постіндустріального суспільства, входження її до світового ринку як повноправного члена – виробника інформаційних технологій. Згідно з документами міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Світового банку, Міжнародної організації праці, Ради Європи) рушійною силою економічного розвитку в новому тисячолітті визнано людський капітал, який створює й використовує знання. Нині конкурентоспроможність держави визначається не природними ресурсами, а наявністю кваліфікованої робочої сили, здатної створювати і використовувати сучасні технології, здійснювати інноваційний пошук, діяти на випередження. Тому перетворення знань на важливий чинник економічного розвитку країни має враховуватися у модернізації національної системи освіти і трансформуватися у конкретні програми професійної підготовки фахівців.

У цьому контексті не можна не помічати досягнень країн Південно-Східної Азії, які за порівняно короткий термін стали лідерами світової економіки завдяки політиці нарощування людського капіталу. Держави цього регіону успішно конкурують на світовому ринку, визначаючи основою стратегії національного розвитку освіту і культуру. Прискорений економічний розвиток країн конфуціанської культури змушує науковців замислитися над сутністю азіатської моделі освіти. Китай – яскравий представник східно-азіатських країн, часто шукав власні шляхи розвитку освіти, науки, техніки.

Китайська освіта нового часу бере свій початок в період радикальних соціальних зрушень століття тому. Однак, напівколоніальний, напівфеодальний стан тодішнього суспільства в Китаї призводив до загального сповільнення розвитку китайського освіти , до його відставання

від ходу розвитку світової освіти. Отже, Китай, як одна з країн світу, що бурхливо розвивається, активно реформує свою систему освіти.

Визначаючи курс реформ, керівництво Китаю виходить з того, що освіту слід розглядати як фактор розвитку держави, і висуває ряд гасел: «наука та освіта ведуть державу до процвітання», «людський потенціал забезпечить могутність держави», «в розвитку освіти – віч-на-віч до модернізації, до зовнішнього світу і майбутнього» та ін. Реформи, що проводяться в Китаї, є вдалим варіантом перетворень в системі освіти. Вони носять послідовний характер, відображають позиції поєднання розвитку та стабільності, з'єднання сучасних тенденцій, підходів, теорій з власної національною традицією. Все це становить значний інтерес для реформування освіти в інших країнах.

У сучасному світі йде напружений пошук нових шляхів розвитку, нових «смислових» орієнтирів в системі підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, що зумовлює інтерес до вивчення міжнародного досвіду в цій галузі. Освіта, як стратегічний фактор розвитку суспільства і фундамент національної безпеки, передбачає постійне відтворення, планомірне накопичення і надання якісних освітніх послуг на ринку праці. Якість освіти все більше стає основою конкурентоспроможності, провідною силою, здатною забезпечити успіх особистості в умовах глобалізації та інформатизації сучасного суспільства. У сучасних умовах для вищої школи поняття «якість освіти» співвідносять, перш за все, зі створенням потенційних умов для безперервного розвитку і задоволення освітніх потреб особистості в культурно-освітньому просторі.

Міністерство освіти КНР в даний час планомірно розвиває систему дошкільного виховання, дбає про те, щоб 3-6-річні малюки відвідували дитячі садки і отримували необхідний для майбутньої навчання життєвий досвід. Соціальний аспект сучасної системи дошкільного виховання неухильно розширюється. Поява нових дитячих садків зажадало необхідної кількості кваліфікованих педагогічних кадрів. У зв'язку з цим виникла гостра потреба в підготовці вихователів. Серйозні вимоги до фахівців зафіксовані в державних вимогах у вигляді кваліфікаційних і атестаційних показників. Професійна освіта з дошкільного профілю в Китаї отримують в установах вищої та середньої освіти. Крім того, система підвищення кваліфікації педагогів дошкільного виховання працює по всій країні. Кожен дитячий сад проводить перепідготовку своїх педагогів з метою підвищення їх знань, умінь в області навчання і виховання дітей дошкільного віку. Для вивчення зарубіжного досвіду з організації дошкільного справи вихователів іноді направляють на стажування за кордон. Спілкуватися на професійні теми вихователі можуть на щомісячних педагогічних форумах, які організовуються по всій країні. В ході професійної підготовки і перепідготовки кадрів використовуються активні методи навчання. Наприклад, показ-атестація, коли кожен студент або вихователь планує і проводить будь-яку освітню діяльність, а потім

колеги аналізують побачене. Освітній простір Китаю стало освітньо новаційною лабораторією, де розгортається безпрецедентний за своїми масштабами педагогічний, науково-методичний та організаційний експеримент. Актуальність і значимість широкомасштабних результативних сучасних реформ освіти в КНР привертають до себе пильну увагу дослідників різних країн. І це пов'язано, перш за все, з тим, що в Китаї сьогодні школа потребують сучасних педагогічних працівниках, здатних якісно вирішувати нові завдання освіти, ефективно і творчо працювати в нових умовах сучасної педагогічної дійсності.

С. Галецький
Національний університет «Острозька академія»
О. Туржанська
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕСУРСІВ, ЩО ВИКОРИСТОВУЮТЬСЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ ІКТ

Необхідність розгляду питання щодо ресурсів формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов викликана, на нашу думку, кількома основними чинниками: по-перше, ми розглядаємо інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, тому саме ІКТ у межах нашого дослідження складають основу залученого зовні ресурсу; по-друге, комунікативна компетентність майбутнього викладача іноземних мов та рівень її сформованості на різних етапах професійної підготовки визначаються тим особистісним ресурсом (мовним, мовленнєвим, комунікативним), з яким студент приступає до навчання у ЗВО, і який йому вдається чи не вдається достатньою мірою розвинути, щоб сформувати належний рівень комунікативної компетентності як складника загальної професійної компетентності педагога; по-третє, сучасний інформаційний простір пропонує нині визначально нову структуру і зміст ресурсного простору, який може використовуватися як науково-педагогічним персоналом ЗВО, так і студентами, – для формування комунікативної компетентності фахівця.

Отож, для виконання завдань нашого дослідження важливе значення мають такі контексти ресурсу й такі аспекти ресурсного підходу:

- ресурс як інформаційний простір;
- ресурс як технологія;
- ресурс як показник ефективності процесу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов;
- ресурс як засіб формування означеної компетентності.

Наукові дослідження Б. Гершунського (Гершунський, 1998), С. Вітвицької (Вітвицька, 2003), І. Дичківської (Дичківська, 2004), С. Микитюка (Микитюк, 2013), В. Павленко (Павленко, 2004), Т. Цецоріної (Цецорина, 2002) та ін. дають можливість викоремити зовнішні ресурси, що забезпечують професійну підготовку фахівців: матеріально-технічні, інформаційні, стимулюючі, комунікативно-психологічні, організаційно-управлінські (Микитюк, 2013).

Крім того, існує ще й система внутрішніх ресурсів особистості, які також відповідають методології ресурсного підходу: біогенетичні та індивідуально-психологічні. На нашу думку, вони також сприяють формуванню комунікативної компетентності фахівців. Зміст та специфіка зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості стосовно теми нашого дослідження подана в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст та особливості ресурсів, що використовуються у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами ІКТ

Вид ресурсу	***Зміст та особливості ресурсу***	***Інтерпретація ресурсу в контексті проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов***
Матеріально-технічні	Цей вид зовнішнього ресурсу характеризує матеріальні умови перебігу досліджуваних процесів та діяльність усіх суб'єктів, залучених до процесу дослідження.	Процес формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у ЗВО забезпечується відповідними матеріально-технічними ресурсами, до яких ми відносимо, передовсім, аудиторний фонд, відповідно обладнані кабінети, бібліотечний ресурс (в тому числі віртуальний), матеріальні умови баз виробничих практик та ін.
Інформаційні	Інформаційні ресурси забезпечують досліджувані процеси необхідним рівнем, обсягом та доступністю інформації з усіма інформаційними процесами (накопичення, обміну, передачі, узагальнення, знищення, обробки та ін.).	Цей вид ресурсу найбільш повно відображає засоби, якими за метою і завданнями дослідження має відбуватися формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, оскільки інформаційний ресурс вміщує: весь комплекс навчально-методичного забезпечення дисциплін, що визначають ефективність процесу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов (передовсім, практики іноземної мови); віртуальне інформаційне середовище відповідної спеціальності (напряму підготовки) та ЗВО загалом; доступ до інформаційних ресурсів поза закладом вищої освіти (медіаресурси, онлайн-ресурси, неформальні форми і методи професійної підготовки фахівців та ін.).

Стимулюючі	Стимулюючі ресурси включають усі різновиди заохочення та покарання (включно з самопроцесами) у процесі протікання досліджуваних процесів, та формують відповідні мотиваційні чинники для досягнення поставленої мети.	Процес формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов має відбуватися в умовах стійкої мотивації означених фахівців до набуття цієї компетентності; до стимулюючих ресурсів відноситься, насамперед, система оцінювання якості знань, умінь і навичок студентів; загальна система оцінювання якості освіти в ЗВО; комплекс зовнішніх та внутрішніх стимулів до формування комунікативної компетентності студентів тощо.
Комунікативно-психологічні	Цей вид зовнішніх ресурсів забезпечує весь комплекс комунікацій, пов'язаних з досліджуваними явищами, процесами та функціями, та враховує психологічні статуси учасників комунікацій.	Цей вид зовнішніх ресурсів відображає зміст та особливості розвитку комунікативного простору закладу вищої освіти (передовсім, іншомовного комунікативного простору), а також психологічний ресурс учасників комунікативних процесів у ЗВО (університетський стиль спілкування, рівень розвитку студентського колективу та сукупність комунікативних зв'язків у ньому тощо).
Організаційно-управлінські	Організаційно-управлінський ресурс забезпечує ефективний менеджмент у досліджуваній сфері та належний рівень організації досліджуваних процесів.	Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у ЗВО значною мірою залежить від управлінського ресурсу університету, тобто впорядкованості навчального процесу, достатньої кількості і якості навчальних занять, можливості контролю за їх проведенням тощо.
Біогенетичні	Пов'язані зі спадковими характеристиками діяльності й розвитку людини.	Рівень сформованості комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов залежить від біогенетичного ресурсу кожного студента – рівня розвиненості його мовленнєвих компетенцій у дитячому та юнацькому віці, сформованість комунікативних навичок, здатність до ефективної міжособистісної взаємодії та ін.
Фізіологічні	Цей вид внутрішнього ресурсу відображає наявний у досліджуваних стан здоров'я, рівень фізичної витривалості залежно від віку, статі, способу діяльності та ін.	Студентський вік є досить ефективним у контексті формування комунікативної компетентності задля успішної професійної діяльності викладачів іноземних мов. Тому цей ресурс є значущим для методологічного окреслення проблеми дослідження.
Індивідуально-психологічні	Індивідуально-психологічні ресурси особистості	Цей вид ресурсу визначає рівень розвитку основних психічних процесів особистості майбутнього викладача іноземних мов (уваги,

	забезпечують перебіг та розвиток досліджуваних процесів та явищ залежно від сформованості індивідуальних психологічних характеристик і процесів.	мислення, пам'яті, уяви, уявлення), котрі, в свою чергу, сприяють сформованості комунікативної компетентності на належному рівні.

Джерело: розроблено авторами

Отже, відповідно до змісту та особливостей ресурсів, що використовуються у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, нами з'ясовано, що :

1) процес формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у ЗВО забезпечується відповідними матеріально-технічними ресурсами, до яких ми відносимо, передовсім, аудиторний фонд, відповідно обладнані кабінети, бібліотечний ресурс (в тому числі віртуальний), матеріальні умови баз виробничих практик та ін.;

2) інформаційний ресурс найбільш повно відображає засоби, якими за метою і завданнями дослідження має відбуватися формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, оскільки інформаційний ресурс вміщує: весь комплекс навчально-методичного забезпечення дисциплін, що визначають ефективність процесу формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов (передовсім, практики іноземної мови); віртуальне інформаційне середовище відповідної спеціальності (напряму підготовки) та ЗВО загалом; доступ до інформаційних ресурсів поза закладом вищої освіти (медіаресурси, он-лайн-ресурси, неформальні форми і методи професійної підготовки фахівців та ін.);

3) процес формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов має відбуватися в умовах стійкої мотивації означених фахівців до набуття цієї компетентності; до стимулюючих ресурсів відноситься, насамперед, система оцінювання якості знань, умінь і навичок студентів; загальна система оцінювання якості освіти в ЗВО; комплекс зовнішніх та внутрішніх стимулів до формування комунікативної компетентності студентів тощо;

4) комунікативно-психологічний ресурс відображає зміст та особливості розвитку комунікативного простору закладу вищої освіти (передовсім, іншомовного комунікативного простору), а також психологічний ресурс учасників комунікативних процесів у ЗВО (університетський стиль спілкування, рівень розвитку студентського колективу та сукупність комунікативних зв'язків у ньому тощо).

ЛІТЕРАТУРА

Вітвицька, С. С. (2003). *Основи педагогіки вищої школи*. Київ: Центр навчальної літератури.

Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования*. Москва: Московский психолого-социальный институт.

Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав.

Микитюк, С. О., (2013). Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (34),* 235-243.

Павленко, В. В., (2004). Ресурсно-стильовий комплекс методів управління стресовими ситуаціями. *Наука і освіта, 6/7,* 202-205.

Цецорина, Т. А., (2002). *Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода* (автореф. дис. … кандидата. пед. наук. 13.00.01). Белгород.

В. Павленко
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Актуальність проблеми розвитку креативності особистості обумовлена однією з тенденцій нашої епохи – епохи науково-технічної революції та високих технологій, що вносить зміни в запитах суспільства щодо освіти. Життя сучасних школярів є все більш різноманітним і складним, воно потребує не стандартних дій та підходів, а гнучкості, вміння продукувати нові ідеї, оригінального мислення для розв’язання актуальних проблем, які все частіше виникають в процесі життя та навчання.

У педагогічній теорії й практиці в даному напрямку можна виділити *протиріччя* між рівнем наукових розробок в області креативності та недостатнім вивченням специфіки її розвитку майбутніх учителів у ЗВО;

Метою роботи є обґрунтування ефективності використання систем завдань з метою підвищення рівня розвитку креативності майбутніх учителів в освітньому процесі вищої школи та підготовка їх до розвитку креативного потенціалу школярів.

Питання у сфері креативності розвивали такі відомі науковці як Д. Богоявленська, М. Воллох, Н. Коган, Р. Стернберг, Д. Лаверт та ін.

Наразі суспільство потребує педагогів нового типу: високоосвічених, інтелектуально розвинених, креативних. Перед учителем виникає ціль спрямувати освітній процес таким чином, щоб він був налаштований на формування та розвиток в його суб’єктів креативного мислення, власного світогляду і вмінь знаходити вихід у нестандартних ситуаціях. Учні не лише повинні знати свій предмет й вміти використовувати знання на практиці, але й повинні бути готовими до життя у соціумі. Це потребує прояву креативності й у педагогічній діяльності.

Креативна діяльність відбувається *поетапно* від *задуму* (розуміння постановки задачі), *планування* (пошук ідеї й складання плану рішення), *реалізації* (здійснення плану), до *креативності* (вивчення отриманого

рішення – аналіз, синтез, рефлексія, знаходження нового шляху розв'язання проблеми або нового використання креативного продукту). Це відповідає закону фазового переходу розвитку в креативний саморозвиток особистості (Павленко, 2016, с. 120–131).

Однак у ЗВО переважають репродуктивні методи навчання, які за своєю природою не сприяють повною мірою розвитку креативності майбутнього фахівця (Дубасенюк, 2012).

Креативний потенціал особистості – це властивість особистості, що характеризується можливістю генерувати нові ідеї, здійснювати пошук шляхів практичного розв'язання оригінальних, нестандартних завдань, вибирати найбільш продуктивні стратегії творчої діяльності (Павленко, 2016).

Виходячи із зазначених положень, ми об'єднали в чотири групи характеристики креативного потенціалу майбутнього вчителя: *креативна спрямованість, креативна грамотність, креативні вміння, креативність особистості вчителя.* Розкриємо зміст перерахованих понять.

Під *креативною спрямованістю* розуміємо властивість особистості, в основі якої лежить сукупність мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, установок учителя на професійну позицію, що спонукають до творчої професійної діяльності.

Креативна грамотність – це інформованість про сутність креативного потенціалу, його структуру та процес розвитку, про сучасні креативні технології навчання, про методи саморозвитку креативного потенціалу.

До *креативних умінь* відносяться: вміння планувати й організовувати свою діяльність на основі загальних й інтеграційних знань про креативні технології навчання, про методи саморозвитку креативного потенціалу; вміння виробляти рефлексію і самооцінку креативної діяльності; вміння коригувати діяльність з урахуванням результатів самооцінки.

Креативність особистості вчителя характеризується прогнозуванням, швидкістю, гнучкістю (здатність застосовувати різноманітні стратегії при розв'язанні проблем), оригінальністю і розробленістю. Дамо коротку характеристику кожного з перерахованих елементів. Швидкість – здатність продукувати велику кількість ідей, перемикатися з одного завдання на інше. Гнучкість – здатність застосовувати різноманітні стратегії при розв'язанні проблем. Оригінальність – здатність продукувати незвичайні, нестандартні ідеї. Розробленість – здатність детально розробляти виниклі ідеї. Прогнозування – передбачення очікуваного майбутнього на основі врахування динаміки прогнозованого явища.

Таким чином, креативний потенціал майбутнього вчителя інтегрує в собі характеристики, які є основою для подальшої успішної творчої професійної діяльності, що сприятиме розвитку креативного потенціалу особистості учня, тому їх необхідно розвивати у студентів, що навчаються у ЗВО.

Нами розглянуто три рівні розвитку креативного потенціалу особистості (майбутнього вчителя). Існують різноманітні трактування рівнів розвитку, частіше за все використовується класичний підхід, який визначає високий, середній та низький рівні.

Креативна спрямованість майбутнього вчителя:

Високий рівень: переважає мотивація досягнення (прагнення до успіху); прагнення до постійного саморозвитку; потреба в самореалізації; майбутній учитель володіє стійким, усвідомленим інтересом до розвитку свого креативного потенціалу.

Середній рівень: нестійкий мотив досягнення успіху; неусвідомлене і неорганізоване прагнення в саморозвитку; часткова потреба в самореалізації; інтерес до розвитку своєї креативності нестійкий, частіше проявляється під педагогічним впливом.

Низький рівень: не прагне до свого саморозвитку; не прагне до самореалізації; відсутність потреби в розвитку свого креативного потенціалу.

Креативна грамотність майбутнього вчителя:

Високий рівень: володіє знаннями про сутність понять «потенціал», «креативний потенціал»; володіє знаннями про зміст і структуру «креативного потенціалу студента»; детально знайомий з більшістю сучасних креативних технологій навчання; детально знайомий з методами діагностики креативності.

Середній рівень: має деякі знання про сутність понять «потенціал», «креативний потенціал»; має не точне уявлення про зміст і структуру «креативного потенціалу»; знайомий з деякими сучасними креативними технологіями навчання; частково знайомий з методами діагностики креативності.

Низький рівень: не володіє поняттями «потенціал», «креативний потенціал»; не має уявлення про зміст і структуру «креативного потенціалу»; не знайомий із сучасними креативними технологіями навчання; не знайомий з методами діагностики креативності.

Креативні вміння:

Високий рівень: вміє самостійно планувати свою педагогічну діяльність на основі застосування загальних знань і знань про творчу діяльність; вміє самостійно, оригінально, нестандартно організувати свою діяльність, вибирати найбільш продуктивні стратегії її розвитку; вміє самостійно оцінити результати творчої діяльності; вміє коригувати свою творчу діяльність.

Середній рівень: не завжди вміє самостійно планувати свою діяльність на застосування загальних знань і знань про творчу діяльність (іноді з допомогою); не завжди вміє самостійно оригінально, нестандартно організувати свою діяльність, вибирати найбільш продуктивні стратегії її розвитку; не завжди вміє самостійно оцінити результати творчої діяльності; не завжди вміє коригувати свою діяльність.

Низький рівень: майбутньому вчителю складно планувати свою діяльність; не може самостійно оригінально, нестандартно організувати свою діяльність, вибирати найбільш продуктивні стратегії її розвитку; майбутньому вчителю складно самостійно оцінити результати творчої діяльності; складно коригувати свою діяльність.

Креативність особистості вчителя:

Високий рівень: прогнозування на високому рівні (передбачає очікуваний результат); швидкість на високому рівні (здатний продукувати велику кількість ідей); гнучкість на високому рівні (здатний застосовувати різноманітні стратегії при розв'язанні проблем); оригінальність на високому рівні (здатний продукувати незвичайні, нестандартні ідеї); розробленість на високому рівні (здатний детально розробляти креативні ідеї).

Середній рівень: не завжди передбачає очікуваний результат; не завжди здатний продукувати велику кількість ідей; не завжди здатний застосовувати різноманітні стратегії при розв'язанні проблем; не завжди здатний продукувати незвичайні, нестандартні ідеї; не завжди детально розробляє креативні ідеї.

Низький рівень: не передбачає очікуваний результат; не завжди здатний продукувати велику кількість ідей; не здатний застосовувати різноманітні стратегії при розв'язанні проблем; не завжди здатний продукувати незвичайні, нестандартні ідеї; не завжди здатний розробляти креативні ідеї.

Зазначені чотири показники взаємопов'язані й взаємозумовлені, а їх сукупність являє собою креативний потенціал майбутнього вчителя. Діагностичний інструментарій передбачає діагностику рівня розвитку кожного з показників. Пропоновані показники розвитку креативного потенціалу не належать до основних. Однак в контексті нашого дослідження є необхідними й достатніми.

ЛІТЕРАТУРА

Дубасенюк, О. А. (2012). *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативності освіти у вищій школі*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Павленко, В.В. (2016). Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка, 11*, сс.120–131.

І. Проценко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Н. Кузьменко
Сумський національний аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ: СУЧАСНИЙ ВИКЛИК ДЛЯ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

Професійна адаптація працівників сьогодні є важливою умовою ефективності професійної діяльності в усіх соціальних сферах, але серед чисельних професій є такі, де роль адаптованості особливо велика. Значимість адаптації для професії вчителя випливає із специфіки праці, яка

полягає у тому, що результат праці вчителя не можна виміряти, його не можна виразити у відсотках, встановити норму виробітку.

Професійна діяльність педагогічних кадрів є неперервним процесом розв'язання освітніх завдань, спрямованих на розвиток особистості дитини. Її ефективність значною мірою визначається сформованістю ціннісних орієнтацій педагога. Педагогічна діяльність формує особливі особистісні риси, впливає на розвиток специфічних функцій пізнавальних процесів.

У процесі взаємодії з оточуючим суспільним середовищем збагачується психолого-педагогічна ерудиція вчителя, як основа високого професіоналізму і творчої ініціативи, розвиваються професійні здібності, педагогічна інтуїція, професійна зіркість, самовдосконалюється педагогічна техніка. Якщо визначити адаптацію як конкретну форму руху, притаманну системі організму у цілому, то саме вона буде відображати процес розвитку особистості.

Так, у дослідженнях провідних учених, експериментальні дані показують, що найбільш сприятливими для педагогічної діяльності якостями вчителя є такі: емоційна стійкість, висока самооцінка і задоволеність самим собою, прийняття соціальних норм і адекватна інтеграція з суспільством, домінантність, інтроверсія, здібність до експерименту, професійна майстерність і її стійкість, здатність до творчості. Навпаки, якості особистості педагога, які негативно позначаються на його професійній діяльності, це: нейротизм, авторитарні та параноїчні тенденції, комплекс неповноцінності, надмірна сенситивність і завищений самоконтроль. Управління професійною адаптацією повинно бути націлено на підвищення якостей першої групи та зменшення якостей другої групи.

Розглядаючи етапи включення працівника у виробництво, дослідники виділяють первинну і вторинну адаптацію. Первинна адаптація охоплює період первісного включення особистості (тобто вперше в її житті) у діяльність виробничого колективу, а вторинна – усі наступні зміни роботи чи професії, викликані не тільки переходом людини на нове місце роботи, в інший колектив, але також технічними, технологічними й організаційними нововведеннями у даному колективі.

Адаптація як важливий період у професійній біографії вчителя – складний динамічний процес, в якому необхідно розрізняти ряд специфічних взаємопов'язаних аспектів: соціальний, соціально-психологічний, психологічний і власне професійний .

Первинна адаптація молодого вчителя вивчалась багатьма дослідниками, робіт по вторинній адаптації вчителів дуже мало. На сьогодні є актуальним вивчення аспектів вторинної професійної адаптації вчителів. На перший погляд, професійна адаптація повинна бути характерна для молодого спеціаліста або людини, яка кардинально змінила напрям професійної діяльності чи професію, але така точка зору є хибною – професійна адаптація є неминучою за будь-яких змін, які відбуваються на робочому місці або в організації. Складність адаптації буде залежати від індивідуальних

особливостей працівника, трудового стажу, професійних навичок та здібностей, організації праці на виробництві та відпочинку, соціально-психологічного клімату у колективі та багатьох інших чинників. Однією з передумов успішної професійної діяльності до початку реальної діяльності є преадаптація – попередня початкова психологічна адаптація.

Зміна професійного середовища, пов'язана, наприклад, із впровадженням сучасної технології, з призначенням нового керівника, з придбанням професії чи посади, з переходом в інший підрозділ чи в іншу організацію, а також зі зміною потреб, можливостей і цілей самої людини, веде до необхідності активізації процесу адаптації. Радикальна зміна професійних задач і соціального оточення, що має місце при зміні професії чи організації, є головним чинником вторинної адаптації.

Л. Ясюкова, вивчаючи проблеми вторинної адаптації, які пов'язані з загальним рухом кадрів у середині підприємства, відмічає, що оптимізація процесу вторинної адаптації керівника у порівнянні з первинною є менш складною проблемою, оскільки середовище, до якого необхідно адаптуватися, значно звужується.

Процес адаптації, при переході вчителя з однієї організації до другої, як правило, супроводжується і певними трансформаціями його психіки, ціннісних установок і поводження. Тривалість адаптації залежить від: ступеню подібності чи розходження між людьми і їх психологічного складу; умов природного і соціального середовища, індивідуального досвіду перебування у новому середовищі (організації); психологічного клімату у групі; наявності зв'язків (дружніх чи недружніх) між людьми; входження адаптанта у різноманітні служби і підрозділи організації, які позитивно впливають на формування ставлення працівника до організації у цілому.

Дещо інший зміст у поняття «професійна адаптація вчителя» вкладають В. Козієв, М. Педаяс, розуміючи її як засвоєння системи соціальних та професійних ролей.

Вплив колективу на процес професійної адаптації вчителя здійснюється через систему міжособистісних і ділових відношень, через можливість колективу задовольнити потреби особистості, у тому числі через потребу у професійному спілкуванні. Контакти особистості з іншими членами колективу спочатку мають поверховий характер, але з часом стають все більш міцними, різносторонніми. Хоча не можна розуміти адаптацію тільки як пасивне пристосування до колективу, після чого починається її активна діяльність.

Аналіз досліджень, що торкається проблеми адаптації молодих учителів дозволяє відмітити наступні моменти важливі для оптимізації процесу управління професійною адаптацією вчителя.

Важливими психологічними умовами, що впливають на темп професійного становлення, є ситуації утруднення у професійній діяльності, в основі яких лежить невизначеність в операційній (некомпетентність, відсутність досвіду), мотиваційній (небажання діяти), смисловій (утрата чи

відсутність перспективи) сферах, а також вибір способів зняття внутрішньої конфліктності у ситуаціях утруднень та готовність до самозміни, професійного самовдосконалення і саморозвитку. Як відмічають дослідження, у період професійного становлення значущою є також оцінка педагогом своїх досягнень у професійній діяльності.

Часто вчителі-початківці орієнтуються на виконавчий характер професійної діяльності, прагнуть використовувати готові методичні рекомендації. В їх діяльності репродуктивні прийоми праці переважають над творчими. Недостатній обсяг професійних і психологічних знань та досвіду призводить до низької результативності та ефективності педагогічної праці за високої психологічної ціни. Відмічається переважання наголосу на зовнішні, формальні сторони педагогічної діяльності і недостатнє володіння нормами професії педагога.

У молодих педагогів недостатньо розвинена мотивація до роботи у державних установах. Мотиви орієнтовані на економічну результативність професійної діяльності та на залежність заробітної плати від особистісних зусиль у приватних школах, репетиторстві, що можливе для частини молодих учителів характерне домінування зовнішніх стосовно професії мотивів (тривала відпустка у літній час, престиж тощо) над внутрішніми (інтерес до змісту праці). Наявні також нестійкі різноспрямовані мотиви професійної діяльності вчителів і їх немотивована, спонтанна професійна поведінка.

Важливою проблемою адаптації є проблема її механізмів, чинників та критеріїв. При цьому привертає увагу той факт, що при визначенні поняття адаптації досить часто відбувається змішування названих понять. Так, у визначенні адаптації як процесу формування індивідуального стилю діяльності, мова йде скоріше про механізм адаптації.

Багато дослідників при визначенні механізмів, чинників і критеріїв професійної адаптації приводить такі міркування: рух учителя у процесі адаптації є етап даного процесу з притаманними йому властивостями, тобто, чинниками, які досить часто виступають і у ролі механізмів. Як тільки рух на даному етапі припиняється, властивість етапу перетворюється у критерії, ознаки його.

Відносно критеріїв професійної адаптації, то С. Овдєй визначає їх як суб'єктно-суб'єктивні (належать суб'єкту і у ньому проявляється), суб'єктно-об'єктивні (безпосередньо пов'язані з суб'єктом, але винесені зовні, об'єктивно існують) і об'єктивні (не належать безпосередньо суб'єкту, опосередковано відображають результат адаптації).

Ці три групи критеріїв існують у будь-якому виді адаптації, хоч набір може змінюватися у залежності від виду. Основний їхній зміст визначається автором так. *Суб'єктно-суб'єктивні:* орієнтація у предметному і особистому середовищі; усвідомлення особистістю відношення до неї суспільства, членів групи; усвідомлення свого професійного рівня; *суб'єктно-об'єктивні*: поведінка у колективі і активізація трудової і суспільно-політичної діяльності, участь в управлінні виробництвом, бажання (небажання) змінити

професію, місце праці, колектив, оптимальне виконання очікувань колективу; *об'єктивні*: професійно-кваліфікаційне зростання, стаж роботи; соціальний рух, зміна соціально-професійного положення; оцінка колективом як повноправного члена; оцінка професійної майстерності, рівень конфліктності у групі, психологічний клімат.

Таким чином, аналіз проблеми виявив, що підвищення ефективності управління професійною адаптацією вчителів у системі середньої освіти, можливе у результаті врахування використання та свідомого ініціювання комплексного впливу на особистість учителів, керівниками освітніх закладів, спеціальної системи психологічних методів, які забезпечують їх реалізацію.

С. Пухно
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Комунікативна компетентність – це базова компетентність особистості, основа якісного виконання людиною професійної діяльності. На сьогодні, проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів під час навчання молодих людей у закладі вищої освіти – пріоритетні питання вивчення сучасними дослідниками (К. Крутій, І. Когут, О. Корніяко, О. Максимова, Н. Стеценко, А. Хуторський та ін.). Поняття «компетенція» – це система загальних здібностей (знання, досвід, особистісні цінності, здібності, сформовані в процесі навчання), своєрідна інтегральна якість особистості. Формування комунікативної компетентності – пріоритетна проблема сучасної освіти. Комунікативна компетентність є складовою загальної структури професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога, це – результат сформованих професійних компетенцій і особистісних якостей фахівця. Формування комунікативної компетентності відбувається в ході оволодіння знаннями, розвитком комунікативних вмінь, формування як комунікативних, так і прогностичних навичок: здатності передбачення та врахування наслідків комунікації. Оскільки однією з основних функцій професійної діяльності вчителя є інформаційна функція, то комунікативна компетентність педагога полягає у високому рівні володіння мовою: лексичною та синтаксичною вправністю, знаннях та умінні доцільно використовувати можливості невербальної взаємодії. Необхідні складові комунікативної компетентності майбутнього педагога – це певні особистісні характеристики: високий рівень розвитку рефлексії, показники емоційно-вольового контролю, тощо; вміння і навички встановлювати та підтримувати різноманітні контакти, регуляція процесом комунікації. До компонентів комунікативної компетентності дослідники відносять:

мотиваційний (бажання і готовність вступати у взаємодію, встановлювати і підтримувати контакти); володіння засобами спілкування, наявність професійної ерудиції (використання різних комунікативних стратегій, методів психологічного впливу). Це передбачає наявність у майбутнього педагога вміння реалізовувати комунікативні компетенції в умовах спілкування, загальних і професійно-специфічних комунікативних умінь, що не лише забезпечують успішність встановлення контакт, але й можливості оцінки внутрішніх станів співрозмовників, керування ситуацією взаємодії, застосування конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях. Комунікативна компетентність полягає, також, в усвідомлення майбутнім педагогом етичних норм і правил педагогічної взаємодії, передбачає уміння людини керувати емоціями у процесі спілкування. Відповідно, комунікативна компетентність майбутнього педагога пов'язана як з особистісними якостями, так і наявністю, безпосередньо, комунікативних знань, вмінь і навичок. Серед останніх: знання правил ефективного спілкування; доцільне використання невербальних засобів взаємодії; уміння взаємодіяти з врахуванням вікових, гендерних, етнічних та інших особливостей учасників комунікації; володіння різними комунікативними стратегіями; уміння аргументовано впливати на учасників взаємодії; здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості.

Комунікативна компетентність педагога – це результат розвитку професійних компетенцій та особистісних якостей, що і є основою для встановлення контактів з колегами, учнями, їх батьками, представниками адміністрації, представниками різних громадських об'єднань; також, – ефективного надання інформації; керування процесом спілкування в цілому та організацією педагогічно-доцільної взаємодії; творчого вирішення педагогічних завдань навчально-виховного процесу. Таким чином, формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, постає пріоритетним завданням організації навчально-виховного процесу закладу вищої освіти.

Розвиток складових комунікативної компетентності є складним динамічним процесом, що передбачає набуття базових знань, вмінь та навичок, трансформації особистісних складових та потребує безперервного особистого розвитку людини. Визначене неможливе без впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, зокрема – інтерактивних методів навчання. Вбачаємо необхідність у активізації психологічної просвіти, як однієї з складових формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, під час організації роботи наукових студентських гуртків, організації і проведенні лекцій, присвячених проблемним питання комунікативної компетентності як необхідної складової підготовки майбутнього фахівця; лекцій-семінарів з елементами діагностики; групових диспутів; семінарів; соціально-психологічних тренінгів; блоків комунікативних вправ, ділових ігор; творчих завдань

(проектів) з проблем комунікації (інтерактивних методів навчання), організації співпраці з соціально-психологічними центрами і громадськими організаціями із залученням до проведення занять соціальними працівниками, практичними психологами та іншими фахівцями. Перспективи подальших досліджень, з нашої точки зору, полягають у продовженні роботи щодо розробок ефективних методів навчання, вивченні досвіду роботи інших закладів вищої освіти.

Г. Сударева
КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»

КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Вітчизняні та зарубіжні вчені у наукових розвідках привернули увагу на ефективність організації навчального процесу дорослих за технологією контекстного навчання, яка забезпечує налагодження продуктивного взаємозв'язку між викладачем і слухачами, позитивного психологічного клімату, рівноправного партнерства, побудованого на діалозі, спільній розвивальній діяльності, а також відкриває широкі можливості використання освітніх інновацій у навчальному процесі.

Контекстним є таке навчання, що за змістом і формами навчальної діяльності наближено до предметного і соціального змісту професійної діяльності фахівця. Реалізація принципу професійної спрямованості навчального процесу досягається через «*професійний контекст*», який складається із сукупності предметних знань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної праці.

За А. Вербицьким, головною метою і результатом процесу контекстного навчання є оволодіння особистістю різноманітними складовими професійної компетентності. Автор теорії контекстного навчання дорослих запропонував розглядати технологічну частину контекстного навчання як сукупність трьох базових форм діяльності з відповідним професійним контекстом, а саме:

– навчальна діяльність з провідною роллю лекцій і семінарів;

– квазіпрофесійна, яка здійснюється в іграх, спецкурсах, спецсемінарах тощо;

– навчально-професійна діяльність, що наближена до реальних ситуацій професійної сфери.

Ідеї технології контекстного навчання нами покладено в основу структурно-функціональної моделі викладання на факультеті підвищення кваліфікації курсу «Педагогічна інноватика», який є загальнодисциплінарним у змісті підвищення кваліфікації і присвячений

теоретичним і практичним проблемам інноваційних процесів в освіті, підготовці педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

Мета створення моделі — розробка структури та змістовно-методичного забезпечення набуття слухачами курсів комплексу професійних компетенцій, необхідних для реалізації концептуальних ідей нової української школи.

Системоутворюючим поняттям моделі є дефініція «*професійна компетентність педагога*», стосовно якої нами прийняті наступні базові положення:

– професійна компетентність педагога — це інтегральна професійно-особистісна характеристика, що зумовлює готовність і здатність педагогічного працівника виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими у суспільстві в конкретно-історичних умовах норм, стандартів, вимог;

– сформована професійна компетентність педагога як складна взаємодія професійних та особистісних характеристик є критерієм ефективності професійної діяльності педагога загальноосвітнього навчального закладу.

Запропонована структурно-функціональна модель містить мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-оцінний блоки.

Мотиваційно-цільовий блок моделі включає цілі, завдання та очікувані результати навчання за програмою курсу «Педагогічна інноватика», зумовлені системою складових професійної компетентності, потрібних педагогу в реалізації освітніх завдань у педагогічній діяльності.

Змістовий блок моделі є результатом відбору оптимального змісту навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації, що забезпечуватиме формування та розвиток у слухачів комплексу компетентностей, зазначених як очікувані у мотиваційно-цільовому блоці. Так, програмою модуля «Педагогічна інноватика» передбачається розгляд основних понять педагогічної інноватики; нормативно-законодавчих актів, що визначають напрями інноваційного розвитку освіти і забезпечують інноваційну освітню діяльність; сутності освітніх інновацій та їх призначення для вирішення проблем сучасної української школи.

Процесуальний блок моделі визначається сукупністю організаційних форм, методів і засобів, що регламентують підготовку педагогів до запровадження освітніх інновацій, встановлення зв’язків між змістовим та результативно-оцінним блоками, і складається з *навчальної, квазіпрофесійної* та *навчально професійної* частин.

Навчальна складова цього блоку є орієнтованою на надання слухачам необхідної наукової інформації, важливої для професійної діяльності педагога. Основними організаційним формами навчальної діяльності є лекції і семінарські заняття за варіативною тематикою. Наприклад, за вибором слухачів нами проводяться семінарські заняття з тем «Особистісно орієнтоване навчання — вектор модернізації української школи», «Інтерактивні технології як засіб формування ключових

компетентностей учнів» або «Кейс-метод як інноваційний засіб соціального розвитку учнівської молоді». Завданням семінару за будь-якою темою є формування в слухачів первинних умінь користування певними інноваціями у професійній діяльності. Тому семінарське заняття проводиться обов'язково в інтерактивному форматі з використанням різноманітних інтерактивних вправ.

Квазіпрофесійна складова процесуального блоку має демонструвати практику інноваційної діяльності педагогів із вирішення завдань реформування шкільної освіти і, перш за все, переходу до компетентнісного підходу у навчанні школярів. Цей намір здійснюється під час навчання за програмою тематичного спецкурсу «Підприємницька компетентність як уособлення ідей Національної доктрини, Державного стандарту освіти та Концепції нової української школи». Мета спецкурсу – надати наукові знання про сутність підприємницької компетентності і на її прикладі продемонструвати можливості інноваційних технологій і прийомів щодо формування в учнів ключових компетентностей.

Навчально-професійна складова блоку передбачає виконання слухачами професійно спрямованих завдань, заснованих на застосуванні набутих під час курсового підвищення кваліфікації теоретичних знань і первинно засвоєних професійних умінь. Прикладом такого завдання є виконання групових проектів за веб-квест-технологією.

Результативно-оцінний блок передбачає вивчення результатів формування та розвитку професійних компетентностей слухачів курсів, порівняння їх з метою й очікуваними результатами через вхідне та вихідне тестування, залік, виконання навчальних проектів, написання статті з теми, що відповідає проблематиці інновацій в освіті.

Оцінюючи ефективність створеної структурно-функціональної моделі викладання курсу «Педагогічна інноватика», слід відмітити помітний вплив контекстного підходу на мотивацію слухачів до навчання на курсах підвищення кваліфікації, інноваційної діяльності, до побудови власної педагогічної системи навчання школярів на інноваційних засадах.

Створена структурно-функціональна модель викладання курсу «Педагогічна інноватика» на засадах технології контекстного навчання відкриває нові можливості курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти щодо реалізації особистісно-зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів.

Перспективами подальших розвідок проблем контекстного навчання мають стати розробки варіацій компетентнісно орієнтованих модулів у складі структурно-функціональної моделі, спрямованих на розвиток різних професійних компетентностей у залежності від особливостей професійної діяльності; поширення зазначеної моделі на інші навчальні складові у змісті підвищення кваліфікації.

Хе Лі
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВОКАЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В КИТАЇ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Прийнято вважати, що історія професійної вокальної освіти в Китаї налічує менше 100 років. Вокал, як спеціальність, пов'язаний із роботою в консерваторіях і оперних театрах. Однак, як вважає Сю Хайлін, опера західного зразка з'явилася в Китаї порівняно недавно, тому деякі дослідники зводять історію вокальної освіти в Китаї лише до кінця XIX століття (Сю, 1997). Проте, вважаємо, що така точка зору не є правомірною, оскільки звідси хибно робиться висновок, що в стародавньому та середньовічному Китаї не було вокальної професійної освіти як такої. Про те, що це далеко не так свідчить і аналіз наукових джерел.

Зауважимо, що в руслі традицій, які дбайливо зберігаються, іноді навіть підтримуються на державному рівні, в Китаї дуже рано почала складатись освітня система, в тому числі система музичної освіти.

Китайська музика була не тільки інструментальною, але й вокальною. Цікавим є те, що в бронзовому столітті, в період розпаду найдавнішого державного формування на сепаратні невеликі держави, за часів Конфуція, вважалося, що кожен керівник держави зобов'язаний розбиратися в музиці так само добре, як і в державних справах. У зв'язку з цим для навчання грі на інструментах були створені перші професійні вокальні освітні заклади, прообрази сучасних консерваторій.

Серед них особливо гідні згадки такі:

1. Вища школа (Так Сюе) і Молодша школа (Сяо Сюе). Як припускають дослідники, перший китайський професійний вокальний освітній заклад з'явився за часів династії Шан (1600 р. до н.е. е. – 1046 р. до н.е. е.). Сун Пейцін зазначає, що «шанський народ заснував праву школу, що отримала назву вищої школи, а також ліву школу, яка іменувалася молодшою школою» (Сун, 2000, с. 14). Права школа мала більш високий статус, ніж ліва школа. Вони обидві були створені з метою професійного навчання співу й танців, мистецтвам, які разом називалися одним терміном – «Юе у». У вищій музичній школі основою всього змісту навчання були музичні предмети. Ван Бінчжао наголошує, що шанська професійна вокальна освіта вважалася найсильнішою в китайській ойкумені, і сюди стікалися студенти із сусідніх держав (Ван, 1994, с. 7).

2. Державна школа (Го Сюе). Під час правління династії Чжоу (1026 р. до н.е. – 256 р. до н.е.) професійна вокальна освіта отримує подальший розвиток, формується нормативна освітня система. Навчання професійним танцям і співові стало одним із найважливіших елементів у освіті державних службовців і чиновників і у вихованні підростаючих спадкоємців імператора. Найголовніший заклад професійної вокальної

освіти називався «Державна школа». У ній робився наголос на три найголовніших для будь-якої освіченої людини предмета – музична філософія, спів і танець. Цікавим є те, що в Державній школі виконавці та викладачі співу разом становили 1 463 людини (не рахуючи викладачів народного танцю). До нас дійшли деякі відомості про організацію педагогічного процесу в цій школі. Начальник державної школи називався «Дасиюе», він був не тільки державним чиновником, але й як викладач навчав студентів найскладнішим танцям і співові. Старші викладачі навчали студентів різних стилів пісень. Нарешті, молодші викладачі навчали студентів грі на музичних інструментах, співу й музичного супроводу співу. Термін навчання становив близько 7 років. Як правило, студентам, які вступали до цієї школи, було 13 років, і на момент закінчення державної школи вони досягали 20 років (Чен, 2007, с. 46–47).

3. Музичний будинок Юе Фу. Юе Фу був створений у період правління династії Цинь (221 р. до н.е. е. – 206 р. до н.е.). Після повалення династії Цинь їй на зміну прийшла династія Хань (202 р. до н.е. – 220 р. н.е.), яка зберегла Юе Фу і продовжила його традиції. Основними функціями Музичного будинку визначено: підготовка професійних вокалістів і музикантів, дослідження теорії музики, написання й виконання нових музичних творів. У 112 р. до н.е. ханьский імператор У-ді (на троні 87–14 рр. до н.е.) розширив Юе Фу. Він запросив багатьох професійних музикантів. Начальником Юе Фу був Лі Яньнянь, видатний співак і композитор, який написав дуже багато відомих музичних творів. Останній період Династії Хань завершився серйозною економічною кризою, за якої музиці не було місця й тому вона була на час забута. Музичні освітні установи закривалися (Ян, 1981, с. 106–108).

4. Тай Чан Шу. Під час правління династії Тан (618–907 рр.) професійна вокальна освіта в Стародавньому Китаї досягла свого піку. Розмір будівлі, в якій знаходився заклад професійної вокальної освіти, був набагато більше, ніж коли б то не було раніше, називався він Тай Чан Шу. Танські імператори протегували мистецтвам й особливо музиці, тому в Тай Чан Шу працювало багато музикантів – 11549 осіб, які займалися танцями та співом. Педагогів з вокалу тоді називали «Доктор». Їх система виховання поділялася на високий, середній і низький рівні. І через кожні десять років усі викладачі Тай Чан Шу здавали серйозний іспит. Викладач, який пройшов екзаменаційні випробування, отримував посаду чиновника. Якщо іспит не вдавалося здати, то через п’ять років можна було ще раз отримати шанс. У студентів термін навчання становив п’ятнадцять років, і за цей період вони складали дванадцять іспитів – п’ять складних іспитів і сім іспитів середньої складності. Студенти, які витримали ці іспити, отримували шанс стати педагогами Тай Чан Шу (Чен, 1995, с. 121–148).

Зауважимо, що, крім Тай Чан Шу, були засновані ще три заклади: Цзяо Фан, Тай Юе Шу і Лі Юань. Цзяо Фан розпався на Ліву і Праву частини. Права спеціалізувалася на професійному співі, а ліва завідувала

професійними танцями. Туди отримували запрошення на роботу професійні співаки (Ян, 1981, с. 233–239). Після династії Тан у Китаї правила династія Сун. Але її влада й економіка виявилися слабкими, тому вона не створила жодного професійного вокального освітнього закладу. Вокальна освіта вступила в період занепаду. Дійшло до того, що коли уряду були потрібні співаки, він запрошував вокалістів із народу.

Отже, професія вокаліста сформувалася в Китаї ще в глибоку давнину. З часів династії Шан (XIV–XI ст. до н.е.) у Китаї вже існували вокальні професійні освітні заклади, з яких згодом сформувалися знамениті музичні академії «Юе Фу», «Лі Юань», «Тай Чан Шу» та інші.

ЛІТЕРАТУРА

Ван, Бинчжао (1994). *История образования в Китае*. Пекин: Изд-во Пекинского педагогического университета.

Сун, Пейцин (2000). *История образования Китая*. Шанхай: Хуадунский педагогический университет.

Сю, Хайлин (1997). Педагогическая деятельность и теория традиционной оперы в древнем Китае. *Музыкальное искусство, 3,* 58–64.

Чэн, Сыхай (1995). *История музыки древнего Китая*. Пекин: Издательство международная культура.

Чэн, Сянжун (2007). Новая мысль в реформе музыкального образования. *Музыкальное образование в школе, 8*.

Ян, Инлю (1981). *История Китайской музыки*. Пекин: Народное образование.

Ж. Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренко

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі трансформації сучасної вітчизняної системи освіти зростає роль педагога у суспільному розвитку, оскільки сфера освіти є соціальним інститутом, через який проходить кожна людина на різних етапах життєдіяльності, починаючи з раннього віку. Саме завдяки навчально-виховній діяльності педагога реалізується освітня політика держави у створенні інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки, техніки і культури.

У новітній час зростає потреба в соціально й професійно активному, компетентному та відповідальному вчителеві, готовому до постійного творчого пошуку, використання інноваційних засобів і технологій навчання, підготовки підростаючого покоління до глобальних викликів інформаційного суспільства. Педагог повинен бути не лише носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високого рівня культури й інтелекту, а й постійно вдосконалювати комплекс особистісних і професійних якостей, що визначають успішність його

педагогічної діяльності. Значною мірою це залежить від рівня професійної компетентності вчителя, фундамент якої закладається у педагогічному закладі вищої освіти.

Посилення вимог щодо професійної компетентності вчителів зумовлює необхідність підвищення якості їхньої фахової підготовки, перегляду змісту, впровадження ефективних педагогічних технологій, інноваційних форм, методів і засобів навчання. Сучасний учитель повинен вміти орієнтувати навчально-виховний процес на особистість учня, здійснювати педагогічну рефлексію, тобто сприймати і регулювати свою навчально-виховну роботу як процес, який фокусується на закономірних етапах формування особистості, ситуацій, які розкривають її творчий потенціал, а не як сукупність занять і заходів. Майбутньому педагогу необхідно опанувати технологію створення інноваційних ситуацій з різними освітньо-виховними функціями. Крім того педагог також повинен уміти використовувати цілісну систему виховно-дидактичних засобів при навчанні учнів свого предмета, що передбачає формування всебічно розвиненої особистості.

При цьому майбутньому вчителю важливо навчитися викладати свій предмет у тісному зв'язку з різними видами діяльності, соціальним досвідом учнів, застосовувати методи імітаційного моделювання різних соціальних ситуацій. Тому одним із пріоритетних завдань в системі підготовки студента до майбутньої педагогічної діяльності займає його вміння орієнтуватися в інноваційних процесах, що протікають в теорії і практиці вітчизняної та зарубіжної освіти як засіб розвитку інноваційного мислення майбутнього вчителя.

Наголосимо, що готовність до педагогічної діяльності включає здобуття спеціальних і загальноосвітніх знань майбутнім учителем до ступеня їх професійного застосування. Важливою умовою інтенсифікації процесу формування майбутнього фахівця є включення завдань, проблем, ситуацій, що відображають інноваційні процеси, в зміст навчання всіх предметів педагогічного закладу вищої освіти.

Насамперед, йдеться про застосування проблемних педагогічних ситуацій з вибором або оцінкою шляхів вирішення інноваційних задач, що виникають у педагогічній практиці, призначенням яких є стимулювання професійної мотивації та професійного мислення майбутнього вчителя. Розв'язання педагогічної задачі сприяє організації діяльності учня, приводить його до чіткого усвідомлення ситуації, зумовленої недоліком життєво важливого досвіду, постановці цілей її перетворення, виявлення умов і способів дії. Обране рішення, безумовно, включає в себе намір, план, креативність, надання сенсу, прийняття на себе певної відповідальності, оцінювання результату.

Слід зазначити, що в дослідженні акцентується увага на застосуванні інноваційних педагогічних завдань на практичних заняттях з дисциплін педагогічного циклу. Інноваційні педагогічні завдання є необхідною умовою підвищення професійної спрямованості більшості спеціальних і

загальноосвітніх дисциплін. Найбільший інноваційний потенціал мають завдання, що вимагають відшукання якісно нових технологій навчання та виховання (наприклад, імітаційне і математичне моделювання, опорні сигнали, інтегрування наукової інформації, навчально-ділові ігри тощо), навчання студентів навичкам аналізу пояснення та оцінки педагогічних явищ, самоаналізу і корекції своєї поведінки.

Отже, інноваційні педагогічні задачі та ситуації, що розглядаються в нашому дослідженні, пов'язані з основними компонентами педагогічної діяльності, а саме: аналізом педагогічної ситуації, постановкою мети її перетворення і вибором необхідних для цього виховних і дидактичних засобів, реалізацією проєкту педагогічної дії на практиці. Виділяємо три типи інноваційних педагогічних задач: орієнтовно-аналітичні; проєктувально-цільові та практико-імітаційні.

На нашу думку, готовність студентів до вирішення перерахованих типів задач повинна складати частину загальної професійної готовності майбутнього педагога до творчої діяльності. Розв'язання інноваційних типів задач передбачає формування наступних вмінь: аналізувати приховані можливості педагогічних засобів, відповідність їх педагогічним цілям; оцінювати навчальні можливості учнів; проєктувати предметну сферу діяльності учнів; аналізувати власні організаторські, дидактичні та інші дії; здійснювати педагогічний задум, давати оцінку і коригувати форми педагогічної взаємодії.

У дослідженні визначено дотримання наступних дидактичних умов використання інноваційних задач у професійній підготовці майбутніх учителів, як: чітке усвідомлення, рефлексія викладачем мети введення інноваційних педагогічних задач в навчальний процес; використання в якості джерела задач майбутніх професійних функцій учителя; цілеспрямоване створення педагогічних труднощів з метою розвитку педагогічного та критичного мислення студентів; реалізація міжпредметних зв'язків задач з дисциплінами психолого-педагогічного циклу; диференційований підбір задач з урахуванням рівня професійної підготовки студентів.

Таким чином, застосовуючи інноваційні педагогічні задачі та ситуації як один з елементів інноваційної технології навчання та аналізуючи ставлення майбутніх учителів до фрагментів професійно значущого матеріалу, ми спостерігаємо зростання інтересу до занять з педагогічних дисциплін, які включали розв'язання педагогічних задач та ситуацій. Сучасному майбутньому вчителю треба займатися безперервною самоосвітою і підвищенням рівня теоретичної та методичної підготовки; вчитель повинен уміти приймати правильні рішення, вибудовувати логіку здійснення своїх дій, приймати на себе відповідальність за результати інноваційної діяльності.

О. Шадюк
Рівненський державний гуманітарний університет

ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Зважаючи на економічні, соціальні та культурні змін в розвитку сучасної України, сім'я, яка є найпершим і найголовнішим інститутом виховання, пристосовуючись до цих змін, не у повній мірі реалізує свої головні функції, насамперед, педагогічну і виховну. Зростання психологічного напруження, збільшення кількості стресових ситуацій деструктивно впливають на зміст і характер психолого – педагогічної культури батьків, їх стиль взаємин з дітьми та педагогами закладу дошкільної освіти. Не слід забувати про те, що учасниками освітнього процесу в закладі дошкільної освіти є не лише педагогічні працівники, а й батьки.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває проблема інклюзивної освіти, зокрема дошкільної. Це пов'язано, насамперед, з тим, що число дітей, які мають психофізичні розлади, значно зростає, крім того, простежується тенденція до виявлення психофізіологічних порушень у кожної окремої дитини. Наше суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Інклюзивна форма освіти дозволяє цим дітям навчатися у загальноосвітніх закладах, поряд із звичайними дітьми. Вихователь здійснює навчання і виховання всіх дітей, використовуючи принцип індивідуально-диференційованого підходу. Таким чином забезпечується соціалізація дітей та їх розвиток. Однак, не слід забувати про труднощі, які виникають під час взаємодії педагогів та батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами.

Варто зазначити, що наше суспільство до цього часу ще не готове до масового впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх закладах дошкільної освіти через недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, упереджене ставлення батьків здорових дітей до дітей з особливими потребами, недостатнє кадрове забезпечення і неготовність педагогів до роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення (Аніщук, 2013)

Для того, щоб налагодити партнерські стосунки з батьками, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, важливо насамперед зацікавити, змотивувати їх, показати результативність і доцільність діяльності закладу дошкільної освіти через позитивну динаміку в емоційному розвитку дитини, фізичному здоров'ї, навчально – розвивальних досягненнях дітей, у коректному порівнянні з їхніми попередніми результатами.

Педагогам дошкільних закладів необхідно змінити об'єкт – суб'єктні відносини, тобто усвідомити і переконати членів родини, що вони є суб'єктами освітньо – виховного процесу. А це означає, що батьки та інші члени родини не повинні бути пасивними об'єктами впливу педагогів, а мають розпочати ефективну взаємодію з вихователями та дітьми на засадах партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю (Балицька).

Слід відмітити, співпраця вихователя із батьками, а особливо із батьками інклюзивної групи, є надзвичайно важливим напрямком роботи, який займає одне з пріоритетних місць в професійній діяльності вихователя.

У процесі батьківсько – педагогічної взаємодії формується ставлення один до одного, зокрема, ціннісне ставлення. Вкрай важливо залучати батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами до процесу оновлення змісту, форм і методів освіти, виховання і розвитку своїх дітей, підтримувати бажання перенести доцільне в практику сімейного виховання (Балицька).

Робота із сім'єю передбачає врахування сучасних тенденцій розвитку стосунків між батьками і дітьми, їхніх технологій, ціннісних орієнтирів, особистісних якостей батьків і дітей, особливостей впливу сім'ї на становлення особистості дитини. Зміст цієї роботи забезпечується: вивченням родинних традицій; спрямованістю на індивідуальні та міжособистісні зміни; вдосконаленням виховної функції сім'ї та функції первинної соціалізації дитини; залученням родини до активного соціального життя (Родинне виховання: сучасні підходи, 2010, с. 14).

Таким чином, можна виокремити мету співробітництва педагогів закладу дошкільної освіти і батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, яка полягає не лише у збагаченні знань про способи і методи сімейного виховання, а й досягнення єдності виховного впливу сім'ї й закладу дошкільної освіти на дитину. Ефективність реалізації такого співробітництва досягається запровадженням в процес його реалізації низки принципів: принцип узгодженості дій, принцип гуманізму, принцип відкритості, принцип індивідуального підходу, принцип доцільності форм і методів співробітництва.

Отже, психолого – педагогічний супровід батьківства має здійснюватися на принципах системного, діяльнісного, індивідуального і диференційованого суб'єктивного підходів. Активізація батьків на основі вищезазначених підходів, діалоговості у взаємодії – справа цілком реальна, хоча і непроста, така робота потребує неабиякої майстерності педагога.

ЛІТЕРАТУРА

Аніщук, А. М. (2013). Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя, 5,* 213–218.

Балицька, І. М. *Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вихователя дошкільного закладу з батьками вихованців*. URL: http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v4/i16/4.pdf.

Родинне виховання: сучасні підходи (2010). Т. Вороніна, О. Мельник (упоряд.). Київ: Шкільний світ.

РОЗДІЛ 9. ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

V. Avramenko
A. Makarenko Sumy State Pedagogical University

PROJECT APPROACH TO DEVELOPING ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

At the present stage of the development of the society, new requirements and guidelines are being designed in the education system. Global post-industrialization, informatization and tertialization have led to the changes in values in the society and the transformation of the educational paradigm from the acquisition of standard knowledge, skills and abilities to forming key competencies for life.

The works of O. Bykovs'ka, V. Verbyts'ky, O. Lytovchenko, H. Pustovit, L. Tykhenko, V. Bereka, V. Lopatyns'ka and other domestic scientists analyze the theoretical, methodological and didactic principles of out-of-school education.

The works on the problems of the theoretical and practical implementation of the competence approach in the education system of I. Bekh, L. Parashchenko, O. Ovcharuk, O. Lokshyna and others are relevant in the domestic scientific literature. It should be noted that in the legal base of the education field of Ukraine the term "competence" is used as a dynamic combination of knowledge, skills, abilities, ways of thinking, views, values, the other personal qualities determining the person's ability to successfully socialize, conduct professional and/or further educational activities (Law of Ukraine "On Education" (2017)). The practical implementation of the competence approach in Ukraine began with the adoption of the New Ukrainian School Concept in 2016, the main purpose of which is not only to provide knowledge, but also the ability to put it into practice and the ability to learn life long.

The issues of forming entrepreneurial competence as the key one for life are reflected in the main international documents: UNO Programme "Educational Policy and Peer Education", Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe "Key Competences for Lifelong Learning (European Guidelines)"; in domestic regulations: Concepts "New Ukrainian School"; National Strategy for Education Development in Ukraine for 2012–2021; in the works of the Ukrainian (Yu. Bilova, A. Mukha, V. Verbyts'ky, O. Liskovych, etc.) and foreign scientists (in particular, the Russian researcher T. Matveyeva on forming entrepreneurial competence of high school students by the method of projects).

The concept of the New Ukrainian School, in accordance with the European standards, in particular with the Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe, on forming lifelong learning

competencies, identifies a group of key competencies, in particular *initiative and entrepreneurship*, which are implemented in the domestic educational space through the integrated content area "Entrepreneurship and Financial Literacy".

Initiative and entrepreneurship is the ability to generate new ideas and initiatives and implement them in order to improve person's own social status and well-being, as well as the development of the society and the state (New Ukrainian School (2016)). The European reference system (Key Competences for Lifelong Learning. The European Reference Framework) identifies *entrepreneurial competence* as the key one and offers the following interpretation: person's ability to put ideas into practice, which includes creativity, being innovative, risk-taking, and the ability to plan and organize activities that contribute to the objectives (Key Competences for Lifelong Learning, 2006).

Recently, researches were conducted to substantiate the theoretical and practical grounds of the project activities in school and out-of-school education, in particular, the works of L. Martynets', S. Miroshnyk, N. Dyka, L. Nalanyuk, V. Palamarchuk, I. Yermakov and others. The Ukrainian researchers note that *project activity* is a pedagogical technology (S.Sysoyeva), or project technology reflecting the implementation of the personality-oriented approach in training (I. Yermak). In our opinion, the statement of M. Klaryna is true, when she considers project activities as a method of planning purposeful activities of students in connection with the solution of a certain problem in real life conditions. In terms of forming entrepreneurial competencies, M. Yarmachenko's definition of project activity as a system of education in which the student acquires knowledge, skills and abilities in the process of planning and performing certain complex tasks-projects, is worth noting (Andrushchenko, 2005, 114).

The implementation of complex tasks contributes to forming skills that are inherent in individuals with the established entrepreneurial competencies:

- ability to plan the end work result of work and present it in the verbal form and as a consequence – the ability to defend the own project in the course of public defence;
- ability to plan actions (manage time, budget, force);
- ability to think critically and make adjustments to previously made decisions;
- ability to constructively discuss the results and accept criticism;
- ability to evaluate the others' projects or tasks.

Despite the considerable amount of researches on substantiating the feasibility of implementing the project approach in the education system, our study is relevant because forming entrepreneurial competence by the method of project activities is still insufficiently studied in the domestic pedagogical field.

According to the Ukrainian researcher M. Romanovs'ka, entrepreneurial projects have an important function of adapting students to market relations based on developing their specific social skills and abilities in the field of management, fostering a sense of responsibility for their own and social well-being (Romanovs'ka, 2007).

An important role in forming children's and students' entrepreneurial competencies by the project method is played by the Junior Academy of Sciences of Ukraine, which activities are aimed at forming and developing creative abilities. In particular, in 2018, the first in Ukraine state business incubator *UF Incubator* (Ukrainian Future Incubator) was created on the basis of Junior Academy of Sciences, where students master business planning skills, learn to present their invention and negotiate with the potential business investors, as well as master Business English training course *Biotech Startup Week* – All-Ukrainian scientific profile school within the *UF Incubator*, the purpose of which is to teach students to implement their own projects in the field of biotechnology. The work takes place in teams consisting of inventor, marketer and financier.

The project activity is implemented within the framework of the *Vernads'ky Challenge* engineering startups competition aimed at forming the entrepreneurial competencies and implementation of startups by students.

In 2019, the Eastern Europe Foundation together with the German non-governmental organization *ChildFund Deutschland e.V.* launched the project on school entrepreneurship in rural areas and towns of Ukraine. To test and spread school entrepreneurship for students, it is planned to organize specialized schools.

The projects "Business Backup", the purpose of which is to transfer practical experience of entrepreneurship through the system of mentoring students of vocational schools; "Success factor: the development of entrepreneurial competencies of vocational students", the purpose is forming and developing entrepreneurial skills and initiative; "School entrepreneurship", the aim is to create favorable conditions for the development of youth entrepreneurship and others are worth mentioning.

The first Ukrainian business simulation programme ViAL + was developed and successfully tested, which is a professional computer simulation programme that reproduces the functioning of a manufacturing enterprise in a competitive environment in the conditions close to the Ukrainian post-socialist realities, on the example of the specific industry.

In the context of the project activities and forming entrepreneurial competencies of students, our own experience proves that we should focus on implementing STEM-education to develop the creative educational environment.For example, the educational activities of the group "Young Geographers" of the municipal institution of Sumy regional council –the regional centre of out-of-school education and work with the talented students involves STEM-excursions to industrial enterprises of Sumy ("Sumy Palyanytsya" Ltd., "Sumy Horobyna" Ltd., Sumy machine-building scientific -production association, Sumyremvzuttya Ltd., etc.). The ultimate aim of the excursion activity is the development and implementation of an entrepreneurial project.

Thus, it should be noted that project activities are increasingly included in the educational process of out-of-school educational institutions. This is primarily due to the fact that the educational process of out-of-school educational institutions is more flexible and more responsive to the challenges of the post-industrial

society. Ukraine has accumulated considerable experience in implementing entrepreneurial projects: the Best Entrepreneurial Project for Pupils and Students, the *Vernads'ky Challenge* Engineering Startups Competition, the *Biotech Startup Week* All-Ukrainian Research School and others.

REFERENCES

Andrushchenko, V. P., Sysoyeva, S. O., Huziy, N. V. et al. (2005). *Pedagogical creativity: methodology, theory, technologies.* К.: Drahomanov National Pedagogical University.

Law of Ukraine "On education». (2017). Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page

New Ukrainian School: Concepts grounds of reforming secondary school (2016). Retrieved from: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf.

Romanovs'ka, M. B. (2007). *Projects method in the educational process: manual*. Kharkiv: Vesta: Publishing house "Ranok".

Key Competences for Lifelong Learning (2006). URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm. Recommendation 2006/962 / of the EU for key competences for lifelong learning.

А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «ЧЕК-ЛИСТ» ПРИ ВИЗНАЧЕННІ РІВНЯ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ В НІМЕЦЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Проблема навчання і виховання обдарованих дітей набула особливої актуальності на порозі XXI століття. Помітне прискорення в політичному та інтелектуальному осмисленні соціальних, технічних, економічних та культурних феноменів, характерних для глобалізації, викликало необхідність створення системи підтримки та захисту інтересів обдарованих учнів, змінило погляд на підходи до їхнього навчання. Україна переймає досвід у цій галузі у європейських держав, зокрема – у Німеччини. Саме тому ми вирішили дослідити німецький досвід використання методу чек-листів при оцінці рівня обдарованості дитини.

Наша розвідка передбачає з'ясування сутності методу «чек-лист» і сфери його використання в системах освіти Німеччини та України.

Чек-листом в німецькій освітній практиці називаються елементи певного процесу чи явища, зведені в список для зручності порівняння або для забезпечення виконання пов'язаних з ними дій. Отже, чек-лист можна схарактеризувати як контрольний список, що найчастіше представляється із місцями для галочок (ліворуч або ж праворуч тексту). Якщо певний пункт перевірений (наприклад, завдання виконане, річ на місці тощо), то ставиться відповідна позначка *("Checklist" meaning in Cambridge Dictionary*).

У світовій педагогічній практиці дана форма використовується для визначення рівня навчальних досягнень учнів, оцінки готовності учнів до проведення певної форми контролю знань чи для розв'язання організаційних питань в роботі колективу (Scriven). Німецькі освітяни використовують цей метод при визначенні рівня обдарованості учнів, бо він дає змогу неупереджено та швидко оцінити здібності та задатки дитини.

В українській системі освіти метод не набув широкого поширення і почав використовуватися лише останнім часом у зв'язку з запровадженням дистанційного навчання в умовах пандемії CoVID-19 як засіб контролю за організацією навчання та прозорістю діяльності навчальних закладів в умовах адаптивного карантину (*Документи, які мають бути на сайті закладу освіти: чек-ліст для керівника*).

Натомість Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень Німеччини створило ряд чек-листів для визначення рівня обдарованості дитини. Найбільш актуальний з них подано в дороговказі для батьків, вихователькок і вихователів, вчительок і вчителів. У цьому документі, що має назву «Знаходити та заохочувати обдарованих дітей» вміщено критерії-параметри, що за певною сукупністю дозволяють батькам і педагогам визначити рівень обдарованості (*Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень Німеччини*). Так, наприклад, згідно зі згаданим чек-листом обдарована дитина: часто дивує оригінальними ідеями та пропозиціями; має багату на засоби виразності, правильну та швидку мову; самостійна; має детальні знання в окремих областях; неймовірно добре спостерігає; схильна до визначення ситуації (там само).

В той же час, методика використання чек-листів для досягнення подібних цілей підлягає різкій критиці. Так, вважається, що обдарованість – поняття абстрактне і вимірюванню конкретними критеріями не підлягає, а більшість ознак із переліку можна тією чи іншою мірою застосувати до всіх без винятку дітей. Візьмемо, наприклад, параметр «самостійна». Він означає «сама складає портфель», «грає сама кілька годин» чи щось зовсім інше? Чим дальша ознака від поведінки, за якою можна спостерігати, тим більше треба інтерпретувати і тим більша вірогідність упереджень». До того ж, для оцінки знань дитини як високих необхідна певна контрольна група, певний стандарт, з яким ці знання можна порівняти, а чек-листи такої можливості не надають (*Дороговказ*). Проте, попри дискусії, метод продовжує використовуватися, бо є швидким та стандартизованим і дає можливість оцінювати дітей за конкретним списком критеріїв, чого не передбачають, на жаль, інші методи на кшталт анкетування чи бесіди, які, до того ж, ще й складніші в обробці результатів.

Отже, проаналізувавши використання методу чек-листа при визначенні рівня обдарованості в системах освіти Німеччини та України, можна зробити такі висновки: чек-листом називається метод визначення наявності певної якості чи ознаки за математичною більшістю при виборі певних елементів зі списку, що використовуються для їхнього порівняння або виконання над

ними певних дій. В світовій освітній практиці метод використовується для визначення рівня навчальних досягнень учнів, оцінки готовності учнів до проведення певної форми контролю знань, для розв'язання організаційних питань в роботі колективу тощо. В українській системі освіти метод не набув широкого поширення і використовується здебільшого у приватних освітніх установах. У німецькій освіті метод чек-листу запроваджений на рівні державного стандарту для визначення рівня обдарованості дітей, проте його використання піддається різкій критиці. Саме ці фактори (простота, доступність, але й іноді некоректність характеристики ознаки) треба враховувати переймаючи закордонний досвід.

ЛІТЕРАТУРА

"Checklist" meaning in Cambridge Dictionary. Retrieved from: https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/checklist

Scriven, Michael. *The logic and methodology of checklists.* Retrieved from: https://web.archive.org/web/20100331200521/http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/papers/logic%26methodology_dec07.pdf

Документи, які мають бути на сайті закладу освіти: чек-ліст для керівника. Режим доступу: http://osvitastryirda.gov.ua/viddil/sait.pdf

Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень Німеччини. Режим доступу: https://www.bmbf.de/

Дороговказ для батьків, вихователь ок і вихователів, вчитель ок і вчителів «Знаходити та заохочувати обдарованих дітей». Режим доступу: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Begabte_Kinder_finden_und_foerdern.pdf

О. Знобей
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI ст. визначає головною метою освіти створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом усього життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Саме тому в національній системі освіти пріоритетним напрямом є особистісний розвиток, який пов'язаний з формуванням творчого потенціалу, розвитку творчих здібностей.

Проблема розвитку творчих здібностей особистості є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Одним з головних педагогічних завдань при цьому є виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислювати набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві, розвивати технології.

Більшість досліджень у педагогічній сфері певною мірою торкається розвитку творчих здібностей і виховання творчої особистості, оскільки педагогічний процес є творчим за своєю сутністю, включаючи творчість учня, вчителя, вихователя, батьків, організаторів дозвілля, керівників самодіяльних гуртків і об'єднань. Значна кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів присвячена дослідженню творчого процесу (В. Андрєєв, Т. Громов, В. Моляко, В. Николко та ін.), загальних проблем розвитку творчих здібностей та вихованню творчої особистості в різних видах діяльності (Д. Богоявленська, Д. Будянський, Г. Костюк, Б. Теплов, С. Рубінштейн, К. Платонов та ін.). Наукові дослідження в галузі театральної педагогіки, здійснені В. Абрамяном, А. Капською, О. Мелік-Пашаєвим, А. Немеровським дають змогу осмислити можливості театрального мистецтва щодо розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що творчі здібності, як і здібності взагалі, мають складну структуру, тобто компонентний склад. Розвиток загальної складної здібності залежить від міцності, стійкості та різноманітності зв'язків між окремими компонентами її структури, поряд з мірою її розвитку в цілому, у взаємозв'язку і взаємозалежності між ними. Саме цей аспект розглядався дослідниками при вивченні спеціальних здібностей, що зумовлюють ефективність конкретних видів творчості: образотворчій, музичній, театральній, літературній, а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у широкій сфері діяльності за багатьма видами і напрямами (Миропольська, 2003; Руденко, 2004). Оскільки складність більшості видів людської діяльності вимагає розвитку не однієї, а кількох здібностей, причому поєднання їх може бути індивідуальним, то навряд чи можна визначити оптимальну комбінацію окремих здібностей, яка забезпечить найвищу ефективність діяльності.

В контексті сказаного важливим з погляду досліджуваної теми є положення про те, що загальний розвиток людини відбувається шляхом її включення в систему діяльностей, яка, у свою чергу, є індивідуально своєрідною. Здібність не зводиться до тих знань, умінь чи навичок, які вже вироблені у даної людини. При вивченні проблеми розвитку творчих здібностей це положення важливе з огляду на вивчення останніх з точки зору їх динаміки, розвитку, у зв'язку з чим актуалізується питання про творчий потенціал особистості. Отже, проблема творчих здібностей розглядається у співвіднесенні з феноменом творчої особистості.

Розробляючи диференційовану модель обдарованості і таланту, дослідники в цілому виокремлюють найбільш значущі види здібностей, а саме: інтелектуальні, креативні, соціально-афективні, сенсомоторні та інші. Розвиток здібностей здійснюється за допомогою ряду факторів, до яких належать характеристики особистості та оточення. Перш за все, одним з таких факторів є мотиваційний (спрямованість на творчість, інтереси, ініціативність), що забезпечує можливість ініціювати,

спрямовувати і підтримувати певну діяльність. Друга група "факторів-каталізаторів" – це оточення особистості, що є об'єктами ідентифікації й рольовими моделями; значущі впливи (освітні, виховні, розвивальні програми), важливі події. Ці характеристики оточення впливають не тільки безпосередньо, а й опосередковано на творчі досягнення особи на різних етапах її розвитку (Рибалка, 1996).

Прояв і становлення творчих здібностей є невіддільним від розвитку і розвиненості певних ознак особистості. На це звертали увагу вітчизняні дослідники: В. Андрєєв, В. Дружинін, О. Лук та інші. Серед ознак особистості, здібної до творчості, дослідники виділяють: сміливість, незалежність суджень, схильність до заперечення звичного, здатність простистояти колективній думці, оригінальність, розумову відкритість, чутливість до нового та незвичного, високу толерантність до невизначених ситуацій, ініціативність, інтенсивну пошукову мотивацію, схильність до самоактуалізації. Саме ці риси забезпечують особистісну готовність сприймати, засвоювати та активно застосовувати засоби творчої мисленнєвої діяльності. Про наявність і розвиток будь-яких здібностей свідчить успішне виконання певної діяльності. Для творчих здібностей такою діяльністю є пошукова, перетворююча діяльність, вільна від примусової мотивації (Сисоєва, 1996).

Отже, сутнісною, зумовлюючою характеристикою творчих здібностей є постійна і впевнена готовність особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях, позитивна пізнавальна активність.

Узагальнюючи сказане, слід зазначити, що творчі здібності – це цілісно-структурне, багатокомпонентне утворення, що забезпечує продуктивність результату художньо-творчої діяльності особистості при реалізації її індивідуально-творчих можливостей в соціокультурному просторі. Розвиток творчої особистості слід розглядати у взаємодії її рівневої структурної організації, включаючи компоненти: природних передумов (задатки, здібності); досвіду (знання, вміння, навички), характерологічних властивостей (самостійність, інтенсивність, емоційно-вольові якості), мотивації (орієнтація, саморегуляція). Саме ці компоненти сприяють набуттю особистісного творчого стилю діяльності, що визначають її творчі можливості. Інтеграція цих компонентів здійснюється у процесі саморегуляції особистості, що спрямовує і програмує не тільки розвиток творчих здібностей, а й мету життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Миропольська, Н. Є. (2003). *Формування художньої культури учнів загальноосвітньої школи засобами мистецтва слова* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). К.

Рибалка, В. В. (1996). *Психологія розвитку творчої особистості*. К.: ІЗМН.

Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. К.: Поліграфкнига.

Руденко, Л. С. (2004). *Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). К.

Н. Осьмук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В сучасних умовах проведення освітнього процесу онлайн та збільшення вільного часу значно зростає роль обізнаності вихователів, батьків, педагогів щодо культури дитячого дозвілля та педагогічних основ її організації. Проблема педагогічного керівництва дозвіллєвою діяльністю дітей та підлітків демонструє низку завдань, що виходять із суперечностей. З одного боку дорослі прагнуть до реалізації під час дозвілля не тільки відновлювальної, а й виховної, розвиваючої функцій, соціальнозначущого характеру діяльності. З іншого боку – незрілість психологічних якостей (волі, наполегливості, стійкості), слабкість мотивів, захопленість легкодоступними електронними іграми, відсутність особистого прикладу батьків, бездоглядність вільного часу, сприйняття його тільки як часу розваг призводять до відсутності культури дозвілля школярів, які в деяких випадках набувають загрозливих форм обмеженості та залежності.

Завдання даного дослідження полягає у спробі визначення педагогічних ознак дозвілля, його сутності й значення як засобу виховання особистості.

Насамперед, з'ясуємо, що розуміється під дозвіллям та дозвіллєвою діяльністю. Наразі окреслена проблема вивчається в межах різних наук. Крім загальної та соціальної педагогіки до неї звертаються й представники філософії, психології, культурології, соціології, соціокультурної діяльності тощо. Більшість дослідників, що займаються цією науковою проблемою в педагогічному контексті: І. Бойчев, В. Бочелюк та В.Бочелюк, О. Верещак, А. Воловик, І. Бєлецька, Ю. Ждановська, В. Кірсанов. Н. Кононенко, Н. Максимовська, Г. Олійник, І. Петрова, І. Шевчук та інші, спільні у синонімічності понять дозвілля та вільного від праці часу, часу відпочинку.

В широкому розмінні ми орієнтуємося на визначення дозвілля за А. Воловик, який характеризує його як «вільно обрану особисту діяльність, спрямовану на задоволення духовних, творчих і фізичних потреб» (Воловик А., Воловик В., 1999, с. 28). Варто пам'ятати, що з фізіологічної точки зору відпочинок, дозвілля надзвичайно важливі в житті людини для відтворення фізичних і моральних сил, тобто мають, як зазначає І. Шевчук, характер рекреаційно-відтворюючих процесів, що знімають інтенсивні фізичні, інтелектуальні, психічні навантаження (Шевчук, 2014, с. 251). При цьому часовий вимір протікання процесу дозвілля розуміється як дозвіллєва діяльність. На думку А. Воловик, провідним мотивом такої діяльності є «потреба особистості в самому процесі цієї діяльності, а наслідком – її здійснення» (Воловик А., Воловик В., 1999, с. 128).

Отже, вважаємо, що варто розглядати дозвілля та дозвіллєву діяльність як необхідні для життя будь-якої людини складові життєдіяльності, яким

вона присвячує обрані за власним бажанням час, вид й ступінь активності. Звернімо увагу й на одну з визначальних характеристик досліджуємого поняття, що зумовлює вибір видів дозвіллєвої діяльності. Цілком погоджуємося з І. Шевчуком у тому, що роль дозвілля полягає у відновленні психічних та фізичних сил людини, підвищенні її освітнього і духовного рівня, здійсненні лише тих занять у дозвіллєвий час, що відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності (Шевчук, 2014, с. 256).

У трактуванні дозвілля , а особливо дозвілля дітей та молоді, з педагогічної точки зору значної ваги набувають його культурно-розвивальне та виховне значення. Саме тому, що у дитячому та підліткову віці особистість більше за можливостями й вподобаннями орієнтована та виявляє прихильність до дозвіллєвої діяльності, остання має значні можливості у формуванні дитини, може значно впливати на розвиток її творчого та соціального потенціалу, а відтак – розглядається сучасною педагогікою як потужний засіб формування зростаючої особистості.

Педагогічно правильно організоване дозвілля дозволяє формувати й розвивати особистість за рахунок сприяння визначенню й задоволенню схильностей і потреб; формування ціннісних орієнтацій та моделей поведінки; набуття корисних умінь і навичок в комунікативній, творчій, соціальній сферах діяльності; сприяння самовираженню, самоствердженню та саморозвитку; формування об’єктивої самооцінки й можливості прояву творчої ініціативи; добровільності й не регламентованості занять; свободі і незалежності.

Останнім часом забезпечення педагогічно правильних організаційних форм переноситься в предметну площину соціальної педагогіки. Як зауважує Н. Максимовська, метою соціальної педагогіки дозвілля є створення оптимальних дозвіллєвих умов, що сприятимуть ефективній соціалізації особистості й груп, активізація виховного потенціалу закладів та інших структурних елементів сфери дозвілля, яка має інтенсифікувати педагогізацію соціуму засобами дозвілля, продуктивна інтеграція особистості в соціальний простір через дозвіллєве середовище (Шевчук, 2014, с. 256).

Отже, визначення педагогічних ознак дозвілля дозволяє говорити про нього як про вільну творчу діяльність дітей та підлітків, що характеризується широким спектром можливостей задоволення пізнавальних, комунікативних, виховних, соціальних потреб особистості, яка формується. А належні педагогічні умови організації дозвіллєвої діяльності сприяють розвитку, адаптації, соціалізації, психологічній підтримці, змістовному дозвіллю й відпочинку підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

Воловик, А., Воловик, В. (1999). *Педагогіка дозвілля*. Харків: ХДАК.

Максимовська, Н. О. (2012). Наукові засади розвитку соціальної педагогіки дозвілля. *Освіта та педагогічна наука, 5–6 (154–155),* 37–42.

Шевчук, І. В. (2014). Педагогічна сутність дозвілля та дозвіллєвої діяльності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 1 (60),* 250 – 259.

Б. Танчик
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

РОЛЬ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВИХОВАННІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Перехід до нової освітньої парадигми супроводжувався посиленням уваги до обдарованих дітей, інтелектуальний і творчий потенціал яких у сучасний умовах розглядається як основний капітал держави. Сучасні заклади освіти мають забезпечити систематичний розвиток закладених природою можливостей та здібностей особистості, а також їх удосконалення й реалізацію в практичній діяльності. Цей факт підтверджують і результати психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть, що переконливо довели необхідність створення умов для розвитку обдарованих учнів не лише в системі шкільної, а й позашкільної освіти, оскільки самореалізація інтелектуально обдарованих учнів не завжди може бути ефективно здійснена в межах традиційного навчання.

У процесі виховання інтелектуально обдарованої учнівської молоді надзвичайно важливу роль відіграє педагог закладу позашкільної освіти, а тому він має відповідати низці вимог.

Однією з найважливіших характеристик педагога закладу позашкільної освіти, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, є мотивація, позитивна Я-концепція. Педагог, який має низьку самооцінку, як правило, відчуває почуття побоювання перед своїми обдарованими вихованцями, а відтак – не може викликати в них поваги. Серед інших важливих якостей педагога закладу позашкільної освіти можна виділити зрілість, успішний досвід педагогічної роботи, емоційну стабільність, цілеспрямованість і креативність. Беззаперечно важливою є професійна компетентність педагога, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, заснована на його особистісній готовності до постійного професійного розвитку й навчання впродовж життя, пов’язаною зі сферою його практичної діяльності.

Крім окреслених вище компетентностей та здатностей, педагог закладу позашкільної освіти, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, повинен: знати психологічні особливості обдарованої учнівської молоді, ураховувати їхні потреби та інтереси; бути доброзичливим і чуйним; уміти будувати інтелектуальне виховання відповідно до результатів діагностичного обстеження вихованця; чітко усвідомлювати мету і завдання виховання, володіти великим обсягом знань і досвідом застосування методик і стратегій виховання інтелектуально обдарованої учнівської молоді; бути емоційно стабільним, добре володіти власними емоціями й почуттями; мати високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів і вмінь, а також

прагнення до постійного самовдосконалення; мати почуття гумору; бути готовим до роботи з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю та до придбання спеціальних знань у сфері обдарованості; проявляти наполегливість, цілеспрямованість і серйозність; стимулювати когнітивні здібності вихованців (Бойченко, 2018).

Отже, можна виокремити низку вимог, що висуваються до педагога закладу позашкільної освіти, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, зокрема: наявність власної педагогічної концепції; професійна компетентність; високий рівень теоретичної підготовки в означеній сфері; активна науково-методична діяльність; висока комунікативна культура; креативність; емоційна стабільність, цілеспрямованість, адекватна самооцінка; уміння об'єктивно оцінювати успіхи обдарованої учнівської молоді; знання вікової психології; прагнення до самоосвіти й самовдосконалення; високий рівень знань у сфері професійного інтересу; вимогливість і вміння знайти підхід до нестандартних вихованців; високий рівень інтелектуального й морально-духовного розвитку, ерудованість; доброзичливість, чуйність, педагогічний такт; наявність організаторських здібностей (Антонова, 2012).

Також зауважимо, що організація виховання інтелектуально обдарованої учнівської молоді в закладах позашкільної освіти, передбачає, насамперед, залучення педагогів, які відповідають таким критеріям: педагог, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, є особистістю, яка продуктивно реагує на виклик, уміє сприймати критику і не страждати від стресу під час роботи з людьми, які виявляють вищий рівень здібностей та знань, ніж він особисто. Взаємодія педагога ЗПО з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю має бути орієнтована на оптимальний розвиток здібностей, мати характер допомоги, підтримки, бути недирективною; педагог, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, усвідомлює власну компетентність і спроможність вирішувати проблеми, що виникають у процесі виховної роботи. Він готовий нести відповідальність за прийняті рішення й одночасно впевнений у своїй педагогічній привабливості та спроможності; педагог, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, вважає оточуючих здатними самостійно вирішувати власні проблеми, вірить у їх дружелюбність і в те, що вони мають позитивні наміри, їм властиве почуття власної гідності, яке слід цінувати, поважати й оберігати; педагог, який працює з інтелектуально обдарованою учнівською молоддю, прагне до інтелектуального самовдосконалення, охоче поповнює власні знання, готовий вчитися в інших, займатися самоосвітою й саморозвитком.

ЛІТЕРАТУРА

Антонова, О. Є. (2012). Інноваційні технологічні підходи до роботи з обдарованою молоддю. У Д. В. Чернілевський (Ред.), *Методологія наукової діяльності,* (сс. 89-99). Вінниця: Нілан-ЛТД.

Бойченко, М. А. (2018). *Теоретичні та методичні засади освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

РОЗДІЛ 10. ОСВІТА ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

О. Дубасенюк
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ АНДРАГОГІКИ

В умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, важливим постає принцип освіти впродовж життя як чинник інноваційного розвитку держави, соціокультурним показником людського розвитку, механізмом прогресивного розвитку суспільства. У цьому контексті сучасні концепції сталої освіти характеризуються сприянням процесу неперервного навчання, підвищенням духовного та економічного потенціалу особистості, про що зазначено у міжнародних документах: «Про практичну допомогу в питаннях освіти в Центральній і Східній Європі» (1990), «Меморандумі з освіти впродовж життя» (2000), Копенгагенській декларації про ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти і підготовки (2002), Стратегії «Європа – 2020» (2010), Маскатській угоді «Освіта – сфера інтересів Європейського Союзу» (2014).

Крім того, важливе значення мають дослідження зарубіжних науковців у сфері андрагогіки: внесок у майбутнє – пріоритет освіти (Ж. Аллак), вік освіти (В. Миронов), філософські засади освіти для XXI століття (Б. Гершунський), освіта дорослих у загальноцивілізаційному контексті (І. Колесникова, Л. Лесохіна, О. Огієнко, В. Онушкін, Н. Тоскіна) та розробки вітчизняних учених щодо теоретичних та методологічних засад освіти дорослих (Л. Лук'янова, С. Архипова, О. Анищенко, Л. Сігаєва).

Освіта дорослих створює сприятливі умови для задоволення освітніх потреб громадян з метою професійного розвитку та самореалізації, підвищення ефективності й результативності життєдіяльності. Тому необхідним є прийняття законопроєкту «Про освіту дорослих» та Концепції розвитку освіти дорослих в Україні; поширення досвіду створення закладів інноваційного типу з наданням освітніх послуг різним категоріям дорослого населення.

Таку мету виконує спецкурс з андрагогіки в умовах магістратури. Майбутні магістри мають осмислити основні характеристики спецкурсу з андрагогіки, як-от: цілепокладання, визначення принципів неперервної освіти і розробка змісту, форм і методів, прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оволодіння методами, що застосовуються. Важливо також засвоїти сучасні освітні технології, які створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти. Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах засвоєння курсу андрагогіки, а саме: початкове оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок (Архипова, 2002).

Спецкурс уміщує чотири модулі. **І модуль «Концептуальні засади нової парадигми освіти. Андрагогіка в системі сучасного людинознавства»** присвячено проблемі освіти в житті сучасного суспільства. У Декларації прав людини визначено концептуальні засади нової парадигми освіти. Наголошено, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток людини. У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі виділяють такі альтернативні ціннісні уявлення про призначення освіти: освіта для розвитку духовних сил, здібностей, умінь, освіта з метою формування морально відповідальних і соціально адаптованих індивідів; освіта для розвитку практичних умінь і навичок; освіта для особистого зростання та для розширення пізнавальних можливостей, особистого задоволення.

Відповідно у процесі лекційного викладу матеріалу майбутні магістри знайомляться з концептуальними основами нової парадигми освіти, осмислюють предмет, завдання та особливості андрагогічної науки, роль освіти дорослих у сучасних умовах, розглядають різні погляди вчених, аналізують чинники щодо важливості освіти дорослих. Майбутні фахівці усвідомлюють місце андрагогіки в системі сучасного людинознавства, простежують становлення, етапи та шляхи розвитку андрагогіки, осмислюють структуру освіти дорослих та особливості розвитку освіти дорослих в Україні.

На практичних заняттях обговорюються питання: підвищення ролі освіти та нагальної потреби освіти дорослих у сучасних умовах, актуальні концептуальні положення нової парадигми освіти щодо різного тлумачення поняття «андрагогіка»; відмінності між педагогікою й андрагогікою. У процесі дискусії визначається мета і зміст освіти в сучасних умовах, роль освіти у XXI столітті, ідеал «освіченої досконалої людини». Студенти виявляють подібність і відмінності професій педагог і андрагог, виокремлюють основні ознаки формальної, неформальної й інформальної освіти. На заняттях розглядаються напрями розвитку освіти дорослих, простежують тенденції та перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст.

Майбутні магістри виконують індивідуальні завдання: проводять опитування студентів за темою заняття, готують реферати з проблеми освіти дорослих, ураховуючи досвід зарубіжних країн (П. Фюртер, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, П. Ланґран, Ф. Джессан, А. Даринський, М. Ноулз).

ІІ модуль «Доросла людина як суб'єкт освіти і навчання» передбачає ознайомлення студентів під час лекції з особливостями дорослої людини як суб'єкта освіти та навчання. Студенти усвідомлюють дорослість як етап життєвого циклу людини, аналізують особливості періодизації життя дорослої людини, простежують основні психофізичні закономірності розвитку дорослих, осмислюють кризи та кризові ситуації дорослої людини.

На практичних заняттях майбутні магістри вивчають наукові праці, які розкривають особливості людини як предмету пізнання (Б. Ананьєв, М. Бердяев, І. Кон), особливості психології дорослих (Т. Дзюба, С. Зінченко, В. Моргун, О. Коваленко, Н. Ткачов), психологію навчання дорослих (С. Вершловський, Т. Дзюба, О. Коваленко, Ю. Кулюткін). Студенти обговорюють специфічні характеристики, властиві дорослій людині; виокремлюють ознаки поняття "дорослість", "зрілість"; аналізують, якою мірою освіта допомагає людині усвідомлювати проблеми сенсу дорослого життя, простежують етапи, на які поділяється життя дорослої людини, виявляють основні психофізіологічні закономірності розвитку дорослих і можливості їх урахування у діяльності андрагога, аналізують освітні орієнтації дорослих, з'ясовують засоби подолання кризових ситуацій дорослої людини.

ІІІ модуль «Неперервна освіта як фактор розвитку дорослої людини» ставить за мету ознайомлення студентів із концептуальними засадами системи неперервної освіти, головними періодами розвитку безперервної освіти, а також із поняттям «неперервна освіта»; обґрунтування передумов побудови системи неперервної освіти, принципів цілісної системи неперервної освіти. Майбутні магістри у процесі лекцій знайомляться з особливостями системи підвищення кваліфікації в умовах неперервної освіти, специфікою самоосвіти дорослих, етапами наступності підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти, соціально-педагогічними проблемами діагностики ефективності підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців, показниками ефективності цієї системи. Студенти вивчають проблему неперервної освіти та її перспективи, спираючись на відповідні наукові джерела (С. Архипова, Б. Гершунський, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, В. Онушкін, О. Орлова, Л. Сігаєва) (Архипова, 2002; Гершунский, 1997; Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади, 2012; Сучасні технології освіти дорослих, 2013).

На практичних заняттях обговорюється питання неперервної освіти дорослих як умови розвитку особистості й суспільства, характеризуються її відмінності від дитячо-юнацької освіти за специфікою контингенту, своєрідністю освітніх закладів, форм і методів їх діяльності; змістом цілей і завдань освітнього процесу; особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності. Студенти аналізують принципи навчання дорослих: провідну роль самостійного навчання; організацію спільної роботи, пов'язаної з плануванням, реалізацією й оцінюванням процесу навчання; опору на досвід дорослих, індивідуалізацію та системність навчання, урахування професійних і соціальних чинників; свободу у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, часу, розвиток освітніх потреб.

Майбутні магістри розглядають сутність самоосвіти дорослих у системі неперервної освіти, простежують етапи наступності та особливості

підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти спеціаліста, соціально-педагогічні проблеми діагностики ефективності підвищення кваліфікації й перепідготовки фахівців. Студенти виконують індивідуальні завдання, готують доповіді на тему: «Самоосвіта у процесі професійного становлення фахівця», «Роль самоосвіти в житті й діяльності Івана Франка», «Самоосвіта у житті та педагогічній діяльності А. Макаренка та В. Сухомлинського».

IV модуль «Особливості навчання дорослих» передбачає ознайомлення студентів із особливостями навчання дорослих, функціями, основними принципами освіти дорослих, методами й організацією такого навчання, специфікою педагогічної діяльності викладача-андрагога, освітніми системами дорослих, розвитком особистісних ресурсів дорослих учнів та стратегіями управління освітнім процесом. Увага була акцентована на лекційне заняття як інтенсивний спосіб навчання. На практичних заняттях обговорювалися питання специфіки андрагогічної підготовки викладачів, а також зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога, найбільш типові моделі освітніх систем для дорослих.

Проведене дослідження щодо засвоєння основ андрагогіки засвідчило наступні результати: 30% магістрантів продемонстрували: високий 45% - достатній, 25 % - середній рівень знань та вмінь.

Відтак, спецкурс з андрагогіки постає як засіб професійного й особистісного становлення майбутніх магістрів, які усвідомили необхідність неперервної освіти у сучасному світі.

ЛІТЕРАТУРА

Архипова, С. П. (2002). *Основи андрагогіки*. Черкаси.
Гершунский, Б. С. (1997). *Философия образования для XXI века*. М.
Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади (2012). К.: Педагогічна думка.
Сучасні технології освіти дорослих (2013). К.

Т. Молнар
Мукачівський державний університет,

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ МІЖКУЛЬТУРНОГО РЕГІОНУ

Проблема організації соціокультурного життя у міжкультурному середовищі є однією з найактуальніших для сучасного педагога, причому такою, що стосується існування різних цивілізацій, етнічних і соціальних груп і, врешті-решт, кожної окремої особистості. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті наголошується, що головною запорукою успішного виконання місії освіти стає якість підготовки вчителя, його здібність до саморозвитку і самореалізації у професійній діяльності, продуктивної творчої діяльності в контексті надбань вітчизняної і світової культур (*Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті*).

Сучасні тенденції міжкультурної підготовки майбутніх педагогів досліджували як вітчизняні (Н. Авшенюк, В. Болгаріна, О. Дубовік,

І. Лощенова, О. Сухомлинська та ін.), так і зарубіжні дослідники (П. Вебер, О. Джуринський, В. Міттер, А. Перотті, Т. Рюлькер та ін.). Теоретичний аналіз і методичне обґрунтування змісту, методів, педагогічних умов культурологічної підготовки майбутнього вчителя здійснено в роботах В. Данильченко, М. Булигіної, Т. Іванової, Е. Ємеліна, Л. Настенко, Ю. Юрченка та ін. Дослідження Я. Гулецької, О. Ковальчук, М. Сороки, Н. Якси засвідчують актуальність таких понять, як «міжкультурна компетентність», «міжкультурний простір», «міжкультурна взаємодія», «діалог культур», «толерантність».

Складний і суперечливий процес національного відродження потребує всебічного осмислення історичних, соціальних, етнокультурних детермінант, що визначають особливості культурно-освітнього життя держави загалом та її окремих регіонів. Географічне розташування Закарпаття є своєрідним у порівнянні з іншими регіонами України, оскільки межує з декількома країнами – Словаччиною, Угорщиною, Румунією та Польщею. Відтак, освітній простір Закарпаття перебуває на перехресті культур, у якому перетинаються мови, погляди, звичаї, манери поведінки, суспільні устрої представників різних етносів. У цьому контексті актуалізується проблема формування у майбутніх педагогів ціннісного плюралізму, менталітету співробітництва, становлення «діалогу культур» різних національностей, рас, віросповідань, поглядів та переконань, підготовки особистості, здатної сприймати і розуміти не лише власні, а й культурні цінності інших народів, спроможної до міжетнічної і міжкультурної комунікації.

Удосконалення системи професійної освіти пов’язане з відродженням культурно-творчої місії вищої школи, а також переходом до культуротворчої системи освіти взагалі. У закладі вищої освіти важливо сформувати особистість педагога, яка є носієм і оберегом національної культури, духовних цінностей. Культурологічна спрямованість визначає світоглядні позиції вчителя, систему цінностей, переконань, ставлення до себе, до здобувачів, до колег, до науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо.

Вчитель початкових класів повинен стати суб’єктом культурно-історичного процесу, розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, розбиратися в традиціях, духовних пріоритетах не тільки своєї, а й інших націй, уміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи світовими культурними еталонами й образами. Цей процес пов’язаний з формуванням міжкультурного світогляду, що зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів. Національне при цьому набуває ознак ґрунтовності, оскільки міжкультурний освітній простір має функціонувати як цілісна система полілогу культур як на загальнодержавному рівні, так і окремих регіонів.

Міжкультурний підхід є необхідною умовою для сучасного освітнього простору. Людина, яка бере участь у міжкультурній освіті, набуває здатності

до такої життєвої позиції, що спирається на емпатії та розумінні стосунків з кимось іншим, ніж вона. Адже кожного з нас з тих чи інших причин можуть сприймати як іншого. Якщо це розуміють та усвідомлюють учасники процесу міжкультурної взаємодії, то будувати продуктивні стосунки на основі взаєморозуміння стає набагато легше (Молнар, 2020).

У своїх наукових роботах, присвячених проблемам міжкультурності, М. Сорока розглядає процес здобуття освіти як культурний феномен, рушійними силами якого є діалог, співробітництво його учасників, а заклад освіти – як міжкультурний простір, де живуть і відтворюються культурні зразки спільної життєдіяльності (Сорока, 2008).

Погоджуємося з позицією Р. Агадулліна, який називає основні завдання міжкультурної освіти: глибоке й усебічне опанування культури рідного народу як обов'язкової умови залучення молоді до інших культур; формування уявлень про розмаїття культур, внутрішнього прийняття рівноправності народів та рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; створення умов для залучення та інтеграції молоді до культури інших народів; виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри і толерантності, готовності до позитивного міжетнічного та міжкультурного діалогу; формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур тощо (Агадуллін, 2004, с. 24).

Таким чином, міжкультурність – принцип функціонування та співіснування в певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з широкою міжкультурною спільнотою, взаємозбагаченням культур, а також наявність та визначення спільної системи норм та цінностей. Міжкультурна освіта розширює горизонти освітньої діяльності, культивує толерантність як моральний ідеал та норму поведінки. Носієм та провідником ідеї міжкультурності є особистість майбутнього вчителя, який не зможе результативно здійснювати професійну педагогічну діяльність у сучасних складних соціокультурних умовах без належної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

Агадуллін, Р. (2004). Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект. *Педагогіка і психологія, 3,* 18–29.

Молнар, Т. І. (2020). Культурологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*. Київ, Харків: Інститут освіти дорослих НАПН України імені І. Зязюна, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, сс. 449–453.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: http://www.edudirect.net/sopids-1388-1.html

Сорока, М. (2008). Полікультурна освіта – вимога сьогодення. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія, 9.*

Н. Постригач
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ТУРЕЧЧИНІ

Освіта дорослих надає людям багато можливостей розвивати нові інтереси, покращувати власну впевненість та добробут, підтримувати навчання дітей й позитивно взаємодіяти з людьми різного походження. Крім того, вона пропонує особистісні вибір, відповідальність та поліпшення. Навчання дорослих є найрізноманітнішим із секторів навчання впродовж усього життя, а національні системи навчання дорослих є складними та неоднорідними. Крім того, освіта дорослих несе відповідальність за сприяння соціальній рівності, надаючи освітні можливості жінкам, людям похилого віку, бідним, інвалідам та меншинам, які були позбавлені можливостей здобути освіту (Bunyamin, Yasar, 2015, с. 236–238; Selvi Kıymet, Baldan Betül, Alagöz Yaprak, 2016, с. 2011–2012). Створення міжнародних інституцій, організацій, розширення наукових досліджень з проблем освіти дорослих – свідчить, що ця проблема набула світового значення ще й тому, що освіта дорослих насамперед спрямована на людину як носія найвищої цінності (Сігаєва, 2012, с. 52).

Сьогодні у процесі гармонізації ЄС широко використовуються концепції навчання впродовж життя та освіти дорослих; однак ці концепції мали велике значення в історії освіти Турецької Республіки у процесі її національного розвитку та мобілізації. Зокрема, перший систематичний рух, пов’язаний з освітою дорослих, розпочався з конгресом 15 липня 1921 року Міністерства освіти в Анкарі. Одночасно із створенням Турецької Республіки уряд розпочав свою діяльність із розгляду додатків, пов’язаних з освітою дорослих. Освічене суспільство було єдиною передумовою для продовження становлення, виживання та розвитку нової форми управління. Початкова освіта повинна була розповсюджуватися серед жителів країни, які втомились від тривалої і важкої війни. У цьому контексті 3 березня 1924 року, згідно із Законом про уніфікацію освіти, усі навчальні заклади були залучені до Міністерства освіти, під керівництвом якого згідно із Законом № 789 «Про організацію» від 25 березня 1926 р. була створена перша офіційна організація для дорослих під назвою «Департамент громадської доброчинності». Під час перших років існування Республіки реалізована освітня політика мала три основні цілі: забезпечення єдності національної культури; сприяння громадянській освіті; навчання кваліфікованих людей. Громадські класи (1927 р.), народні школи, вечірні мистецькі та торгові школи (1928 р.), народні будинки (1932 р), сільські курси для чоловіків та жінок (1938-1939 рр.) були першими кроками в освіті дорослих у Республіканському періоді Туреччини (Kayman Esen Arzu et al., 2012, с. 5859–5860).

Наприкінці 60-х рр. XX ст. унаслідок необхідності задовольняти мінливі вимоги до освіти з'явився термін «неформальна освіта», який став альтернативою для молоді й дорослих країн третього світу з метою підтримки закладів формальної освіти та необхідності урахування зростаючого населення. Він також використовувався для усунення проблем у таких соціальних сферах як охорона здоров'я, харчування та безробіття. В індустріальних країнах термін використовувався для підтримки дітей, молоді та шкіл, яких критикували за відсутність гнучкості, але авторитетність. Неформальна освіта допомогла їм отримати базові навички. Це означало індивідуальний та соціальний розвиток, інформування про здоров'я та безпеку й отримання навчання для працевлаштування. З цією метою у 1926 році була підготовлена перша програма для початкових шкіл, яка мала на меті виростити та виховати ефективних та сумісних з оточенням громадян. У 1960-х рр. XX ст. Міністерство національної освіти було перейменовано на Головне управління народної освіти. Згодом, у 1977 році воно переконфігуровано під Головне управління неформальної освіти. У 1983 році управління було реорганізовано з метою охоплення ним відповідальності за кар'єрне навчання як Головне управління навчання на робочому місці та неформальної освіти, на яке покладена найбільша відповідальність у галузі освіти дорослих. Зазначимо, що Університет Анадолу є першим закладом, який запровадив систему відкритого та дистанційного навчання, що обслуговує сучасну дистанційну освіту у ЗВО Туреччини. Статті 5 і 12. Закону № 2547, який фактично переструктурував турецьку вищу освіту, знову набув чинності 20 липня 1982 року згідно із Декретом № 41 щодо завдання наукового і технологічного розвитку, покладеного на Університет Анадолу. Однак сьогодні більшість університетів Туреччини пропонують дистанційну освіту (Kayman Esen Arzu et al., 2012, c. 5859–5860).

У галузі освіти дорослих як Міністерство освіти, так і Центри безперервної вищої освіти, продовжують свої освітні зусилля, щоб допомогти громадянам країни адаптувати вік, в якому вони перебувають, до такої гармонії, щоб вони почувались адаптивними, сучасними і щасливими. Заява «Ніхто не може бути позбавлений права на освіту та навчання» міститься у статті № 42 Конституції Турецької Республіки, де наголошується, що освіта є основним правом громадян. Крім того, у 9 статті Основного закону про національну освіту № 1739 зазначається, що «державна та професійна освіта осіб є важливими протягом усього їхнього життя». Освітнім обов'язком є вжиття необхідних заходів для забезпечення безперервної освіти дорослих, що засвідчує важливість навчання упродовж життя та освіти дорослих й відповідальність уряду. Водночас Закон «Про організацію та обов'язки Міністерства освіти» № 3797 визначає відповідальних осіб та обов'язки неформальної освіти. Закон «Про професійну освіту» № 3308 охоплює всі рівні та типи професійної освіти й стосується професійної освіти дорослих. Закон № 2841 «Забезпечення грамотності громадян поза віком обов'язкової

початкової школи» передбачає, що неосвічені громадяни стають грамотними з моменту отримання ліцензії або диплома. Закон «Інституції професійних кваліфікацій» № 5544 (2006) передбачає запровадження професійних стандартів та неформальної освіти для здобуття кваліфікацій. З метою подальшої реалізації політики навчання впродовж життя у Туреччині у вересні 2006 р. був підготовлений Документ про стратегію навчання упродовж життя «Посилення системи професійної освіти та навчання у Туреччині». Зокрема, у документі термін «навчання впродовж життя» визначається як уся навчальна діяльність індивіда, індивідуальна, соціальна, незалежно від їх професії чи ні, у школах, університетах, вдома, на роботі в будь-якій точці суспільства, охоплює всю інформацію та навички для самовдосконалення (Kayman Esen Arzu et al., 2012, c. 5859–5860).

Спроби Туреччини вдосконалити сектор навчання дорослих призвели до створення при університетах Центрів безперервної освіти, які мали стати закладами, що забезпечуватимуть освітні можливості для дорослих з метою задоволення потреб як дорослих, так і секторів. Оскільки суспільство знань широко базується на наукових знаннях, університети відіграють певну роль у задоволенні потреб індустріалізації та пропонують освітні послуги щодо підвищення рівня освіти для всього суспільства, а навчання впродовж життя стало одним із головних напрямків діяльності університетів в умовах нового ринку навчання. Щоб забезпечити такі освітні можливості, 98 турецьких університетів відкрили Центри безперервної освіти або Центри освіти впродовж життя та почали пропонувати курси для дорослих (Selvi Kıymet, Baldan Betül, Alagöz Yaprak, 2016, c. 2011–2012).

Турецька система освіти поділяється на формальну та неформальну освіту, а головним відповідальним органом є Міністерство національної освіти (МОН). Основними постачальниками освіти для дорослих, що пропонуються МОН, є Центри народної освіти та Центри професійної підготовки. Усі ці програми надаються під наглядом МОН, а їх курикулум, вимоги щодо прийняття, стандарти, тривалість та сертифікація тощо підлягають затвердженню МОН. Крім того, в останні роки в університетах почали працювати центри навчання впродовж життя, які пропонують курси, програми професійних сертифікатів та підвищення кваліфікації. Щороку у Туреччині понад 5 млн. людей відвідують заходи з навчання дорослих. Зокрема, згідно індикатора Turkstat (2008 р.) у Туреччині працювало близько 14 000 освітян, а в приватних закладах освіти дорослих – близько 70 000 педагогів. Однак кількість викладачів, які мають академічні кваліфікації в освіті дорослих, на жаль, є незадовільною. Тому професіоналізація педагогів дорослих залишається важливою проблемою у Туреччині (Aksakal Bunyamin and Kazu Ibrahim Yasar, 2015, c. 236).

Здійснений ретроспективний аналіз становлення освіти дорослих у Туреччині засвідчив необхідність використання конструктивних ідей турецького досвіду у вітчизняному освітньому контексті, а саме: реалізації

спільних інституційних зусиль, спрямованих на підтримку та розповсюдження освіти дорослих; професіоналізацію педагогів дорослих; забезпечення рівних освітніх можливостей для дорослих; визнання результатів неформального навчання; законодавче забезпечення галузі освіти та навчання дорослих; створення системи забезпечення якості освіти дорослих тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Сігаєва, Л. (2012). Розвиток освіти дорослих в Україні (початок XXI ст.). *Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади*. Київ: Педагогічна думка, сс. 52–109.

Aksakal, Bunyamin and Kazu, Ibrahim Yasar. (2015). Comparison of Adult Education Policies in Turkey and European Union. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* pp. 235–239.

Kayman, Esen Arzu et al. (2012). Adult education in Turkey: in terms of lifelong learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46,* 5858–5861.

Selvi, Kıymet, Baldan, Betül, Alagöz, Yaprak. (2016). An Analysis of the Adult Education Curricula Implemented in Turkish Universities. *Universal Journal of Educational Research, 4 (9),* 2011–2023.

Л. Прокоф'єва
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ)

На сучасному етапі проблема розвитку освіти дорослих, як складова освіти впродовж життя, набуває дедалі більшого значення, адже освіта дорослих може слугувати одним із засобів подолання соціальних та освітніх проблем, підґрунтям соціального та економічного прогресу.

Однією з форм організації навчання в системі дорослих є заочна освіта. Вона здійснюється без відриву від виробництва на термін навчання за освітньою або освітньо-професійною програмою. Сучасний стан навчального процесу зумовлює вдосконалення та осучаснення взаємовідносин студентів та викладачів, що в свою чергу спонукає та мотивує студентів до більш незалежного самостійного навчання.

Як відомо, самостійність є найбільш істотною якістю людини як особистості та суб'єкта діяльності. Тому один з основних принципів, на яких побудований весь навчальний процес, означає, що ніякі знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не зможуть стати справжнім надбанням людини. Самостійна робота студентів є невід'ємною частиною навчального процесу та виправданим способом оволодіння матеріалом.

Мета самостійної роботи – навчити студента усвідомлено та самостійно працювати з навчальним матеріалом, науковою інформацією, закласти основи самоорганізації і самовиховання з тим, щоб прищепити вміння надалі безперервно підвищувати свою професійну кваліфікацію (Іванова, 2008).

Отже, самостійна робота студентів заочної форми навчання потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг

завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. Успіх такої роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень бази знань.

Організація самостійної роботи передбачає:

– визначення основних завдань, які студенти повинні виконати в процесі самостійної роботи та виділення викладачем питань, які необхідно засвоїти;

– складання переліку запитань, за якими студенти можуть здійснювати самоперевірку;

– поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи;

– вмотивованість навчального завдання;

– чітка постановка пізнавальних завдань;

– визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи термінів її подання; критерії оцінювання, звітності тощо.;

– забезпечення контролю за якістю виконання (вимоги, консультації);

– розробка системи контролю за результатами самостійної роботи (Дзюба, 2008).

Для реалізації самостійної роботи в процесі вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» студенти заочної форми навчання виконують комплекс завдань різних типів.

Види самостійної роботи студентів заочної форми навчання різноманітні: робота з підручником, підготовка і написання рефератів, доповідей, інших письмових робіт на задані теми, виконання індивідуальних завдань, спрямованих на розвиток у студентів самостійності та ініціативи, підготовка до участі у конференціях тощо.

Так, основним засобом реалізації змісту освіти відповідно до обсягу, передбаченого програмою та навчальним планом з дисципліни «Педагогіка вищої школи» є самостійна робота з підручником. Підручник залишається одним з найголовніших джерел знань для роботи в аудиторний і поза аудиторний час, тому від ефективно побудованої роботи з підручником значною мірою залежить ефективність освіти.

Основна мета роботи студентів заочної форми з підручником полягає, насамперед, в засвоєнні теоретичних знань для зв’язку з їх використанням в практичній діяльності, реальному житті. Оволодіння навчиками роботи з підручником сприяє розвитку логічного мислення, уважності, самостійності і має значення для самоосвіти.

До основних форм роботи з підручником є належать: складання плану до розділів; тез, які являють собою коротко сформульовані основні положення тексту, стислий виклад головних його ідей, що виражають

сутність навчального матеріалу; важливе значення в навчальній діяльності студентів заочної форми навчання має конспектування навчальних текстів.

Аудиторна самостійна робота (10/6 год) може реалізовуватися при проведенні семінарів та під час читання лекцій. При проведенні лекційного курсу безпосередньо в аудиторії необхідно контролювати засвоєння матеріалу основною масою студентів шляхом проведення експрес-опитувань з конкретних тем, тестового контролю знань.

На семінарських заняттях різні види самостійної роботи дозволяють зробити процес навчання більш цікавим і підняти активність значної частини студентів у групі.

При вивченні навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» студентам можна пропонувати такі види завдань:

– підготувати реферат на тему: «Інноваційні педагогічні ідеї в історії розвитку вищої школи»;

– скласти анотований каталог наукових праць, присвячених проблемам розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за кордоном;

– скласти тези щодо проблем та перспектив розвитку сучасної вищої школи;

– визначити професійні якості, якими має володіти викладач для успішного здійснення інноваційної діяльності;

– скласти програму власного професійного розвитку на час навчання в магістратурі;

– визначити шляхи і засоби її реалізації, методи і прийоми роботи над собою.

Отже, самостійна робота студентів заочної форми навчання потребує управління нею з боку викладача. Це в свою чергу передбачає: чітке планування самостійної роботи; детальне продумування її організації; безпосереднє або опосередковане керівництво нею з боку викладачів; систематичний контроль за поетапним і кінцевим результатом самостійної роботи студентів; оперативне доведення до студентів оцінки результатів їхньої самостійної роботи і внесення відповідних корективів в її організацію.

ЛІТЕРАТУРА

Буряк, В. К. (1990). *Самостійна робота з книгою*. К.

Дзюба, І. О. (2008). *Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах особистісно-орієнтованого навчання*. Харків. Режим доступу: http://www. bestreferat. ru/referat-136461. html

Іванова, О. В. (2008). *Самостійна робота студентів у сучасних умовах навчального процесу*. Харків. Режим доступу: archive. nbuv. gov. ua/... 19... /Ivanova_st. pdf

Котова, А. В. (2008). *Визначення сутності та змісту самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах.* Харків. Режим доступу: irbis-nbuv. gov. ua/... /cgiirbis_64. exe?..

Самостійна робота учнів – засіб розвитку пізнавальної активності і творчого мислення (на історичному матеріалі). Режим доступу: www. br. com. ua ›... › Педагогіка

Особливості навчальної праці студентів і передумови її ефективності. Режим доступу: http://www. info-library. com. ua/books-text-4084. Html

РОЗДІЛ 11. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

О. Антонова
Житомирський державний університет імені Івана Франка

АКРЕДИТАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ PHD: ПРОБЛЕМИ, ПОМИЛКИ, УРОКИ

Цьогорічна весна і літо пройшли під знаком підготовки та проходження акредитації двох програм PhD: 011 Науки про освіту та 015 Професійна освіта. Сам по собі трудомісткій та стресовий процес ускладнився пандемією, переходом на дистанційну форму навчання, літніми відпустками колег. Були моменти, коли хотілося все кинути і заховатися десь далеко-далеко від самозвітів, документів на підтвердження, освітніх програм, навчальних планів, індивідуальних планів підготовки аспірантів і ще багато чого. Однак відповідальність за долі тих юнаків і дівчат, які попри невисокий статус науковця все ж таки вирішили пов'язати життя з науковою діяльністю, змусили довести справу до завершення. І сьогодні, коли вже маємо підтвердження НАЗЯВО про акредитацію, хочу поділитися проблемами, помилками, досягненнями.

1. Однією із головних умов успішного проходження будь-якої акредитації, у нашому випадку PhD, є якісна підготовка Освітньо-наукової програми. У процесі експертизи з'ясувалося, що особлива увага приділяється експертами до освітньої складової, тому слід уважно підійти до підготовки таких чотирьох документів: сама Освітньо-наукова програма, навчальний план аспірантури, індивідуальний *навчальний* план та індивідуальний план *наукової роботи* аспіранта.

Мета, завдання і зміст Освітньо-наукової програми має співвідноситися із загальною стратегією розвитку ЗВО, в якому вона здійснюється. Для цього у закладі освіти має бути створено так звану *«критичну масу»* дослідників, які спільно працюють в одному руслі наукового пошуку: наукові школи, центри, лабораторії тощо. Тобто, має існувати структурована система підготовки, що не залишає аспіранта «сам-на-сам» зі своїм дослідженням, лише з мінімальною підтримкою наукового керівника. Термін "критична маса" визначається наявністю наукового потенціалу в закладі вищої освіти, в якому проходить підготовка та/або доступом через партнерські угоди з іншими закладами (установами), до якісних наукових консультацій щодо дисертаційної роботи кожного аспіранта.

Так, у результаті акредитаційної експертизи двох наших спеціальностей PhD експертами було відзначено, що тенденції їх розвитку формувалися на основі

досвіду діяльності аспірантури (з 1992 року 13.00.01 та з 1995 року 13.00.04),

роботи наукових шкіл (а їх у нас три – «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів» (керівник О.А. Дубасенюк, «Підготовка магістрів до педагогічної діяльності» (керівник С.С. Вітвицька), «Педагогічні аспекти обдарованості» (керівник О.Є. Антонова),

науково-методичних центрів і лабораторій (науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, центр розвитку креативності, науково-дослідна лабораторія акмеології освіти, науково-дослідна лабораторія «Поліська школа андрагогіки», науково-методична лабораторія «Освітньо-виховна система Полісся»),

постійного діалогу з провідними фахівцями академічної та наукової спільноти (надзвичайно вдячні нашим партнерам – Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені І.А. Зязюна НАПН України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, Університету менеджменту НАПН України, Сумському державному педагогічному університету імені А.С. Макаренка, Вінницькому державному педагогічному університету імені М. Коцюбинського, Рівненському державному гуманітарному університету та багатьом іншім, хто підтримав на цьому шляху),

а також обговорення на наукових заходах, науково-методичних семінарах міжнародного, всеукраїнського та регіонального рівнів.

Суттєво доповнив «критичну масу» дослідників Навчально-науковий комплекс «Полісся», створений на базі університету у 2003 р., що поєднує педагогів 24 освітніх закладів різного рівня Житомирщини, діяльність якого сприяє розвитку освітніх програм. Привернула значну увагу експертів і співпраця з міжнародними установами. До речі, цей аспект є дуже важливим, оскільки сприяє долученню здобувачів третього рівня вищої освіти до міжнародного досвіду, участі у міжнародних грантах та проєктах, стажуванні та участі в наукових заходах за кордоном, сприяє їх академічній мобільності тощо.

2. Якою б якісною не була Освітньо-наукова програма, вона не може лишатися статичною впродовж тривалого часу. Змінюються освітні орієнтири, розвиваються наукові галузі – має модернізуватися і програма підготовки докторів філософії. Цей процес відбувається перманентно, залежить від змін у суспільстві й освіті, однак кожен крок модернізації програми має бути відображений у документах кафедри, яка курує аспірантуру. У процесі модернізації мають брати участь передусім ті, хто замовляє освітню послугу, тобто стейкхолдери – здобувачі вищої освіти, роботодавці, представники академічної спільноти. Вони висловлюють свої думки стосовно освітньої складової, дають їй оцінку, пропонують зміни. Для цього представники всіх цих категорій зацікавлених осіб запрошуються на засідання відповідної кафедри разом із членами робочої групи. Всі пропозиції мають обговорюватися і результати обговорень вносяться до протоколів засідань. Протоколи мають відображати пропозиції і аспірантів, і роботодавців, і науковців.

Корисним досвідом виявилися он-лайн опитування, які періодично запускаються на офіційному сайті університету і спрямовані на виявлення якості надання освітніх послуг та отримання пропозицій та зауважень до освітньо-наукової програми. При цьому зауваження і пропозиції стосуються як загальної інформації про освітньо-наукову програму, її мету, придатність випускників щодо працевлаштування та подальшого навчання, так і методів викладання та оцінювання, переліку програмних компетентностей, програмних результатів навчання, ресурсного забезпечення реалізації програми, академічної мобільності здобувачів і викладачів, складу компонент освітньо-наукової програми, її структурно-логічної схеми, матриці відповідності програмних результатів навчання, компетентностей та відповідних компонент освітньо-наукової програми, форм атестації здобувачів вищої освіти тощо.

Як правило в он-лайн опитуванні беруть участь не лише здобувачі й роботодавці, а й представники академічної спільноти з різних закладів України (як освітніх, так і науково-дослідницьких). Всі пропозиції ретельно опрацьовуються, узагальнюються і виносяться на обговорення. Бажано відображати всі етапи модернізації на офіційному сайті університету.

Результатом відповідної роботи стають проєкти оновлених ОНП, які після обговорення затверджуються на засіданнях кафедри, вченої ради факультету / інституту, вченої ради університету.

Як бачимо, процес модернізації освітніх програм досить тривалий і трудомісткій. Однак результат врахування побажань потенційних роботодавців та замовників кадрів регіону (Житомирський обласний інституту післядипломної педагогічної освіти, КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства», Житомирський військовий інститут ім. С. Корольова, Державний університет «Житомирська політехніка»), закладів передвищої освіти (ВКНЗ «Коростишівський педагогічний коледж імені І.Я. Франка», КЗ «Бердичівський педагогічний коледж», КЗВО «Житомирський базовий фармацевтичний коледж») дозволив представникам всіх цих закладів із знанням справи взяти участь у зустрічі з експертами і впевнено відстоювати наше право на підготовку фахівців вищої кваліфікації.

3. При ознайомленні з навчальним планом особлива увага експертів концентрується на наявності чотирьох компонент, які забезпечують набуття таких компетентностей: 1) *здобуття глибинних знань із спеціальності*, за якою аспірант проводить дослідження (обсяг не менше 12 кредитів ЄКТС); 2) *оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями*, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного світогляду (обсяг 4-6 кредитів ЄКТС); 3) *набуття універсальних навичок дослідника*, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять, управління науковими проектами тощо (обсяг не менше 6 кредитів

ЄКТС); 4) *здобуття мовних компетентностей*, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності (обсяг складової 6-8 кредитів).

4. Традиційно складним виявляється питання щодо забезпечення для аспірантів можливості *вільного вибору дисциплін* і формування індивідуальної траєкторії навчання. Складність зумовлена тим, що здобувачі певного рівня вищої освіти мають право вибирати навчальні дисципліни, які пропонуються для інших рівнів вищої освіти. А таких дисциплін може бути 60 і більше (залежно від кількості освітніх програм ЗВО). Це ускладнює сам вибір предмета, ознайомлення з його змістом, а також пошук інформації на офіційному сайті ЗВО. Тому ця процедура має бути ретельно продумана і максимально спрощена. А це не так просто реалізувати на практиці, оскільки при необхідності вибору 3 предметів потрібно враховувати обсяг цієї освітньої компоненти, види контролю, семестр та рік навчання тощо. Тому, як правило, *саме цей аспект виявляється потенційним зауваженням.* Як варіант вирішення проблеми, можливим є використання можливостей силабусів у плануванні та формуванні індивідуальних освітніх траєкторій аспірантів, отримання чіткої інформацію щодо цілей, змісту та програмних результатів навчання, критеріїв оцінювання в межах освітніх компонентів.

5. Часто серед зауважень експертів акцентується на недостатній реалізації на практиці можливості участі здобувачів у програмах *внутрішньої та зовнішньої академічної мобільності* з рекомендацією розвивати внутрішню академічну мобільність ЗВО. Дійсно, зважаючи на пандемію, участь здобувачів у програмах зовнішньої мобільності дещо пригальмувала. Однак сформовані у ЗВО чіткі нормативні процедури дозволяють реалізувати можливості здобувачів у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії шляхом участі в програмах внутрішньої академічної мобільності, зокрема навчання на мовних курсах, інформальної освіти на платформі Cursera (більше 3000 різноманітних курсів), участі у науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах тощо.

6. Варто також популяризувати серед здобувачів можливості участі в неформальній та інформальній освіті шляхом створення у ЗВО нормативної бази щодо визнання результатів навчання, здобутих в *неформальній освіті.* Не зважаючи на той факт, що на сьогодні законодавчо не врегульовано питання визнання результатів неформальної та інформальної освіти, можливим варіантом тимчасового виходу із ситуації може стати внутрішнє рішення ЗВО про зарахування здобувачам вищої освіти результатів, отриманих в неформальній освіті, як однієї із форм поточного контролю.

7. Однією із наполегливих рекомендацій експертів виявилася пропозиція розвивати практику спільних наукових праць науково-

педагогічних працівників і аспірантів у рейтингових наукових виданнях. Дійсно, останнім часом збільшилась кількість спільних публікацій аспірантів і наукових керівників, особливо коли йдеться про авторитетні наукові видання. Однак доброю традицією залишається практика написання здобувачами одноосібних статей, в яких аспіранти викладають результати свого дослідження, навчаючись відповідально ставитися до організації, проведення та аналізу результатів власної наукової розвідки, розробляти власну траєкторію вирішення наукової проблеми, вчитися презентувати результати дослідження, користуючись як рідною, та й іноземною мовами. Проте цей аспект також лишається потенційно проблемним.

8. Практично всі експертні комісії рекомендували створити єдиний в університеті координуючий орган для більш ефективного функціонування системи забезпечення якості освіти, що зрештою стало підставою для його започаткування. Хоча для цього мають бути внесені зміни у штатний розпис закладу.

9. Певним недоліком експерти вважають відсутність станом *на момент акредитації* у окремих наукових керівників публікацій у виданнях, що індексуються у світових наукометричних базах Scopus і WOS. Однак процес публікації статті в авторитетних виданнях досить тривалий, тому публікаційна активність наукових керівників та викладачів у виданнях, що індексуються у наукометричних базах Scopus та Web of Science, часто не може бути представлена повною мірою, оскільки ціла низка публікацій може знаходитися на стадії рецензування та публікації у відповідних журналах згідно їх періодичності.

10. Важливим аспектом акредитації є підтвердження відповідності професійної активності наукових керівників та науково-педагогічних працівників, що працюють на програмі, ліцензійним вимогам (7 пунктів). У ЖДУ імені Івана Франка це питання вирішуються шляхом створення на офіційному сайті університету вкладки "Профіль викладача", в якій представлено професійну активність кожного викладача відповідно до п. 30 Ліцензійних умов. Там же представлені наукометричні профілі кожного викладача (ORCID, Scopus, Publon, Google scolar тощо). Наповнення власних профілів контролюється кожним викладачем особисто. Крім того, на сторінках кафедр у закладках Склад кафедри також представлені профілі кожного викладача.

11. Важливим критерієм визначення якості підготовки аспірантів є відповідність його тематики, передусім, шифру спеціальності (а у спеціальності 015 є свої нюанси), а також тематиці наукових пошуків його наукового керівника. Визначити таку відповідність можна за допомогою ключових слів у назвах публікацій. Рекомендую підготувати відповідну таблицю, що дозволить зробити цей процес прозорим і наочним.

Таблиця 1

Відповідність тематики аспіранта та його наукового керівника

№ з/п	АСПІРАНТ				НАУКОВИЙ КЕРІВНИК		
	ПІБ	Рік випуску	Тематика або науковий напрям підготовки дисертації**	Основні публікації	ПІБ	ORCID Профіль у Scopus, Web of Science, Google Scholar (або інші наукові профілі за наявності)	Основні публікації* за тематикою або напрямом дослідження аспіранта**

І ще кілька слів про підготовку до акредитації. Головним документом, на основі якого експерти вибудовують уявлення про якість підготовки здобувачів вищої освіти (зокрема й докторів філософії), є відомості про самооцінювання ОНП – це той документ, який у подальшому визначає стратегію і тактику подальшого спілкування. Тому підходити до його підготовки варто надзвичайно ретельно*:* не слід поспішати і робити все в останній момент, оскільки обов'язково будуть помилки; якщо над документом працюють кілька осіб (а до підготовки відомостей варто залучати різних фахівців), остаточний варіант має бути вичитаний і виправлений гарантом, який несе безпосередню відповідальність за його якість; бажано продумувати кожне слово, оскільки більшість полів для заповнення має обмеження у кількості знаків і все-одно не буде можливості вписати все, що хочеться; вводити лише ту інформацію, яка може бути легко підтверджена документально (експертна комісія має перевірити всі наведені факти, а тому просить низку документів на підтвердження).

І останнє. Акредитація – це спільна колективна робота всіх причетних та зацікавлених осіб щодо підготовки документів та її проходження. Гарант, адміністрація, викладачі, наукові керівники, аспіранти – одна велика команда, жоден не повинен відсторонюватися від цієї роботи. Лише разом, лише підтримуючи один одного можна досягти успіху.

С. Бричок
Рівненський державний гуманітарний університет

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІЧНА ПЕРСОНАЛІЯ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ» ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ PHD

Освітній процес в закладі вищої освіти спрямований на розвиток потенційних можливостей людини. Логічно, що це вимагає відійти від усталених навчальних дисциплін і методів викладання матеріалу та перейти до більш досконалих, основою яких є інноваційний підхід.

Підготовка в аспірантурі майбутніх докторів філософії не повинна носити формальний характер, адже формування вченого – це «штучна», а не «масова» робота, індивідуальний підхід з боку викладачів і повне занурення у наукову діяльність з боку здобувача вченого ступеня PhD.

Відтак, освітньо-наукова програма за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» повинна постійно оновлюватися, включати нові навчальні дисципліни, які відповідатимуть запитам розвитку науки й науковим інтересам здобувачів.

Однією з таких дисциплін є навчальна дисципліна «Педагогічна персоналія в історико-педагогічному дослідженні», яка передбачає висвітлення теорії й практики єдиного історико-педагогічного процесу через вивчення життя й творчої біографії зарубіжних та вітчизняних педагогів, відтворення еволюції персоніфікованого історико-педагогічного знання, використання сукупності підходів, методів, засобів персоніфікованого історико-педагогічного дослідження. Означена навчальна дисципліна дає здобувачам ступеня PhD нові можливості вивчення педагогічних персоналій, впроваджуючи інноваційний підхід до вивчення окремих осіб в історико-педагогічному процесі, відображаючи життя та творчість педагога в його взаємодії з різноплановими аспектами співіснування. Такий підхід до вивчення дисципліни репрезентує доробок педагога не тільки як індивідуального творця, але, насамперед, як представника педагогічної думки певної історичної епохи.

Відтак, методологія вивчення педагогічної персоналії в історико-педагогічному дослідженні передбачає не лише вивчення дослідником основних етапів життєдіяльності конкретного педагога, науковий аналіз та систематизацію його творчої спадщини, але й відтворення атмосфери відповідного часового періоду, реконструкцію передумов формування світогляду того чи іншого діяча, виявлення джерел впливу на розвиток особистості, на становлення її поглядів та переконань(Адаменко, 2011).

Педагогічна персоналія репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але передусім, як представника педагогічної думки певної історичної епохи. Тому здобувачам ступеня PhD важливо засвоїти логіку вивчення педагогічної персоналії, навчитися використовувати сукупність методологічних підходів (біографічний, феноменологічний, герменевтичний, синергетичний, парадигмальний, діахронний, синхронний, системний й ін.) для забезпечення максимальної об’єктивності у висвітленні фактів та суджень.

Головним підходом є біографічний – такий спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія педагога виступає, з одного боку, визначальним чинником його творчості, а з іншого, віддзеркалює епоху в якій жив і працював учений. Феноменологічний підхід розкриває значення суб’єктивного досвіду як основного мірила сутності людської особистості. Герменевтичний підхід як коментування, пояснення текстів у контексті розвитку культури й освіти певної історичної епохи дає змогу пізнати

факти творчої життєдіяльності педагогів через історико-культурні засади. Синергетичний підхід дає змогу пояснити наукові ідеї, поняття не лише педагогічними фактами, а й різноманітними нелінійними зв'язками між теоріями. Парадигмальний підхід дає змогу розглянути логіку розвитку ідей певного педагога з позиції самої науки, основні підходи до висвітлення педагогічних персоналій, її внутрішньої динаміки, з точки зору виникнення і трансформації різних ідей, положень, вироблених науковцем окремої спільноти, що діяла в певний історичний період (Богуславський, 1999). Діахронний підхід дає змогу розглядати персоналію у ширшому контексті культури в цілому. У вивченні педагогічної персоналії діахронний підхід застосовують, насамперед, для розуміння внутрішніх законів розвитку та виділення якісних стадій змін, тобто створення періодизації. Синхронний підхід спрямований на вивчення системно-структурних і інваріантних властивостей суб'єктів. Синхронію часто трактують як «позачасовість», що дає змогу досліджувати структурно-функціональні зв'язки й відносини між компонентами.

Необхідно, щоб майбутні доктори філософії усвідомили, що методологічні підходи не завжди альтернативні один одному, і в основі окремого історико-педагогічного дослідження може бути декілька підходів, які будуються кожний на одній або декількох концепціях. При цьому концепція кожного підходу в такому випадку буде являти собою одну з ліній розвитку дослідження, що в сукупності дасть можливість наблизитися до більш цілісної історичної реставрації предмета аналізу.

Таким чином, навчальна дисципліна «Педагогічна персоналія в історико-педагогічному дослідженні» розкриває нові можливості для вивчення педагогічних персоналій, впроваджуючи інноваційний підхід до вивчення окремих осіб в історико-педагогічному процесі, відображаючи життя та творчість педагога в його взаємодії з різноплановими аспектами співіснування. Такий підхід до вивчення навчальної дисципліни репрезентує доробок педагога не тільки як індивідуального творця, але і в першу чергу, як представника педагогічної думки певної історичної епохи.

ЛІТЕРАТУРА

Адаменко, О. О. (2011). Технологія персоніфікованого підходу як засіб удосконалення підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки, 1.33,* 82–85.

Богуславський, М. (1999) Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти, 1*. 37–40.

О. Гаврилишена
Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»

СИСТЕМА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ ТА ОСВІТНІ ПРОГРАМИ

Уряд України схвалив Концепцію реалізації державної політики у сфері загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029

року (2016). Реалізація Концепції потребувала: розроблення нових стандартів змісту повної загальної середньої освіти на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підході до навчання; запровадження інноваційних підходів під час оцінювання результатів та організації освітнього процесу; перехід до 12–річної середньої школи; реформування системи управління загальною середньою освітою, зокрема, набуття школою права розробляти і впроваджувати власні освітні програми. Наразі набули чинності та перебувають на стадії виконання такі документи: «Нова українська школа: основи стандарту освіти» (2016), Державний стандарт початкової освіти (2018). 30 вересня 2020 року Кабінет Міністрів України затвердив Державний стандарт базової середньої освіти (2020), що створює умови для продовження реформи «Нова українська школа» у 5–9 класах з 2022 року.

Аналіз кращих зразків світового досвіду для подальшого використання є однією з умов успішного проведення освітніх реформ. Фінляндія як країна, яка продемонструвала високий якісний показник результатів шкільної освіти в рамках «Програми з міжнародної оцінки освітніх досягнень учнів» PISA (Programme for International Student Assessment) 2000–2009 рр. і стала європейською країною, що увійшла до числа лідерів, викликає повагу та зумовлює науковий інтерес до дослідження відповідних шкільних освітніх програм (Гаврилишена, 2018). Зазначимо, що Державна обов'язкова програма навчання для здобуття загальної середньої (базової) освіти (2014) є яскравим прикладом шляхів реалізації компетентностей у кожному предметі.

За мету дослідження визначимо аналіз системи шкільної освіти Фінляндії та змісту освітніх програм для закладів загальної середньої (базової) освіти на основі компетентнісного підходу.

Досліджено, що Міністерство освіти Фінляндії ухвалило нову Державну обов'язкову програму навчання для здобуття загальної середньої (базової) освіти (2014) та впровадило її у заклади шкільної освіти у 2015 році. Державна програма ґрунтується на базових цінностях: унікальність кожного учня і право на якісну освіту; гуманність, загальні знання й уміння, рівність і демократія; культура розмаїття як багатство; необхідність сталого способу життя.

Документ є базисом для укладання регіональних (місцевих) освітніх програм навчання, які визначають стратегію роботи конкретного закладу освіти (2014, с. 18–20). Система загальної середньої (базової) освіти Фінляндії (peruskoulu) охоплює всіх громадян країни у віці від 7 до 16 років та має такі неперервні і послідовні етапи: 1–2, 3–6, 7–9 класи. На різних етапах фінської основної школи вивчаються такі навчальні предмети: рідна мова і література, (фінський або шведський), друга вітчизняна мова (фінський або шведський), іноземні мови, математика, довкілля, релігія / світогляд, музика, образотворче мистецтво, ручна праця, фізкультура, історія, суспільствознавство, біологія, географія, фізика, хімія, здоров'язбереження. На всіх етапах здійснюється навчальна і

професійна орієнтація учнів. В основу нової програми покладено концепцію компетентнісного підходу, за якої учні є активними учасниками освітнього процесу, мають учитися ставити цілі і розв'язувати завдання як самостійно, так і спільно з іншими людьми, вчитися розмірковувати над своїм навчанням, отримувати досвід і відчуття.

З'ясовано, що «ключові або предметні компетентності» – це знання, уміння і навички у комплексі із сформованою життєвою позицією учня. У формуванні ключових компетентностей беруть участь усі навчальні предмети, інтегруючи процес навчання навколо них. Кожен предмет, маючи власний компетентнісний потенціал, впливає на формування ключових компетентностей. Відповідно до положень Державної обов'язкової програми навчання для здобуття загальної середньої (базової) освіти Фінляндії, ключовими компетентностями у процесі навчання учнів 1–9 класів є формування готовності діяти і навчатися разом, удосконалення набутих навичок у процесі спільної діяльності. Для засвоєння нових концепцій і поглиблення знань з основних предметів учнів рекомендовано орієнтувати на встановлення зв'язків між тим, що вони вивчали раніше, і новим матеріалом (2014, с. 21). Розв'язання визначених завдань вимагає від учнів не тільки набуття знань і вмінь із різних галузей, але й сформованості наскрізних компетентностей, які інтегрують окремі галузі знань (Державна обов'язкова програма, 2014, с. 23).

Під поняттям «наскрізні компетентності» розуміємо категорію, що охоплює знання, навички, цінності, позиції, вольові установки та передбачає здатність застосовувати знання і вміння в окремих конкретних ситуаціях. Наскрізні компетентності виходять за межі конкретних навчальних предметів і слугують базисом для особистісного зростання, навчання, майбутньої професійної і громадської діяльності учнів (Державна обов'язкова програма, 2014, с. 25). До наскрізних компетентностей учнів загальної середньої (базової) освіти Фінляндії зараховують такі: мислення і вміння вчитися; культурна компетентність, взаємодія і самовираження; навички самообслуговування і організація розпорядку дня; мультиграмотність; ІКТ-компетентність; бізнес-компетентність і підприємливість; співробітництво і розбудова сталого майбутнього. В умовах здобуття загальної середньої (базової) освіти учні мають накопичити знання про системи і методи участі особистості в житті громадянського суспільства, набути навичок конструктивно висловлювати власну точку зору, вести перемовини, розглядати суперечки, розв'язувати конфлікти. Їм необхідно допомогти усвідомити значущість свого вибору, способу життя і своїх дій не тільки по відношенню до самих себе, але й по відношенню до навколишнього середовища, природи і суспільства в цілому задля розбудови сталого майбутнього (Державна обов'язкова програма, 2014, с. 26–30). Названі компетентності мають формуватися під час вивчення усіх навчальних предметів із урахуванням віку учнів, тому навчальна програма з кожного предмета вибудовується у такий спосіб,

щоб завдання, цілі і зміст навчання корелювали з наскрізними компетентностями. При цьому, до уваги береться зміст навчального матеріалу (розділи програми), способи його засвоєння, форми взаємозв'язку між учнем і освітнім середовищем. Для позначення цих категорій у навчальних програмах використовують абревіатури: цілі навчання нумерують О1, О2, … зміст розділів узгоджується з цілями навчання С1, С2, …, а наскрізні компетентності позначаються як Т1, Т2.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі отриманих даних зроблено висновок, що освітні програми для закладів загальної середньої (базової) освіти Фінляндії (2014) укладено з урахуванням провідних положень компетентнісного підходу, який складає основу Державної освітньої програми. Доведено, що результатом навчання учнів на кожному з етапів загальної середньої (базової) освіти є набуття знань і вмінь з різних галузей наукового знання й сформованість наскрізних компетентностей: мислення і вміння вчитися; культурна компетентність, взаємодія і самовираження; навички самообслуговування і організація розпорядку дня; мультиграмотність; ІКТ-компетентність; бізнес-компетентність і підприємливість; співробітництво і розбудова сталого майбутнього, що створює умови для розвитку кожної дитини як особистості, готової до участі в житті демократичного суспільства і забезпечення сталого способу життя. Подальші наукові розвідки пов'язуємо з порівняльним аналізом підходів до укладання навчальних програм з предметів для закладів загальної середньої (базової) освіти Фінляндії та України на засадах компетентнісного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

Володин, Д. А. (2011). *Современное школьное образование в Финляндии: национальные реформы в Европейском контексте* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Тула (Volodin, D. A., (2011). *Modern school education in Finland: national reforms in a European context* (PhD thesis). Tula.

Гаврилишена, О. О. (2018). Європейські підходи до реформування шкільної освіти Фінляндії та України. *Теорія і методика управління освітою,* 15. Режим доступу: http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-21-2018. (Havrylyshena, O. O. (2018). European approaches to school education reform in Finland and Ukraine. *Theory and methods of education management,* 15. Retrieved from: http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-21-2018.

Государственная обязательная программа обучения для получения общего среднего (базового) образования, Финляндия (2014) (*State compulsory curriculum for general secondary (basic) education, Finland,* 2014) Retrieved from: http://author-club.org/media/files/Finland%20Curriculum%20FULL%20Translation%20(1).pdf.

Державний стандарт початкової освіти (*State standard of primary education*) (2018). Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12.

Державний стандарт базової середньої освіти (State standard of basic secondary education) (2020). Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/10/08/derzhstandartbazovoiosvitypre zentatsiya.pdf.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (*The concept of*

implementing the state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period up to 2029) (2016). Retrieved from: https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934.

Нова українська школа: основи стандарту освіти (*New Ukrainian school: basics of education standard*) (2016). Retrieved from: https://konotopvision.ukr.school/wp-content/uploads/sites/27/2020/02/Nova-ukrayinska-shkola_Osnovy-standartu-osvity_versiya-1.0_2016-rik.pdf.

Салберг, П. (2019). *Фінські уроки 2.0.: Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії*. Харків: Ранок. (Salberg, P.(2019). *Finnish Lessons 2.0: What the world can learn from educational change in Finland*. Kharkiv: Morning).

Education reform in Finland and the comprehensive school system (2019). Retrieved from: https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/education-policy-in-finland/.

Н. Дічек
Інститут педагогіки НАПН України

ДО ОСУЧАСНЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ Й ІСТОРІЇ ОСВІТИ

У другій половині XX ст. у світовій гуманітаристиці поступово сформувалося сприйняття людської культури як єдиного «Інтертексту», що слугує передтекстом будь-якого нового тексту, що виникає-створюється. Вважливим наслідком трансформації культурної традиції у «Великий Інтертекст» стало наростання множинності варіантів інтерпретації текстів культури. Будь-який з них можна витлумачити по-різному, залежно від аспекту або тематики розгляду, від застосованого методологічного інструментарію, суб'єктивних уподобань конкретного дослідника.

Згадана ліберально-плюралістична орієнтація (установка) наукового розмірковування має враховуватися і дослідниками-освітянами, аби, усвідомлюючи множинність значень тексту, створювати об'ємні моделі освітньої практики і руху педагогічних ідей. Маємо на увазі і порівняльно-педагогічні, й історико-педагогічні студії, оскільки полем аналітичних дослідження обох цих гілок освітньої гуманітаристики є досвід соціалізації, інклюзії, навчальний і виховний досвід, різноманітна освітня діяльність, що вже *відбулися в часі*, не залежно від того, чи то був близький час (порівняльна педагогіка), чи віддалений (історія педагогіки). Основуючись на відомому афоризмі Г.-Г. Гадамера про те, що «Історія – це Текст», а отже історія і суспільство є такими, що можуть бути прочитаними, наголосимо, що, оскільки основною джерельною базою і для істориків освіти, і для педагогів-компаративістів є насамперед розмаїття текстів, тобто писемних джерел, то обґрунтування і узагальнення теоретиків-літературознавців, істориків, культурологів дуже важливі і для дослідників освітніх процесів.

Звичайно, у хронотопічному сенсі автори порівняльно- й історико-педагогічних праць досліджують різні освітні простори – зарубіжні й вітчизняний, однак і в цій розбіжності ховається те, що їх поєднує – усвідомлене чи й неусвідомлене дослідниками *творення культурних образів*

країн, які вивчаються й чий освітній досвід інтерпретується авторами. У вимірах міждисциплінарності як позитивної траєкторії розвитку сучасної гуманітаристики має відбуватися зближення досліджень освіти з культурною антропологією, історією ідей, історією ментальностей. Тому порушуємо спільне для обох науково-педагогічних галузей питання про доцільність оновлення і збагачення їх методології такими дослідницькими підходами як імагологічний і рецептивний, що набувають дедалі більшого поширення у світовому гуманітарному знанні. Хоча у першу чергу це стосується літературної компаративістики, у нетрях якої власне сформувалася імагологія як «галузь дослідження інтелектуального дискурсу національних особливостей і повсякденності (традицій – *прим.*)» (Beller, Leerssen, 2007, p. xiii), або як «дослідження «своїх» і «чужих» образів, об'єктивованих у літературних текстах» (Ощепков, 2010, с. 252). Для зарубіжних дослідників пов'язаність процесів *переклад-рецепція-імагологія* є добре усвідомленою (Sapiro, 2016; Van Doorslaer, Flynn, Leerssen, 2016).

У прикладенні до освітньої проблематики слушною видається думка українського літературознавця, академіка Д. Наливайка про те, що «рецепція – це тип міжнаціональних культурних і літературних відносин, який особливо актуалізувався у другій половині XX ст.» (Наливайко, 1998), бо є підстави поширити її на сферу компаративних та історичних досліджень освіти, адже освіта – це вагома частина будь-якої національної культури, а згадані науково-освітні галузі – частина міжнаціонального культурного і наукового обміну. Сучасні освітні системи існують не ізольовано, вони взаємодіють між собою, «ведуть нескінченний культурний діалог», за допомогою якого розвивається освіта, і феномен «багатошаровості культури» є наслідком різноаспектної рецепції.

В історичній науці теж набуває розвитку така нова галузь досліджень як історична імагологія, в межах якої вже нагромаджено багато підходів до її тлумачення, так само, як і визначень рецепції та її видів. Своє розуміння базуємо на міркуваннях німецьких учених Й. Іршмера і Р. Йоне, що рецепція – це «запозичення й освоєння багатства чужої культури з метою збагачення власної» (Словарь античности, 1989). Вони виокремлюють такі її види: свідома і несвідома; пасивна (вибіркова, опосередкована через переклад і безпосередня) й активна – як наслідування (копіювання); як створення нового на основі досліджуваної теми; як перероблення такої теми. Зазначені положення особливо конструктивні для історико- й порівняльно-педагогічних пошуків.

У попередніх публікаціях (2014; 2020) (Дічек, 2015; 2020) ми вже піднімали питання про необхідність усвідомленого задіяння рецепції й імагологічних реконструкцій у сучасних українських історико/порівняльно-педагогічних дослідженнях і як певного механізму розвитку освітньої теорії, і як певного чинника впливу на освітню практику у сенсі «створення нового на основі досліджуваного явища/процесу» або адаптації доцільного «чужого» досвіду до «своїх»

умов, тобто розвитку освіти чи вдосконаленню її окремих елементів унаслідок наповнення їх новим, «іншим» смислом.

Водночас відображення шляхів розвитку української освіти, її національної специфіки, теоретичних і практичних надбань представників її педагогічної думки є не лише важливим компонентом відтворення культурного поступу українців, а й певним іміджевим віддзеркаленням українських культурно-освітніх традицій у їх своєрідності і водночас спорідненості з європейським культурним контекстом. Ще більшою мірою імагологічний аспект має ввійти до методологічних засад порівняльно-педагогічних студій, оскільки вони від початку орієнтовані на зіставлення і порівняння широкого спектру ідей про освіту, однак репрезентація уявлень учасників освітнього міжкультурного діалогу, їхніх імагологічних суджень практично відсутня у завданнях і функціях української педагогічної компаративістики.

Переконані, що педагогічні тексти, до яких відносимо праці загальнотеоретичного і спеціально-методичного змісту, присвячені обґрунтуванню цілей освіти, принципів і методів навчання, виховання дітей та молоді, засад підготовки вчительських кадрів, формуванню контенту навчальних книг і підручників, інтерпретації ідей і поглядів як українських діячів освіти, так і зарубіжних педагогів, мають стати і джерелом, і об’єктом такого наукового відгалуження як освітня імагологія. Розглядаємо її як складник більш широкої гуманітарної сфери – соціокультурної імагології.

З метою розширення й осучаснення стратегій досліджень історії української та зарубіжної освіти і педагогічних ідей, надання таким працям вагомості по відношенню до рівня зарубіжних праць із сучасної гуманітаристики, де про предметне поле освіти часто-густо навіть не згадується як про складник гуманітарної думки, варто вводити до методологічного інструментарію різні види рецепції, що сприятиме впорядкуванню й осмисленню дослідницького пошуку, розширенню його меж, а також імагологічні конструкти, пов’язані з освітньою практикою.

ЛІТЕРАТУРА

Beller, M., Leerssen, J. (Eds.). (2007). *Imagology: the cultural construction and literary representation of national characters: a critical survey*. Amsterdam: Rodopi.

Ощепков, А. Р. (2010). Имагология. *Знание. Понимание. Умение, 1*, 251–253.

Словарь античности (1989). / Й. Иршмер, Р. Йоне. М.: Прогресс, Лейпцигский Библиографический институт. Режим доступу: dictionary_of ancient.academic.ru/3515.

Наливайко, Д. (1998). *Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст.* Київ: Основи. URL: litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm

Дічек, Н. П. (2015). Рецепція в порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних дослідженнях: методологічні аспекти. Педагогіка і психологія, 2, 78–87.

Дічек, Н. П. (2020). Імагологія як новий напрям дослідження історії освіти України. *The 1st International scientific and practical conference «Fundamental and applied research in the modern world»,* (August 26-28, 2020, USA), BoScience Publisher, Boston, cc. 147–151. URL: https://sci-conf.com.ua/i-mezhdunarodnaya-nauchno-

prakticheskaya-konferentsiya-fundamental-and-applied-research-in-the-modern-world-26-28-avgusta-2020-goda-boston-ssha-arhiv/; https://lib.iitta.gov.ua/721975/

Ю. Кобюк
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ПІДХОДИ ДО ОЦІНКИ ЯКОСТІ ОСВІТИ: АВСТРАЛІЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

На сьогодні якість виступає ключовим фактором розвитку системи освіти. З метою розвитку економіки, забезпечення якісної педагогічної освіти є особливо важливим, так як рівень підготовки педагогів багато в чому буде визначати якість розвитку суспільства. Австралійська система вищої освіти, яка є яскравим прикладом гібридної системи, випереджає більшу частину розвинених країн за темпами інтернаціоналізації і займає перше місце за темпами розвитку транснаціонального навчання. Якість австралійських дипломів має світове визнання.

Австралійські урядові організації активно працюють над підвищенням якості освіти. Питанням покращення педагогічної освіти в Австралії займається Міністерська консультативна група з педагогічної освіти (Teacher Education Ministerial Advisory Group). В своїх звітах Консультативна група виокремлює п'ять основних шляхів підвищення якості педагогічної освіти, а саме: посилення контролю якості програм підготовки вчителів; суворий відбір абітурієнтів; покращений професійний досвід; надійна оцінка знань випускників; розширення можливостей досліджень і кадрового планування.

Одним із інструментів забезпечення якості професійної підготовки є стандарти, які також виступають головним рушієм розвитку і успішного функціонування сфери освіти цілому. Австралійський федеральний уряд запровадив різні національні стандарти і заснував різні організації для поліпшення освіти. Вимоги державного стандарту професійної підготовки педагогів відображає освітня програма, яка повинна бути спрямована на досягнення поставленої мети.

Створенням професійних стандартів є одним із завдань роботи таких організацій як: Рада міністрів (Ministerial Council), Національна рада якості (National Quality Council), Національний координаційний комітет з реалізації проектів (National Project Steering Committee), Рада галузевих кваліфікацій (Industry Skills Council), Регіональні організації управління професійною освітою і підготовкою (State Training Authority). В результаті їх плідної співпраці були затвердженя Австралійські професійні стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers), що є загальнодержавним документом, в якому описані професійні знання, професійна практика та професійна діяльність, необхідна для вчителів. Стандарти стосуються не

лише критеріїв та умов вступу до педагогічних університетів, а й структури та змісту програм, а також бажаних результатів випускників.

Слід зауважити, що важливу роль в забезпеченні якості підготовки вчителів відіграє також і кваліфікація, компетентність і людські характеристики професорсько-викладацького складу університету. Оцінка якості викладачів, що проявляється не тільки в його складі, а й в таких аспектах, як: процес роботи, динаміка розвитку, підвищенні кваліфікації, соціально-психологічні відносини та ін. В австралійських університетах якість діяльності викладача визначається шляхом призначення супервізора. В обов'язки якого входять обговорення цілей та навантаження на наступний рік, оцінювання портфоліо викладача, визначення потенційних можливостей професійного розвитку.

Особливістю австралійської системи оцінки якості є розвиток системи самооцінки. Майже всі університети вважають, що підвищення якості освіти є їх основною метою. В оцінювання викладання, змісту дисциплін, організації навчання, взаємодії викладача та студента в Австралії залучені студенти і навіть випускники минулих років. Даний спосіб оцінювання проводиться як допоміжний інструмент для прийняття рішень, що носить відкритий і більш продуктивний характер та забезпечує зворотний зв'язок в управлінні.

У керівництві по самооцінці для університетів розроблена система до якої входять наступні критерії: керівництво, планування, менеджмент; зовнішні зв'язки (вплив); фінанси, інфраструктура; навчання, викладання; підтримка студентів; наукові дослідження; бібліотека та інформаційні ресурси; інтернаціоналізація; персонал. За даними критеріями сформульовані 67 показників. Кількість необхідних критеріїв і відповідних показників для оцінки визначається виходячи з мети оцінюванняя.

Одним із шляхів оцінки якості підготовки вчителів є оцінка якості навчальних досягнень учнів, що здійснюється з допомогою Національної програми оцінки навчальних досягнень (National Assessment Program (NAP)), що проводиться під контролем австралійської Освітньої Ради. Ця програма являється моніторинговим проектом і включає три напрямки: загальну Національну програму оцінки грамотності і здібності до кількісного мислення (National Assessment Program - Literacy and Numeracy (NAPLAN)); вибіркову оцінку грамотності (NAP sample) в різних галузях; проведення в країні різних міжнародних порівняльних досліджень якості освіти.

Програма оцінки перевіряє навички, які важливі для кожної дитини, щоб успішно розвиватися на протязі всього періоду навчання в школі і в житті. Тестування складено з тестів в чотирьох освітніх сферах: читання; письмове мовлення; граматика; здатність до кількісного мислення.

Підсумовуючи вище зазначене можемо стверджувати, що проблема якості педагогічної освітив цілому, та професійної підготовки майбутніх вчителів зокрема проявляється в протиріччі між сучасними потребами суспільства і системою освіти, яка не завжди і не в усьому відповідає цим

потребам. Питання забезпечення якісного та конкурентоспроможного рівня підготовки педагогів в Україні останнім часом є критично важливим для подальшого розвитку країни. Для вирішення цієї проблеми необхідне формування конкретних шляхів, що підвищать якість педагогічної освіти в умовах входження України в світовий освітній простір. У контексті вирішення поставлених завдань вивчення австралійської системи освіти стане корисним.

В. Ковальчук
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ТРЕТЬОГО (ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 015 ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Відповідно до ст. 5 Закону України «Про вищу освіту» результати навчання та науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти мають бути представлені через набуття ними теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексу проблем у галузі професійної та (або) дослідницької діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичну та практичну значущість.

Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з необхідними знаннями, що виявляються в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті в умовах постійно змінюючого світу. В загальному розумінні, компетентність у своїй основі виражає здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Відповідно до цього результатами навчання є сукупність сформованих компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти.

У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.) вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, зазначається, що до її складу повинні включатися загальні/соціальні (стосуються кожної особистості і висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові компетенції (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними).

Метою освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта є підготовка висококваліфікованих

науковців у сфері освіти, набуття ними загальних та фахових компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, наукового консультування та здійснення викладацької роботи у закладах вищої освіти. По суті означена мета відображає формування інтегральної компетентності, яка доповнюється і уточнюється загальними й спеціальними (фаховими) компетентностями.

Під час формулювання цілей та програмних результатів навчання за ОНП враховуються загальні пріоритети розвитку сучасного демократичного суспільства з європейськими цінностями та з урахуванням національного контексту; потреби регіону в забезпеченні закладів освіти різного рівня акредитації компетентними конкурентноспроможними науково-педагогічними фахівцями. Реалізація зазначених пріоритетів в освітньо-науковому процесі навчального закладу має здійснюватися на засадах системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, синергетичного, професіографічного, андрагогічного та акмеологічного підходів із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій, елементів дистанційного навчання, виконання проектів, науково-викладацької та дослідницької практик, що визначає гуманістично-творчий стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, дослідницький характер навчання.

Важливим аспектом у процесі підготовки фахівців цього рівня є врахування інтересів і пропозиції різних груп – здобувачів освіти, роботодавців, академічної спільноти. Так інтереси роботодавців можуть враховуватися через орієнтацію ОНП означеної спеціальності на формування професійних компетентностей співробітників ЗВО, наукових установ, органів виконавчої влади, які забезпечують формування та реалізацію державної політики у сфері освіти інших державних органів, а також закладів вищої та передвищої освіти. Відповідно для здобувачів освіти важливим є задоволення наукових інтересів та очікувань, пов'язаних із виконанням дисертаційної роботи, експериментальної верифікації результатів та їх імплементації в освітню практику в межах індивідуальної стратегії розвитку здобувача. Опанувавши освітню програму третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти майбутній доктор філософії, має розуміти особливості становлення особистості у процесі виховання і самовиховання та саморозвитку, використовувати сучасні педагогічні знання та технології; реалізовувати ціннісно-смисловий підхід до особистості дітей і молоді; застосовувати методи наукового дослідження для проведення науково-дослідної діяльності, розробки та впровадження дослідницьких проектів, здійснення наукового дослідження та інтерпретація його результатів, ефективного висвітлення, поширення знань щодо наукових досліджень; вибудовувати алгоритм наукового дослідження у сфері освітніх, педагогічних наук; використовувати методологічні принципи наукового дослідження;

організувати та проводити педагогічне спостереження і педагогічний експеримент; використовувати теоретичні та емпіричні методи наукового дослідження; визначати порядок проведення дослідження і його етапи.

Зміст ОНП має відповідати предметній області заявленої для неї спеціальності через забезпечення програмних результатів навчання відповідними освітніми компонентами ОНП. Для спеціальності 015 Професійна освіта можуть бути: актуальні напрями досліджень та досягнень в сучасній теоретичній та експериментальній науці, в професійній сфері; теорії, форми і методи наукового пізнання; методи та принципи наукового дослідження та їх застосування на практиці; освітні інноваційні процеси; основи сучасної наукової комунікації; інформаційні технології в науці та освіті тощо.

Атестація здійснюється відповідно до навчального плану підготовки здобувачів освіти цього рівня вищої освіти. У процесі їх підготовки використовують дві форми атестації: поточну і підсумкову. Відповідно до діючих нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України та Житомирського державного університету імені Івана Франка підсумкова атестація випускників, які завершують навчання за освітньо-науковими програмами доктора філософії, є обов'язковою.

Система оцінювання успішності здобувачів містить ряд контрольних заходів: індивідуальні завдання, контрольні роботи, звіти та захист проектних робіт, а також поточний контроль на практичних і семінарських заняттях, комп'ютерне тестування, підсумковий контроль у вигляді семестрового заліку або екзамену та самопрезентація результатів проходження асистентської практики (науково-викладацької та дослідницької).

Метою поточної атестаціє є контроль за виконанням індивідуального плану аспіранта за всіма складовими, передбаченими навчальним планом. Поточна атестація включає модулі: теоретичний модуль, науково-дослідницький, практичний модуль.

Технологія поточної атестації включає такі технологічні етапи:

- розробка теоретичних питань науково-аналітичного характеру, комплекту ситуаційних або розрахунково-аналітичних та творчих завдань;
- проведення контролю;
- перевірка виконаних завдань;
- усне обговорення письмових відповідей на теоретичні питання, творчі завдання, результати виконаних ситуаційних задач, відповіді на додаткові запитання;
- оцінювання ступеня досягнення кінцевих цілей теоретичної підготовки аспірантів відповідно до об'єктивних критеріїв.

Науково-дослідницький модуль, відповідно до начального плану, передбачає проведення поточної атестації аспірантів кожні півроку навчання. Метою поточної атестації є контроль за виконанням індивідуального плану науково-дослідницького пошуку та дотриманням графіку підготовки результатів науково-дослідницької роботи. Підсумкова атестація передбачає

публічний захист дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії. На дисертаційну роботу такого рівня покладається основна дослідницька і фахова кваліфікаційна функція, яка виражається у здатності пошукувача ступеня доктора філософії вести самостійний науковий пошук, вирішувати прикладні наукові завдання і здійснювати їхнє наукове узагальнення у вигляді власного внеску в розвиток сучасної педагогічної науки і практики. Вона являє собою результат самостійної наукової роботи здобувача освіти й має статус інтелектуального продукту на правах рукопису. Здобувачі освіти проводять наукові дослідження відповідно до індивідуального плану наукової роботи, в якому визначаються зміст, строки виконання та обсяг наукових робіт, а також запланований строк захисту дисертації протягом строку підготовки в аспірантурі.

Практичний модуль, відповідно до начального плану, передбачає проведення асистентської педагогічної практики (науково-викладацької та дослідницької). Метою поточної атестації за практичною складовою є контроль за виконанням індивідуального плану та набуття аспірантом професійних навичок та вмінь на посаді викладача. Індивідуальний план наукової роботи погоджується здобувачем освіти з його науковим керівником та затверджується вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка. Він є обов'язковим до виконання здобувачем відповідного ступеня і використовується для оцінювання успішності запланованої наукової роботи.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

О. Петренко
Рівненський державний гуманітарний університет

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ З ОСВІТНІХ, ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК» В ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Сучасні освітньо-наукові програми (ОНП) підготовки докторів філософії мають на меті підготувати висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого у європейський та світовий науково-освітній простір фахівця ступеня доктора філософії. З цією метою при підготовці доктора філософії зі спеціальності 011 науки про освіту ОНП щороку оновлюється на основі змін у суспільстві, науці, освіті, побажань як здобувачів освіти, так і стейкхолдерів: виникають нові дисципліни, нові технології їх вивчення, методи засвоєння програмового матеріалу.

Такі зміни, вважає В. Кремень, стимулюють перехід до нової інноваційної системи освіти і культури мислення, до нової методології (Кремень, 2016, с. 6). Це стає можливим лише у випадку розробки нових методологічних концептів, які органічно вбудовуються в корпус наявного теоретичного знання.

Особлива увага на початку XXI століття приділяється педагогічній теорії, що сприяє системному мисленню майбутніх педагогів. ОНП підготовки докторів філософії з освітніх, педагогічних наук передбачає формування у майбутніх PhD необхідних для науково-дослідницької діяльності компетентностей, оволодіння методологією досліджень в галузі освіти, формування методологічної культури майбутнього доктора філософії. Для реалізації цих завдань в ОНП підготовки PhD нами було введено навчальну дисципліну «Методологія організації дослідження з освітніх, педагогічних наук», метою якої є формування в майбутніх докторів філософії цілісної системи наукових знань щодо організації і проведення досліджень в галузі освіти (дисциплінарних та міждисциплінарних). Кількість годин, відведених начальним планом на вивчення дисципліни, становить 120 год. (4 кредити), з яких 20 год. лекцій, 20 год. практичних, 80 год. відведено на самостійну роботу. Вивчення дисципліни завершується заліком.

Кожний здобувач ступеня PhD повинен знати методологію організації дослідження з освітніх, педагогічних наук, і на її основі розробляти власні технології та методики досліджень. О. Новіков, аналізуючи сутність розуміння поняття «методологія», вважає що вона представляє «вчення про організацію діяльності» (Новиков А., Новиков Д., с. 20), організацію продуктивної діяльності, яка сприяє одержанню нового результату. Методологія організації дослідження з освітніх, педагогічних наук представляє науково обґрунтований підхід до організації дослідницької діяльності на основі авторської концепції, що дає змогу одержати необхідної глибини й обґрунтованості теоретичний і практичний прогнозований результат.

У зв’язку з тим, що кожен майбутній доктор філософії працює над своєю науковою проблемою, вважаємо, що при вивченні цієї навчальної дисципліни необхідно ознайомити здобувачів освіти з основними методологічними підходами до організації освітніх, педагогічних наук. При цьому майбутні доктори філософії повинні не лише знати основні методологічні підходи, але й уміти їх систематизувати, позаяк ці підходи, як правило, взаємно перекривають один одного. З цією метою при вивченні дисципліни пропонуємо здобувачам освітнього ступеня PhD класифікацію методологічних підходів, запропоновану О. Шевельовим, який вважає, що методологічні підходи представляють собою ієрархизовану систему, яка складається з чотирьох рівнів: підходи-рівні, підходи-дискурси, підходи-методи, підходи-акценти (Шевелев, 2006).

Підходи-рівні (макроісторичний, мікроісторичний, паритетний і пріоритетний, культурно-історичний і актуалізуючий) розкривають мету і галузь вивчення. Підходи-дискурси (соціокультурний, педагогічний, паритетний і пріоритетний) показують, від яких чинників залежить розвиток освітньо-педагогічної реальності. Підходи-методи (системно-структурний, історико-генетичний, біографічний) дають змогу зафіксувати значимі стани й виявити константи розвитку освітньо-педагогічної реальності на основі

аналізу великого фактографічного матеріалу. Підходи-акценти (аксіологічний, цивілізаційний, парадигмальний, регіоналістський, урбаністичний, феноменологічний, антропологічний, діахронний, синхронний й ін.) дають змогу відновити освітньо-педагогічну реальність через призму різноманітного інструментарію. При цьому кожний із зазначених підходів має свої можливості й підтверджує багатовимірність педагогічної реальності. І це не повний перелік методологічних підходів до організації дослідження з освітніх, педагогічних наук.

Кожний із зазначених підходів є надзвичайно важливим і результативним у вирішенні науково-педагогічних проблем, але, як справедливо стверджував І. Зязюн, досліднику доцільно дотримуватись методологічного принципу цілісності, так званого цілісного підходу, на який нерідко посилаються дослідники як на методологічну базу дослідження (Зязюн, 2011). Вважаємо, що цілісний підхід як інтеграція методологічних підходів здатен відображати цілісну природу складного дослідження з освітніх, педагогічних наук. Тому здобувачам ступеня PhD важливо навчитися практично використовувати саме сукупність методологічних підходів.

Таким чином, вивчення навчальної дисципліни «Методологія організації дослідження з освітніх, педагогічних наук» забезпечує майбутніх PhD знаннями про основні методологічні підходи і специфіку їх використання в організації наукового дослідження, уможливлює здійснення методологічної рефлексії, яка дозволяє в повному обсязі вирішувати завдання дослідження, забезпечує якісну підготовку докторів філософії з освітніх, педагогічних наук.

ЛІТЕРАТУРА

Зязюн, І. А. (2011). Цілісний методологічний підхід у педагогічному науковому дослідженні. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції,* 7-13.

Кремень, В. Г. (2016). «Суспільство знань» у контурах сучасності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр., 44,* 5-13.

Новиков, А. М., Новиков Д. А. (2007). *Методология.* Москва: СИНТЕГ.

Шевелев, А. Н. (2006). Потенциал феноменологического подхода в историко-педагогических исследованиях. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 14*. Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-fenomenologicheskogo-podhoda-v-istoriko-pedagogicheskih-issledovaniyah.

Г. Пустовіт
Рівненський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

При підготовці доктора філософії зі спеціальності 011 освітні, педагогічні науки до освітньо-наукової програми в Рівненському державному гуманітарному університеті в перелік дисциплін за вибором

включено навчальну дисципліну «Теорія і практика позашкільної освіти», для тих здобувачів, проблема наукового дослідження яких пов'язана із позашкільною освітою. Мета курсу полягає в ознайомленні здобувачів наукового ступеня PhD з актуальними проблемами сучасної позашкільної освіти, її пріоритетними напрямами; у висвітленні специфіки організації освітнього процесу у закладах позашкільної освіти різного спрямування; у розкритті теоретичних і практичних аспектів організації освітнього процесу інноваційної діяльності закладу позашкільної освіти.

У процесі вивчення навчальної дисципліни майбутні доктори філософії усвідомлюють, що сучасні заклади позашкільної освіти вирішують важливі завдання освітньої і соціальної політики щодо самореалізації дитини в суспільстві, формуванні її як громадянина і патріота, професійного самовизначення та допрофесійної підготовки, профілактики негативної поведінки в дитячому й молодіжному середовищі. В останнє десятиліття було здійснено суттєвий перехід від різноманітної за змістом і якістю позашкільної навчально-виховної роботи до науково обґрунтованої й логічно вибудованої на сучасних філософсько-культурологічних і психолого-педагогічних теоріях, концепціях і підходах – освіти підростаючого покоління. Сьогодні позашкільна освіта базується на сучасних інформаційно-комунікаційних й інтерактивних освітніх технологіях та спрямовується на розвиток творчих здібностей, креативного мислення дитини загалом за 12 основними напрямами, у межах яких працюють понад 400 найменувань гуртків і творчих об'єднань дітей і молоді.

Отже, перехід закладів позашкільної освіти у новий якісний стан співпадає у часі з усвідомленням позашкільної освіти не тільки як надзвичайно актуального явища для подальшого удосконалення освітнього простору України, але і як однієї із складових педагогіки розвитку. Тому позашкільна освіта не може розглядатися як придаток до закладу середньої освіти, цей вид освіти – самостійний, самоцінний – ніколи ніякою школою замінений не буде, оскільки чим вище якісний рівень шкільної освіти, тим ширшим стає спектр освітніх інтересів і запитів дітей та їхніх батьків, які сама школа задовольнити не в змозі.

Здобувачі наукового ступеня PhD знайомляться з нормативною базою сучасної позашкільної освіти, як-то: Закон України «Про позашкільну освіту», постанови Кабінету міністрів України: «Про затвердження переліку типів позашкільних навчальних закладів» і «Положення про позашкільний навчальний заклад», «Про вдосконалення організації роботи з виховання дітей та молоді у позашкільних навчальних закладах»; Державна цільова програма розвитку позашкільних навчальних закладів, Державна цільова соціальна програма розвитку позашкільної освіти до 2020 року; «Концепція позашкільної освіти і виховання», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепція фізичного виховання в системі освіти України», «Концепція превентивного виховання дітей і молоді», «Концепція і

програма з патріотичного, громадянського та гуманістичного виховання школярів», «Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді», План дій щодо реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки й ін.

Здобувачі наукового ступеня PhD вивчають реалізацію низки ключових цільових організаційно-педагогічних пріоритетів розвитку позашкільної освіти, а саме: запровадження у практику нових підходів до організації освітньо-виховної роботи закладів позашкільної освіти різних профілів та форм власності (особистісно орієнтованого на «ситуацію успіху», особисто діяльнісного, спрямованого на практичну соціально-значущу діяльність, ціннісно-мотиваційного, орієнтованого на формування системи цінностей і мотивацій, соціально адаптаційного, який сприяє адаптації дитини до соціальних викликів і загроз), що сьогодні забезпечує ефективність інтелектуального, морально-духовного і фізичного розвитку дитини, вироблення умінь і навичок самовизначення та самореалізації; запровадження у закладах позашкільної освіти інноваційної моделі цілісного позашкільного освітньо-виховного простору, побудовану на гуманістичній (культурологічній) парадигмі, де центром системи визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеалами, самосвідомістю, і якому надано системність, ціннісно-орієнтоване спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію особистості, творчий й соціально активний характер її діяльності; запровадження у практику різнорівневого й багатопрофільного змісту позашкільної освіти (понад 250 профілів нових навчальних програм: однопрофільних, комплексних, наскрізних, модульних, пошуково-дослідницьких, програм «вирівнювання» тощо); упровадження у практику сучасних дидактичних та методичних засад реформування позашкільної освіти учнів на всіх рівнях її реалізації та відповідне навчально-методичне забезпечення: навчальні і навчально-методичні посібники, підручник для закладів вищої освіти й інститутів післядипломної педагогічної освіти, комплекс навчально-дидактичної й методичної літератури тощо.

Під час вивчення навчальної дисципліни майбутні доктори філософії ознайомлюються з провідними напрямами реформування сучасної позашкільної освіти, як-то: осучаснення нормативно-правової бази діяльності позашкільних навчальних закладів різних форм власності і підпорядкування та приведення їх номенклатури до вимог сьогодення, і насамперед, міської і районної ланки та тих гуртків, секцій, клубів чи інших творчих об’єднань дітей та учнівської молоді, що працюють на базі закладів середньої освіти у сільській місцевості; розроблення і упровадження нормативно-правових документів щодо оновлення відповідно до сучасного чинного законодавства фінансово-економічних і правових засад діяльності закладів позашкільної освіти різних форм власності і підпорядкування, можливості організації гуртків, секцій, клубів культурно-освітніх, спортивно-оздоровчих дитячих і молодіжних

об’єднань, профільних таборів, консультативних профорієнтаційних, психолого-ребілітаційних, психолого-адаптаційних центрів на оплатній основі й визначення спектру цих платних послуг та проведення відповідних змін в оподаткуванні їх фінансово-економічної діяльності; розроблення і системне упровадження ІКТ та ефективних інтерактивних методик цільового управління закладом позашкільної освіти як інститутами, що вирішують завдання державної політики у сфері позашкільної освіти, формування та розвиток зростаючої особистості у вільний від навчання в закладі середньої освіти час; розширення участі закладів позашкільної освіти усіх рівнів у діяльності Міжнародної асоціації позашкільної освіти (IAASE).

У підсумку здобувачі наукового ступеня PhD визначають подальші перспективи розвитку сучасної системи позашкільної освіти: розроблення Державної та відповідно регіональних цільових програм професійної підготовки педагогів закладів позашкільної освіти у закладах вищої освіти та підвищення їхнього фахового рівня у системі післядипломної педагогічної освіти; розроблення та упровадження Регіональних комплексних програм зі зміцнення навчальної і матеріально-технічної бази закладів позашкільної освіти різних форм власності і підпорядкування шляхом поліпшення ресурсного забезпечення закладів за рахунок збільшення відрахувань з місцевих бюджетів та позабюджетних надходжень без їх оподаткування; розроблення й упровадження у практику нових нормативних і організаційно-методичних матеріалів з організації і здійснення навчально-виховної роботи закладів позашкільної освіти різних профілів; створення комп’ютерних класів, центрів та обов’язково електронних бібліотек закладів позашкільної освіти різних форм власності й підпорядкування; відновлення мережі гуртків, клубів, секцій, ансамблів та інших творчих об’єднань дітей та учнівської молоді за місцем проживання; активізація міжнародної співпраці у галузі позашкільної освіти, участі у грантових програмах і проєктах.

А. Сбруєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНКЛЮЗИВНЕ АКАДЕМІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ PhD

Актуальність звернення до проблеми формування інклюзивного академічного середовища зумовлена активними реформаційними процесами, що відбуваються у вітчизняній-європейській-світовій системі підготовки молодих науковців. До головних зовнішніх чинників, що спричинюють означені процеси освітніх змін, відносимо суттєве зростання потреби у високо кваліфікованих кадрах, які здобули науковий ступінь та працюють в умовах розвитку суспільства знань здебільшого не в

академічній, а у виробничій, науково-виробничій, соціальній, бізнесовій сферах. Кількісне зростання докторських програм у такому контексті має наслідком масовізацію та диверсифікацію не тільки контингентів здобувачів наукового ступеня та їх наукових керівників, але й самих інституцій, у яких здійснюється підготовка наукових кадрів. Відзначимо, що такі кількісні зміни призводять до диверсифікації якості людського капіталу на рівні докторських програм, що спричинює суттєві ризики, до яких відносимо зниження якості докторської підготовки, та, як наслідок, зниження конкурентоздатності фахівця, організації, у якій він працює, і зрештою – національної економіки та держави.

Попередженню та подоланню ризиків зниження якості підготовки молодих науковців слугували протягом останніх двох десятиліть освітні реформи, що набули системного характеру. Нормативною основою таких реформ стали законодавчі акти, у яких було змінено статус програм підготовки PhD: від наукової програми підготовка PhD трансформувалась в освітньо-наукову. У контексті Болонського процесу підготовка PhD перетворилась на третій цикл вищої освіти з багатьма притаманними для неї характеристиками, як от запланованою кількістю навчальних кредитів, навчальною програмою, системою забезпечення якості, вимогами дотримання академічної доброчесності тощо. Позитивним наслідком структурної трансформації системи докторської підготовки вважаємо той факт, що кожен здобувач наукового ступеня отримав можливість набуття широкого кола компетентностей, необхідних як для виконання наукового дослідження, так і для подальшого працевлаштування та успішного виконання професійних обов'язків у пост-докторантській кар'єрі.

До структурних змін у докторській підготовці належать також інновації в організації наукового керівництва науковим дослідженням майбутнього PhD. Від класичного одноосібного керівництва за моделлю «майстер-учень» університети перейшли до численних модернізованих варіантів подвійного, спільного, колаборативного керівництва (joint, dual, double, cotutelles), пов'язаного як з активізацією практики міжнародного співробітництва, міждисциплінарних досліджень, так і з запровадженням нових форм взаємної відповідальності всіх учасників освітньо-наукового процесу підготовки майбутнього доктора філософії в межах так званого *докторського дому* (doctoral house).

Численні структурні зміни в організації освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії породжують і нові підходи до забезпечення якості, що включають як внутрішній моніторинг виконання докторської програми, що здійснюється науковим керівником, кафедрою, спеціалізованими структурними підрозділами університету, так і зовнішній моніторинг, що є компетенцією національних та міжнародних агентств забезпечення якості вищої освіти, які існують в усіх країнах ЄПВО.

Аналізовані нами системні реформи докторської підготовки включають, однак, не тільки структурні зміни. Вони доповнюються та

поглиблюються змінами культури докторської підготовки. Основу культурного виміру реформ докторської підготовки вбачаємо у розвитку університету як інклюзивного академічного середовища, громади, що передбачає застосування певної сукупності принципів, форм та засобів діяльності щодо залучення майбутніх PhD до всіх аспектів діяльності закладу вищої освіти як рівноправних суб'єктів виконання університетом його місії та провідних стейкхолдерів, що визначають статус університету на ринку освітньо-наукових послуг.

Розвиток вишу як інклюзивного академічного середовища включає, як переконує аналіз досвіду європейських університетів, представленого в матеріалах Ради з питань докторської освіти Європейської асоціації університетів (EUA-CDE), такі аспекти діяльності:

1. Перетворення докторської підготовки на важливу складову місії університету. Дослідження місії провідних університетів світу та України, здійснене нами, дозволяє констатувати, що стандартними складовими місії сучасного ЗВО є освітня, наукова та інноваційна діяльність, а також соціальне служіння місцевій, національній та міжнародній спільноті. Виокремлення докторської підготовки, яка знаходиться на перетині всіх названих вище складових, як місії університету, сприяє, як свідчить досліджений нами досвід, суб'єктизації позиції докторантів у визначенні контенту їхньої освітньої програми (врахування дослідницьких інтересів, перспектив особистісного розвитку та компетентностей, необхідних для успішного подальшого працевлаштування), індивідуальної траєкторії виконання наукового дослідження. Принципами реалізації місії університету за таких умов стають: демократизація управління закладом, розподілене лідерство, автономізація університету, співробітництво всіх членів академічної громади, багатостороннє та багаторівневе партнерство із зовнішніми стейкхолдерами – замовниками підготовки PhD та широкою національною й міжнародною академічною спільнотою (спільне наукове керівництво та виконання досліджень).

Набуття програмами докторської підготовки статусу важливої складової місії університету зумовлює зобов'язання ЗВО щодо відповідного, якщо не пріоритетного, їх ресурсного забезпечення (кадрового, фінансового, інформаційного тощо). Такий підхід до ресурсного забезпечення, що поширюється як на освітню, так і на наукову складові докторської підготовки, сприяє досягненню якісного результату, хоча і не гарантує його. У даному контексті актуалізується питання спільної відповідальності всіх учасників реалізації освітньо-наукової програми за забезпечення якості результатів.

2. Активне включення молодих науковців – здобувачів PhD до всіх аспектів життєдіяльності академічної громади університету. Власне, таке включення і складає сенсову основу визначення академічної громади як інклюзивної (від англ. inclusion - включення). Розглядуваний нами феномен передбачає, передусім, участь здобувачів PhD у виконанні

наукових досліджень керівника, «докторського дому», кафедри, наукових підрозділів університету. Наукові розвідки, здійснювані членами та експертами EUA-CDE, свідчать, що поступово напрями наукових досліджень, зумовлені інтересами провідних стейкхолдерів освітньо-наукових програм, перетворюються на пріоритети наукових пошуків університету. Безумовно, означені стейкхолдери замовляють університетам не тільки підготовку наукових кадрів, але й здійснення самих досліджень, у яких беруть участь молоді науковці. Отже впливи на тематику досліджень та програми підготовки фахівців є взаємообумовленими.

Важливим є включення майбутніх PhD у процеси організації наукових подій (конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів), що відбуваються в університеті. Набуття такого досвіду сприяє розвитку у молодих науковців широкої сукупності трансверсальних компетентностей, передусім лідерських якостей, уміння працювати в команді, презентувати результати власних досліджень тощо.

Невід'ємною складовою освітньо-наукової програми підготовки PhD є педагогічна (стажерська, асистентська) практика, що передбачає залучення здобувачів наукового ступеня до викладацької діяльності. Хоча актуальною тенденцією, як було відзначено нами, є збільшення кількості випускників PhD-програм, що працюють не в академічному секторі, близько половини з них все ж залишаються в університеті на викладацьких посадах, що зумовлює потребу в набутті широкого кола професійних навичок. Колективним наставником майбутніх викладачів у даному контексті стає кафедра (або кафедри, що є характерним для міждисциплінарних досліджень), на якій відкрито докторську програму. Важливою є повноцінна участь здобувача PhD в діяльності кафедри, на члена якої він/вона перетворюється не тільки на період асистентської практики, але й на всі роки навчання в докторантурі. Саме кафедра становить для докторанта взірець педагогічної майстерності, академічної доброчесності, позитивних академічних та людських взаємовідносин. Важливим для професорсько-викладацького складу кафедри є усвідомлення відповідальності за реалізацію своєї частини загальної місії університету у справі докторської підготовки.

3. Нарешті, ще одним аспектом академічної інклюзії університетської громади вважаємо залучення здобувачів PhD до різного роду професійних, наукових та соціальних мереж, що є особливо актуальним в умовах глобального переходу до дистанційної форми освітньо-наукового процесу. Важливо в контексті переривання f2f контактів з керівниками та іншими членами ПВС університету зберегти і розширити для молодих науковців інтелектуальний простір, який дозволить їм професійно й особистісно зростати. Мережі, членами яких можуть бути залучені здобувачі PhD починаються від кафедральних, фахових, університетських та закінчуються міжнародними і навіть глобальними. Актуальною є, зокрема, ідея

глобального докторату (global doctorate), висунута та обговорювана членами й експертами EUA-CDE, що передбачає можливості консультацій докторантів у рамках міжнародних фахових мереж з міжнародними командами експертів у певних галузях знань. Така розширена співпраця на тимчасовій, або й на регулярній основі сприятиме підвищенню якості дослідження та отриманню зовнішньої експертизи вже під час реалізації докторського проєкту, а не «посмертно» (за висловом Х.-Й.Бунгартца (Hans-Joachim Bungartz), автора аналізованої нами ідеї глобального докторату) у відгуках опонентів на захисті дисертації.

Л. Семеновська
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка започаткована з відкриттям у 1992 році аспірантури, а в 1999 році докторантури в Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка. За роки існування аспірантури й докторантури підготовлено 255 кандидатів наук і 25 докторів наук. У 2020 році в аспірантурі Університету навчається 141 аспірант. Наукове керівництво аспірантами за 14 спеціальностями здійснюють 38 докторів та 13 кандидатів наук.

Одним із складників підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в ПНПУ є реалізація ОНП, що забезпечує створення студентоцентрованого освітнього простору для здобуття третього рівня вищої освіти (доктор філософії) за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка». Потреба в ОНП виникла у зв'язку з необхідністю підготовки науково-педагогічних кадрів для Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (далі – ПНПУ) з метою створення кадрового резерву викладачів, а також фахівців вищої кваліфікації для діяльності в освітній галузі регіону. Передумови розроблення ОНП: ефективне функціонування аспірантури (з 1992 р.) та становлення науково-педагогічних шкіл ПНПУ. В університеті з 2016 р. діє спеціалізована вчена рада Д 44.053.03 за спеціальностями 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, 13.00.09 – теорія навчання.

ОНП створено на виконання основних нормативних документів, що регулюють підготовку здобувачів освіти за третім рівнем вищої освіти. До обговорення ОНП залучалися представники академічної спільноти, професорсько-викладацький склад університету, здобувачі вищої освіти, роботодавці. ОНП спрямована на формування професійних компетентностей,

затребуваних сучасним ринком освітніх послуг і необхідних для інноваційної науково-дослідницької діяльності в галузі освіти/педагогіки; оволодіння сучасною методологією наукової діяльності зі спеціальності, проведення та прилюдний захист власного наукового дослідження з актуальної проблеми, що має наукову новизну, теоретичне та практичне значення; формування висококваліфікованого та конкурентоздатного фахівця, підготовленого до самостійної студентоцентрованої науково-педагогічної діяльності в закладах вищої освіти.

Особливість програми пов'язується із оригінальним концептуальним підходом, що забезпечує цілісність фахової підготовки викладача-дослідника. Освітній складник програми скерований на вивчення науково-теоретичних і практико-орієнтованих курсів, що пов'язані з реалізацією дослідницько-експериментальної роботи, а також формуванням професійної майстерності викладача закладу вищої освіти, що забезпечує цілісність фахової підготовки. Науковий складник програми присвячений виконанню науково-педагогічного дослідження на актуальну тему, написанню дисертації та її захисту. Здобувач може зосередити свої зусилля на розвитку власних соціальних навичок (soft skills), науковій комунікації, розробці освітніх наукових проектів, реалізації академічної мобільності тощо.

Підготовка відомостей про самооцінювання, власне реалізація процедури акредитації в червні 2020 р. та аналіз підсумкових документів дозволили критично переосмислити й узагальнити досвід упровадження цієї ОНП.

Серед позитивних моментів варто відзначити, що при розробленні ОНП залучено значну кількість стейкхолдерів, думки та корективи яких дозволили вдосконалити ОНП упродовж 2016-2020 рр. До сильних сторін експерти також віднесли врахування тенденцій розвитку ринку праці, досвіду іноземних програм, що дає змогу підготувати висококваліфікованого фахівця на третьому рівні вищої освіти (доктор філософії) зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Було також з'ясовано, що політика ПНПУ імені В. Г. Короленка передбачає власну стратегію розвитку в здобувачів вищої освіти соціальних навичок (Soft skills). Цьому сприяє надання можливості студентам під час побудови власної траєкторії професійної підготовки обирати навчальні дисципліни з переліку всього університету.

У результаті узагальнення досвіду експертами також позитивно відзначено участь здобувачів освіти і науково-педагогічних працівників у різних міжнародних заходах; залучення зарубіжних фахівців до організації освітнього процесу. Серед здобутків також було констатовано функціонування чіткої системи матеріального й морального мотивування та стимулювання викладачів до високопрофесійного виконання службових обов'язків. Установлено, що форми навчання та викладання сприяють досягненню цілей і програмних результатів навчання, що заявлені в ОНП та відповідають принципам академічної свободи й положенням

студентоцентрованого підходу. До позитивних аспектів віднесено функціонування нормативно-правової бази щодо дотримання правил академічної доброчесності. Учасникам освітнього процесу надана можливість безкоштовно перевіряти свої наукові доробки на плагіат засобами сервісу Unicheck (договір про співпрацю з антиплагіатною системою Unicheck (від 20.02.2019 р.), який діятиме до 31.12.2025 р.). У межах дії Меморандуму між МОН України та ТОВ «Антиплагіат» ЗВО надано можливість безкоштовно перевіряти впродовж 7 років дисертаційні роботи, заплановані до захисту спеціалізованими вченими радами ПНПУ.

Позитивною практикою також визнано забезпечення академічної свободи у виборі наукових керівників, напрямів і тем наукового дослідження. Виявлено підтримку викладачів з боку ЗВО щодо опанування іноземною мовою (англійською) та заохочення до викладання нею навчальних дисциплін, (зокрема функціонування власної сертифікатної програми для викладачів ПНПУ «Англійська мова як засіб викладання у вищій школі»). Можливість участі здобувачів у міжнародних програмах академічної мобільності. Організація щорічних наукових, науково-практичних конференцій для апробації результатів наукових досліджень, видавництво наукових журналів для опублікування результатів наукових пошуків аспірантів.

Серед проблемних аспектів реалізації ОНП виявлено низку позицій, у відповідності до яких було рекомендовано: систематизувати інформацію по розділах сайту факультету та кафедри задля ефективного користування нею; надавати детальнішу інформацію про професійну та наукову діяльність викладачів; про взаємодію із роботодавцями та аспірантами ОНП, більш активно висвітлювати її на сайті факультету та надати відкритий доступ до освітнього контенту за цією ОНП. Крім цього, було вказано на доцільність, по-перше, перегляду програм навчальних дисциплін на предмет актуальності й узгодженості поданої інформації в них; по-друге, введення додаткового іспиту зі спеціальності (для вступників за неспорідненою спеціальністю).

У результаті узагальнення досвіду можна визначити такі основні шляхи удосконалення освітньо-наукових програм:

1) здійснення системної підготовчої інформаційно-консультативної діяльності із залученням фахівців бібліотеки, психологічної та юридичної служб, відділу інноваційної діяльності та міжнародних зв’язків; удосконалення змістового наповнення сайтів відповідних кафедр і факультетів (у зв’язку з цим більше уваги приділяти висвітленню співпраці зі стейхолдерами та роботодавцями, оновлення професійного портфоліо викладачів, систематичне оприлюднення результатів моніторингу якості освіти та опитування стейкхолдерів);

2) забезпечення моніторингу якості освіти «Викладання очима аспірантів», залучаючи до цього фахівців відділу забезпечення якості освіти та акредитації, а також здобувачів вищої освіти. Під час опитування звертати увагу на питання організації студентоцентрованого освітнього

середовища, а також забезпечення академічної доброчесності, прозорості процедурних аспектів проведення контрольних заходів, об'єктивності екзаменаторів тощо;

3) активізація практики залучення до освітнього процесу зарубіжних учених, фахівців-практиків, експертів за відповідними спеціальностями;

4) удосконалення механізмів і посилення роботи щодо співпраці аспірантів із Радою молодих науковців;

5) проведення методологічних семінарів наукових керівників;

6) посилення уваги щодо реалізації здобувачами вищої освіти можливості стосовно визнання результатів навчання отриманих у неформальній освіті. У зв'язку з цим використовувати дидактичні можливості різноманітних освітніх платформ (Prometheus, Edera, Coursera тощо);

7) оптимізація переліку вибіркових дисциплін на предмет їхньої актуальності та педагогічної доцільності з метою формування соціальних навичок та побудови індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти;

8) максимальне врахування інтересів аспірантів щодо піднесення рівня іншомовної компетентності засобом реалізації програми «Еразмус +», зокрема проекту «Foreign Language Teacher Training Capacity Developmentas Way to Ukraine`s Multilingual Education and European Integration / MultiEd» (2019-2022 pp.) (введення дисципліни «Методологія CLIL», що спрямована на формування в здобувачів вищої освіти іншомовної компетентності, міжпредметних зв'язків за спеціалізацією, соціальних навичок у сфері освіти/педагогіки тощо).

В. Смирнов
Національний університет «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»

ГІГ-ОСВІТА У СУСПІЛЬСТВІ ЗНАННЯ. ДІАЛЕКТИКА ЕКСТЕРНАЛІЗМУ ТА ІНТЕРНАЛІЗМУ

«Сучасна освіта є бездумним пережитком минулого, оскільки вона не ґрунтується на якомусь баченні майбутнього, розумінні, які саме знання і навики потрібні, аби людина могла вижити в епіцентрі змін». – Елвін Тоффлер (Тоффлер, 2002).

Після того, як директор Міжнародного інституту планування освіти Ф. Г. Кумбс на Уільямсбургській конференції у 1967 р. вперше висловив думку щодо «світової кризи освіти» (Кумбс, 1970), ця проблема не тільки не знайшла свого вирішення, але й суттєво загострилася. Найважливішою причиною всеохоплюючої кризи освіти на сучасному етапі суспільного розвитку, що отримав назву «суспільство знання» (вперше термін «суспільство знання»/«knowledge-based society» був уведений в обіг у 1966 р. американським дослідником Р. Лейном), ми вважаємо порушення конгруентності освіти і соціуму – основоположного принципу існування

людства, про який ще в 1923 році у своїй роботі «Основи педагогіки» писав російський філософ і педагог С. Й. Гессен (1887–1950). На нашу думку, конгруентність освіти і соціуму вирішальною мірою забезпечується через реалізацію двох програм – інтерналістської та екстерналістської. Перша будується, виходячи переважно з внутрішньо-освітніх факторів, друга – з опорою на зовнішні стосовно освітніх феноменів обставини: соціально-економічні, історико-культурні, соціально-політичні. Екстерналізм проявляє себе у вигляді освітніх стандартів, законів країни, підзаконних актів та різноманітних нормативно-правових документів. Знаний радянський фізик, академік АН СРСР Б. Б. Кадомцев (1928–1998) уважав, що весь оточуючий нас світ являє собою не що інше, як сукупність ієрархічно вбудованих одна в одну інформаційно відкритих систем, які безперервно взаємодіють між собою. При цьому еволюційна траєкторія тієї чи іншої системи визначається не стільки її власними властивостями, скільки тими зовнішніми інформаційними впливами, які надходять у цю систему з інших систем більш високого порядку (Кадомцев, 1997).

Зовсім інакше трактував пізнавальну активність людини автор концепції *неявного знання*, відомий британський філософ Майкл Полані (1891–1976), який стверджував, що «будь-який акт пізнання включає в себе мовчазний і пристрасний внесок особистості ... і цей внесок не є всього лиш якась недосконаліть, але являє собою необхідний компонент будь-якого знання взагалі» (Полани, 1985). «Пристрасний внесок особистості», про який писав М. Полані, відображає інтерналістську точку зору, примат внутрішніх властивостей суб’єкта пізнання.

Карл Поппер (1902–1994), один з найвпливовіших філософів науки XX століття, якому належить найзначніша спроба онтологічного обґрунтування правомірності інтерналістського підходу, вважав, що «світ наукового знання являє собою відносно самостійну об'єктивну реальність, всі зміни в якій повністю зумовлені тільки її внутрішніми можливостями і попереднім станом».

Отже, якщо екстерналізм виходить з того, що наукове пізнання визначається перш за все зовнішніми умовами, то інтерналізм абсолютизує в пізнанні роль внутрішньо-наукових факторів. Очевидною альтернативою як екстерналізму, так і інтерналізму є діалектична єдність і взаємозв'язок внутрішньо-наукових (логіко-емпіричних) і соціокультурних факторів у розвитку наукового знання. Цю концепцію розвиває доктор філософських наук, проф. С. А. Лебедєв (Lebedev, 2016).

Світова освіта перебуває сьогодні в абсолютно унікальній точці – в точці розгубленості. Зрозуміло, що нинішня парадигма освіти доживає свої останні роки; ясно, що нас чекає якесь зовсім невідоме майбутнє, але от яке саме – не розуміє практично ніхто. Один із найавторитетніших фахівців у царині розвитку людського капіталу сер Кен Робінсон (4 березня 1950 – 21 серпня 2020), який нещодавно відійшов в інші світи, характеризував ситуацію, що склалася, таким чином: «Дивовижний парадокс. Ми чітко

розуміємо, що все, що ми знаємо про наше майбутнє, – це те, що ми нічого про нього не знаємо, крім того, що воно не буде схоже на те, що є нині. При цьому всі реформи освіти базуються на ідеї, що ми можемо підготуватися до майбутнього, просто краще роблячи те, що ми робили в минулому. Просто треба підвищити стандарти. Проблема не в тому, що ми не повинні підвищувати стандарти. Звичайно, ми повинні підвищувати стандарти. Проблема в стандартизації. Стандартизація – ворог інновацій. Бо стандарти дуже вузькі і породжують атмосферу страху й уникнення ризику».

Поділяючи стурбованість Кена Робінсона, ми кілька років тому запропонували свою інноваційну філософсько-педагогічну концепцію освіти для суспільства знання (Educational Triple Helix Model), яка будується на основі біо-соціо-культурної теоретичної моделі М. С. Кагана і моделює освіту як сукупність трьох взаємозалежних складових, що доповнюють одна одну. Це навчання (a teaching), соціалізація (a socialization) і культурація (a culturation). За своєю суттю, ці складові являють собою сфокусовані на учні три взаємопов'язані групи інформаційних потоків. Варіюючи їх смислове наповнення та інтенсивність, можна забезпечити індивідуалізацію навчального процесу, надаючи при цьому пріоритетного значення соціокультурним детермінантам (Смирнов, 2016).

Як відомо, у сучасному інформаційному суспільстві людина відчуває величезне інформаційне навантаження. З близько 7,5 млрд осіб, що мешкають нині на планеті, майже 4,0 млрд є інтернет-користувачами. Кількість мобільних пристроїв уже перевищує чисельність людства і становить 8,1 млрд одиниць. Невпинно зростає споживання електронних послуг. На цьому тлі все виразніше проявляються риси економіки нового типу – гіг-економіки (інші назви – gig-economy, гігономіка, гігноміка, «відкрита талант-економіка», «економіка вільного заробітку», «економіка короткострокових контрактів»), в якій завдяки універсальному доступу до інформації стає можливим створення нових бізнес-моделей. Відкриваються нові можливості використання колективного розуму і масового співробітництва («mass-collaboration»), усенародного володіння інтелектуальною власністю, а також спільного шерінгового користування матеріальними благами. Тож, ураховуючи конгруентність освітньої та соціальної підсистем, є сенс очікувати появу «гіг-освіти» як однієї з адекватних форм освіти в сучасному світі. Одна з перших робіт на тему гіг-освіти належить Ользі Кошелевій, Джуліані Вієра та Владику Крейновічу з Техаського університету в Ель-Паco (Kosheleva, Viera, Kreinovich), які наводять вагомі аргументи на користь доцільності використання ідеї гіг-економіки у царині освіти. Це дозволило б, наприклад, замість найму постійних співробітників освітніх установ наймати в рамках Project-Based learning (PBL), тобто «під проєкт», тих працівників, які б найбільш ефективно виконували ту чи іншу роботу. Скажімо, на найвищому рівні викладали як базові, так і елективні навчальні дисципліни. Простіше кажучи, перехід до

гіг-освіти означає, що на кожну дисципліну, а то й на кожну тему учень отримає найбільш кваліфікованого вчителя, який краще за всіх знає і викладає цю дисципліну/тему. Автори згаданої роботи вважають гіг-освіту природним продовженням загальної тенденції. Раніше (а подекуди й нині, наприклад, у малокомплектних сільських школах) з учнями працював один учитель, який викладав все, від історії до математики. Нині вчителі спеціалізуються: є вчителі математики, вчителі фізики і хімії, вчителі історії тощо. Так чому б не піти далі і не розділити це ще більше: чому б не мати одного вчителя з лінійних рівнянь, а іншого з квадратних рівнянь? – саме так ставлять питання техаські вчені.

Відомо, що гіг-ідеї давно і плідно застосовуються в науці світового рівня. Зокрема, «економіка короткострокових контрактів» упродовж багатьох років використовується у знаменитому Інституті Санта-Фе (SFI), де лабораторії відсутні, а всі необхідні експерименти виконуються в університетах, які співпрацюють з SFI. Постійних співробітників SFI лише 50, а повсякденною діяльністю інституту керують тільки двоє людей – президент та його заступник. У 2011 році урядом Німеччини була ініційована та отримала широкий резонанс дискусія щодо «Четвертої промислової революції» – радикальної програми модернізації, покликаної не просто змінити виробництво, але й оцифрувати все наше життя. Серед ознак революційних змін – штучний інтелект, інтернет речей (IoT), безпілотний транспорт, 3D-друк, нанотехнології, біотехнології та квантові комп'ютери. Їх впровадження у життя вже змушує світ швидко змінюватися, закономірно тягнучи за цим зростання невизначеності. Звичайно, це виклик (відповідно до концепції «Виклик-і-Відповідь» А. Дж. Тойнбі). Відповіддю на нього й повинна стати нова інноваційна освіта, яка б дозволяла таким чином конструювати навчальні ситуації, щоб «зовнішні» соціокультурні фактори не тільки створювали сприятливий для наукового пізнання «зовнішній фон», але й вступали в продуктивну взаємодію з «внутрішніми» когнітивними процедурами. Освіта, як відомо, є тією соціокультурною системою, що відповідає за людський капітал і формування національних людських ресурсів. Створення нових форм освіти (в тому числі й гіг-освіти) в культурному середовищі, що розвивається в часі, зберігаючи конгруентність освітньої та соціальної підсистем, стає сьогодні тим найважливішим завданням, яке має вирішувати академічна спільнота.

У доповіді розглядаються деякі шляхи можливого втілення гіг-освіти в українських реаліях. Серед них: edutainment, blended learning, inquiry based learning, peer-to-peer learning та інші. Come on!

ЛІТЕРАТУРА

Kosheleva, O., Viera, J., Kreinovich, V. (2019). From gig economy to gig education. *Mathematical Structures and Modeling, 2 (50),* 107–111. https://cyberleninka.ru/article/n/from-gig-economy-to-gig-education/viewer

Lebedev, S. A. (2016). Models and Laws of the Development of Scientific Knowledge. *European Researcher, 106 (5),* 271–281.

Кадомцев, Б. Б. (1997). *Динамика и информация*. М.: Успехи физич. наук.

Кумбс, Ф. (1970). *Кризис образования в современном мире*. М.
Полани, М. (1985). *Личностное знание*. М.: Прогресс.
Смирнов, В. А. (2016). От оснований педагогики к инновационным моделям и их применениям. *International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics "New Trends of Global scientific ideas. 2016"* (Geneva (Switzerland), the 10th of March, 2016). Geneva: Publishing Center of the European Association of pedagogues and psychologists "Science", 2. http://elibrary.ru/item.asp?id=25842689
Тоффлер, Э. (2002). *Шок будущего*. М.: ООО «Издательство АСТ»

Ю. Стежко
Національний авіаційний університет

ОСВІТНЬО-НАУКОВА ВІЗІЯ СЕМАНТИКИ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКИХ ІМПЕРАТИВІВ

Звернутися до теми впливу культури постмодернізму на освіту та науку нас змусили останні тенденції, які проявилися в університетських програмах підготовки фахівців технічних та природничих спеціальностей, зокрема, скорочення годин, а то й цілковита відмова від філософії. У колі технократів утвердилася думка про схоластичність філософії, її марність, втрату необхідності філософських знань для наукових досліджень. І для такого розуміння філософії є підстави. Дійсно, «за своєю сутністю і за своєю задачею філософія ніколи не була пристосуванням до необхідності…, - пише М. Бердяєв. - Філософія завжди прагнула бути звільненням людського духу від рабства у необхідності» (*Своєрідність філософського знання та його соціокультурні функції*) - слова, які визначають мейнстрим освітньо-наукового призначення філософії. «Звільненням людського духу від рабства у необхідності» філософія забезпечує піднесення до розуміння сутності процесів взаємобумовленості наукових знань на рівні закономірностей цілісної картини світу. В цій відстороненості від конкретики явищ і полягає значимість філософії для науки, наукових досліджень, що ми і маємо намір тезисно висвітлити.

Глобальні проблеми, виклики, з якими наразі стикається людство, потребують свого комплексного розв'язання на засадах міждисциплінарних досліджень. На вимогу часу, запитів на розробки у галузях робототехніки, штучного інтелекту тощо університетська освіта має забезпечити дослідницьку компетентність випускників на засадах інтегрованих предметів (курсів). Знання з наук, кожна з яких відображає закономірності якоїсь окремої форми руху матерії, не дають великих надій на результативність досліджень, як і не відповідають масштабності проблем, які постали наразі перед людством. Історія свідчить що дослідницькі успіхи, техніко-технологічні здобутки, які досягалися, головно, на перетині наук, на засадах їх інтеграції. За приклад маємо успіхи кібернетики, генної інженерії, ергономіки, фізичної хімії тощо, у формуванні яких латентно відігравала свою інтегративну роль філософія.

Адже інтеграція наук, які репрезентують різні рівні організації матерії та закони різних форм її руху, потребує узгодження понятійного апарату достатньо віддалених за об'єктом дослідження одна від одної наук, пошуку свого роду «спільного знаменника». Саме філософія, завдяки високому ступеню загальності своїх категорій та принципів пізнання й створює підстави для узгодження понять конкретних наук.

Але технології розвиваються, а отже й постають нові проблеми, такі як, скажімо, застосування штучного інтелекту, ІСТ та інші, які не залишають надій на розв'язання традиційними засобами – лише логічністю класичної раціональності. Тож, освіта має привести рівень фахової підготовки фахівців у відповідність новочасним вимогам. А це стосується передусім формування знань з філософії науки рівня міждисциплінарності та нової раціональності.

Логіка міждисциплінарності, інтеграції наук проявилася у сучасних навчальних технологіях навчання досі невивченими гранями взаємообумовленості природничих та гуманітарних дисциплін, точного та неточного знання в інформаційному контенті, гранями, які потребують поглибленого філософського аналізу детермінуючих інтеграцію чинників. Між тим, формування цілісного уявлення про дійсність без філософського осмислення самого процесу інтеграції наук не є можливим. Скільки б не намагалися науковці говорити про самодостатність конкретнонаукової методології, вони неминуче, свідомо чи несвідомо посідають певні філософські позиції. Без опертя на принципи, категоріальний апарат філософії опанувати інтеграційні процеси вони не в змозі. На підтвердження доречним буде нагадати відомі слова великого філософа Георга Гегеля: «... науки, скільки б вони не намагалися міркувати, не звертаючись до філософії, вони без неї не можуть володіти ні життям, ні духом, ні істиною». Питання лише за тим, яку філософію має сповідувати дослідник.

Світ є єдиним, а традиційний поділ наук на природничі та гуманітарні, точні та неточні, який наразі сповідується освітою, в дослідницькій практиці обертається протиставленням природи людині та суспільству як антагоністів. А класична раціональність, яка панує в наукових дослідженнях та освітніх дисциплінах ще в статусі арістотелівського вчення, лише сприяє дегуманізації наукових здобутків, і, за свідченням відомих філософів, ставить людство на межу існування. За прикладами не треба далеко ходити, – техніко-технологічні, екологічні катастрофи стали майже повсякденною реальністю. Тож якщо до сьогодні заклики до перегляду основ раціональності як засобу наукового пізнання лунали лише в устах окремих мислителів, то наразі вони постали на порядок денний філософського та наукового дискурсу. Із багатьох пропозицій щодо бачення оновленої раціональності виділяється позиція С. Кримського, який нову раціональність пов'язує із утвердженням духовності, прилученням до вищих сенсів людського буття, бачить її такою, яка б мала практичну спрямованість та охоплювала різні форми освоєння світу - і наукову, і художню, і інші. Проте

це не означає повного зречення ratio - іманентної риси людського мислення. Мова йде лише про руйнування монополії, самодостатності формально-логічної раціональності, згубної для творчості (адже творчість завжди є виходом за рамки логічного мислення) на користь послаблення вимог строгості, варіативності наративної моделі презентації цінностей та смислів людського буття в знаннях. Не можна відмовити в правоті відомому філософу та фізику Маріо Бунге, що «одна логика никого не способна привести к новым идеям, как одна грамматика никого не способна вдохновить на создание поэмы…» (Бунге, 1967, с. 109). Іншими словами, неможливо лише формальною логікою наукової раціональності осягнути усю багатоякісність природної та соціальної дійсності у їх суперечливості та взаємозв'язку. Наразі курс філософії науки, який, на нашу думку, неодмінно має читатися бодай на магістерському рівні підготовки випускників університету, має бути орієнтований на гуманістичну філософію, здатну забезпечити наукову інтеграцію з огляду на настанову С. Кримського щодо поєднання природничих, технічних, гуманітарних, точних та неточних знань в єдиній компетентності. Щоб наукова раціональність не довела людство до межі самознищення, не втратила остаточно свою цінність техніко-технологізація суспільного буття має перевірятися на людиновимірність своїх здобутків. Протагорівський принцип: «Людина як мірило усіх речей» наразі має утвердитися у менталітеті уже сучасних дослідників. Філософські ж знання забезпечать вищий рівень культури мислення - рівень рефлексії – здатності полемізувати із самим собою, а не сліпо підпорядковувати мислення формальному алгоритму. Якщо людство плекає надію не стати заручником штучного інтелекту, що виявиться згубним для людини, то уже сьогодні маємо подбати про пріоритет рефлексивного інтелекту людини (читай філософського мислення) над формальнологічним комп'ютерних технологій.

Проте постає питання – якою ж наразі має бути філософія науки? Однозначної відповіді не може бути. Можна лише стверджувати, що монофілософська методологія, яка утвердилася в університетській освіті ще за часів модерну, виказала свою неспроможність у міждисциплінарному утвердженню пріоритетів людини. Тож мова має вестися не про якусь конкретну філософію, що імперативно має стати черговим світоглядним орієнтиром науковця, а про філософський плюралізм, за яким кожен ситуативно може сповідувати ту філософію, яка розкриє йому шлях до теоретичного знання, яке навіть існує відносно незалежно від емпіричного, не кажучи уже про антиномічну трансцендентність. Історія науки дає нам численні зразки, коли філософська позиція як сприяла науковим відкриттям, так і навпаки, вводила в оману. «Тож закономірно, що вчорашні апологети «ratio» як єдино вірного способу наукового мислення заговорили про потужне постмодерністське інтелектуальне оновлення на ґрунті оновленої раціональності, інформаційного контенту, в якому на паритетних засадах містяться різні форми знання, семантично близькі гуманістичним цінностям»

(Стежко, 2019, с. 16). Наслідком інтелектуального оновлення має бути кардинальна зміна ціннісних орієнтирів. Передусім наука має усвідомити межі своєї ефективності та поступитися значимістю ірраціональним формам пізнання – релігії, філософії, мистецтву, моралі, інтуїції як паритетних у праві на володіння істиною. Як стверджує постмодернізм, прийшов час чергової зміни центризмів - раціоцентризм має поступитися антропоцентризму. Згідно принципу людиновимірності, істини науки не варті того, щоб в ім'я їхнього торжества людина йшла на будь-які жертви. Сьогодні наука вимушена допускати елемент суб'єктивності в об'єктивно-істинне знання - внаслідок чого вона стає гуманізованою, соціокультурною. Відтак наука вже не може мати єдиної об'єктивної істини, можливим є лише плюралізм істин в наративній моделі світу. Така постмодерністська дійсність.

Таким чином, настав час подолати методологічні хиби усе ще пануючої парадигми освіти. Навіть з побіжного аналізу феномену філософії зрозуміло, що без її орієнтуючої ролі вирішення будь-яких соціальних проблем - у тому числі проблем освіти – є неможливим. Є підстави стверджувати, що філософія є тим феноменом в пізнавальній діяльності, який торує шлях до теоретичних здобутків у будь-якій галузі освіти та наукових досліджень, коли йдеться не про якусь конкретну методологію, будь то діалектика чи синергетика, взяті окремо, а про філософію взагалі як інтегратора знань. Покладатися лише на конкретнонаукову методологію означає приректи дослідження на неуспіх. Наразі питання за освітянським менеджментом.

ЛІТЕРАТУРА

Бунге, М. (1967). *Интуиция и наука*. М.: Прогресс.

Своєрідність філософського знання та його соціокультурні функції. URL: http://kyrator.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=57:socokulturn&catid=10:lektsiya&Itemid=119&limitstart=1

Стежко, Ю. Г. (2019). Подання інформації в комп'ютерно-орієнтованих освітніх технологіях та її експлікація в імперативах постмодернізму. *Information Technologies and Learning Tools, 3-71,* 12–22.

Н. Темиров
Ферганский филиал центра формирования
гражданского общества, Узбекистан

ГОСУДАРСТВЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА – ГАРАНТ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование – сложная, многоуровневая система, осуществляющая многообразные взаимосвязанные функции. Образование в учебном заведении (по П. И. Пидкасистому) - 1. Относительный результат процесса обучения, формирования системы знаний, умений и навыков; целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах общества, государства, достижение обучающимися установленных государством образовательных уровней . Образование – степень и качество обученности

и воспитанности человека. С ориентиром на личность (ее духовное становление и развитие) и на общество (его развитие).

Образование – самостоятельная форма общественной практики, способ рансляции культурно-исторического опыта, всеобщая форма становления и развития сущностных сил личности, самообразования и саморазвития. Главный смысл образования – развитие человека. Это путь и форма становления целостного человека .

Образование – личностно значимо. Образованность – общественно ценно и является национальным достоянием. Современное образование – сложная форма общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, закрепить в общественном сознании и практике новые политическим реалии, новые ориентиры развития. Наконец, образование – пространство личностного развития каждого человека.

На современном этапе развития образования рождается новая парадигма – развивающее образование, личностно-ориентированное – на становление личности. Образование – степень и качество обученности и воспитанности. Однако, надо помнить, что образование «оптимальное место встречи личности и общества», что это – стратегический ориентир на личность и на общество, а, следовательно, - особая социальная структура, форма общественной практики, «универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта», всеобщая форма становления и развития личности, способной к самообразованию и саморазвитию (его главный смысл – развитие согласно сущности этого социума). Центральным здесь является саморазвитие.

Итак, образование – путь и форма становления целостной личности – как социального заказа. Этот социальный заказ особенно востребован в независимом, развивающемся обществе свободного Узбекистана, где, наряду с государственными реформами по решающим вопросам жизни и процветания страны, образовательная реформа имеет весомый социально значимый статус и находится в центре государственного внимания, прежде всего, - Президента Республики И. А. Каримова. Среди решающе важных вопросов, которые рассматриваются и обсуждаются на сессиях Олий Мажлиса, есть законопроекты по кардинальному преобразованию и совершенствованию образовательно-воспитательной системы. Забота о новом поколении, его гармоничном развитии в центре внимания государственной образовательной политики. в нашей стране, с первых шагов по пути независимости, придается большое значение подготовке высококвалифицированных кадров, специалистов, отвечающих современным требованиям:

- для подготовки специалистов необходимо организовать систему образования и воспитания в соответствии с требованиями преподаваний в

стране, обществе; повышать образовательный и профессиональный уровень педагогических кадров;

- Национальная программа по подготовке кадров – база для воспитания личности современной молодежи, будущих специалистов;

- необходимо усовершенствовать и дальше развивать систему подготовки кадров на основе анализа и обобщения накопленного опыта и исходя из имеющихся социально-экономических условий; последовательно осуществлять Национальную программу – на благо общей культуры, чтобы подрастающее поколение нашло свое достойное место в обществе;

- необходимо совершенствование системы и содержания национального образования, укрепление его национальной основы – на возрождении нашей великой духовности, повышении их гармонии с требованиями времени;

- встает проблема оптимальной организации учебного процесса, определение содержания образования, обеспечение программами, учебниками, учебными пособиями; необходимости для этого привлечения ученых страны.

Особое внимание необходимо уделять:

- актуальность основательных знаний:

«без глубоких и прочных знаний сегодня нельзя компетентно решать вопросы, добиваться сдвигов в работе»;

- изменение отношения к воспитанию молодежи:

«Создавать условия для нашей молодежи … прежде всего, изменить отношение к воспитательной работе …»;

- внимание к духовным потребностям юного поколения:

духовные запросы должны быть «в поле нашего зрения. В полной мере это относится к вопросам исторического и культурного наследия, возрождения несправедливо забытых народных традиций и обрядов …»,

«Духовный фундамент нашего дома – опоры будущего нашего государства – очень древние и очень прочные … Фундамент нашего народа – духовное наследие, оставленное нашими предками, которое само по себе является бесценным сокровищем»,

«Наша духовность превратится во все преодолевающую силу»,

«Укрепление и развитие духовности народа – важнейшая забота государства и общества в Узбекистане»;

- воспитании молодежи как факторе процветающего будущего:

«Будущее начинается сегодня. Если мы не уделим внимания вопросам воспитания молодого поколения, то потеряем будущее»;

- приоритетных качествах личности, формируемых в процессе воспитания:

«Духовное и моральное очищение, вера, честь и достоинство, совесть, порядочность, доброта – все эти замечательные человеческие качества не появляются на пустом месте, в основе их – воспитание»,

Необходимо обеспечить не только «духовно-нравственное развитие личности, но и формирование … эстетически богатого мировоззрения»;

- воспитании на национальных и общечеловеческих ценностях:

важно воспитание обучающихся на «гармонии национальных и общечеловеческих ценностей». «Из мировых ценностей мы выделяем самое великое – человека». «Воспитание на «приверженности общечеловеческим ценностям», «укреплении и развитии духовного наследия нашего народа»

- внедрении Национальной идеи в процессе воспитания современного поколения

«Национальная идея, исходя из высоких духовных общечеловеческих ценностей, должна стать источником мудрости и силы в благородном деле воспитания молодого поколения».

«Мы объявили воспитание гармонично развитой личности приоритетным направлением государственной политики. Под гармонично развитой личностью мы, прежде всего, подразумеваем высокосознательных, самостоятельно мыслящих, способных своим личным примером служить образцом для окружающих, высокообразованных людей»,

«Только воспитав интеллектуальных, высоконравственных людей, мы сможем добиться поставленных целей, процветания и прогресса в нашей стране».

«Стремление к саморазвитию и самосовершенствованию возвеличивает гордость человека, его настоящее достоинство». Следовательно, необходима

«Забота о методах обучения и воспитания молодежи, об их образовательном и профессиональном уровне для каждого из нас является священным долгом», так как

«Интеллектуальный потенциал – это важное достояние народа, Родины. Ради его развития, ради подготовки квалифицированных специалистов государство, как говорится, за ценой не постоит».

В целях реализации своих концептуально значимых позиций, государственной образовательной политики, Президент И.А.Каримов обращается, прежде всего, к педагогической науке. Обращение Президента к отечественной науке перспективно-гарантийно:

«Мы ничего не пожалеем для развития, для обеспечения науки. Хотел бы напомнить следующие мудрые слова нашего предка Абу Райхона Беруни, сказанные более двести веков назад: «Наука рождается из необходимости удовлетворения жизненных потребностей людей».

«… должны уделить особое внимание делу подготовки кадров – всесторонне развитых, имеющих организаторские способности».

Президент провозглашает: новое образование, основанное на идеологии национального возрождения и познании общечеловеческих ценностей; необходимость в высших учебных заведениях расширить

формы обучения; активизировать мотивацию и творческий потенциал преподавателей и студентов. Напоминает, что нет границ в обновлении и совершенствовании системы, содержания и технологии образования – воспитания, пока продолжается жизнь.

В подготовке высококвалифицированных кадров, востребованных временем, систему, содержание образования, воспитания, обучения, учебный и воспитательный процесс, постоянно обновляемые, совершенствующиеся, с ориентиром на личность обучающихся, их интеллектуальное, духовно-нравственное развитие, формирование «эстетически богатого мировоззрения» – на основе национальных и общечеловеческих ценностей, с постоянным ориентиром на Национальную программу по подготовке кадров; напоминает в этих целях необходимость в активизации ученых страны.

В высших педагогических школах Узбекистана – педагогических университетах обеспечивается, прежде всего, фундаментальное педагогическое образование. Педагогическое образование – профессионально-педагогическая подготовка работников образовательных учреждений (по направлениям и специальностям педагогического профиля). В формировании личности будущего педагога нового поколения предусматривается «высокий общекультурный уровень, профессиональная компетентность, способность к функциональной адаптации в различных сферах педагогической деятельности, готового самостоятельно проектировать и реализовать образовательные программы разного уровня и направленности, изменять содержание педагогического образования в сторону его фундаментализации, гуманизации и дифференциации, а также разработка и реализация инновационных педагогических технологий».

Подготовка педагогических кадров, соответствующая современным требованиям, не только профильного специалиста, но и воспитанности, высокой культуры| нравственности, самостоятельности и социальной активности, обусловливающих целостное развитие личности – социально значимая задача профессионально-педагогического образования. С этой целью разработана и успешно реализуется «Национальная программа по подготовке кадров Республики Узбекистан» в которой определены профессионально-личностные требования к новым кадрам, специалистам. Программа требует повышения качества профессионально-личностной подготовки кадров, основательного профессионального образования, его фундаментализации, прежде всего, за счет внимания к личностному, мотивационному и процессуально-педагогическому фактору. Последний рассматривается как инновационно-базовый.

Ставятся проблемы организации процессуальных сторон обучения, нацеленного на саморазвитие, умение действовать в нестандартных ситуациях, с опорой на понимание личностного потенциала, с развитием рефлексивно-когнитивного способа освоения учебных знаний и навыков,

т.е. инновационного обучения. Переход к инновационному режиму облегчается созданием новых программ соответственно с требованиями госстандартов, обусловленных законом «Об образовании», «Национальной программой по подготовке кадров». Нормативные акты создают, дополняют и развивают нормативную основу инновационной деятельности преподавателей вузов.

Проблема инновационного образования на основе использования инновационных технологий на государственном уровне поставлена, предложена отечественной педагогической науке как государственный, социально значимый заказ. Обозначен и его концептуальный ориентир: в центре внимания науки – профессиональная подготовка будущих специалистов на инновационных технологиях. Инновационные технологии востребованы во многом инновационным преобразованием содержания образования, новыми образовательными, информационными и педагогическими технологиями. Требуется преподаватель – новатор с творческим, научно-педагогическим мышлением, способный к специальным конструированиям в реальной педагогической деятельности, изыскивающий оптимальные технологии в профессиональной подготовке будущих специалистов как фактор совершенствования учебно-воспитательного, профессионально-образовательного процесса – на основе модифицированного содержания, с использованием инновационных педагогических технологий (общих и конкретно-частных). Требуется преподаватель, способный организовать инновационный образовательных процесс, нетрадиционную самостоятельную учебно-профессиональную деятельность студентов – при главном приоритете – личности субъекта образования, ее формировании. Итак, в центре внимания инновационная, нетрадиционная технология … Проблема инновационной технологии в педагогике особенно актуальна и реальна в связи с образовательной реформой. Ее научной основой является философия, социология, культурология, образование, методология проектирования, психология и педагогика развития человека в образовательных процессах.

Новые технологии позволяют проектировать учебный процесс не только с точки выполнения преподавательской деятельности, но и студенческой. Педагогические, образовательные технологии обучения позволяют преподавателю трансформировать идеи инновационного типа образования в инновационные модели обучения. Инновационные технологии, как нововведение, должны быть актуальными: соответствовать потребностям учебного заведения, социальному заказу, устранять недостатки в педагогическом процессе, соответствовать государственной образовательной политике, идее (концепции) развития данного учебного заведения; обусловливать результативность, заключать в себе творческую новизну, быть новыми или эффективными (хотя и не новыми).

Важным источником инновационных технологий является педагогическая практика и передовой педагогический опыт, а также

научно-исследовательская и опытно-экспериментальная работа и, безусловно, собственно-преподавательский опыт. Но главными источниками и побудителями педагогических новаций являются социальные заказы государства и общества, директивные и нормативные документы, новые ценности образования, востребованность педагогической практикой. Настало время инновационных технологий, поскольку традиционные педагогические технологии в принципе не могут решить стратегических целей и задач профессионально-педагогического образования, поставленных в знаковом государственном документе – Национальной программе по подготовке кадров.

Программа инновационных технологий в образовании, подготовке кадров решима, прежде всего, в контексте государственной образовательной политики.

Государственная образовательная политика – побудитель и стратегический гарант инновационного образования, учебно-воспитательного процесса. С обретением независимости государство и общество были поставлены перед выбором стратегии и направленности реформ в образовании, осуществления государственной политики в сфере образования. Необходимо было модернизировать образование как социальный организм. Была принята стратегия поэтапности реформ. В области образования происходит также стратегический прорыв – коренное реформирование, в том числе и в подготовке кадров. Повышается ценность образованности и профессионализма – появляется Национальная программа по подготовке кадров, национальная модель их подготовки. Встала задача создания методолого-теоретических и организационно-практических основ, выработки условий, мер и механизмов подготовки специалистов. И здесь решающая роль отводится Национальной программе по подготовке кадров, ориентирующей отечественную педагогическую науку на современно-методологический подход к решению проблем подготовки нового поколения специалистов, в том числе, педагогического профиля.

Современно-методологическими основами педагогических исследований, во главе с государственной образовательной политикой, Национальной программой по подготовке педагогических кадров, определены: I. Личностный фактор. II. Философия обучения – воспитания, их современная концепция. III. Новые направления и новые ценности образования. IV. Педагогические воззрения и идеи великих мыслителей средневекового Востока. V. Педагогическое наследие народной педагогики. VI. Соответствующие конкретному исследованию положения из трудов отечественных и зарубежных ученых – философов, социологов, психологов, педагогов, дидактов и методистов.

Образование, в том числе педагогическое, - неразрывная часть любого общества, основной показатель его культуры и развития. Образование и воспитание в нашей стране стало приоритетным направлением государственной политики.

В соответствии с Законом Республики Узбекистан «Об образовании» и «Национальной программы по подготовке педагогических кадров» перед высшей школой, в том числе педагогическими университетами, стоит задача интенсифицировать обучение студентов использованием новых инновационных, педагогических технологий – на основе современной методологии в образовании.

Эффективность данного исследования зависит от его методологического обеспечения. Потребность в методологии особенно обостряется в связи с решением новых педагогических задач – нововведений в содержание педагогического образования, инновационных технологий в профессионально-педагогическом образовании, обучении, воспитании.

Zh. Chernyakova
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

FORMATION OF DOCTORAL STUDENTS' RESEARCH COMPETENCE IN THE COURSE OF «ACADEMIC WRITING»: JEAN MONNET MODULE PROJECT

At present period of transformation of the national educational system much attention is paid to training the doctoral students whose qualification for a scientific degree is evaluated by the ability to solve scientific ideas in an innovative way, accordingly, being a potential of research and science. Doctoral programmes are considered to be a crucial source of a new generation of researchers and to serve as the main bridge between the European Higher Education and Research Areas.

However, doctoral training is markedly different from the first and second cycles of higher education. Its main characteristic, which makes it specific, is that the most predominant and essential component of the doctorate is research. Doctoral students have to prove their ability to perform original and independent research within a scientific discipline or interdisciplinary collaboration. The important features of the doctoral students are individuality, originality and certain autonomy. Universities fully recognize that they have responsibility to offer doctoral candidates more than core research disciplinary skills based on individual training by doing research. They are increasingly introducing courses and modules offering transferable skills training and preparing candidates for the careers in various sectors.

In the context of our study the issues on formation doctoral students' research competence and research potential are becoming especially urgent. It should be noted that doctoral students' research competences are in causal relationship with the result of research, consequently its structure is made by the need to achieve a certain result and moreover the way how to achieve the purpose.

It should be mentioned that in Salzburg in February 2005, The European University Association approved a definition and description of doctoral education

which has become known as the Salzburg declaration. The report has included the following important statement in particular, doctoral education's core component is the advancement of knowledge through original research. At the same time, it has been recognized that doctoral training must increasingly meet the needs of an employment market that is wider than academia (EUA, 2005).

It is common knowledge that criteria of PhD qualification are determined by education standards and qualification framework, while the scientific theories of competences depict the inner context of these criteria. At the European level the future scientists' qualification criteria are determined by European Qualification Framework (EQF), which says that as a result of studies, one must acquire innovative, autonomous and holistic professional integrity and make sustained contribution in the development of new ideas in the context of research and science.

We support and rely on the definition of the notion of the «research competence» given by N. Edwards, S. Osipova and others who pay attention to the converting nature of research competence and represents it as an integrated personal quality. It is defined as the readiness and ability to master and receive systems of new knowledge independently, as a result of the transfer of an activity semantic context, from functional to converting, on the basis of already available knowledge, abilities, skills and ways of activity (Edwards, Osipova, 2011).

In our study it would be appropriate to evaluate the program of «Academic Writing» for doctoral students in the framework of Jean Monnet Module programme in the terms of knowledge and ability to conduct scientific research which includes a number of various skills. The following components are of great importance for formation of doctoral students' research competence. For instance, a researcher should possess sufficient knowledge and research skills to function in a scientific community. In the era of rapid development and spread of information technologies the formation of information literacy skills are necessary in order to get acquainted with the latest researches in the rich scientific space. It gives the doctoral students an opportunity to explore reputable information sources in their field of the study, to develop their critical reading and thinking, ability to analyze, synthesize, generalize, compare. The doctoral students should be well prepared to examine the research literature of their field using proper data based. This will guide them to create focused manageable research questions.

The next component on the ability to conduct the study is the knowledge on research methods. A doctoral student should understand the significance of selecting and using an appropriate method to carry out the investigation based on the research questions within the scientific environment they are in. According to the chosen method an appropriate instrument for data collection including the knowledge and skills of the data analysis have to be applied. The statistical knowledge and skills are measured as another subcomponent.

As far as the content of the doctoral students' research competence is concerned it represents the structure of four interconnected components:

cognitive, motivation-goal, activity-evaluation and communicative. The cognitive component represents a set of doctoral students' theoretical and methodological knowledge, the knowledge of the essence and technology of the main research methods, ability to see problems, observation, and independence of judgments, high intelligence, good memory, aspiration to express own truth. The motivation-goal component signifies the understanding of this knowledge for oneself as a personality and for professional activity and awareness of the research position importance in the professional activity. Thus, it is the system of emotional-volitional attitudes towards oneself (the availability of a high self-estimation), to the surrounding world, to people and to the professional activity and opportunities of self-improvement. The activity-evaluation component focuses on the ability to use this knowledge for the solution of practical tasks, the ability to carry out research actions to solve professional research tasks (ability to generate a large number of new ideas, originality of thinking, ability to react to the situation in the original way, ability to improve the object). The communicative component emphasizes the readiness to help, ability to work in a team, ability to coordinate actions and to collaborate.

Therefore it is important to bear in mind that doctoral training is quite different from the first and second cycles of higher education in that its premise lies in the production of new knowledge through original scientific research. To conclude, this raises the general question as to whether the third cycle should seek to bring about harmonization to the same extent as at Master level of education as in Europe. It is certainly clear that doctoral training is experiencing a necessary period of reflection and change. The innovations and reforms which are underway at this level and the paces of development of university institutions will help doctoral students to form research competences in order to contribute to the European higher education and research areas and join the European scientific community.

LITERATURE

Edwards, N. M., & Osipova, S. I. (2011). Research competence formation for the international scientific project (monograph). *International Journal of Experimental Education, 9,* 30-31.

EUA (2005). Salzburg 2005 – Conclusions and Recommendations, 1-3.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Макущенко А. Формування активної батьківської позиції у спілкуванні з дітьми дошкільного віку засобами казки 4
Некипіла Т. Взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї як фактор успішного формування екологічної компетентності старших дошільників 6
Павлюченко Ю. Використання сендплей - ігор на піску як засобу гармонізації внутрішнього світу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з інвалідністю 8
Сєдих К. Значення казки у вихованні й розвитку дітей середнього дошкільного віку 10
Шрамченко О. Реалізація ідей культуровідповідності й народності в роботі з батьками дітей дошкільного віку 13

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Лавренова М. Упровадження методу проєктів на уроках української мови в початкових класах 16
Парфілова С. Форми реалізації дослідницької діяльності молодших школярів 18
Переяслова С. Теоретичні основи використання інноваційних технологій у спеціальній освіті 20
Рибак О. Сучасна технологія розвитку критичного мислення в Новій українській школі 24
Синявіна Ю. Етапи інноваційного розвитку системи спеціальної освіти в Україні 28
Собко В. Розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти у процесі навчання української мови 32

РОЗДІЛ 3. СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ ТА ФОРМИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Абдуллаева Н. Основные направления и цели совершенствования изучения английского языка в образовательной системе узбекистана 35
Алижонова М. Основные воспитательные факторы социальной среды узбекистана 44
Бикова М. Теоретичний аналіз складових педагогічної толерантності 51
Бойченко В. Розвиток інженерної складової stem-освіти: сучасні тенденції 54

Ганиев Д. Современные семейные ценности 57
Григорова Л. До витоків паремій щодо
визначення концепту «любов» 59
Загородня А. Профільне навчання як форма інноваційного
розвитку системи шкільної освіти в україні 61
Кірноз Т. Методичні аспекти виховання творчо
обдарованої учнівської молоді 64
Кривонос А. Особливості використання
інформаційно-комунікаційних технологій в
освітній системі закладів загальної середньої освіти 66
Кулагіна Т. Навчально-виховний комплекс як
інноваційна педагогічна модель закладу
в умовах нової української школи 71
Лалак Н. Теоретико-методологічні засади крос-культурної взаємодії..... 73
Мукменєва Р. Педагогічна, творча діяльність
Д. В. Андрусенка у Сумській середній жіночій школі № 20
(1948 – 1954 рр.) 76
Муллаев Б. Инновационные технологии
теоретико-практического индивидуально-деятельностного характера 80
Панченко А. Нормативні засади громадянської освіти
в сучасній Україні 86
Пахотіна Т. Патріотичне виховання в Польщі: традиції та інновації..... 89
Петренко М. Особливості інтерпретації вокально-інструментальних
творів шкільної програми 91
Приходькіна Н. Методи розвитку медіаграмотності
майбутніх педагогів 93
Прищ В. Система релігійного виховання в загальноосвітній
школі Німеччини 97
Pugach V. Civil society institutions and their role
in the education of student youth values 100
Тининика А. Семантичні та структурні особливості
лексичних одиниць, що зазнали впливу феміністського руху 101
Фенчак Л., Гузенко О. Здоров'язбережувальне середовище
як умова якісної організації освітнього процесу у ЗЗСО..... 103
Хупавка Н. Методичні рекомендації щодо використання
інформаційно-комунікаційних технологій у роботі
з дітьми з інтелектуальними порушеннями..... 107
Шульга Ю. Недільні школи як осередок духовно-морального
виховання особистості 110
Шевченко С. Розвиток підлітків з особливими потребами
в умовах сучасної України 112
Shoimanova M., Medetova L. The concept of vocabulary acquisition 116
Юлдашев И. Сельская школа и семья: формирование у
подростков активной социальной деятельности 120

РОЗДІЛ 4. СВІТОВИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ТА МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТАХ

Артеменко О. Контроль за навчальною діяльністю учнів як одна з найважливіших проблем дистанційного навчання 126
Бойченко М. Цифрове навчальне середовище: інноваційна екосистема дистанційного навчання в закладах вищої освіти 129
Василега П., Одиниця І., Литовченко С. Застосування електронних освітніх ресурсів у дистанційній реалізації змісту біологічної освіти 132
Волошко Г. Методи педагогічної фасилітації при вивченні курсу «педагогіка» в умовах дистанційного навчання 135
Дмітрієва Н. Підходи до вивчення професійної мобільності майбутніх фахівців в галузях охорони здоров'я та освіти 137
Драга І. Рекомендації міністерства науки та освіти Республіки Польща щодо навчання, яке проводиться з використанням методів і технологій дистанційного навчання 139
Kozlova O., Maksymenko T., Glyva Ya. Application of distant technologies for educational activities at the higher educational institution 142
Коноград І. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у забезпеченні дистанційного навчання 145
Kononova O. The importance of students` individualwork in distance learning 148
Kokhanova N. Polish school in conditions of distance learning 150
Кухта І. Організація дістанційного навчання в початковій школі в умовах пандемії covid-19 152
Ліцман Ю., Швець О., Осьмук Н. Організація навчальних занять з хімічних дисциплін для здобувачів вищої освіти за дистанційною формою навчання 154
Орду К. Досвід дистанційної освіти у медичних ЗВО України 157
Паламарчук О. Дистанційна освіта у вітчизняних закладах вищої освіти: проблеми та переваги 160
Рубцова С. Дидактичні і організаційні складові при дистанційному навчанні у закладах вищої освіти 163
Степанець М. Розвиток професорсько-викладацького складу для реалізації онлайн навчання магістрів в університетах Канади 165
Tysyachnyk O. Forms and technologies of distance learning in organization of practical classes in a foreign language at the educational institution 168

РОЗДІЛ 5. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Бондаренко Ю. Супровід студентів із порушеннями зору у закладах вищої освіти 170

Горопаха Н. Формування у молодших школярів з вадами мовлення інтересу до пізнання природи 173
Двойних Н. Педагогічні умови забезпечення ефективності інклюзивного навчання в контексті інноваційного розвитку 177
Діденко Л. До питання формування інклюзивної компетентності вчителя в сучасному освітньому просторі 180
Доценко Р. Використання нетрадиційної технології су-джок для розвитку зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення 184
Коваленко О. Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності педагога 186
Коршунова Н. До питання підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до реалізації інклюзивного навчання 190
Луговська М. Інклюзивне виховання як підвид соціального виховання 194
Нішенко О. Стратегічні пріоритети інноваційного розвитку освітнього простору закладу загальної середньої освіти 196
Прядко Л. Використання натхнення та позитивних станів у реалізації педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами 199
Сокол Є., Лянной Ю. Фізична терапія та ерготерапія для дітей раннього віку з наслідками гіпоксично-ішемічного ураження головного мозку 202

РОЗДІЛ 6. ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

Бойченко А. Участь студентів у процесі забезпечення якості вищої освіти: європейський досвід 208
Вайнагій Т. Вплив культурних контекстів на формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні майбутніх лікарів у полінаціональних групах 210
Ван Боюань. Особливості підготовки піаністів-виконавців у різних типах закладів вищої освіти китаю 213
Варава І. Окремі питання формування готовності до професійної діяльності майбутніх техніків-програмістів у процесі викладання суспільно-гуманітарних дисциплін 215
Dieniezhnikov S. Creative function of university 3.0 in the knowledge society 218
Дмитрівська А. Розвиток педагогічної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти 221
Долгий Д. Модель формування духовних цінностей молоді засобами релігії 224
Дун Хао. Сутність світоглядних переконань вокаліста 226

Єременко О. Педагогічні умови підготовки до сценічного виступу магістрів музичного мистецтва 227
Zhyvodor V., Myshakov B. Features of pedagogical activity of beginning teachers of higher educational institution 230
Карпусь О. Поведінка дітей шкільного віку щодо охорони здоров'я 232
Коваленко Н. Професійна ідентичність майбутніх учителів в умовах глобальних викликів 234
Козлова О., Лохоня М. Готовність майбутнього викладача до формування позитивного іміджу університету як об'єкт наукового аналізу 237
Корж-Усенко Л., Романенко Є. Демократичні засади статуту державних українських університетів (1919 р.) 239
Кострица А. Творча самореалізація майбутнього вчителя початкової школи у професійній діяльності 242
Кривонос О. Формування професійних компетентностей майбутніх педагогів під час проектної освітньої діяльності 244
Kulichenko A. American medical education in the 21st century: a brief review of innovative development 246
Михайличенко І. Гуманна та інноваційна педагогіка: траєкторії розвитку 248
Myshakova V. Trends in the university theory development 251
Мороз Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів у сучасних умовах 253
Очкур О. Підготовка педагогічних кадрів в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття: до питання оновлення наукових підходів 255
Петренко Л. Провідні шляхи вдосконалення підготовки майбутніх учителів математики до фахової діяльності 257
Петренко С. Змістово-процесуальні засади підготовки вчителів інформатики в зарубіжних країнах 260
Полєжаєв Ю. Проблема формування культурної грамотності студентів у контексті інноваційного розвитку вищої освіти: національний та глобальний аспекти 262
Поповченко А. Розвиток професійної культури майбутніх менеджерів у закладах вищої освіти як педагогічна проблема 265
Тимохов О. Розвиток креативності у майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва 267
Трофименко А. Формування фасилітаційних умінь майбутнього вчителя природничих дисциплін 270
Фенчак Л., Іванина М. Моделювання іміджу сучасного навчального закладу – важлива складова його попиту на ринку освітніх послуг 272
Холодков О. Вплив західноєвропейських педагогічних ідей на розвиток вищої освіти України: історія питання 274

Христій Ю. Провідні чинники забезпечення якості професійно-технічної освіти в країнах ЄС 277
Чжан Лянхун. Реформування у сфері підготовки спеціалістів вокального мистецтва з музичних закладах вищої освіти Китаю 280
Cherkova V. Means of self-development of future teachers in the professional training process at higher education 283
Чистякова І. Напрями діяльності Асоціації педагогічної освіти у Європі 285
Shoimanova M., Medetova L. Common lexical and stylistic difficulties in translation of misleading international and pseudo international words 288
Шупик Т. Педагогічні умови підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дошкільників засобами казки 292

РОЗДІЛ 7. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Аксьонова Я. Технології складання інтелектуальних карт в управлінській діяльності закладу дошкільної освіти 295
Губська Ю. До проблеми типології організаційної культури 297
Гулинін В. Соціальний конфлікт як наукова проблема сучасності 300
Довгополова Г. Ділова етика як інструмент управління закладом вищої освіти 302
Дужнікова В. Характеристика завдань, прав та обов'язків інспектора закладу освіти у системі управління освітою в Україні у XX столітті 304
Kozlov D. Implementation of the system approach in the professional training process of the future manager of the general secondary educational institution 307
Kozlov D., Kozhevnikov M. Special features of the preparation for the future educational managers' professional performance 309
Кондратенко С. Зміст і завдання кадрового менеджменту в розвитку організації 310
Локшин В. Професійна управлінська культура менеджерів СКС 314
Максименко Т., Петухова В. Ефективність управлінської діяльності керівника сучасного закладу освіти 323
Maslov I. The stages of corporate governance in ukrainian organizations 325
Пшенична Л. Менеджер та його місце в моральному житті особистості і колективу 328
Скоробагатська О. Психологічні засади інноваційних коучингових технологій в управлінні персоналом 333
Шихненко К. Функції та роль професійних асоціацій у розвитку адміністрування наукових досліджень: досвід США 336
Shtyka Yu., Tkachenko A. Features of information and environment development management of an innovative general secondary educational institution 339

РОЗДІЛ 8. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Бусова О. Професійна підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів в КНР 342
Галецький С., Туржанська О. Зміст та особливості ресурсів, що використовуються у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами ікт 344
Павленко В. Підготовка вчителя до розвитку креативного потенціалу особистості учня 348
Проценко І., Кузьменко Н. Особливості професійної адаптації молодих учителів: сучасний виклик для освіти XXI століття ... 351
Пухно С. Значення інноваційного навчання в процесі формування комунікативної компетентності майбутнього педагога 355
Сударева Г. Контекстне навчання як засіб розвитку професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти .. 357
Хе Лі. Вокальна професійна освіта в Китаї: історичний аспект 360
Чернякова Ж. Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх вчителів у педагогічних закладах вищої освіти 362
Шадюк О. Проблема взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти із батьками дітей з особливими освітніми потребами 365

РОЗДІЛ 9. ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Avramenko V. Project approach to developing entrepreneurial competencies in out-of-school educational institutions 367
Бойченко А. Використання методу «чек-лист» при визначенні рівня обдарованості дітей в німецькій системі освіти 370
Знобей О. Проблема розвитку творчих здібностей особистості 372
Осьмук Н. Дозвілля як засіб виховання дітей та молоді в сучасних умовах 375
Танчик Б. Роль педагога закладу позашкільної освіти у вихованні інтелектуально обдарованої учнівської молоді 377

РОЗДІЛ 10. ОСВІТА ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Дубасенюк О. Професійна підготовка магістрів у процесі вивчення основ андрагогіки 379
Молнар Т. Підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах міжкультурного регіону 382
Постригач Н. Становлення системи освіти дорослих у Туреччині 385
Прокоф'єва Л. Особливості організації самостійної роботи студентів (на прикладі заочної форми навчання) 388

РОЗДІЛ 11. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Антонова О. Акредитація освітніх програм PhD: проблеми, помилки, уроки 391
Бричок С. Методологічні основи дисципліни «педагогічна персоналія в історико-педагогічному дослідженні» для здобувачів ступеня PhD 396
Гаврилишена О. Система шкільної освіти Фінляндії та освітні програми..... 398
Дічек Н. До осучаснення методології української освітньої компаративістики й історії освіти 402
Кобюк Ю. Підходи до оцінки якості освіти: австралійський контекст 405
Ковальчук В. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта..... 407
Петренко О. Навчальна дисципліна «методологія організації дослідження з освітніх, педагогічних наук» в підготовці доктора філософії..... 410
Пустовіт Г. Теоретико-прикладний аспект підготовки майбутніх докторів філософії в галузі позашкільної освіти 412
Сбруєва А. Інклюзивне академічне середовище як чинник підготовки PhD 415
Семеновська Л. Шляхи вдосконалення освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії: з досвіду роботи 419
Смирнов В. Гіг-освіта у суспільстві знання. Діалектика екстерналізму та інтерналізму..... 422
Стежко Ю. Освітньо-наукова візія семантики постмодерністських імперативів..... 426
Темиров Н. Государственная образовательная политика – гарант инновационного образования 429
Chernyakova Zh. Formation of doctoral students' research competence in the course of «academic writing»: jean monnet module project 436

Наукове видання

Матеріали ІІ Міжнародної
науково-практичної конференції

ОСВІТА ДЛЯ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
(12–13 листопада 2020 року)

DOI 10.24139/ 978-966-698-305-6/conf21stCentury/2020

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 27.10.2020.
Формат 60х84/16. Гарн. Times. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 25,98
Тираж 200 пр. Вид. № 208.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка