

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Жешувський університет (Республіка Польща)
Педагогічний інститут Чендуського університету (КНР)**

Матеріали

III Міжнародної науково-практичної конференції

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ І СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

10 квітня 2018 року

**Харків
2018**

ББК 74.58+74.20+88.40+88.840

УДК 37.013.77:[378+373.5]

П86

Редакційна колегія:

Андрущенко О. А. – д-р філол. наук, професор, перший проректор, проректор з наукової роботи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Дорожко І. І. – д-р філос. наук, професор, завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Зеленська Л. Д. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Золотухіна С. Т. – д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Лупаренко С. Є. – д-р пед. наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Попова О. В. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Рибалко Л. С. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Рогова Т. В. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Ткачова Н. О. – д-р пед. наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Балацінова А. Д. – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Собченко Т. М. – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

Туріщева Л. В. – канд. психол. наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Затверджено Вченою радою

*Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
(протокол № 2 від 27.02.2018 року)*

П86

Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 10 квітня 2018 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. – Харків : «Стиль-Издат», 2018. – 476 с.

У збірнику відображено психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої школи в умовах сучасних викликів. Він містить результати досліджень учених, викладачів, учителів, наукові пошуки докторантів, аспірантів, студентів з питань розвитку педагогічної науки й освіти, психолого-педагогічних аспектів інклюзивної освіти, реалізації інноваційних технологій, розвитку обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі, а також сучасних проблем філософсько-психологічної антропології.

Матеріали стануть у нагоді науковцям, докторантам, аспірантам, викладачам, магістрам і студентам вищих закладів освіти, практичним працівникам у галузі освіти.

© Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, 2018

СЕКЦІЯ І РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ Й ОСВІТИ

Олександр АКИМОВ, Олександр ЛІПЕЙКО

ОСВІТНЯ ПРОГРАМА ЗАКЛАДУ ЯК ОБ'ЄКТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ В КОНТЕКСТІ НОВОГО ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ»

У роботі досліджується можливість та необхідність реєстрації авторських прав на освітню програму закладу як об'єкта інтелектуальної власності. Автор доходить висновку, що державна реєстрація авторських прав на об'єкти інтелектуальної власності в освітній галузі є прогресивним чинником реалізації нового Закону України «Про освіту». Заклади освіти мають достатні можливості для самостійної реалізації авторських прав.

Ключові слова: авторське право, освітня програма, державна реєстрація.

The paper depicts the possibility and necessity of registration of copyright for educational program of institution as an object of intellectual property. The author concludes that state registration of copyright for intellectual property in the educational sector is a progressive factor in the implementation of the new Law of Ukraine «On Education». Educational institutions have sufficient opportunities for self-realization of copyright.

Key words: copyright, educational program, state registration.

Прийняття та імплементація нового Закону України «Про освіту» є суттєвим кроком на шляху до європейського розуміння авторського права. Як і в попередній редакції Закону України «Про освіту», у новій його редакції за педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками закріплено право розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проектів, освітніх методик і технологій, методів і засобів навчання [8].

У новому Законі України «Про освіту» вперше дано визначення поняття «академічна доброчесність» як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності» [Там само]. Важливим є те, що Закон України «Про освіту» передбачає однією зі складових дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками: – дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права. З іншого боку, дотримання цих норм є вимогою доброчесності й до здобувачів освіти [Там само]. Ці норми Закону України «Про освіту» створюють підґрунтя для подолання порушення авторських прав у галузі освіти.

Відомо, що численні порушення авторського права є однією з перешкод щодо міжнародного визнання української освіти. Такими порушеннями в освітній галузі є плагіат під час написання наукових робіт, плагіат у видавництві підручників, комп'ютерне «піратство» тощо. Однією з форм протидії плагіату є державна реєстрація авторського права на об'єкти інтелектуальної власності. Важливе місце серед таких об'єктів займає освітня програма навчального закладу Питання

авторського права працівників освіти розглядали в своїх дослідженнях С. Гордієнко [1], М. Мельников [2], Р. Шишка [10], О. Штефан [11], але захист прав на такий об'єкт, як освітня програма залишається недостатньо вивченим. У цій роботі буде розглянута саме можливість та необхідність реєстрації авторських прав на освітню програму закладу як об'єкта інтелектуальної власності. Аналогічно можна проводити й реєстрацію авторських прав на інші об'єкти, що створені в закладах освіти.

Відповідно до п. 1 ст. 1 Закону України «Про освіту», освітня програма – це єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання [8].

Природно, що освітня програма буде мати форму документа в паперовому та/або електронному вигляді. Над освітньою програмою буде працювати значний колектив авторів, які є в більшості випадків працівниками закладу освіти. Робота над освітньою програмою буде частиною службових обов'язків керівних і педагогічних (науково-педагогічних працівників) закладу освіти. Усі це дає підстави визначити освітню програму як об'єкт авторського права, а саме – як службовий твір.

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про авторське право і суміжні права», службовий твір – це твір, створений автором у порядку виконання службових обов'язків відповідно до службового завдання чи трудового договору (контракту) між ним і роботодавцем [4].

Ураховуючи зазначене, у цій роботі буде розглядатися випадок державної реєстрації авторського права на службовий твір, створений групою працівників закладу освіти, як найпоширеніший спосіб складання освітніх програм. Окремі випадки, коли освітню програму складає один автор або коли заклад залучає сторонніх осіб, принципово не відрізняються, але мають свої особливості.

Відомо, що державна реєстрація авторського права в Україні не є обов'язковою. Відповідно до ст. 437 Цивільного кодексу України [9] та п. 2 ст. 11 Закону України «Про авторське право і суміжні права» [4], авторське право виникає з моменту створення твору і відображення його на матеріальному носії. Утім, така реєстрація освітньої програми дає певні переваги авторам та закладам освіти.

По-перше, реєстрація авторського права надійно захищає авторів та заклади освіти від можливого плагіату. По-друге, реєстрація авторського права на службовий твір дозволяє уникнути в майбутньому суперечок щодо авторських прав між закладом освіти та авторами, які звільнилися з закладу. По-третє, реєстрація авторського права може бути відповідним маркетинговим ходом у популяризації унікальності закладу освіти серед здобувачів освіти та/або їх батьків.

Зазначимо, що перед початком роботи над програмою керівникові доцільно видати наказ по закладу освіти щодо створення освітньої програми. У цьому наказі необхідно визначити, серед іншого, колектив авторів, те, що вони виконують службове завдання щодо роботи над освітньою програмою, що виключне майнове право на освітню програму буде належати закладу освіти як юридичній особі та інше.

Після того, як освітня програма створена та пройшла процес погодження і

затвердження, тобто стала кінцевим продуктом, необхідно перейти до її державної реєстрації.

У зв'язку з виданням Постанови Кабінету Міністрів України від 11.05.2017 № 320, Державна служба інтелектуальної власності України в підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України припинила виконувати функції з реалізації державної політики у сфері інтелектуальної власності. Цю діяльність відтепер здійснює Міністерство економічного розвитку і торгівлі України через власний Департамент інтелектуальної власності [3].

Для подання службового твору на реєстрацію необхідно зібрати відповідні документи. Їх перелік визначається Порядком державної реєстрації авторського права і договорів, що стосуються права автора на твір [6]. У більшості випадків це наступні документи: заява, що складається за затвердженою формою; примірник освітньої програми в матеріальній формі в друкованому вигляді мовою оригіналу на паперовому або електронному носії; документ, що свідчить про факт і дату оприлюднення освітньої програми (наприклад, протокол педагогічної або вченої ради закладу освіти); документ про сплату збору за підготовку до реєстрації авторського права на твір; документ про сплату державного мита за видачу свідоцтва.

Зразки заповнення документів про сплату мита та зборів розміщено на сайті Міністерства економічного розвитку і торгівлі України.

Закон України «Про освіту» у п. 1 ст. 80 визначає, що до майна закладів освіти належать майнові права, включаючи майнові права інтелектуальної власності на об'єкти права інтелектуальної власності, зокрема інформаційні системи, об'єкти авторського права та/або суміжних прав [8]. Для практичної реалізації цього положення Закону України «Про освіту» доцільно оприбуткувати авторське право як нематеріальний актив.

Відповідно до Закону України «Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні» активами, що підлягають зарахуванню на баланс підприємства, вважаються ресурси, контрольовані підприємством в результаті минулих подій, використання яких, як очікується, зумовлює отримання економічних вигід у майбутньому [5].

При ідентифікації об'єктів нематеріальних активів комісія закладу освіти перевіряє наявність та чинність документів, які є підставою для оприбуткування об'єкта нематеріального активу, документів, що засвідчують правомірне набуття права авторства, права власності, права на використання об'єкта нематеріального активу [Там само]. Цим документом і є видане Департаментом інтелектуальної власності Свідоцтво про реєстрацію авторського права на службовий твір.

Комісією закладу освіти на підставі обґрунтованих розрахунків приймається рішення щодо відповідності придбаних активів критеріям, установленим Положенням (стандартом) бухгалтерського обліку для зарахування (оприбуткування) їх до складу нематеріальних активів, що зазначається в Акті введення в господарський обіг об'єкта права інтелектуальної власності в складі нематеріальних активів, затвердженому наказом Міністерства фінансів України від 22.11.2004 № 732 [7].

Для бухгалтерського обліку важливим є визначення вартості нематеріального

активу. До складу фактичних витрат на створення освітньої програми можна віднести такі: заробітна плата працівників закладу освіти за робочий час, що пішов на складання програми; відрахування на єдиний соціальний податок; канцелярські та господарські витрати; збір та мито за реєстрацію. Ці витрати підраховуються й сумарно відображаються в акті введення в господарський оборот об'єкта права інтелектуальної власності [Там само].

Таким чином, заклад освіти проходить три стадії реєстрації авторського права:

- підготовка до створення об'єкту авторського права (освітньої програми) шляхом розподілу обов'язків та затвердження їх у наказі;
- реєстрація авторського права в Департаменті інтелектуальної власності Міністерства економічного розвитку і торгівлі України;
- оприбуткування авторського права як нематеріального активу закладу освіти.

Державна реєстрація авторських прав на об'єкти інтелектуальної власності в освітній галузі є прогресивним чинником реалізації нового Закону України «Про освіту». Заклади освіти мають достатні можливості для самостійної реєстрації авторських прав. Саме державна реєстрація та дотримання непорушності авторських прав є запорукою наближення України до європейських стандартів освіти.

Список використаних джерел

1. Гордієнко С. Г. Пізнання сфери захисту інтелектуальної власності в Україні: методологічні проблеми. Київ, 2008. 138 с.
2. Мельников М. Я. Форма і зміст твору в авторському праві. *Право України*. 2004. № 12. С. 64–66.
3. Питання Міністерства економічного розвитку і торгівлі : Постанова Кабінету Міністрів України від 11.05.2017 № 320. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/320-2017-п> (дата звернення: 21.02.2018).
4. Про авторське право і суміжні права : Закон України від 23.12.1993 № 3792-XII. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3792-12> (дата звернення: 21.02.2018).
5. Про бухгалтерський облік та фінансову звітність в Україні : Закон України від 16.07.1999 № 996-XIV. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/996-14> (дата звернення: 21.02.2018).
6. Про державну реєстрацію авторського права і договорів, які стосуються права автора на твір : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2001 № 1756. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1756-2001-п> (дата звернення: 21.02.2018).
7. Про затвердження типових форм первинного обліку об'єктів права інтелектуальної власності у складі нематеріальних активів : Наказ Міністерства фінансів України від 22.11.2004 № 732. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1580-04> (дата звернення: 21.02.2018).
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017. № 2145-VII. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 21.02.2018).
9. Цивільний кодекс України : Закон України від 16.01.2003 № 435-IV. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/435-15> (дата звернення: 21.02.2018).
10. Шишка Р. Б. Охорона прав інтелектуальної власності: авторсько-правовий аспект. Харків, 2002. 65 с.
11. Штефан О. О. Поняття об'єкту авторського права та критерії його охороноздатності. *Теорія і практика інтелектуальної власності*. 2006. № 6. С. 3–8.

СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІ Й СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАСНУВАННЯ ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ»

На основі історико-педагогічного аналізу визначено суспільно-політичні й соціокультурні передумови виникнення Товариства «Знання» як найбільшої науково-просвітницької, громадської організації другої половини XX ст. Визначено взаємозв'язок заснування Товариства «Знання» з правлячим режимом УРСР. З'ясовано причини заснування такого роду товариств у другій половині XX ст. та їх значення для тогочасного суспільства.

Ключові слова: товариство, передумови, режим, ідеологія, постанова.

Based on historical-pedagogical analysis, the socio-political and socio-cultural preconditions of emergence of Society «Knowledge» as the largest scientific-educational and public organization of the second half of the 20th century have been characterized. The relation between the emergence of the Society and the ruling regime of the Ukrainian SSR has been revealed. The reasons for the emergence of such societies in the second half of the 20th century and their importance for the society of the time have been clarified.

Key words: society, preconditions, regime, ideology, decree.

Актуальність теми дослідження зумовлена потребою вивчення історичного досвіду діяльності науково-просвітницьких організацій для використання позитивних і врахування негативних чинників у процесі реформування системи освіти в Україні відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.). У ст. 8 цього Закону наголошується на тому, що реалізувати своє право на освіту впродовж життя можна шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти [1]. Саме у контексті реалізації інформальної освіти набуває значення історичний досвід діяльності педагогічних, громадських, науково-технічних, просвітницьких та інших товариств, які функціонували на українських землях, починаючи з XIX століття: «Товариство студентів-любителів вітчизняної словесності» та «Студентське товариство любителів наук» (1819 р.) при Харківському університеті, «Філотехнічне товариство» (1810 р.), Товариство «Просвіта» (1868 р.), «Рідна школа» (1881 р.), «Київське педагогічне товариство імені К. Д. Ушинського» (1899 р.), «Наукове товариство ім. Т. Шевченка» (1873 р.) та інші.

Одним із таких товариств, яке розгорнуло діяльність у межах УРСР, було Товариство «Знання». Назване товариство мало стати провідником чинного політико-ідеологічного режиму, засобом коментування і пропаганди комуністичної ідеології. Його відкриття припадає на 1947 рік.

Проаналізувавши суспільно-політичну ситуацію другої половини XX століття стає можливим сформувати чітку картину передумов, які посприяли виникненню Товариства «Знання». Професійне єднання педагогів, науковців та інтелігенції у межах товариства впливали з історичних обставин [4]. Перш за все, це наслідки Другої світової війни (1939–1945 рр.), що позначилися на соціальному та культурному статусі й кліматі українського народу. Особливо складною у

післявоєнний час виявилася ситуація в освітньо-культурній сфері УРСР. По-друге, цьому процесу сприяла ідеологія чинного суспільства, оскільки Товариство «Знання» стало правонаступником Всесоюзного Лекційного Бюро при Міністерстві вищої освіти СРСР. Вище зазначена організація була заснована постановою Ради Народних Комісарів (РНК) СРСР від 31 липня 1943 року. Мета її діяльності полягала в організації публічних лекцій щодо міжнародного становища держави, подій на фронті, історичних фактів тощо [5].

Розпорядженням РНК СРСР від 2 вересня 1945 р. названа організація була перейменована у Всесоюзне лекційне бюро при Комітеті у справах вищої школи при РНК СРСР, у 1946 р. – перейшла у підпорядкування Міністерства вищої освіти СРСР [5].

Слід зауважити, що під час повоєнної відбудови економіки УРСР свої сили держава спрямовувала на розвиток народного господарства. Відновлювались виробництво, оборонна промисловість і сільське господарство, а також підвищувалась продуктивність праці. Пріоритетними стали відновлення та подальший розвиток важкої індустрії, залізничного транспорту, відродження вугільної, металургійної та хімічної промисловості. Відбудовувались і відкривались науково-дослідницькі установи, зокрема, особлива увага приділялась дослідженням, що були пов'язані з оборонною сферою, атомною енергетикою тощо. Результатом роботи наукових колективів стали розробка балістичної ракети (1947 р., під керівництвом С. П. Корольова), атомної бомби (1949 р.), нові зразки ракетно-ядерної зброї (1954 р.) та ін. [2]. Інтенсивно відбудовувалися заклади освіти, науки і культури. Проте в них катастрофічно не вистачало педагогічних кадрів [2].

Важливим запитом самих громадян, насамперед, було сподівання на поліпшення матеріально-побутових умов і скасування колгоспної системи в її кріпацько-сталінському варіанті (переселенці всіляко намагались відстрочити вступ до колгоспів), шукали будь-який привід проживати у місті. Селяни були позбавлені свободи пересування, оскільки не мали паспортів [2].

Вище зазначені чинники склали підґрунтя для заснування Товариства «Знання», офіційне відкриття якого припадає на 16 січня 1947 р. Спершу товариство відкрилося під назвою: «Товариство для поширення політичних і наукових знань Української РСР». Головою правління товариства було обрано вченого-біохіміка, академіка, члена КП УРСР О. Палладіна. Дане товариство виникло на підставі затвердженого у серпні 1946 р. сесією ради УРСР «Закону про п'ятирічний план відбудови й розвитку народного господарства Української РСР на 1946–1950 рр.», у якому висувалося завдання відновлення народного господарства, розвитку науки, освіти, культури. Розвиток народного господарства і науки були спрямовані на забезпечення лідерства у оборонній сфері, а культури – на ізоляцію від Заходу [3, с. 57–63].

Але у суспільстві на кінець 40-х років ХХ ст. почали визрівати різні погляди на розвиток УРСР: з боку влади – зміцнення тоталітарного режиму, з боку суспільства, – зростання соціальної свідомості українського народу, який виніс на своїх плечах усі труднощі війни. Проте сталінський режим відповів на запити суспільства не реформами, а намаганням зберегти незмінним становище громадян,

посилити контроль над суспільством в царині ідеології. Тож Товариство «Знання» проектувалося як планове ідеологічне товариство, за допомогою якого можна було не лише контролювати розвиток науки і культури, а й привносити в суспільство партійну комуністичну ідеологію, атеїзм, «зміцнюючи радянську державу», «формуєючи радянську людину». Реалізація плану щодо функціонування Товариства «Знання» відбувалося шляхом залучення і об'єднання провідних лікарів, викладачів вищих навчальних закладів, учених, учителів, діячів мистецтва і літератури, які шляхом чітко визначеного ідеологічного курсу, через видавничу діяльність, читання лекцій різної тематики, підвищення кваліфікації, проведення тематичних вечорів, відкриття читалень впливали на суспільство. Суть інформації, що доносилася до пересічного громадянина, як правило суперечила свободі слова і автономії особистості.

1957 року уряд УРСР повністю передав функції лекційних установ Товариству «Знання». Лекторська діяльність охоплювала такі сфери життя, як наука, політика, медицина, історія, економіка, природничі науки, технічні науки. Назване товариство набуло ієрархічного масово-просвітницького характеру: всесоюзний, республіканський, обласний, районний та первинний (підприємства, установи, заклади) рівні. Лекційною діяльністю були охоплені усі верстви населення. Удосконалювалась система підготовки лекторів, поліпшувалась робота семінарів, оскільки саме усна лекційна робота у післявоєнний час була найефективнішою за відсутності доступу до засобів масової інформації у широких верст населення.

Слід відзначити, що погляди суспільства щодо чинного державницького курсу і методів державного управління не були сталими. Частина громадян завдячувала партії та уряду за турботу, сподіваючись, що урядові заходи призведуть до зміцнення держави, а в результаті покращення їхнього матеріально-побутового стану. Інші – були незадоволені правлячим режимом. На противагу Товариству «Знання», яке було створене комуністичним режимом для впливу влади на суспільство шляхом пропаганди ідеологічних настанов через науку і культуру, засновували громадські організації, які протиставляли себе офіційному догматизмові. Члени цих організацій сповідували свободу творчого самовираження, свободу культурних поглядів, захисту української культури, знешкодження русифікації. Так, у другій половині 50-х – на початку 60-х років ХХ ст. були створені такі організації «інакодумців»: «Українська-робітничо-селянська спілка» (Львів, 1959–1961 рр.), «Об'єднана партія визволення України» (Івано-Франківськ, 1955 р., створена «Організацією українських націоналістів» (1944 р.), «Український національний комітет» (кінець 50-х – початок 60-х років, Львів) та ін.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що започаткування роботи Товариства «Знання» в УРСР було зумовлене низкою суспільно-політичних, економічних і соціокультурних чинників. Не дивлячись на політичну заідеологізованість названого товариства у перші роки його діяльності, ця науково-просвітницька, громадська організація мала непересічне культурно-просвітницьке значення. Перш за все мова йде про комплекси лекційної пропаганди, започатковані на базі цієї культурно-просвітницької установи,

диференційований підхід до організації лекційної роботи з різними групами населення, видавничу діяльність, використання системних форм інформування, що посприяло розвитку української національної культури, освіти та науки.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Беляєв О. О., Бебело А. С. Політична економія : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2001. 328 с.
3. Історія робітничого класу Української РСР : у 2 т. Київ, 1967. Т. 1. С. 104.
4. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.) : Нариси. Київ : Рад. шк., 1991. 379 с.
5. Українська радянська енциклопедія : в 17 т. / ред.: М. П. Бажан, О. І. Білецький, І. К. Білодід та ін. Київ, 1963. Т. 14. 592 с.

Анна БОНДАРЕНКО

НОВІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У 30-х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ

У тезах розкрито нові тенденції педагогічної підготовки вчителів у 30-х роках XX століття та проаналізовані деякі нормативно-правові документи освіти. Схарактеризовано типи навчальних закладів, які забезпечували підготовку вчителів у зазначений період. Визначені особливості та основні напрями педагогічної підготовки, виявлені недоліки та хиби.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, учительський інститут, практична підготовка, вчитель.

New tendencies of teachers' practical training in the 1930s have been revealed in the paper. The regulatory documents on education have been analyzed. The types of educational institutions that provided teachers' training during the investigated period have been characterized. The peculiarities and main directions of pedagogical training have been determined; the disadvantages and mistakes in it have been revealed.

Key words: teachers' professional training, teachers' training institute, practical training, teacher.

При розробці сучасної концепції професійно-педагогічної підготовки вчительських кадрів в Україні, на етапі становлення її державності та національного відродження, набуває актуальності творче використання надбань педагогічної думки. Реформування системи підготовки вчителів для сучасної національної школи потребує глибокого вивчення проблеми розв'язання організаційних питань, пов'язаних з її функціонуванням в історії вітчизняної освіти.

На початок 30-х років XX століття катастрофічно не вистачало вчителів у школах, мережа яких зростала значними темпами у зв'язку з уведенням загального обов'язкового навчання. До того ж основний склад учителів був із середньою освітою, рівень теоретико-педагогічної підготовки був низьким. Окрім того,

характер підготовки вчителів «старої школи» не дозволяв повністю покладатись на них у виконанні ідеологічних завдань, що диктувались новою владою. На думку більшовицької влади, нові навчальні заклади повинні були перебудувати зміст підготовки вчителів у зв'язку з проголошенням нової школи, нових культурних цінностей і комуністичної ідеології. Життя вимагало прийняття термінових заходів для підготовки педагогічних кадрів з новим комуністичним світоглядом. [1; 3].

А. В. Луначарський, виступаючи на Всесоюзній нараді з питань народної освіти, позитивно оцінив роботу народних комісарів РСРР А. С. Бубнова і УРСР М. А. Скрипника, але вже категорично заявив, що функціонування в республіках різних систем освіти не можна виправдати. Нарада ухвалила запровадити єдину систему єдиної освіти і сформулювала основні вимоги до підготовки вчителя нового суспільства. Педагогічні заклади мали готувати:

- войовничого матеріаліста-діалектика, озброєного марксистсько-ленінською теорією;
- активного борця з будь-якими проявами ворожої ідеології в культурній роботі;
- організатора широких мас трудящих на фронті культурної революції [3, с. 74].

Для масової підготовки вчителів потрібні були нові форми педагогічної освіти. Так, відповідно до постанови Наркомосвіти України «Про екстернат за курси вузів» (квітень 1930 р.) при всіх інститутах створювались екстернати, на яких могли навчатися громадяни, які працювали за фахом не менше 5 років. За навчання на екстернаті сплачували певну суму грошей, яка залежала від заробітної плати екстерна [1].

У серпні 1930 р. Рада Народних Комісарів УРСР прийняла постанову «Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти», за якою педагогічні кадри в республіці готували такі типи навчальних закладів: з вищою освітою – педагогічні інститути, з середньою освітою – педагогічні технікуми. Для підвищення кваліфікації вчителів існували дворічні та однорічні педагогічні курси. На базі відповідних факультетів інститутів народної освіти виникли інститути професійної освіти, які випускали викладачів для технікумів, шкіл, ФЗУ, робітфаків. На базі факультетів соціального виховання з'явилися інститути соціального виховання, що готували вчителів для загальноосвітніх шкіл, позашкільних працівників. У 1932 р. було прийняте нове положення про педінститути, у складі яких були створені денні і вечірні відділення. Значною подією в розвитку системи вищої освіти в Україні стало відновлення університетської освіти за рішенням уряду УСРР від 10 березня 1933 р. Почали працювати університети у Києві, Харкові, Одесі, Дніпропетровську. У 1933–1934 навчальному році відбувся наступний крок у реформуванні педагогічної освіти. У цей період частину інститутів соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з чотирирічним терміном навчання [1; 3].

В умовах адміністративно-командної системи партійні та державні органи намагалися тримати під контролем навчально-виховний процес. У 1931–1932 роках розпочалась уніфікація методів навчання та поступовий відхід від інновацій 20-х років ХХ століття. Так, у постанові уряду від 19 вересня 1932 р. «Про навчальні програми і режим у вищій школі і технікумах» було звернуто увагу на недоліки вищої школи, зокрема педагогічного профілю, в організації навчально-виховного процесу і педагогічної практики, у комплектуванні наукових кадрів високої кваліфікації, виборів методів викладання. Документ зафіксував відсутність стабільних навчальних планів, зменшення годин на спеціальні предмети. Саме тому в навчальні години було внесено істотні зміни, зокрема, більше часу відведено на педагогічну практику, педагогіку і методику, конкретизовано навчальні дисципліни, особливу увагу приділено оволодінню педагогічною майстерністю. Щодо методів навчання, то постанова орієнтувала їх на сприяння підвищенню знань студентів і забезпеченню підготовці фахівців з широким суспільно-політичним світоглядом [1, с. 169].

Новий етап у реформуванні системи освіти пов'язаний з прийняттям постанови ЦК ВКП (б) від 5 травня 1935 р. «Про підготовку педагогічних кадрів, систему педагогічної освіти та мережу педагогічних установ». Для виконання завдань загального забезпечення дітей освітою не вистачало учителів масової школи. Тому 2-річні вчительські інститути повинні були сприяти якнайшвидшому забезпеченню шкіл педагогічними кадрами. Зазначимо, що вчительські інститути надавали неповну вищу освіту [2; 3].

Зауважимо, що саме на 30-ті роки минулого століття припадало значне збільшення кількості педагогічних інститутів і контингенту студентів. Це час формування єдиної системи підготовки педагогічних кадрів для «радянської» школи.

Проте, курс на створення єдиної системи підготовки педагогічних кадрів у країні постійно коригувався й пришвидшувався вольовими зусиллями партійного керівництва. Він негативно позначився як на розвитку вищої педагогічної школи, так і на процесах, які відбувалися в ній. До негативних тенденцій можна віднести те, що освітній процес у педагогічних закладах здійснювався під жорстким контролем і був заідеологізований [3, с. 90].

Отже, у 30-х роках ХХ століття відбувалась інтенсивна перебудова системи освіти. Істотні зміни стосувались здебільшого її організаційних основ і структури й характеризувались пошуками нових форм і методів підготовки педагогічних кадрів, але в умовах командно-адміністративної системи.

Список використаних джерел

1. Венцева Н. О. Вища історична педагогічна освіта в Україні в першій половині ХХ століття: історичний аспект : монографія. Бердянськ : ФОП Ткачук О.В., 2016. 320 с.
2. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.) : монографія. Київ : ІЗМН, 1998. 328 с.
3. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ : Либідь, 1992. 196 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У НІМЕЧЧИНІ

У роботі здійснено аналіз педагогічної діяльності у галузі освіти дорослих на етапі її становлення. Визначено мету педагогічної діяльності, її форми та специфіку. Узагальнено провідні форми та методи навчання дорослих у XVIII – XIX ст., наведено групи учасників педагогічного процесу у галузі освіти дорослих.

Ключові слова: педагогічна освіта, педагогічна діяльність, освіта дорослих, безперервна освіта.

The pedagogical activity in the field of adult education at the stage of its formation has been analyzed in the work. The purpose of pedagogical activity, its forms and specificity have been determined. The main forms and methods of adult education in the 18th–19th centuries have been generalized. The groups of participants of pedagogical process in the field of adult education have been presented.

Key words: pedagogical education, pedagogical activity, adult education, lifelong education.

У наш час освіта дорослих займає важливу нішу в системі освіти країн Європи. Загальновідомо, що процеси глобалізації у сфері освіти, розширення кордонів Європейського Союзу, прогресивна міграційна та інтеграційна політика європейських країн дали потужний поштовх для розвитку освіти впродовж життя. Європейські країни не одне десятиліття успішно будують систему освіти дорослого населення, як складової безперервної освіти. Тому вивчення педагогічно цінного досвіду становлення та розвитку освіти дорослих в Європі зберігає свою актуальність для української педагогічної науки.

Освіта дорослих визначає успішний економічний, соціальний, політичний та екологічний розвиток суспільства, сприяє досягненню цілей ООН в рамках Програми 2030, організація та розвиток безперервної освіти забезпечує досягнення цілей Лісабонської концепції для сталого, систематичного та інклюзивного зростання.

У світлі останніх реформ в освітній галузі України та прийняття Закону «Про освіту», уряд країни ініціював розроблення проекту Закону України «Про освіту дорослих». Тому, як ніколи раніше, актуальним стає вивчення питань освіти дорослих у країнах Європи, зокрема Німеччини, яка має давні традиції в організації безперервного навчання. Особливий інтерес викликають питання становлення та розвитку педагогічної діяльності в галузі освіти дорослих, вивчення провідних аспектів роботи вчителів та просвітителів.

Професійна педагогічна діяльність у галузі освіти дорослих сформувалась у Німеччині відносно пізно. Систематичну підготовку педагогів із відповідного профілю почали здійснювати лише у другій половині XX ст. після реформ 1960-х, 1970-х років. Історично можна визначити три етапи формування педагогічної діяльності в галузі освіти дорослих:

1) XVIII – XIX ст. – у цей час педагогічна діяльність у галузі освіти носила характер допомоги та просвітництва;

2) перша половина XX ст. – формування професійних підходів в освіті дорослих;

3) друга половина XX ст. – здійснення професійної підготовки педагогічних кадрів у галузі освіти дорослих [3, с. 34].

Розглянемо особливості педагогічної діяльності в освіті дорослих у Німеччині у XVIII – XIX ст. У цей час просвіта та навчання дорослого населення носили виключно добровільний та тимчасовий характер, як і вся народна освіта в Німеччині. Основним контингентом фахівців, що здійснювали педагогічну та просвітницьку діяльність серед дорослого населення Німеччині були юристи, служителі церкви, вчителі та лікарі.

Метою їхньої діяльності можна вважати популяризацію знань та освіти серед німецького населення для досягнення загального добробуту і формування інтересу до безперервної освіти [3, с. 35].

Установлено, що юристи, вчителі та лікарі організовували просвітницькі заходи переважно для дорослого міського населення. На таких лекціях міщанам надавали елементарні поняття з історії, літератури, природознавства, розповідали про можливості тогочасної медицини, роз'яснювали особливості законодавства, а також найпростіші аспекти діяльності судової системи [2].

Провідними формами навчання дорослих у зазначений період були лекції та публічні читання. Так, викладачі часто збирали зацікавлених міщан на площах, ринках, у садах і скверах й переповідали кроткий зміст літературних творів чи наукових видань того часу. Здебільшого викладачі користувались словесними методами навчання, методами прикладу, проводили аналогії і робили узагальнення. Згодом, популярності у галузі освіти дорослих набули дискусії, які виникали на основі обговорення гострих питань, що були близькі за тематикою простим людям. Наприклад, це були питання оподаткування населення, ведення торгівлі, оформлення спадщини, сімейні відносини тощо.

Священники, на відміну від лікарів та юристів, відігравали провідну роль в освіті дорослих селян. Читаючи для віруючих проповіді, вони пропагували моральні цінності – дружелюбність, чуйність, взаємодопомогу. Разом з тим, священники часто виступали в ролі вчителів або суддів. Також у той час священники стали єдиним джерелом наукових знань для сільського дорослого населення. Так, зокрема, вони пояснювали жителям сіл принципи ведення сільського господарства з урахування наукових здобутків, боролися із забобонними практиками у сільському господарстві та комерційних справах [1].

У 1794 році у виданні для служителів церкви та проповідників «Allgemeine Magazin für Prediger nach den Bedürfnissen unserer Zeit» було надруковано рекомендації щодо читання проповідей. У цих рекомендаціях зазначалось, що поряд із трактуванням «Божого слова» потрібно надавати слухачам відомості про природу, погоду, про догляд за домашніми тваринами, про правильне ведення сільськогосподарських робіт, про діючі закони та юридичні норми.

Наголошувалось, що таким чином проповіді стануть популярними серед населення країни, нестимуть релігійне, виховне, професійне та практичне значення, даватимуть людям необхідні знання з урахуванням тогочасних потреб суспільства [3, с. 36].

Варто зазначити, що служителі церкви відіграли визначну роль у становленні та розвитку освіти дорослих в Німеччині, зокрема, у популяризації педагогічної діяльності у цій галузі. Освічені пастори і теологи впроваджували ідею про читання лекцій та проповідей мовою, близькою простим людям. Тим самим вони залучали більшу кількість дорослих німців до просвітницьких бесід та навіть дискусій. Завдяки цьому малоосвічені люди могли сприймати і розуміти досить ґрунтовний виклад матеріалу, більше запам'ятовувати фактів та тверджень, задавати питання і брати участь в обговоренні різних питань.

У другій половині XIX ст. було переосмислено політику в галузі освіти дорослих та здійснено реформування, у результаті чого було проведено масштабну агітаційну роботу серед працівників заводів та фабрик з метою залучення до освіти якомога більшої кількості дорослого населення. Разом з тим було створено народні навчальні заклади, у яких дорослі могли отримати додаткову до фактичної професії освіту, здобути загальноосвітні знання чи розширити власний кругозір [1].

У кінці XIX ст. церква стала відігравати менше значення у просвітницькій роботі дорослого населення. Педагогічна діяльність у галузі освіти дорослих почала виходити на новий рівень, освітню роботу почали здійснювати професійні викладачі.

Кінець XIX ст. характеризується значною інституалізацією галузі освіти дорослих, що кардинально змінило систему практичної діяльності педагогів, визначило необхідність не лише просвітницької та освітньої роботи, а й управління організаційними завданнями. Сфера діяльності народної системи освіти дорослих була значно розширена, створено Товариство з поширення народної освіти, котре займалось організацією та адмініструванням професійної педагогічної діяльності у галузі освіти дорослих [2].

Проте варто зазначити, що форми навчання дорослих на кінець XIX ст. майже не зазнали змін. Лекції, бесіди та дискусій залишались провідними формами навчання у галузі освіти дорослих. Серед педагогів, які брали участь в освіті дорослих, як і раніше, переважали просвітники та викладачі різних навчальних закладів, що на добровільній основі читали лекції для дорослого населення.

Отже, у XVIII – XIX ст. педагогічна діяльність у галузі освіти дорослих лише почала зароджуватися та мала просвітницький характер. Педагогічну діяльність здійснювали священники, лікарі, юристи, учителі. Серед форм та методів переважали лекції, бесіди й дискусії. Наприкінці XIX ст. освіта дорослих характеризувалася зародженням процесу інституалізації, що поклало початок кардинальним змінам педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Filla W. Erwachsenenbildung in Europa. Skriptum Deutschland. Wien, 2009. 70 p.
2. Olbrich J. Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Bonn, 2001. 123 p.
3. Seitter W. Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. Bielefeld, 2007. 200 p.

СТАН ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В СЕРЕДИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У тезах на основі архівних матеріалів проаналізовано дані кадрової підготовки вчителів, кількості педагогічних закладів, які надавали педагогічну освіту, наведено дані про кількісний та якісний склад педагогічних кадрів. Проаналізовано рівень підготовки студентів різних педагогічних закладів.

Ключові слова: педагогічна освіта, учителі, підготовка вчителів.

The data on teachers' training and the number of pedagogical institutions that provided pedagogical education have been analyzed in the paper. The data on quantitative and qualitative composition of teaching staff have been presented. The levels of students' preparation in different pedagogical institutions have been analyzed.

Key words: pedagogical education, teachers, teacher training.

Педагогічна освіта в Україні у ХХІ столітті детермінована значним зростанням соціокультурної ролі вчителя, оскільки він є гарантом майбутнього держави, готує нові покоління до виконання соціальних обов'язків, формує культуру молоді. Вважаємо, що модернізація системи освіти України вимагає історичного переосмислення освітнього процесу в цілому, становлення вітчизняної школи зокрема, а також кадрової політики держави по відношенню до вчительства, саме тому було обрано за тему дослідження вивчення стану педагогічної освіти України у середині ХХ століття, оскільки в цей час відбувались подібні процеси в соціумі по відношенню до професії вчителя.

Проблему підвищення професіоналізму вчителя висвітлено в працях Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, С. Максименкота та ін. Неперервна професійна освіта як фактора підвищення професіоналізму вчителя досліджували: С. Гончаренко, О. Гречаник, В. Григораши та ін. Однак вважаємо, що слід більш уваги приділити вивченню саме історичного аспекту педагогічної освіти України середини ХХ століття.

Вивчаючи нормативні документи відзначимо, що згідно з Постановою Ради Міністрів УРСР від 22.05.1950 № 1546 загальна кількість студентів педагогічних ВНЗ зросла на 51%, а слухачів педагогічних училищ – на 76%. Але ідейно-політичний зміст, професійна спрямованість педагогічних закладів не мали необхідного рівня [2, с. 150]. Спостерігався відрив від практики, виховання студентів не було на належному рівні, педагогічна практика проводилася формально, не забезпечувалося досягання майбутніми вчителями необхідного рівня професійної майстерності [3, с. 151]. Частина професорсько-викладацького складу інститутів і педагогічних училищ за своєю науковою кваліфікацією не відповідала високим вимогам [4, с. 151]. Із 289 викладачів педагогічних ВНЗ лише 33 мали вчені ступені та звання, із 714 викладачів педагогічних училищ 572 мали повну вищу освіту [4, с. 151].

Учительські інститути у 1953 р. були реорганізовані у педагогічні інститути: Житомирський і Білоцерківський учительські інститути іноземних мов та Ізмаїльський, Осипенківський та Рівенський учительські інститути [5, с. 7–20].

Мережа закладів вищої освіти України у 50-ті роки була досить розгалуженою й охоплювала 51 ВНЗ [3, с. 13]. У ці роки планувалося збільшити кількість педагогічних інститутів, а мережа інших закладів, які надавали педагогічну освіту, скорочувалася. Зазначимо, що на початок 1950/51 навчального року на Харківщині діяли 26 вищих начальних закладів, у яких навчалось 38 400 студентів [3, с. 56].

Світочем знань протягом 136 років був Харківський державний університет [2, с. 7]. Харківський педагогічний інститут до початку війни був одним із найбільших педагогічних інститутів України – в ньому навчалось 18 000 студентів стаціонару та 5000 студентів-заочників [3, с. 12].

Про якість освіти, яку надавали педагогічні інститути у 50-х роках, свідчить їх організаційна структура. У педагогічних інститутах діяли переважно такі факультети/відділення, спеціальності й спеціалізації: математика та фізика, історія, російська мова та література, українська мова та література, іноземна мова (англійська, французька), природознавство, біологія/хімія, географія. В учительських інститутах викладалися такі навчальні дисципліни: російська мова та література, українська мова та література, математика, фізика, угорська мова, природознавство, географія. За кількістю факультетів більш розширені знання надавали педагогічні інститути, відмінності стосувалися, перш за все, іноземних мов, які вивчали студенти.

У педагогічних інститутах у 1960-х рр. викладався й курс педагогіки, який передбачав 100 год., із них 50 лекційних. Для порівняння: у 1939 р. цей курс був розрахований на 120 год. (80 лекційних), у 1947 р. – 104 год. (70 лекційних) [1, с. 10]. Отже, незважаючи на потреби країни у педагогічних кадрах та промови чиновників про велику роль учителя, кількість годин на підготовку вчителя зменшувалася, що негативно впливало на підготовку майбутніх учителів.

Від студентів у 60-ті роки вимагали вміння поєднувати навчання з суспільно корисною працею. Для оволодіння цим навиком у педагогічних інститутах значна увага приділялась практиці, яку студенти проходили у школах та інших навчально-виховних закладах. Між III та IV курсами студенти проходили практику у літніх таборах, на IV курсі організовувалась 16–18-тижнева практика. Ці форми практики вважались зосередженими. Інший вид практики – розосереджена, яка проходила з другого семестру I курсу до кінця навчання, на I–III курсах без відриву від на навчання (тривалість практики 7 тижнів), а на IV–V курсах – з відривом від занять (31–33 тижні) [1, с. 10].

Однією з проблем у середині XX ст. була відсутність факультетів, курсів у педагогічних інститутах, які б готували керівників шкіл. Учителі – учасники II з'їзду наголошували на необхідності запровадження курсу практичного керівництва школою. Лише у 1959 р. був проведений експеримент, який дав позитивні результати й полягав у проходженні випускниками педагогічних вишів,

які вже мали певний стаж роботи, півторамісячних підготовчих курсів, що давали змогу займати посаду директорів шкіл [9, с. 20–27].

Аналізуючи загальну кількість аспірантів вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ Міністерства освіти [7, с. 26], зазначимо, що з 1951 р. по 1955 р. їх кількість зростала завдяки збільшенню кількості педагогічних закладів, які мали право готувати кандидатів педагогічних наук. Все більше вчителів підвищували свій професійний рівень, навчаючись в аспірантурі. Однак, попри те, що прийом збільшився з 59 до 342 осіб, випуск аспірантів мав не такий великий приріст – лише 10 осіб, що вказує на низьку ефективність підготовки аспірантів педагогічного напрямку. Ефективність залежала перш за все від наукових керівників, кількість яких була незначною в ці часи.

Зауважимо, що у 1953 р. не вистачало вчителів 5–7-х класів, посади яких займали вчителі початкової школи, гостро бракувало вчителів математики та фізики для середніх шкіл [8, с. 4]. Аналізуючи архівні матеріали [8, с. 461], зазначимо, що в 1953 р. кількість учителів за цими спеціальностями зросла до 1000 осіб, у той час як загальний прийом до учительських інститутів скоротився на 500 осіб.

Пильна увага приділялася підвищенню кваліфікації вчителів. Так, згідно з рішенням ЦК КП(б)У всі вчителі, які мали незакінчену вищу або середню педагогічну освіту, мали бути охоплені очно-заочною системою підвищення кваліфікації. Крім того, кожні 5 років учителі повинні прослуховувати цикл лекцій на місячних педагогічних курсах [7, с. 29]. У 1953 р. місячні курси підвищення кваліфікації пройшли 38,2 тис учителів. У цьому ж році планувалося зменшення кількості класів, що мало зменшити потребу у збільшенні кількості спеціалістів [6, с. 4].

Отже, згідно з метою дослідження визначимо позитивні та негативні тенденції цього періоду в розвитку педагогічної освіти України. До позитивних тенденцій можемо віднести: шанобливе ставлення уряду країни до професії вчителя; існування великої кількості навчальних закладів, які готували вчителів; чітка й логічна організаційна структура інституту вищої педагогічної освіти; поєднання навчання з суспільно корисною працею у процесі педагогічної практики; зростання кількості педагогічних вишів, які мали право готувати кандидатів педагогічних наук; приділення уваги підвищенню кваліфікації вчителів.

До негативних тенденцій віднесемо: зменшення кількості годин на підготовку вчителя; відсутність факультетів, курсів, які б готували керівників шкіл; низька ефективність підготовки аспірантів педагогічного напрямку; брак учителів 5–7-х класів, учителів математики та фізики для середніх шкіл; заміщення учителів-предметників, яких бракувало, учителями початкової школи.

Список використаних джерел

1. Макрушевич А. И. Задачи кафедр педагогики в свете «Закона об укреплении связи школы с жизнью». *Советская педагогика*. 1960. № 2. С. 4–16.
2. Затверджені штатні розписи та матеріали до них на 1950 р. *ЦДІАК України* (Центр. держ. істор. архів України, м. Київ). Ф. 166. Оп. 15. Спр. 789, 50 арк.
3. Отчет об итогах ущерба, причиненного немецко-фашистскими захватчиками учреждениям Наркомпроса УССР. *ЦДІАК України*. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 61а.

4. Постанови Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти (2 січня – 18 грудня 1950 р.). ЦДІАК України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 764. 313 арк.
5. Зведений звіт педагогічних і учительських інститутів на початок 1953/54 н. р. ЦДІАК України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1443. 123 арк.
6. Зведений звіт про педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл Міністерства освіти УРСР за 1953 р. ЦДІАК України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1286. 118 арк.
7. План розвитку установ на 1953 р. ЦДІАК України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1261. 104 арк.
8. Постанови Ради Міністрів СРСР з питань народної освіти в УРСР від 7 березня – 6 листопада 1953 р. ЦДІАК України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 1232. 22 арк.
9. Стенограма II з'їзду вчителів Української РСР, Київ 14-16 жовтня 1959 р. ЦДІАК України. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 2444. 325 арк.

Олена ЄФІМОВА

ЗНАЧУЩІСТЬ ВІЙСЬКОВО-ФІЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ В КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ В УКРАЇНІ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

У тезах проаналізовано значущість військово-фізичних занять у системі підготовки вихованців до військової служби в кадетських корпусах, що розташовувалися на українських землях у другій половині XIX – на початку XX століття. Виявлено основні військово-фізичні заняття (стройове навчання, гімнастика, рухливі ігри, плавання, фехтування, танцювання), які були введені у практику підготовки майбутніх військовослужбовців у кадетських корпусах.

Ключові слова: *військові кадри, кадетські корпуси, військово-фізичні заняття.*

The article depicts the significance of military and physical training in the system of students' preparation for military service in cadet corps located on Ukrainian lands in the second half of the 19th century – at the beginning of the 20th century. The main military-physical classes (combatant training, gymnastics, active games, swimming, fencing, dancing) have been revealed. They were introduced into the practical training of future military personnel in cadet corps.

Key words: *military personnel, cadet corps, military-physical exercises.*

Перед сучасною воєнною педагогікою України виникли виключно важкі та важливі питання: це не тільки вдосконалення процесу підготовки офіцерських кадрів, здатних успішно вирішувати завдання національної безпеки держави, але й побудова такої системи військової освіти, яка б відігравала особливу роль в духовному та культурному житті нашої держави. Одним із дієвих шляхів вирішення вказаної проблеми є звернення до накопиченого досвіду, зокрема до теорії й практики підготовки військовослужбовців у кадетських корпусах, що знаходились на українських землях у другій половині XIX – на початку XX століття.

Проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що провідні військові теоретики, педагоги, офіцери-вихователі кадетських корпусів важливу увагу у системі підготовки майбутніх офіцерів приділяли військово-фізичному вихованню. Так, викладач Петровсько-Полтавського кадетського корпусу, один із засновників і член Міжнародного олімпійського комітету О. Бутовський під фізичним вихованням розумів «розвиток тих загальних здібностей рухового апарату, які необхідні людині, до якої б діяльності вона себе не призначала, які людина інстинктивно вправляє з дитинства, що включають і вправи які, безумовно, необхідні для здорової життєдіяльності її організму» [3, с. 2]. Видатний педагог П. Лесгафт розглядав фізичні вправи, як засіб не тільки фізичного, а й інтелектуального, морального і естетичного розвитку людини, наголошуючи на тісний взаємозв'язок між м'язовою та психічною діяльністю людини, її фізичним та інтелектуальним розвитком.

Аналіз історико-педагогічних джерел свідчить, що суттєве місце у практиці підготовки майбутніх військових кадрів у кадетських корпусах, що розташовувалися на українських землях у межах дослідженого періоду займали військово-фізичні заняття, метою яких було «збереження та зміцнення здоров'я, розвиток й удосконалення тілесних сил вихованців за для здатності до перенесення турбот військового життя» [1, с. 6]. Сприяти досягненню поставлених завдань повинні були: стройове навчання, гімнастика, рухливі ігри, фехтування, плавання та заняття танцями.

Установлено, що важливе місце серед військово-фізичних занять у кадетських корпусах займало стройове навчання, метою якого було: а) «внести у виховання кадетів основні начала військових вимог, укорінивши в кожному з них дух воїнської дисципліни, безумовну покірність і старанність і поріднити вихованців із цими вимогами у такій мірі, щоб майбутню офіцерську службу у військах вони усвідомлено й доброзичливо приймали як пряме й почесне призначення»; б) надати кадетам достатню попередню підготовку для продовження стройового навчання у військових училищах [1, с. 12]. За даними окремих дослідників, зокрема Н. Завадського, «...часу відводилося на фронтові заняття доволі багато...» [2, с. 10]. Тому вихованці кадетських корпусів швидко набували вишколу, про що свідчать результати перевірки, наприклад, діяльності Володимирського Київського корпусу Миколою І у перший рік його заснування. Так, оглядаючи 1-шу та 2-гу роти, імператор був надзвичайно задоволений муштрованим вишколом кадетів «схвалюючи їх і директора корпусу полковника Адольфа Васильовича фон Вольського» [2, с. 14]. Високу оцінку ретельно поставленій муштрованій підготовці в Київському кадетському корпусі дав також один із найавторитетніших військових діячів другої половини XIX ст., головнокомандувач Київського військового округу, автор військових підручників, зокрема курсу тактики генерал М. Драгомиров. Наголосимо, що генерал передусім звернув увагу на те, що кадетів навчили у строю думати, а не бути автоматами.

Серед фізичних занять чільне місце займали й гімнастика, й рухливі ігри, що мали важливе фізіологічне та гігієнічне значення у формуванні кадетів. Зауважимо, що уроки гімнастики, які тривали 50 хв. проводилися між уроками з навчальних предметів, при можливості на свіжому повітрі. Для цього у кожному

корпусі, крім гімнастичних залів, були споруджені й спеціальні спортивні майданчики. Наприклад, в Одеському корпусі діяла велика гімнастична зала, спортивне містечко на плацу; у ротах були встановлені бруси, гімнастичні драбини. Розташування корпусу неподалік від моря давало можливість займатися греблею та парусним спортом. Холодна пора (до -5°C) не вважалася перешкодою для вправ на повітрі [1, с. 9].

Виявлено, що у молодших, а на розсуд викладачів, і у старших класах, частина занять присвячувалася спортивним іграм: різним видам боротьби, перетягуванню канату, грі з малим і великим м'ячем, стрільбі з лука тощо. Взимку на заняттях, що проводилися на свіжому повітрі, вихованців вчили катанню на ковзанах, ходьбі на лижах, ліпленню снігових баб, катанню з гір і будівництву сніжних укріплень тощо.

У процесі наукового пошуку встановлено, що фехтуванню, яке входило до переліку фізичних вправ, що викладалися у кадетських корпусах у другій половині XIX – на початку XX ст., навчали офіцери-викладачі, які закінчили спеціальну гімнастично-фехтувальну школу. Зазначимо, що програмний курс фехтування, який викладався кадетам тільки першої роти, був обмежений загальними прийомами нападу, захисту і випадів, а також опановуванню майстерністю володіти шпагою. Бажаючи могли займатися фехтуванням у вільний від занять час. Викладачі часто влаштовували поєдинки з кадетами. Зазвичай перемагаючи своїх учнів, наставники завжди хвалили їх, тим самим створювали атмосферу найбільшого інтересу до фехтування, розвиваючи у своїх учнів прагнення до самовдосконалення [1, с. 15].

У 1890 р. до переліку військово-фізичних занять у кадетських корпусах було введено плавання яким займалися лише вихованці старших рот за певною системою, складеною під керівництвом викладача Петровсько-Полтавського кадетського корпусу генерала О. Бутовського. Зауважимо, що вихованців військових навчальних закладів вчили також плавати на човнах. Зазвичай кожна рота мала свій човен [3, с. 158].

Особливістю занять з фізичного виховання майбутніх військових кадрів у кадетських корпусах досліджуваного періоду було введення курсу танцювання, який кадети опановували упродовж усього періоду навчання. Наголосимо, що завдання цього курсу не обмежувалася навчанням салонним танцям. У двох перших класах воно наближалось швидше до того відділу гімнастики, який називався «вправами без снарядів», але з упровадженням у заняття ритмічно-розвивальних рухів. До програми молодших класів входили тільки характерні танці: полонез, менует, російський танець. У всіх наступних класах ці елементарні вправи зазначених танців обов'язково повторювалися. У середніх класах вивчалися нові танці: полька, вальс, мазурка.

Зауважимо, що, крім програмних танців, кадети повинні були засвоїти вправи, які «виховують» та розвивають тіло хореографічно. До таких відносилися рухи класичного танцю (балету): вправи біля станка: *batman tendu*, *rond de jambes par ter*; стрибки: *assemble*, *sauté*; вправи на розвиток рухливості рук та гнучкості корпусу: *jete*, *por-de-bra* та інші [1, с. 13]. Вивчені хореографічні етюди та танцювальні па, вихованці могли продемонструвати на танцювали вечорах. У своїх

спогадах полковник Петровсько-Полтавського кадетського корпусу Б. Каховський так описував один із вечорів: «...танцювали кадрили, вальс, польку, мазурку. Останню вихованці дуже любляють і танцюють охоче та непогано» [3, с. 204].

Отже, проведений науковий пошук дозволяє стверджувати, що стройова підготовка та фізичне виховання (гімнастика, рухливі ігри, фехтування, плавання та танцювання), що посідали важливе місце у системі підготовки майбутніх військовослужбовців у кадетських корпусах, що знаходились на українських землях у другій половині XIX – на початку XX ст., сприяли формуванню військового духу, а також сукупності військових якостей, які притаманні справжньому воїну: мужність, войовничість, дисциплінованість, винахідливість, рішучість, бадьорість, витривалість тощо. Усі ці вище наведені якості особистості майбутнього військовослужбовця починалися формуватися з перших років перебування у кадетських корпусах.

Список використаних джерел

1. Бутовский О. Д. Телесные упражнения и внеклассные занятия в кадетских корпусах. Санкт-Петербург, 1898. 15 с.
2. Завадський Н. П. Владимирский Киевский кадетский корпус (1851–1901). Исторический очерк. Киев, 1908. 145 с.
3. Павловський І. Ф. Исторический очерк Петровско-Полтавского кадетского корпуса (1840–1890). Полтава, 1890. 303 с.

Дмитро ЖЕЛАНОВ

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ «ЦІННІСТЬ» У КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

У поданих тезах розкрито сутність феномену цінностей у форматі міждисциплінарної методології. Представлено аналіз цінностей відповідно до феноменології аксіології як ціннісний ґрунт соціального життя. Розкрито психологічне трактування цінностей особистості у межах концепції дослідження цінностей М. Рокіча, смислової теорії Д. Леонтєва. Висвітлено педагогічне тлумачення цінностей у форматі педагогічної аксіології.

Ключові слова: цінності, ціннісно-смилова сфера особистості, педагогічна аксіологія, міждисциплінарність.

The essence of the phenomenon of values in the format of the interdisciplinary methodology has been revealed in the paper. The analysis of values according to the phenomenology of axiology as a valuable ground of social life has been presented. The psychological interpretation of values within the framework of M. Rokich's concept of studying the values and D. Leontiev's semantic theory has been revealed. The pedagogical interpretation of values in the format of pedagogical axiology has been highlighted.

Key words: values, value-semantic sphere of personality, pedagogical axiology, interdisciplinarity.

Цінності є ґрунтовним конструктом, на якому будується система мотивів, установок особистості, її усвідомлення себе (Я-концепція), ставлення до себе

(самооцінка) й до інших, до соціуму у цілому. До того ж сучасні євроінтеграційні процеси, що пронизують усі сфери суспільства, зумовлюють необхідність формування цінностей особистості не тільки відповідно до національних традицій, а й з урахуванням формату європейських цінностей. Відтак, у цінностях синтезуються суспільні, національні особливості, а також індивідуальні якості особистості. Тобто є очевидною інтегративна, багатоаспектна природа цінностей, які мають філософське, психологічне, педагогічне коріння, що актуалізує необхідність їх міждисциплінарного розгляду.

У сучасному трактуванні цінності є складним особистісним утворенням, що досліджується у філософії (В. Андрущенко, А. Здравомислов, В. Тугарінов), психології (М. Боришевський, А. Киричук, І. Кон, Д. Леонт'єв), педагогіці (І. Бех, Т. Калюжна, В. Кремень, В. Крижко, А. Міщенко, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Г. Чижакова). Міждисциплінарність як провідний методологічний принцип висвітлено в студіях Н. Амінова, В. Вершиніна, В. Желанової, І. Звірева, Л. Кулагіна, В. Максимової, О. Савченко, В. Федорової та ін.

Отже розглянемо феномен цінності як предмет міждисциплінарного дослідження. Зауважимо, що поділяючи наукові позиції сучасних науковців [3] щодо тлумачення міждисциплінарності, розуміємо її як методологічний принцип, що передбачає широке використання у процесі наукового дослідження загалом та у процесі трактування певних педагогічних явищ та понять наукової інформації незалежно від її дисциплінарної приналежності.

У філософії цінності розглядаються у межах аксіології (поняття уперше було використано у працях французького філософа П. Лапі) як філософського вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та структурі ціннісного світу, зв'язки цінностей між собою, з соціальними і культурними факторами, структурою особистості [2].

Вагомий внесок у розкриття сутності цінностей у філософії здійснив В. Тугарінов, який визначив цінності «як предмети, явища та їх властивості, які потрібні людям певного суспільства або класу і окремій особистості як засіб задоволення потреб та інтересів» [7, с. 271].

Узагальнення філософських досліджень ціннісної проблематики представлено у працях В. Сластьоніна та Г. Чижакової. Беручи до уваги філософське трактування цінностей, науковці визначають «цінності» як здатності речей або ідей виступати засобом задоволення потреб окремих індивідів і соціальних груп; значущість речей, ідей для життєдіяльності суб'єкта; специфічна форма виявлення ставлення між суб'єктом і об'єктом з метою задоволення потреб суб'єкта; специфічні утворення в структурі індивідуальної і суспільної свідомості, які є орієнтирами особистості та суспільства [5].

Відтак філософське дослідження цінностей пов'язане з їх розглядом як ґрунту соціального життя, що регламентує поведінку людей певного соціуму та спрямовує реалізацію їх мотивів, потреб та інтересів.

У психології найбільш відомою є концепція дослідження цінностей американського психолога польського походження М. Рокіча, який розумів цінності як вид переконань, що являють собою керівні принципи життя. При цьому науковець виокремив два типи цінностей: 1) термінальні – як переконання в тому,

що якась кінцева мета індивідуального існування з особистісної та суспільної точок зору заслуговує на те, щоб до неї прагнути; 2) інструментальні – як переконання в тому, що певний образ дій (наприклад, чесність, раціоналізм) з особистої і суспільної точок зору є кращим в будь-яких ситуаціях [8].

Варто зауважити, що окреслені здобутки М. Рокіча знайшли практичну реалізацію в розробленому їм опитувальнику (ОЦР), який ґрунтується на методі ранжування термінальних та інструментальних цінностей.

Психологічне трактування цінностей пов'язане також із смисловою теорією Б. Леонтьєва, який розглядає цінності як найвищий складник смислової сфери особистості й визначає їх як «консервовані» відносини зі світом, узагальнені й перероблені сукупним досвідом соціальної групи. Відомий психолог вважає, що цінності асимілюються в структуру особистості й у подальшому своєму функціонуванні практично не залежать від ситуативних чинників [4, с. 226].

Отже, психологічне трактування цінностей зосереджено на їх особистісному контексті, а саме на їх зв'язку з переконаннями й смислами особистості як складника її ціннісно-смислової сфери.

У педагогіці ціннісна проблематика досліджується у межах педагогічної аксіології – галузі педагогічного знання, яка досліджує освітні цінності з позиції самоцінності людини й здійснює ціннісні підходи до освіти на основі визнання цінності самої освіти [5, с. 99]. Ця галузь педагогіки ґрунтується на поняттях «освітні цінності», «педагогічні цінності», «виховні цінності».

Варто відзначити, що у процесі дослідження цінностей університетської освіти ми базуємося на понятті «освітні цінності» й поділяємо наукову позицію Н. Ткачової щодо трактування їх як сукупності гуманістичних пріоритетів суспільства, які є головними орієнтирами для розвитку освітньої системи загалом; як систему провідних соціальних цінностей, що засобами педагогічного процесу можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня [6, с. 51].

Суттєвої у педагогічному трактуванні цінностей є теорія особистісно орієнтованого виховання І. Беґа, яка базується на ідеї побудови виховного процесу як сходження особистості до морально-духовних цінностей: «...прагнення жити в мирі й злагоді, партнерстві й взаємовигідному співробітництві; дотримання права людини як найвищої міри цивілізації; любові до батьківського дому і рідного краю; істинного гуманізму, який виражається в діяльній доброті, співстражданні й милосерді, збереженні довкілля» [1, с. 5]. При цьому науковець доводить, що людина не знаходить цінності спонтанно, вони є метою виховання, як «перетворювальної діяльності педагогів-вихователів, спрямованої на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню та вдосконаленню» [Там само, с. 213].

У педагогічній науці сучасне дослідження результативно-цільових, змістових і процесуальних аспектів цінностей пов'язане з феноменом «аксіологічна компетентність» (Є. Беґакова), «аксіосфера особистості» (В. Крижко).

Таким чином, аналіз феномену «цінність» дає підстави констатувати його складність, багатоаспектність, інтегративний характер, що зумовили необхідність міждисциплінарного розгляду. У контексті дослідження цінностей

університетської освіти суттєвими для нас є позиції філософії щодо їх трактування як основи соціального життя, що спрямовує мотиви, потреби та поведінку людей певного соціуму; положення психології щодо «консервованості» цінностей як складників ціннісно-смыслової сфери, а також їх зв'язку з мотивами, потребами, установками особистості та існування різних типів цінностей (термінальних, інструментальних); концептуальні положення педагогічної аксіології стосовно освітніх цінностей, аксіологічної компетентності, аксіосфери особистості як провідних цільових орієнтирів сучасної вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2003. 848 с.
2. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. Москва : Логос, 2001. 223 с.
3. Желанова В. В. Феномен «контекст» у міждисциплінарному вимірі. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. / заг. ред. проф. З. П. Бакум. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2015. Вип. 44. С. 343–348.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2003. 487 с.
5. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
6. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі. Харків : Каравела, 2006. 300 с.
7. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1968. 252 с.
8. Rokeach V. The Nature of Human Values. New York, 1973. 438 p.

Любов КАЛАШНИКОВА, Валерія НАЗАРЕНКО

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У США ТА УКРАЇНІ

У тезах охарактеризовано управління вищою освітою у США та Україні, проведено порівняльний аналіз систем підготовки вчителів, виділено основні моделі навчання у педагогічних закладах вищої освіти. Охарактеризовано деякі інноваційні форми підготовки майбутніх учителів у США (ведення e-portfolio, «каскадна» форма навчання, супервайзерство, телементоринг) та наведено переваги їх використання.

Ключові слова: *підготовка учителів, вища освіта у США, вища освіта в Україні, інноваційні підходи.*

The article describes the management of higher education in the United States and Ukraine. The comparative analysis of teacher training systems has been made. The main models of education in institutions of higher pedagogical education have been

determined. Some innovative forms of future teachers' training in the USA have been described. They are e-portfolio, cascading form of education, supervision and tele-monitoring. The advantages of use of them have been revealed.

Key words: *teacher training, higher education in the USA, higher education in Ukraine, innovative approaches.*

В умовах оновлення державотворчих процесів в Україні, реформування освітньої галузі великого значення набуває проблема підготовки компетентних учителів, які б відповідали вимогам сучасного суспільства. Виявлення кращих ідей зарубіжного досвіду, аналіз систем підготовки майбутніх учителів, зокрема, США та України, інноваційних підходів до організації навчання у педагогічних університетах, створює можливість впровадження нових, більш сучасних моделей організації педагогічної освіти у нашій країні, застосування їх у вітчизняній практиці.

Американська освіта вважається однією із найдорожчих і найкращих у світі. При цьому у США, на відміну від України, немає чіткого визначення поняття «заклад вищої освіти». Такими закладами вважаються усі, в яких можна продовжити навчання після отримання середньої освіти, їх велика кількість, що сприяє залученню до навчання найбільш здібних студентів і, як наслідок, високому рівню якості освіти. Більшість закладів у США приватні та вважаються більш престижними, в Україні надається перевага державним закладам освіти.

В Америці заклади вищої освіти користуються широкою автономією у виборі навчальних програм, систем фінансування тощо. Діяльність українських закладів освіти передбачає певний рівень контролю з боку державних органів. Кожен американський заклад встановлює власні умови для вступу: для більшості – це наявність атестату про отримання середньої освіти, результати проходження стандартизованих тестувань (американським аналогом українського ЗНО є тестування АТС (American College Testing)) та написання вступних випробувань, сертифікати про участь у позанавчальній діяльності, рекомендаційні листи від учителів або адміністрації середньої школи тощо [1]. В Україні для вступу достатньо мати атестат про середню освіту та скласти ЗНО відповідно до вимог університету. Крім того, вступати до закладів вищої освіти у США можна дистанційно, склавши іспити через Інтернет.

Навчання у педагогічних закладах вищої освіти США проводиться за трьома основними моделями. Паралельна модель навчання забезпечується педагогічними коледжами і включає наступні складові підготовки майбутнього учителя: обов'язкові загальноосвітні курси, психолого-педагогічні дисципліни, «предметні» курси, «професійні» курси. У послідовній моделі навчання перші 3–4 роки студент вивчає предмети вибраної спеціалізації, наступний рік отримує професійно-педагогічну освіту, що підтверджується сертифікатом про закінчення освітнього курсу. Така модель поширена у технічних педагогічних коледжах і педагогічних відділеннях університетів. Здобути професію вчителя можна альтернативними

шляхами: контрактне або ліцензоване навчання учителів, спеціальне навчання для учителів-іноземців із країн, що не входять до Європейської Спільноти, центри початкової педагогічної підготовки учителів. Альтернативна модель також передбачає «навчання у роботі» для випускників непедагогічних факультетів: студент проходить короткий курс підготовки, отримує повноцінне навантаження у школі й у той же час продовжує заочно навчатися, вивчаючи курси психолого-педагогічного циклу [2].

На відміну від української освіти, де більшість навчального часу відведена для теоретичної підготовки майбутнього вчителя, в Америці значна перевага надається практичній частині навчання.

Аналогом української навчальної програми є американський навчальний курикулум – програма навчання майбутніх учителів. Зміст і цілі курикулуму мають відповідати навчальним стандартам, які визначаються для кожної спеціальності окремо і затверджуються організаціями, що проводять акредитацію закладів, кваліфікованими викладачами, адміністрацією закладів вищої освіти та Департаментом освіти. Навчальна програма в Україні затверджується державними органами управління освітою.

Особливістю американських закладів вищої освіти є тісний зв'язок теорії з практикою. Усі педагогічні заклади співпрацюють зі школами і передбачають інтенсивну практику студентів, зокрема, інтернатуру строком один рік. Беззаперечно, така співпраця є і в українських освітніх закладах, але відрізняється термінами проходження практики.

Важливе місце у підготовці майбутнього учителя у США посідає підготовка власного портфоліо, що містить навчально-методичні матеріали, розробки поурочних планів, відеоматеріали з проходження практики, описи навчально-виховних заходів для подальшої їх реалізації у професійній діяльності [2]. Кожен американський студент педагогічного університету має портфоліо (переважно в електронному форматі – e-portfolio), яке свідчить про досягнення ним певного рівня компетенції для отримання ліцензії на право викладання і поступово переростає у блог або сайт молодого вчителя. Поповнення портфоліо дає можливість більш глибоко аналізувати власну діяльність, підвищує мотивацію саморозвитку. Ведення портфоліо для українських студентів не є обов'язковим, але під час проходження педагогічної практики студент має розробити поурочні плани та позаурочні заходи, а також вести щоденник психолого-педагогічних спостережень, де фіксує та аналізує власну діяльність.

Інноваційна «каскадна» форма підготовки молодого учителя у США передбачає навчання в рамках спеціально створеної програми для групи студентів (або випускників педагогічних факультетів, які вже працюють у закладах освіти), яка по завершенню курсів повинна поділитися отриманими знаннями й уміннями з іншою групою студентів, випробовуючи таким чином себе у ролі викладачів. У «каскаді» створюються умови для постійного професійного розвитку, але при цьому організація такої форми навчання є кропіткою, оскільки необхідно ретельно

відібрати та підготувати студентів першої групи, які будуть відповідальними за навчання наступних груп, а також контролювати процес «викладацької» діяльності майбутніх учителів [2].

Супервайзерство є формою підготовки спеціалістів під час проходження практики або безпосередньо у процесі роботи. Це допомога молодим учителям досвідченими вчителями або керівництвом закладу, що включає спостереження за педагогічною діяльністю, аналіз і обговорення результатів, надання рекомендації щодо їх покращення. Менторинг – різновид супервайзерства, де за молодим спеціалістом закріплюється ментор, досвідчений учитель, який надає поради щодо діяльності колишнього студента. Наразі поширення набуває телементоринг, необмежений у просторі і часі, коли наставницькі відносини реалізуються за допомогою телекомунікаційних технологій. Аналогом супервайзерства на Україні можна вважати школу молодого вчителя.

У США широко поширені відеоконференції та відеоканали учителів, які можуть переглядати молоді спеціалісти та переймати досвід зі зразків професійної діяльності. Так, на Teachscape можна знайти поради для професійного зростання вчителя, а TeacherTube та YouTube містять велику кількість навчальних відео, які можна використовувати на уроках. Крім того, досвідчені викладачі активно використовують сучасні технології та інновації, обмінюються інформацією зі студентами через електронну пошту, месенджери, соціальні мережі, що тільки зараз поширюється серед українських педагогів.

Деякі заклади вищої освіти поступово переходять на віртуальний освітній простір. Тисячі студентів мають можливість прослуховувати онлайн-курси із потрібних дисциплін, співпрацювати із викладачами та один з одним і виконувати завдання в онлайн-режимі. Прикладом повної відмови від традиційного навчання є коледж Western Governors – педагогічний онлайн-університет, де немає лекцій, семінарів і екзаменів. Студенти вивчають навчальний матеріал онлайн без обмежень у часі, і через тестування визначається їх рівень оволодіння певними компетенціями. Крім того, студенти проходять практику, під час якої оцінюють їх уміння керувати педагогічним процесом. По закінченню онлайн-університету студент отримує сертифікат, що засвідчує його професійні уміння і дозволяє працювати учителем.

Проведений аналіз освітніх систем у США та Україні, вивчення й узагальнення передового досвіду організації професійної освіти дозволяє виділити основні інноваційні підходи до організації навчання студентів педагогічних університетів та дає підстави для виділення кращих ідей для їх поступового адаптування у вітчизняному освітньому просторі відповідно до вимог реформування системи вищої освіти України.

Список використаних джерел

1. Братко М. Система освіти США: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3–4. С. 252–268.
2. Коваленко О. Инновационные формы подготовки учителей в США. *Молодой ученый*. 2013. № 10. С. 506–509.

ГРОМАДСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КОМІТЕТІВ З ПОКРАЩЕННЯ ПОБУТУ СТУДЕНТІВ У 20-ТІ РОКИ XX СТОЛІТТЯ

У тезах представлено аналіз діяльності Комітетів з покращення побуту учнів та студентів закладів вищої освіти України в 20-ті роки XX ст. Розкрито зміст та основні напрями громадської діяльності, спрямованої на підтримку матеріального становища студентства, житлових умов, медичного обслуговування.

Ключові слова: студентська молодь, студентство, громадська діяльність, Комітет з покращення побуту студентів.

The article presents an analysis of the work of the Committees on improving students' life in institutions of higher education in Ukraine in the 1920s. The content and main directions of social activity aimed at supporting the financial position of students, their living conditions and medical care have been revealed.

Key words: student youth, students, public activity, Committee on improving students' life.

На початку 20-х років XX ст. на тлі складних соціально-політичних процесів, в умовах економічної кризи та дефіциту матеріальних коштів, стали виникати самостійні економічні об'єднання студентів – Комітети з поліпшення побуту учнів та студентів. Фінансувалися КППУчі частково із державного та міського бюджетів, частково товариствами допомоги пролетарському студентству, а також зі студентських внесків, доходів від діяльності промислового та комерційних відділів, із розіграшів речових лотерей [1, с. 1–2]. Вивчення архівних джерел свідчить, що комітети, переважно, були економічно самостійними і незалежними.

Комітети з поліпшення побуту учнів та студентів було створено з метою допомоги малозабезпеченим студентам. У 20-ті роки XX ст. у контексті процесів пролетаризації інституту вищої освіти, контингент студентства формувався переважно представниками робітничого класу та селянства, тобто матеріально уразливою категорією населення. Студентство зазнавало потреби в найнеобхіднішому: житлі (оскільки більшість була приїжджими), харчуванні, медичному обслуговуванні.

Так в інструкції для розвитку положення про Комітет з поліпшення побуту учнів та студентів зазначалося, що Комітет сприяє матеріальному забезпеченню пролетарського студентства, розвитку його культурних потреб, всебічному обслуговуванню, захисту економічних та академічних інтересів, створенню умов для продуктивного навчання [4, с. 73].

КППУчі мали право організовувати їдальні, чайні, пункти харчування для студентів, бані, пральні; створювати громадські, житлово-будівельні товариства для забезпечення студентів житлом, здійснювати нагляд за умовами проживання, покращувати його стан; забезпечувати студентів належною медичною допомогою, ліками; організовувати сільськогосподарські колективи і промислові артілі,

видавницькі та торгівельні товариства для роботи в них та отримання прибутків; організовувати каси взаємодопомоги [4, с. 73–74].

Усвідомлення гострих проблем студентської молоді визначало основні напрями роботи комітетів поліпшення побуту. Як зазначалося в рапорті КУБУЧа Одеської області до Наркомпросу 1925 р.: «На основі досвіду минулих років, Комітет з поліпшення побуту й в нинішньому році вважає одним із основних видів допомоги студентству харчування і житло. Студентство, яке не відчуває голоду і живе у теплому, сухому приміщенні, зможе виконати всі вимоги, що висуваються до нього» [2, с. 219].

Розглянемо докладніше зміст роботи комітетів за основними напрямками.

1. Допомога студентам житлом.

Беручи до уваги незначний матеріальний статок студентства, КППУчі займалися пошуком бюджетного житла для них, переважно гуртожитків. Так, в Одеській області напередодні 1925 навчального року вирішувалася проблема пошуку житлових приміщень у гуртожитках на 700 осіб.

Як правило для проживання студентства відводилися старі, частково зруйновані, погано або зовсім невідремонтовані приміщення. Тому головним завданням у вирішенні житлової проблеми стала організація ремонтних робіт. Комітети займалися відбудовою приміщень досить ґрунтовно, починаючи із закупівлі будівельних матеріалів та складання плану. Закупівля матеріалів була закладена до щорічного бюджету організації й проводилася відповідно до плану. До ремонту житлових будівель залучалися самі студенти. Під час літніх канікул організовували спеціальні студентські будівельні об'єднання, які займалися ремонтом приміщень, які Губвиконкомом передавалися для студентства під гуртожитки.

Діяльність комітету не обмежувалася лише будівельними роботами. Під особливу увагу підпадало й комплектування кімнат гуртожитку хоча б мінімальним набором меблів (ліжка, столи, стільці), предметами побуту (посуд, матраци, постіль) тощо.

2. Допомога з харчуванням.

Одним із найважливіших напрямів роботи, на який витрачалася більша частина бюджету комітету поліпшення побуту учнівської молоді, була організація гарячого харчування студентів. Робота проводилася систематично та плановірно. Першим кроком було обстеження матеріального стану та з'ясування контингенту малозабезпечених студентів, які потребували особливої підтримки та допомоги. Такі студенти отримували гаряче харчування. Виходячи із матеріальних можливостей КППУчу варіювалася їх кількість на день. Це могли бути лише обіди, або сніданки та обіди, або сніданки, обіди та вечері. Змінною була й частка, що сплачувалася безпосередньо студентом за порцію. Так, КППУч Одеської області у 1925 р. установив таке співвідношення: порція формується із розрахунку 14 крб. на місяць за одиницю, студент сплачує не більше 8 крб. Зверталася увага на дотримання певної калорійності блюд для студентів та вимог сервіровки [3, с. 100].

Особлива увага приділялася забезпеченню харчуванням хворих студентів, наголошувалося на необхідності підсилити якість харчування для них та збільшити кількість порцій.

3. Медична допомога.

У 20-ті роки ХХ ст. гостро стояло питання стану здоров'я молоді. Так, за даними медичних обстежень, що проводилися спеціальною лікарською комісією в Одеській області 1924 р., 30% від загальної кількості студентської молоді хворіли на туберкульоз, 14% – на неврастенію, 12% – на анемію [3, с. 104]. На думку лікарів, причинами незадовільного стану здоров'я були: скупченість та тіснота житла, мізерне харчування, значне учбове та громадське навантаження, відсутність раціонального відпочинку.

Особливе місце в ієрархії причин зростання рівня захворюваності та послаблення здоров'я відводили незадовільному санітарно-гігієнічному стану приміщень, у яких мешкали студенти, та недотриманню ними санітарно-гігієнічних вимог у побуті. Студенти, які приїхали з глибокої провінції, були неознані в цій сфері, вони вирости в тяжких умовах важкої праці, бідності, дефіциту здорових навичок догляду за чистотою тіла, рук, предметів побуту. Тому, в першу чергу, комітетом проводилися профілактичні санітарно-гігієнічні заходи. Спільно з санітарними лікарями здійснювався регулярний нагляд за санітарно-побутовими умовами в студентських гуртожитках.

Також проводилася широка просвітницька робота серед студентства: читання лекцій у гуртожитках, проведення бесід санітарно-гігієнічної тематики.

Водночас, увесь загал студентства перебував під медичним наглядом, який організовували комітети. До структури деяких комітетів навіть входили окремі медичні установи та аптеки. Наприклад, до структури Одеського КППУчу входила поліклініка, яку регулярно відвідували усі студенти Одеської області (інститутів, технікумів). Поліклініка також надавала послуги й звичайним жителям міста, благодійний внесок яких ставав додатковою статтею доходу Комітету.

Зауважимо, що Комітет не обмежувався лише професійною медичною допомогою поліклініки. Усім студентам, які відчували потребу в більш детальній консультації вузьких профільних спеціалістів та тривалому лікуванні, було організоване перебування в лікарні. З метою профілактики захворювань та своєчасного медичного втручання у разі потреби проводилися спеціально організовані відвідування студентів лікарями у гуртожитках та вдома.

Незважаючи на вкрай скрутні умови життя, дефіцит коштів, безліч проблем, які потребували негайного вирішення, Комітет займався питаннями не лише оздоровлення, але й організації відпочинку студентів. Для цього розглядалися можливості розширення місць у будинках відпочинку як для студентів, що потребують лікування за показниками здоров'я, так і для студентів, що багато працювали, проживали в поганих умовах.

Для отримання необхідної медичної допомоги студенти мали можливість скористатися послугами аптек, що працювали при комітеті. Студентам робітничих факультетів ліки відпускали безоплатно, студенти інших факультетів оплачували 30% від вартості [5, с. 296].

Отже, у надзвичайно складних соціально-політичних умовах 20-х років ХХ ст., господарської розрухи, хронічного дефіциту матеріальних коштів зусиллями студентської молоді було створено економічно незалежну, самостійну

організацію, яка результативно вирішувала питання забезпечення студентів житлом, харчуванням, медичним обслуговуванням.

Список використаних джерел

1. Бюджет КУБУЧа за 1924–1925 бюджетный год. *Держархів Одеської обл.* Ф. Р-248. Оп. 1. Спр. 35. Арк. 1–2.
2. В Наркомпрос. *Держархів Одеської обл.* Ф. Р-248. Оп. 1. Спр. 35. Арк. 219.
3. Доклад о состоянии КУБУЧа и материальном положении студенчества на 1 февраля 1925 г. *Держархів Одеської обл.* Ф. Р-248. Оп. 1. Спр. 35. Арк. 98–110.
4. Инструкция в развитие положения о комитетах по улучшению быта учащихся высших учебных заведений «КУБУЧ». *Держархів Одеської обл.* Ф. Р-248. Оп. 1. Спр. 43. Арк. 73–76.
5. Перспективный план работы на 1924–1925 уч. год. *Держархів Одеської обл.* Ф. Р-248. Оп. 1. Спр. 35. Арк. 295–296.

Olena KIRDAN

**THE THEORY OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
MANAGEMENT IN UKRAINE (XIX – BEGINNING OF XX CENTURY)**

The article presents the findings study of the theory of management in higher educational institutions in the Ukrainian lands of the Russian Empire in XIX – beginning of XX century. The concept of the notion «the management in higher educational institution» is defined. The main periods of development of the theory and practice of management in higher educational institutions in the Ukrainian lands in XIX – beginning of XX century is determined, namely: 1802–1832, 1833–1862, 1863–1883, 1884–1917, as well as the characteristic features and tendencies of each of them. Views of M. Pirogov, K. Ushinskiy, M. Kostomarov, V. Vernadsky, E. Trubetskiy, P. Vinogradov, K. Timiryazev are actualized in the investigation. The conclusion is about the use of works of the above-mentioned authors as a reliable basis in the development of the new trend of interdisciplinary scientific knowledge – universitology.

Key words: *higher educational institution, management, theory and practice of management, the history of higher education.*

У тезах висвітлено результати дослідження теорії управління вищими навчальними закладами на українських землях Російської імперії у XIX – на початку XX століття. Уточнено поняття «управління вищим навчальним закладом». Виокремлено основні періоди розвитку теорії і практики управління вищими навчальними закладами на українських землях у XIX – на початку XX століття: 1802–1832 рр., 1833–1862 рр., 1863–1883 рр., 1884–1917 рр., схарактеризовано особливості та виявлено провідні тенденції кожного з них. Актуалізовано погляди М. Пирогова, К. Ушинського, М. Костомарова, В. Вернадського, Є. Трубецького, П. Виноградова, К. Тімірязєва. Зроблено висновок про можливість використання праць вищезгаданих авторів як надійного підґрунтя у розвитку перспективного напрямку міждисциплінарного наукового знання – університетознавства.

Ключові слова: *вищий навчальний заклад, управління, теорія і практика управління, історія вищої освіти.*

The theory of management of higher educational establishments of Ukraine has a long history and is characterized by considerable experience and traditions. At each stages of Ukrainian higher education management, higher education establishments depended on the interaction of state educational policy and the practice of implementation of it by the subjects of management, as well as the development of pedagogical science in their unity. Such scientists as: I. Prudchenko, S. Posohov, T. Stoyan, T. Udovitska, S. Cherniak and others researched the formation and development of some higher educational establishments of Ukraine in the second half of the nineteenth and early twentieth centuries in the national historical and pedagogical science. A number of publications by foreign authors covers the problems of higher education development in socio-cultural transformations of society [1; 2].

The purpose of the article is to analyze systematically the theory of management of higher educational establishments in the Ukrainian lands of the Russian Empire in the nineteenth and early twentieth centuries.

To achieve the goal we used the historical-system method (for studying the process of formation and development the theory of management of higher educational establishments, the identification of its leading tendencies) and the method of periodization (for scientific substantiation of the evolution of the content of management in higher educational establishments during the investigated period).

Our analysis of the categorical and conceptual apparatus of the problem of management of higher educational establishments allowed us to assert that this concept does not belong to the clearly defined one in pedagogical science. The interpretation of the notion of «management of a higher educational establishment» is absent in encyclopaedic editions and the vast majority of pedagogical sources. Domestic scientists have developed the thesis of the theory of education management, in particular higher, but the categorical and conceptual system of the theory of management of higher educational establishments is varied in numerous scientific publications on the theory of education management, public administration, management and administration, economics, law and other sciences [3].

The concept of «management in higher educational institution» is defined as the process of implementation of the state regulation and activities of internal governance, which is conducted on the basis of a combination of collegiate and single based principles, the autonomy and the self-differentiation, rights, powers and responsibilities of higher education institutions' governance and management authorities; the definition of the notion «higher education institutions management» is formulated as the process of mechanism implementation of national, regional and institutional regulation of university, which is realized on the principles of separation of rights, powers and responsibilities at the level of exercising control in higher education, and the government and management authorities of the higher educational institution.

The main periods of development of the theory and practice of management in higher educational institutions in the Ukrainian lands in the 19th century – the beginning of the 20th century and the characteristic features and tendencies of each of them are determined. The first period (1802–1832) is characterized by the establishment of the system of management of higher educational institutions in the Ukrainian lands of the Russian Empire: the emergence of state educational policy and management system. The

key trends were the ideas of the state, regionalization, autonomy, collegial governance. The features of the second period (1833–1862) were the development of management practices and formation of theoretical ideas concerning the management of higher education institutions as a consequence of the generalization of practical management experience. The key trends were the adoption of important normative-legislative acts regulating the powers of administrative employees and collegial bodies of management; advanced development of management practices of higher education institutions; strengthening state presence in universities and the centralization of management; membership of scientific and pedagogical workers in discussion of the University Statute; the focus of publications on basis of content of the activities and powers of the Trustees of school districts and rectors of higher educational institutions. The features of the third period (1863–1883) were the improvement of theoretical studies and the professionalization of management in higher educational institutions. The key trends were the growth of university publications and the emergence of detailed monographic research; rationale and implementation of the principle of professionalization and managerial competence of trustees of school districts; increasing dependence of higher education institutions from the Ministry of national education and the limits of autonomy; the participation of teachers, scientists, managers, public figures in discussions regarding reform of the system of management of higher education institutions. The fourth period (1884–1917) was characterized by the transformation of the management of higher education institutions. The key trends were the expansion of normative-legal support of functioning of higher educational institutions of different types and forms of ownership; increasing the number of scientists-researchers who studied the problems of management of higher education institutions; conducting the studies on substantiation of functional responsibilities and distribution of authority between the management bodies, the structure of administrative interaction; borrowing the university management mechanism in public and private higher education institutions.

XIX – early XX century in Ukraine became a period of intensive development of higher education system, rich in repeated attempts to reform higher education. The emergence of new managerial tasks required the search for appropriate ways and means of solution. The theoretical principles of management at higher educational establishments during the studied period are represented by the works of D. Bahaliy, V. Buzeskul, M. Volodymyrsky-Budanov, P. Georgievsky, S. Gogotsky, V. Ikonnikov, P. Kapnist, M. Lavrovsky, M. Langhe, V. Naumenko, M. Pirogov, H. Rommel, M. Sumtsov, M. Sukhomlinov, K. Foigt, V. Shulgin and others.

The author determined the views of scientists, teachers, administrators, community's leaders on the control system at universities in XIX – early XX century. For instance, M. Pirogov offered the complete autonomy, the decentralization of university management, the Ministerial panel of respected scientists of interuniversity publicity etc.; K. Ushinskiy wrote about the internal university management, the management of schools district etc.; M. Kostomarov supported the idea of «an open university», increasing the authority of the University and others; V. Vernadsky wrote about special institutional character of universities; E. Trubetskiy considered the university autonomy as one of the principle of self-government and self-increasing of professorial board and was for participation of professors in the collective management bodies; P. Vinogradov offered the activities of university to be

carried out on the principles of self-government; K. Timiryazev wrote about the administrative, academic, scientific and educational autonomy of universities, the election of the administrative and managerial positions, narrowing the impact of Trustees of school districts. The works of above-mentioned authors may be a reliable basis in the development of the new trend of interdisciplinary scientific knowledge – universitology.

Permeating trend of the development of the theory and practice of management in higher educational institutions in the Ukrainian lands in XIX – beginning of XX century allowed to reveal the periods determined by the transformation of the management system in accordance with the regulatory legal framework, a deterministic time requirements and the needs of society. So, studying the problem of the theory of management at higher educational establishments in historical and pedagogical aspect makes it possible to state that in the second half of the nineteenth century, university research studies have been launched and continue to nowadays in the national pedagogy.

References

1. Chapman T. Imperial Russia 1801–1905. London ; New York : Routledge, 2001. 149 .
2. Flynn J. T. The University reform of tsar Alexander I. 1802–1835. Washington : Catholic university of America press. Cop. 1988. 283 p.
3. Kirdan O. L. The management of higher educational institutions in Ukraine (XIX – beginning of XX century) theory and practice. Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2015. 453 p. [in Ukrainian].

Олександр КОЛГАТІН

ПИТАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕРЕВІРКИ СТАТИСТИЧНИХ ГІПОТЕЗ У ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Методом статистичних випробувань здійснюється аналіз умов застосування в педагогічних дослідженнях популярних критеріїв перевірки статистичних гіпотез – критерію Пірсона й критерію Манна-Уїтні. Показано вплив обсягу вибірки на точність дотримання рівня значущості при застосуванні критерію Пірсона. Здійснено порівняння потужності критеріїв при різному обсязі вибірок.

Ключові слова: критерій Пірсона, критерій Манна-Уїтні, потужність, умови застосування.

The analysis of terms of application of popular criteria for verification of statistical hypotheses (Pearson's chi-squared test and Mann-Whitney U test) in pedagogical researches has been made by the method of statistical tests. The influence of sample size on accuracy of compliance with the level of significance at application of Pearson's chi-squared test has been shown. The comparison of power of the criteria at different sample sizes has been carried out.

Key words: Pearson's chi-squared test, Mann-Whitney U test, power, conditions of using.

Перевірка статистичних гіпотез є одним із основних інструментів опрацювання результатів педагогічного експерименту в сучасних педагогічних

дослідженнях. З огляду сучасних дисертаційних праць можна зробити висновок, що одним із найбільш поширених підходів до вирішення проблеми порівняння двох незалежних величин за результатами їх вимірювання є застосування критерію Пірсона. Тому в даних тезах зосередимо увагу на умовах застосування та ефективності відомих критеріїв Пірсона та Манна-Уїтні.

Аналіз публікацій стосовно застосування критерію Пірсона показує, що рекомендації дещо різняться, проте в цілому віддзеркалюють той факт, що точність заміни реального дискретного розподілу неперервною апроксимацією залежить від обсягу вибірки. О. Сидоренко вважає, що для застосування критерію Пірсона обсяг вибірки має бути достатньо великим, не менше 30, а теоретична частота у кожній комірці таблиці не має бути менше 5 [2, с. 117]. У навчальному посібнику Ж. Годфруа зазначається: «... якщо кількість ступенів вільності більше 1, то критерій не можна застосовувати, коли в 20 і більше відсотках комірок таблиці теоретичні частоти менше 5 ... (Siegel, 1956)» [3, с. 304]. У разі порівняння двох випадкових величин, які мають два можливих значення (або згруповані за двома категоріями) М. Грабарь і К. Краснянська рекомендують, щоб сума обсягів двох вибірок була не менше 20 [1, с. 99], усі частоти – не менше 5 [1, с. 99]; Є. Гублер і О. Генкін рекомендують, щоб кількість вимірювань у кожному з розподілів, які порівнюються, була не менше 10 [4, с. 33].

Зручним підходом до аналізу умов застосування критеріїв перевірки статистичних гіпотез виявляється метод статистичних випробувань [5; 6]. Результати проведеного обчислювального експерименту для однакових обсягів вибірок дають змогу стверджувати, що при кількості значень у кожній вибірці не менше 9, похибка дотримання рівня значущості під час застосування критерію Пірсона не перебільшує 16% для трьох категорій [6]. На наш погляд, дуже корисною під час ознайомлення студентів і аспірантів з методикою застосування критерію Пірсона буде карта похибки [Там само]. У разі проведення порівняння випадкових величин за двома категоріями (таблиця 2x2) на вибірках обсягом не менше 9 реальна частота похибки першого роду становить від 4% до 8%, що є суттєвою відмінністю від рекомендованого в педагогіці рівня значущості 5% і тільки для вибірок обсягом не менше 70 ця величина знаходиться в межах від 4,4% до 6%. Поправка Йейтса дає змогу зменшити одночасно верхню й нижню межі цих діапазонів, проте не зменшує розмах.

Стосовно критерію Манна-Уїтні в науково-педагогічних джерелах знаходимо рекомендації застосовувати цей критерій для невеликих за обсягом вибірок. На рівні значущості 0,05 визначаються мінімальні обсяги обох вибірок не менше 3, або одна вибірка містить два значення, інша – не менш 5 [2, с. 49].

На основі аналізу наукових джерел можна зробити висновок, що незважаючи на широке застосування в педагогічних дослідженнях і значний внесок математичної науки в розвиток критеріїв перевірки статистичних гіпотез, зокрема класичних критеріїв Пірсона й Манні-Уїтні, проблема подання інформації про

ефективне застосування цих критеріїв у науково-педагогічній та довідковій літературі, яка доступна магістрантам і аспірантам педагогічних спеціальностей, залишається актуальною. По-перше, виявляється актуальним показати причини тих чи інших обмежень на застосування критеріїв, обґрунтувати висунуті вимоги. По-друге, потрібно наочно показати майбутнім педагогам-науковцям потужність критеріїв у тих чи інших умовах застосування, тобто здатність цих критеріїв визначити незначні розбіжності випадкових величин, які порівнюються.

Метою даної роботи є застосування універсального апарату аналізу ефективності критеріїв перевірки статистичних гіпотез для створення наочного навчально-довідкового матеріалу для майбутніх педагогів-дослідників з проблеми ефективного застосування критеріїв Пірсона й Манна-Уїтні.

Ефективність застосування певного критерію для перевірки статистичних гіпотез полягає в тому, щоб забезпечити стандартну ймовірність похибки першого роду (цей рівень значущості в педагогіці звичайно обирають 5%), коли випадкові величини тотожні, та одночасно збільшити ймовірність правильного рішення (потужність критерію), коли випадкові величини відрізняються.

Для перевірки точності дотримання рівня значущості під час застосування критерію будемо штучно створювати дві серії значень заданого обсягу за допомогою одного й того самого генератора випадкових чисел і застосовувати певний критерій для прийняття рішення на користь нульової чи альтернативної гіпотези. Звісно ці випадкові величини тотожні й насправді ми знаємо, що правильною є нульова гіпотеза. Проте вибірки значень будуть відрізнятися, у деяких випадках відмінності можуть виявитися значними і критерій буде давати помилковий висновок на користь альтернативної гіпотези (помилка першого роду). Якщо відносна частота таких помилок дорівнює заданому рівню значущості, то умови застосування критерію дотримуються. За результатами проведених обчислювальних експериментів критерій Манна-Уїтні характеризується високою точністю дотримання рівня значущості, відхилення від заданого рівня значущості не перебільшує 20% для вибірок обсягом не менше 8.

Для перевірки потужності критеріїв будемо штучно створювати дві серії значень заданого обсягу за допомогою генераторів випадкових чисел, які мають зміщений розподіл. Так, у проведених обчислювальних експериментах одна з випадкових величин мала рівномірний розподіл на інтервалі від -0,1 до 0,9, інша – на інтервалі від 0,1 до 1,1. Для кожної такої пари вибірок було застосовано критерії, які досліджуються, і підраховано частоту випадків, коли дійсно відмінності було визначено та нульова гіпотеза відхилена на користь альтернативної. Графіки (див. рис.) дають наочне уявлення про більшу потужність критерію Манна-Уїтні в порівнянні з критерієм Пірсона. Цей результат є очікуваним, оскільки критерій Манна-Уїтні передбачає опрацювання даних за шкалою порядку, яка є більш інформативною в порівнянні з номінативною шкалою, на яку спирається критерій Пірсона. Поєднання наочного подання переваг того чи іншого критерію з

теоретичним аналізом його сутності є, на наш погляд важливим елементом методики викладання майбутнім педагогам-дослідникам методів опрацювання даних педагогічного експерименту.

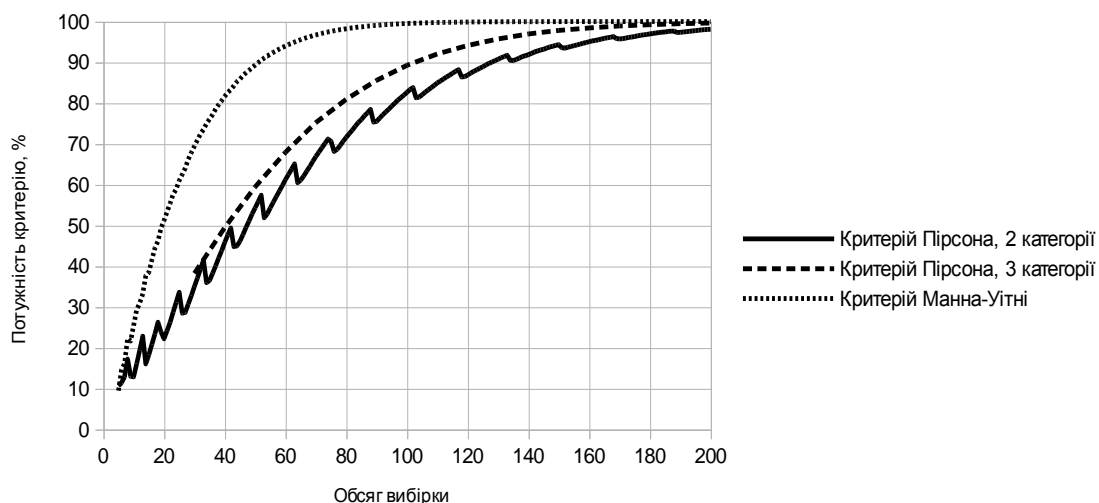


Рис. Порівняння потужності критеріїв при зміщенні кожного з розподілів на 0.1 відповідно в бік менших і більших значень.

Висновки. Розроблено наочні діаграми, які демонструють умови застосування критеріїв Пірсона й Манна-Уїтні. Запропоновано універсальний підхід, який дає можливість отримувати наочні графічні дані щодо потужності певних критеріїв стосовно порівняння конкретних випадкових величин. Рекомендовано у навчанні майбутніх педагогів-дослідників поєднувати теоретичний аналіз можливостей критеріїв з наочним поданням відповідних даних за результатами обчислювальних експериментів. Перспективою подальшого дослідження в цьому напрямку бачимо створення системи лабораторних робіт для майбутніх педагогів-дослідників щодо опанування підходами до ефективного застосування критеріїв перевірки статистичних гіпотез.

Список використаних джерел

1. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
2. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2002. 350 с.
3. Годфруа Ж. Что такое психология. Москва : Мир, 1992. Т. 2. 496 с.
4. Гублер Е. В. Применение непараметрических критериев статистики в медико-биологических исследованиях. – Ленинград : Медицина, 1973. – 141 с.
5. Колгатин А. Г. Информационные технологии в научно-педагогических исследованиях. *Управляющие системы и машины*. 2015. № 1. С. 66–72.
6. Kolgatin Oleksandr. Computer-based Simulation of Stochastic Process for Investigation of Efficiency of Statistical Hypothesis Testing in Pedagogical Research. *Informational Technologies in Education*. 2016. № 27. P. 7–14.

СУТНІСТЬ ШЛЯХЕТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖІНКИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Розкрито сутність поняття «шляхетне ставлення до жінки»; на підставі вивчення психолого-педагогічної літератури виділено основні підходи науковців до визначення шляхетності та шляхетного ставлення; охарактеризовано ставлення до жінок, їхній статус, соціальні ролі та функції на різних етапах історії, а також висвітлено українські народні звичаї та родинні традиції відношення до жіночого роду.

Ключові слова: шляхетність, благородство роду, ставлення, жінка, берегиня, народні традиції.

The essence of the notion of noble attitude to women has been reveled in the paper. Based on the study of psychological and pedagogical literature, the main approaches of scientists to definition of nobility and noble attitude have been clarified. The attitude to women, their status, social roles and functions at different stages of history, as well as the Ukrainian national customs and family traditions of attitude to the feminine have been characterized.

Key words: nobility, generosity, attitude, woman, guardian, folk traditions.

Сучасний розвиток суспільства зумовлює модернізацію системи виховання громадянина оновленої країни. Темп життя вимагає від жінки бути і мамою, і господинею та берегинею, і займатися кар'єрою одночасно. Усе більше й більше жінок перебирають чоловічу роль на себе, і все більше чоловіків демонструють жіночий тип поведінки. На жаль, ці умови сьогодення змінили роль жіноцтва в суспільстві і призвели до негативних проявів у ставленні до сучасної жінки. Ментальною та культурною традицією українців ще з прадавніх часів є шляхетне ставлення до жіночого роду.

Актуальність дослідження полягає у необхідності переосмислення моральних пріоритетів стосовно ставлення до жінки. Мета дослідження – з'ясувати сутність поняття шляхетного ставлення до жінки та проаналізувати основні підходи науковців щодо його визначення.

Аналіз науково-педагогічної літератури розкриває шляхетність як сукупність якостей особистості, які зазвичай притаманні людині, що походить зі знатного роду та отримала необхідне виховання, важливе для подальшого несення відповідальності, яка покладалася на неї в силу походження. Шляхетність пов'язана з такими поняттями, як честь і гідність.

На підставі аналізу довідкової літератури було з'ясовано, що під шляхетністю розуміється піднесеність мотивів поведінки людини, у тому числі, й у ставленні до інших людей. Це добрі прояви внутрішньої сутності людини, що наразі не обумовлені будь-якими законами, розпорядженнями чи правилами [7, с. 345].

Наприкінці XVII – на початку XVIII століття представники просвітництва К. Гельвецій, Й.-Г. Песталоцці почали доводити те, що шляхетний родовід не є

запорукою духовної досконалості й запропонували розглядати її як результат виховання. За умови існування закритих освітніх закладів для аристократів, в яких переважав особливий спосіб виховання, педагогічні надбання стали популярними й для вихованців з незаможних родин. Таким чином, поняття «виховання шляхетності» виокремилося з контексту «шляхетного виховання», стало означати процес цілеспрямованої педагогічної діяльності, результат якої полягає у сформованості моральної, естетичної, інтелектуальної сфер особистості та культури зовнішньої поведінки.

На необхідності виховання шляхетності акцентували увагу українські педагоги Х. Алчевська, Г. Ващенко, С. Русова. У роботі С. Русової зазначено: «Для виховання вільного народу, для випещування усіх його творчих сил потрібне найкраще виховання дітей, а в ньому естетичний напрямок буде мати завше найкращий вплив на душу дитини, на розвиток її почуття симпатії і шляхетності усього її поведіння» [5, с. 154]. Х. Алчевська провідну мету діяльності педагога вбачала «в турботі про гармонійний розвиток моралі, розуму, почуттів, про виховання шляхетності серця, чистоти всіх духовних поривань і устремлінь» [1, с. 205].

Поступово поняття шляхетності перестало асоціюватися виключно з походженням та благородством роду й набуло значення високої моральності, самовідданості, чесності.

Отже, шляхетне ставлення до жінки можливе лише за умови виховання шляхетності як риси особистості і розуміння природного жіночого початку, важливого для гармонійного існування жінки. Шляхетне ставлення до жінки повинно виховуватися і в юнаків, і у дівчат, для яких важливим є поняття ставлення до себе, матері, сестри, доньки.

Щоб зрозуміти особливості того, що саме потрібно виховувати та культивувати, слід дати визначення самій категорії «ставлення».

Вивченням цієї категорії займалися такі видатні дослідники, зокрема Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, В. Бойко, А. Ковальов, Я. Коломінський, Б. Ломов, В. Мясіщев, М. Обозов, С. Рубінштейн, В. Ядов та інші. Так, В. Мясіщев визначав ставлення як зовнішній фактор впливу середовища, що виражає внутрішній світ особистості. А. Адлер розглядає ставлення до будь-чого чи будь-кого, у тому числі й до жінки кризь призму досвіду ранньої соціалізації дитини в сімейній структурі. І. Харламов зазначає, що це здійснення певних зв'язків, які існують між особистістю та іншими людьми [2]. Як психологічний феномен, що уявляє собою цілісну систему індивідуальних вибіркового свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності визначав ставлення О. Лазурський. Воно спрямовує поведінку і діяльність особистості, залучаючи до цього процесу її потреби, почуття, інтереси, мотиви та знання, а його усталеність є важливою характеристикою особистості як суб'єкта діяльності.

Отже, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу можна визначити ставлення як активну позицію, що визначає її індивідуальний характер вчинків, виникає в результаті взаємодії суб'єктів, відображає набутий досвід, а також духовні та культурні передумови.

Ставлення до жінки і поняття, пов'язані з гідністю, розглядаються мислителями з давніх років. У багатьох культурах було дуже шанобливе ставлення до жінок. В античний період існував культ жінки-богині (Афродіта, Деметра, Ніка – у Стародавній Греції; Венера, Цецера – у Стародавньому Римі).

За часів Київської Русі та після її хрещення жінка сприймалася як Берегиня роду, народних звичаїв та родинних традицій. Ставлення до жіночності спостерігалася в уявленнях українців про темні істоти, відьом, які представлялися завжди як красиві жінки, за якими впадають чоловіки.

Особливим прикладом шляхетного ставлення до жінки є козацька етика та козацька педагогіка. Не зважаючи на пропаганду безшлюбності серед козаків, до жінок відносилися як до берегинь родинного вогнища, звеличуючи й захищаючи їх. Знайдено відомості, за якими за зневагу до жіноцтва жорстоко карали. Саме шляхетне ставлення до жіноцтва виділяло запорожців як благородних та високоморальних воїнів, захисників справедливості та доброчинності. За честь дівчини козак йшов без вагань і у вогонь, і у воду [3].

Як писав І. Франко, критерієм рівня культури будь-якого народу слугує ставлення до жінки в суспільстві. У такому разі русько-український народ може вважатися високо культурним народом у порівнянні з іншими сусідніми народами [8, с. 110].

У творах збірника «Батьківська педагогіка» В. Сухомлинський підкреслював, що підготовка дітей до майбутнього і, зокрема, сімейного життя – це, перш за все, виховання спрямованості на іншу людину, здатності любити людей. Так, результатом возвеличення жінки є те, що в молодих людей прокидається не лише почуття шляхетного ставлення до неї, але й почуття відповідальності за її долю. В. Сухомлинський наголошував на тому, що в суспільстві повинен панувати культ матері – дух високого, цнотливого відношення до жінки, що є джерелом людського життя та краси, і що саме мати є джерелом загальнолюдських цінностей, чеснот, любові, чуйності та поваги. Педагог писав, що морально вихована людина починається зі щедрої та безкорисливої любові до неньки. Культ Матері та жінки взагалі, на думку В. Сухомлинського, сприяє вихованню тендітного, толерантного ставлення до оточуючих і формує розуміння свого призначення і соціальної ролі у житті. У листах до сина педагог писав, що поважати жінку – це означає поважати саме життя [6].

На виховання глибокої поваги до жінки звертав увагу також видатний педагог А. Макаренко, який зауважував, що той, хто здатен ставитись до жінки спрощено і з безсоромним цинізмом, не заслуговує довіри як громадянин, оскільки його ставлення до загальної справи теж буде цинічним, і довіряти до кінця йому не можна. Педагог акцентував увагу також на такому важливому факторі батьківської та педагогічної діяльності, як виховання у дитини почуття любові: «Любов нестатева – дружба, досвід цієї любові-дружби, пережитий у дитинстві, тривалої симпатії до окремих людей, любов до батьківщини, вихована з дитинства, – усе це найкращий метод виховання майбутнього високого громадянського ставлення до жінки-друга» [4, с. 316].

Еволюція статусу відбулася в сучасному суспільстві й тим самим змінила гендерну роль жінки. Вона часто переймає на себе обов'язки голови родини, домінує в багатьох галузях – освіті, медицині, культурі тощо.

Таким чином, шляхетне ставлення до жінки можна розуміти як компонент моральної свідомості, що виявляється у позитивній (часто піднесеній) поведінці, а також прояву індивідуальних якостей та чеснот особистості стосовно образу жінки, її статусу в родинних відносинах та соціальних ролей в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Алчевская Х. Д. Історія відкриття школи в селі Олексіївці Михайлівської волості. *Передуманное и пережитое. Дневники, письма, воспоминания*. Москва : изд. И. Д. Сытина, 1912. 268 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология общения. Москва : Аспект Пресс, 2003. 475 с.
3. Костомаров Н. И. Русские инородцы: Исторические монографии и исследования. Москва : Чарли, 1996. 608 с.
4. Макаренко А. С. Книга для батьків. Київ : Рад. школа, 1973. 335 с.
5. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. *Избранные педагогические сочинения*. Москва, 1979. Т. 1. С. 303–319.
7. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.
8. Франко І. Жіноча неволя в руських піснях народних. *Зібрання творів у 50 томах*. Київ : Наук. думка, 1980. Т. 26. С. 210–253.

Світлана ЛУПАРЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (1900–1918 рр.)

У тезах розкриваються особливості реалізації родинного виховання в Україні протягом 1900–1918 рр., а саме: організація сімейного виховання з урахуванням приналежності дітей та їхніх батьків до різних соціальних прошарків суспільства (української інтелігенції, робітників, селян); акцентується увага на усвідомленні громадськістю потреби у формуванні батьківської компетентності та поширенні просвітницьких ідей серед населення.

Ключові слова: дитина, освіта, сім'я, сімейне виховання, батьки.

The peculiarities of realization of family education in Ukraine within 1900–1918 have been revealed in the article. These peculiarities are: organization of family education on the basis of children and their parents' belonging to different social strata of society (intelligent, working or rural families); public awareness of the need to develop parental competence and dissemination of the ideas of education among the population.

Key words: child, education, family, family education, parents.

Як відомо, сім'я є основною ланкою суспільства, першим і найбільш важливим оточенням для людини. Від того, які є умови родинного виховання, який склався стиль сімейного виховання залежить майбутній розвиток дитини. Батьки визначають пріоритети у вихованні їхніх дітей, проводять з ними найбільше часу,

створюють умови для розвитку талантів своїх дітей і тим самим закладають основи подальшого формування особистості.

Водночас, кожна епоха і кожна країна мають свої особливості реалізації сімейного виховання, що зумовлені соціально-політичними, економічними й культурними умовами розвитку держави, урядовою політикою підтримки сімей із дітьми, ставленням до дитинства в суспільстві. Слід відзначити, що в українських сім'ях споконвіку панувало шанобливе, любляче ставлення до дітей, що визначало здійснення сімейного виховання на основі піклування та уваги до дитини.

З огляду на це, важливим є дослідження особливостей реалізації сімейного виховання в Україні, визначення факторів, що впливають на нього, типів сімей і специфіки родинного виховання в них, умов успішного виховання дітей у сім'ї тощо.

Метою цих тез є висвітлення специфіки реалізації родинного виховання в Україні протягом 1900–1918 рр.

Серед особливостей сімейного виховання досліджуваного періоду слід назвати такі: здійснення сімейного виховання на основі різних традицій унаслідок життя дітей у різних сім'ях (української інтелігенції, робітничих і селянських); усвідомлення громадськістю необхідності формування батьківської компетентності і поширення просвітницьких ідей серед населення. Так, наявність певних традицій сімейного виховання було зумовлене існуванням різних типів сімей, які відрізнялися один від одного, а саме: сім'ї української інтелігенції (здійснювали навчання, виховання і соціалізацію дітей, приділяли значну увагу повноцінному розвитку дитини, організації її дозвілля), селянські сім'ї (мали розподіл праці за статтю і віком, регламентували обов'язки кожного з її членів, прищеплювали дітям працьовитість, чесність, повагу до старших) і робітничі сім'ї (мали низький соціально-економічний і соціокультурний статус, реалізовували найпростіші форми соціалізації дітей через діяльність, їхній фізичний розвиток) [3]. Водночас у селянській і робітничій сім'ях дитині не приділялося достатньо уваги (це пояснюється надмірною завантаженістю батьків на роботі), виховний вплив на неї часто здійснювався нецілеспрямовано й необдуманно, тому діти в таких сім'ях були надані самі собі або виконували види праці, притаманні дорослим.

У свою чергу, недостатній виховний вплив батьків на дітей, а також дослідження науковцями питань сімейного виховання сприяло усвідомленню громадськістю необхідності організації спеціальної роботи з батьками («Школа, яка має дітей у своєму розпорядженні протягом 4-5 годин, утримує своїм благотворним впливом велику кількість дітей від негативних учинків і поза школою, більшість учнів і поза школою добре поведуться навіть при недостатньому впливові сім'ї. Проте незначна частина учнів, які не зазнають впливу школи і позбавленні впливу сім'ї, вимагають вжиття особливих заходів, головним чином, з боку суспільства» [8]).

З огляду на це, навчальні заклади прагнули залучити батьків до спільної зі школою діяльності. Це знайшло відображення, по-перше, у прийнятті низки урядових документів, що розширювали можливості впливу батьків на навчально-виховний процес освітніх установ, а саме: постанова Ради Міністрів від 16 листопада 1905 р. «Про заходи щодо впорядкування шкільного життя в середніх

навчальних закладах», яка дозволила організовувати батьківські комітети і батьківські збори; циркуляри від 5 серпня 1906 р. і 4 липня 1907 р., що уточнювали склад батьківських комітетів і порядок їхньої роботи; циркуляр від 26 лютого 1908 р., який визначив порядок закриття батьківських зборів і комітетів (у разі недотримання ними встановлених правил). По-друге, навчальні заклади і громадськість спрямовували свою увагу на пошук ефективних шляхів поєднання сімейного і суспільного виховання, надання батькам елементарних знань щодо особливостей розвитку дітей, специфіки здійснення їхнього навчання та виховання.

Усе це сприяло впровадженню заходів із формування батьківської обізнаності і поширення ідей освіти серед населення, основними з яких стали такі:

- організація батьківських об'єднань (гуртків вільного виховання й освіти дітей, клубів, зборів, материнських і батьківських гуртків, що мали на меті допомогу батькам у виховній справі, їх залучення до створення й участі в забезпеченні діяльності дитячих установ, заснуванні і роботі батьківських комітетів, що здійснювали позашкільний контроль за учнями, систематично доводили до відома батьків дані про успіхи і поведінку учнів, брали участь в організації дитячими закладами товариств позашкільного виховання [2; 7]);

- проведення різних заходів для батьків, а саме: педагогічних з'їздів, зборів, виставок, що знайомили їх із товарами для дітей (наприклад, спеціалізовані виставки іграшок) і новими науковими ідеями (історичні, етнографічні, гігієнічні та інші виставки) та сприяли залученню широких мас населення до навчально-виховної діяльності [5; 6];

- видання книг, журналів і газет, спрямованих на поширення педагогічних знань серед населення.

Так, на початку ХХ ст. група відомих педагогів (П. Каптерев, П. Лесгафт, В. Острогорський, І. Сікорський) взяла участь у виданні «Енциклопедії з сімейного виховання й навчання»; педагогічною спільнотою були вироблені рекомендації з різних проблем сімейного виховання; публікувалися проповіді служителів церкви, які містили звернення до батьків і поради, як треба виховувати дітей (найважливішими серед проблем, що порушувалися, були питання дитячої психології, гігієни та педагогіки) [1].

Низку рекомендацій з питань сімейного виховання та особливостей дитячого розвитку надавали періодичні видання, основними з яких були: «Вестник воспитания», «Вестник семьи и школы», «Воспитание и обучение», «Дошкольное воспитание», «Народное образование», «Начальное обучение», «Обновление школы», «Педагогический листок», «Світло», «Свободное воспитание», «Семейное воспитание» «Школа и жизнь» тощо.

Слід відзначити, що організація спеціальної діяльності з формування педагогічної культури батьків, налагодження їхнього взаємозв'язку з дітьми й навчальними закладами сприяло підвищенню ініціативи батьків: вони брали активну участь у навчально-виховному процесі освітніх установ (циркуляр від 26 лютого 1908 р. навіть дещо обмежив їхні можливості, аби уникнути надмірного втручання батьків у педагогічний процес), ставали ініціаторами відкриття дитячих навчальних закладів [3; 4].

Проте рекомендації педагогічної громадськості щодо організації сімейного виховання поширювалися переважно на сім'ї української інтелігенції, інколи – купецькі й міщанські сім'ї, зрідка – робітничі й селянські, оскільки в останніх діти рідко навчалися в освітніх установах, батьки не підпадали під вплив батьківських комітетів і об'єднань, а внаслідок надмірної праці не охоплювалися масовими заходами.

Отже, протягом досліджуваного періоду громадськість усвідомлювала значущість виховання дітей у сім'ї та її значення для подальшого розвитку особистості, тому прагнула залучати батьків до різних форм діяльності з дітьми, організовувала для них спеціальні об'єднання, заходи, друкувала літературу з питань сімейного виховання. Це сприяло налагодженню співпраці батьків, дітей і закладів освіти, активізації батьківських комітетів у напрямі започаткування діяльності окремих дитячих навчально-виховних закладів. Як відзначає В. Федяєва, у цей час відбулося виділення сімейної педагогіки як окремого напрямку розвитку педагогічної думки, а також розпочався активний пошук нових методик виховання дітей у сім'ї, зумовлених змінами в соціально-політичному, економічному і культурному житті країни [3].

Список використаних джерел

1. Василькова Ю., Василькова Т. Социальная педагогика : курс лекцій. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 440 с.
2. Вентцель К. Новые пути воспитания и образования детей. Москва : Тип. лит. т-ва И. Н. Кушнерев и Ко, 1910. 110 с.
3. Федяєва В. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX – XX століття). Херсон : РПО, 2010. 348 с.
4. Держархів Одеської обл. Ф. 42. Оп. 35. Спр. 1291. 416 арк.
5. Держархів Харківської обл. Ф. 200. Оп. 1. Спр. 332. 46 арк.
6. Держархів Харківської обл. Ф. 200. Оп. 1. Спр. 446. 138 арк.
7. Держархів Харківської обл. Ф. 200. Оп. 1. Спр. 451. 19 арк.
8. Держархів Харківської обл. Ф. 635. Оп. 1. Спр. 20. 110 арк.

Тетяна СОБЧЕНКО, Наталя СМОЛЯНЮК

НОВАТОРСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ РУХ В УКРАЇНІ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ВИНИКНЕННЯ Й РОЗВИТКУ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX СТОЛІТТЯ

У тезах проаналізовано передумови виникнення авторських шкіл в Україні. Доведено, що саме новаторський педагогічний рух, спрямований на докорінні зміни у навчанні й вихованні молоді, виступав важливим чинником виникнення та розвитку авторських шкіл в Україні у другій половині XX століття. Визначено етапи становлення та розвитку авторських шкіл.

Ключові слова: новаторство, новаторський рух, авторські школи.

The preconditions of foundation of author's schools in Ukraine have been analyzed in the paper. It has been proved that innovative pedagogical movement aimed at radical changes in the youth's education was the main factor of emergence of author's schools

in the second half of the 20th century in Ukraine. The stages of formation and development of author's schools have been determined.

Key words: *innovation, innovative movement, author's schools.*

Відповідно до Концепції Нової української школи (2016 р.) перед освітянською громадою постають завдання оновлення діяльності кожного закладу освіти на основі пошуку і застосування інноваційних засобів, методів та прийомів, спрямованих на підвищення якості української системи освіти [2].

Важливим чинником реформування сучасної освіти є інноваційна діяльність закладу освіти, спрямована на розроблення та впровадження ефективних авторських технологій. Зрозумілими є зміни у традиційній освітній системі, що створювалася впродовж багатьох десятиліть. З'явилися гімназії, ліцеї, школи різних видів, навчально-виховні заклади нового типу, і серед них авторські школи, які відіграють на сучасному етапі розбудови національної системи освіти особливу роль, пропонуючи різноманітні підходи до удосконалення навчально-виховного процесу, шукаючи нові принципи формування змісту освіти та способи реалізації освітніх цілей.

Питання розвитку авторських шкіл в Україні знайшли відображення у працях Л. Березівської, В. Макарчука, О. Макагона, О. Попової, М. Проц, Ю. Юрчонка.

Проблеми розвитку новаторського руху та передового педагогічного досвіду в Україні висвітлені у працях О. Автамонової, О. Ліннік, Н. Мойсеюк, В. Паламарчук та інших. Так, на початку ХХ ст. у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці й практиці відбувався інтенсивний пошук шляхів виховання й освіти на основі педоцентричних ідеалів. Інноваційні школи формувалися як авторські школи на засадах дитиноцентрованої педагогіки. Представники нових шкіл, не зважаючи на певну різницю у поглядах, вважали, що реалізація дитячої природи, віра в її розум, здібності, творчі можливості є сутністю розвитку людської цивілізації. Такі школи були поодиноким явищем, проте кожна з них була унікальною, і, як справжній авторський витвір, не піддавались повторенню: виховні заклади Я. Корчака, С. Макаренка, С. Шацького; школи О. Захаренка, М. Монтессорі, О. Нейла, О. Сухомлинського, С. Френе, Р. Штайнера. За своєю суттю та змістовим наповненням це були авторські школи, які у педагогічному просторі називалися іменами своїх творців, організаторів.

Передумовою виникнення авторських шкіл була низка суспільно-політичних, економічних, соціокультурних чинників розвитку України в другій половині ХХ ст. При цьому визначальним був саме новаторський рух, який уособлював у собі творчі та педагогічні ініціативи, спрямовані на створення нової освітньої практики, яка відрізнялася від чинної (офіційної, консервативної) змістом, структурою, принципами управління.

Символічний початок розвитку новаторства поклало неформальне об'єднання навколо «Вчительської газети» відомих педагогів-новаторів

(Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін), які в руслі процесів демократизації і гласності прагнули реальних реформ в освіті та докорінних змін у навчанні й вихованні молоді. Хоча їхні ідеї за того часу не оприлюднювалися, проте вони сприяли популяризації завдань педагогіки співробітництва як нового мислення.

Важливим чинником поширення педагогічного новаторства була також діяльність громадських об'єднань радянських педагогів-експериментаторів та публіцистів (В. Давидов, Е. Дніпров, В. Зінченко, В. Матвєєв, Б. Неменський, С. Соловейчик), які розробляли концепцію «нової школи» [4, с. 6]. Це була добровільна масова громадська організація, яка прагнула оновлення школи підвищення суспільного престижу вчителя, розвиток, поширення та захист педагогічної творчості.

Активізації новаторського педагогічного руху в Україні сприяла діяльність науково-дослідних інститутів психолого-педагогічного профілю та профільних кафедр регіональних педінститутів, які досить активно співпрацювали з державними й громадськими організаціями у підготовці пропозицій щодо поширення передового досвіду та розробляли науково-методичні рекомендації із цього питання. Один з перших таких закладів – лабораторія експериментальної дидактики – заснував І. Федоренко при кафедрі педагогіки та психології Харківського державного педагогічного інституту ім. Г. С. Сковороди (1966 р.). Головним результатом її науково-дослідницької роботи стало створення оригінальної технології оптимізації підготовки учнів до засвоєння нових знань [1, с. 847].

У розвитку новаторського педагогічного руху особливу роль відіграли засоби масової інформації – преса, радіо, телебачення, які слугували своєрідною трибуною для обговорення вчителями, науковцями, представниками органів влади проблем з виявлення і популяризації інноваційних методів, засобів, форм навчально-виховної діяльності передових вчителів.

У такому руслі вже на початку 1960-х р. в освітянській і педагогічній періодиці активізувалося висвітлення передового досвіду окремих учителів і шкіл та громадських організацій з налагодження навчально-виховного процесу й позашкільної роботи. Яскравим виявом цього стала поява спеціальних рубрик у часописах «Радянська освіта», «Радянська школа», «Початкова школа», «Українська мова в школі», «Література в школі» та ін.

З часом до популяризації ідей педагогічного новаторства долучилося республіканське видавництво «Радянська школа», яке здійснило випуск понад 30 книжок про здобутки найкращих учителів і педагогічних колективів УРСР.

Таким чином, новаторський педагогічний рух став головним підґрунтям для виникнення та розгортання діяльності авторських шкіл в Україні в другій половині XX ст.

Етапи становлення авторських шкіл в Україні представимо у таблиці.

Таблиця

Етапи становлення авторських шкіл в Україні

Етап	Тривалість	Особливості
Пошуковий	60–90-ті рр. XX ст.	- прагнення подолати негативні тенденції в освіті, що супроводжували процеси шкільного навчання; - гуманістичний підхід; - дитиноцентризм; - бачення ролі педагога як партнера
Модернізаційний	90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.	- відродження національних систем освіти; - розкриття творчих здібностей школярів; - застосування інновацій в освіті; - психологізація освітнього процесу; - орієнтація на міжнародне співробітництво
Інноваційний	поч. XXI ст. – сьогодні	- обмін досвідом на національному та міжнародному рівнях; - використання інноваційних технологій, авторських методик у процесі навчання; - застосування кейс-методів у навчально-виховному процесі; - демократизація освіти; - надання широкої автономії педагогічним працівникам; - забезпечення всебічного розвитку учнів; - популяризація успішного досвіду експериментальних шкіл.

Список використаних джерел

1. Зайченко І. В. Історія педагогіки : навч. посіб. У 2-х кн. Кн. 2. Історія української педагогіки. Київ, 2010. 1032 с.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola>.
3. Проц М. О. Новаторський педагогічний досвід учителів-гуманістів (1970–1980-ті рр.) *Вісник Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. Серія: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2012. Вип. 42. С. 20–24.
4. Троцько Г. В. Василь Сухомлинський про саморозвиток особистості. URL: <http://ua.suhomlinskiy.com/vasil-suxomlinskij-pro-samorozvitok-osobistosti.html>.

Тетяна ТВЕРДОХЛІБ

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ДУХОВНИХ СЕМІНАРІЯХ УКРАЇНСЬКИХ ГУБЕРНІЙ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ (1866–1884 рр.)

У тезах на основі аналізу архівних матеріалів, першоджерел, розміщених у духовній періодиці, історичних досліджень надана стисла характеристика діяльності шкіл при духовних семінаріях на українських землях Російської імперії; розкрито основні форми проведення педагогічної практики у них; на прикладі Чернігівської духовної семінарії представлено трансформацію форм організації практичної педагогічної підготовки в середніх духовних навчальних закладах.

Ключові слова: духовна семінарія, недільна школа, педагогічна практика, початкова школа, щоденна школа.

The short characteristics of activities of schools at theological seminaries in Ukrainian lands under the Russian Empire has been given in the work, based on the analysis of archival materials, primary sources put in ecclesiastical periodicals and historical researches. The main forms of pedagogical practice there have been revealed. Using the example of the Chernihiv Theological Seminary, the transformation of the forms of organizing practical pedagogical training in secondary theological educational institutions has been presented.

Key words: theological seminary, Sunday school, pedagogical practice, primary school, daily school.

Сьогодні простежується зростання інтересу населення до релігії, православних моральних цінностей і традицій, на фоні чого відбувається трансформація ціннісно-сміслових орієнтирів українців. Зважаючи на це, не дивує, що особливістю сучасної освітньої практики є активний розвиток духовних семінарій Православної Церкви. Важливим завданням їхньої діяльності є підготовка вихованців до пастирської, місіонерської та викладацької роботи, яка вимагає знання педагогічних дисциплін. Семінаристи вивчають педагогіку (Волинська, Почаївська духовні семінарії, Полтавська місіонерська духовна семінарія), християнську педагогіку (Харківська духовна семінарія), православну педагогіку (Одеська духовна семінарія). Частина цих освітніх установ забезпечує можливість своїм вихованцям проходити педагогічну практику, наприклад, у недільних школах, як у Почаївській духовній семінарії, або у літніх таборах, як у місіонерській семінарії м. Полтава. Для підвищення ефективності організації такої практики слід творчо використовувати власні історико-педагогічні надбання. Зокрема, необхідною є реалізація цінних напрацювань з організації педагогічної практики в духовних семінаріях на українських землях Російської імперії (1866–1884 pp.).

Упродовж досліджуваного періоду в українських губерніях Російської імперії діяли Київська, Волинська, Харківська, Полтавська, Подільська, Одеська, Таврійська (з 1869 року), Катеринославська, а також Чернігівська духовні семінарії. Вони мали статус середнього духовного навчального закладу і були підпорядковані Св. Синоду. У 1866 році в усіх духовних семінаріях замість вивчення медицини, сільського господарства і природничої історії було введено викладання педагогіки, організовано школи «для практичного ознайомлення вихованців з педагогічними прийомами» [1, арк. 2]. Ці школи продовжили свою діяльність і після уведення нового статуту духовних семінарій у 1867 році, хоча про них у документі навіть не згадувалося. На українських землях Російської імперії протягом досліджуваного періоду функціонували недільні, святкові та навіть щоденні школи у Харкові та Чернігові. Навчалися в цих закладах і діти, і дорослі. В основному, вони вивчали письмо, читання, закон Божий, арифметику, церковний спів. Для дорослих, які володіли грамотою, навчання спрямовувалось на релігійну освіту. На кінець досліджуваного періоду майже всі школи при семінаріях були перетворені на недільні, в яких здобували знання переважно хлопчики від восьми до п'ятнадцяти

років. Завдяки цим навчальним закладам підвищувався освітній рівень найбільшого населення міст, проте головне їх призначення полягало в наданні можливості семінаристам проходити педагогічну практику.

Справа організації педагогічної практики учнів середніх духовних навчальних закладів була новою, тому протягом другої половини 60-х років – першої половини 80-х років XIX ст. велися пошуки оптимальних форм і методів її організації. Аналіз досвіду Харківської, Чернігівської, Полтавської, Київської та інших семінарій дозволяє стверджувати, що на початку досліджуваного періоду семінаристи переважно залучались до індивідуальної роботи зі школярами та проведення занять у мікрогрупах з 2–3 учнів. З середини 70-х років XIX ст. у більшості шкіл при середніх духовних освітніх установах стали переважати масові форми навчальної роботи з учнями і вихованці семінарій почали давати уроки.

В аспекті трансформації форм та методів організації педагогічної практики семінаристів є показовим досвід початкової школи для хлопчиків при Чернігівській духовній семінарії. У перші роки діяльності школи, коли вона функціонувала як щоденна, усіх семінаристів поділяли на групи, кожна з яких організовувала індивідуальні заняття з окремого предмету. В ідеалі практикант мав побувати у різних групах – і отримати досвід викладацької роботи з усіх навчальних дисциплін. На практиці ж вихованці семінарій мали можливість викладати далеко не всі предмети. Поступово форми і методи організації педагогічної практики урізноманітнювалися і вдосконалювалися. І на 1874–1875 навчальний рік, коли щоденна школа вже була перетворена на недільну, всі семінаристи проводили уроки з різних предметів, брали участь в обговоренні занять інших практикантів, вели книгу спостережень за поведінкою дітей. Велике значення надавалось формуванню в семінаристів звички належним чином готуватись до проведення кожного уроку [2, с. 55; 3].

Найбільш розповсюдженими формами педагогічної практики були проведення індивідуальних, групових занять й уроків. Проте ними не завжди обмежувалися. Так, у Харківській духовній семінарії практиканти також залучалися до складання звітів, які уміщували характеристики школярів. Викладач педагогіки і керівник практики С. Миропольський розробив план для таких характеристик. За ним практикантам пропонувалось представити учня як особистість, зазначивши його ім'я, прізвище, станову приналежність, вік і, розкривши його пізнавальні здібності, «характер засвоєння знань», особливості пам'яті, мислення, характеру «в прикладах і фактах». Окрім того, необхідно було визначити ступінь розвитку і обсяг знань на момент вступу дитини до школи [7, с. 226–227]. Після цього за планом передбачалась характеристика учня як члена сім'ї, як члена суспільства і як школяра. В останньому пункті плану С. Миропольського зазначалось, що семінарист мав сформулювати найближчу мету навчання дитини, у загальних рисах висвітлити зміст занять із школярем, методи навчання, які використовуються, а також представити зразки своїх розповідей і пояснень [7, с. 228].

Викладачам педагогіки в середніх духовних освітніх закладах улаштування педагогічної практики семінаристів давалось важко. На початку досліджуваного періоду організація практичної педагогічної підготовки характеризувалася

значною кількістю прорахунків і недоліків, а ефективність шкіл при семінаріях часто завищувалася. Поступово в більшості семінарій були створені умови для того, щоб кожен семінарист мав змогу отримати досвід викладання всіх предметів початкової школи. На жаль, недільна початкова школа не могла надати ні повного обсягу початкової освіти дітям, ні достатніх можливостей для формування педагогічних умінь і навичок вихованців середніх духовних навчальних закладів. Проводячи заняття один раз на тиждень, практиканти часто не помічали результативності своєї педагогічної праці. За шестиденні перерви між заняттями школярі забували значний обсяг навчальної інформації, яка висвітлювалася у школі. Але те, що семінаристи проходили педагогічну практику, уже було досягненням, оскільки священики часто залучались до викладання у початкових навчальних закладах не тільки закону Божого, а й інших предметів.

Таким чином, можливість набуття семінаристами педагогічних умінь і навичок у досліджуваній період забезпечувалась завдяки діяльності недільних, святкових та щоденних шкіл при середніх духовних навчальних закладах. За віковим складом учнів це були навчальні заклади для дітей, для дорослих і школи мішаного типу. Поступово майже всі школи при семінаріях були перетворені на недільні, в яких здобували знання переважно хлопчики від восьми до п'ятнадцяти років. Установлено, що на початку досліджуваного періоду семінаристи переважно залучались до індивідуальної роботи зі школярами та проведення занять у мікрогрупах, а з середини 70-х років XIX ст. – до масових форм навчальної роботи (проведення уроків). В окремих семінаріях практиканти вели книгу спостережень за поведінкою дітей, складали характеристики школярів.

Список використаних джерел

1. Дело о прекращении преподавания медицины, сельского хозяйства и естественной истории и о введении педагогики и воскресной школы. 1866 г. *ЦДІАК України* (Ценр. держ. істор. архів України, м. Київ). Ф. 712. Оп. 3. Спр. 141. 15 арк.
2. Дмитревский Ф. Сведения о воскресной школе при Черниговской духовной семинарии за 1874–1875 учебный год. *Черниговские епархиальные ведомости. Часть неофициальная*. 1876. № 2. С. 45–56
3. Дмитревский Ф. Сведения о воскресной школе при Черниговской духовной семинарии за 1874–1875 учебный год. *Черниговские епархиальные ведомости. Часть неофициальная*. 1876. № 4. С. 114–121.
4. Записка о состоянии Киевской духовной семинарии за 1882–83 учебный год. *Киевские епархиальные ведомости. Отдел неофициальный*. 1883. № 28. С. 473–476.
5. Извлечение из всеподданнейшего отчета обер-прокурора святейшего Синода графа Толстого по ведомству православного исповедания за 1867 год. *Волынские епархиальные ведомости. Часть неофициальная*. 1869. № 17. С. 680–699.
6. Мешковая С. І. Світський компонент православної духовної освіти в Російській імперії (1857–1884 рр.) : дис. ... канд. іст. Наук : 07.00.02. Харків, 2004. 207 с.
7. Мировпольский С. Воскресная школа и педагогический курс при Харьковской семинарии. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1868. Ч. 138. С. 217–245.
8. Настоящее состояние воскресной школы при Полтавской духовной семинарии. *Полтавские епархиальные ведомости. Отдел неофициальный*. 1867. № 7. С. 255–272.

ВИТОКИ СТАНОВЛЕННЯ НАРОДНОГО ТАНЦЮ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ КИТАЮ

У тезах на основі аналізу історико-педагогічних праць розкрито витоки становлення китайського народного танцю. Автором проаналізовано хореографічне мистецтво в культурі й освіті Китаю. Поліфункціональна мотивація китайського народного танцю знаходить своє виявлення у різних сферах. Розкрито культурознавчий аспект китайського народного танцю на тлі історичних досліджень та мистецтвознавства.

Ключові слова: хореографічне мистецтво, освіта, народний танець, танцювальна школа, Китай.

Based on the analysis of historical and pedagogical works, the origins of the formation of Chinese folk dance have been revealed in the work. The author has analyzed choreographic art in the culture and education of China. Polyfunctional motivation of Chinese folk dance finds its revelation in various spheres. The cultural aspects of Chinese folk dance on the background of historical researches and art studies have been exposed.

Key words: choreographic art, education, folk dance, dance school, China.

Досягнення хореографії у площині культурно-освітнього простору Китаю є об'єктом наукових досліджень, предметом зацікавлення хореографів, сферою діяльності танцівників, ареною для пропаганди здорового способу життя та демонстрації фізичних можливостей людини, сферою зацікавлення широкої глядацької аудиторії.

Нині хореографічне мистецтво Китаю розглядають крізь призму філософії, педагогіки, психології, історії, культурології, мистецтвознавства та низки інших наук. Його функціональна універсальність є засобом формування гармонійної особистості. Підтвердженням цього є розвідки на рівні наукових досліджень, на тлі результативності яких вибудовуються концептуальні основи інтеграції хореографії у різні сфери діяльності.

Мета цієї наукової розвідки полягає в обґрунтуванні поліфункціональності китайського народного танцю у контексті розвитку культури та освіти сучасного Китаю.

Танець багатогранний за власною сутністю – вибудовуючи систему психологічного комфорту, уможливорює компенсацію негативних емоцій, сприяє їх трансформації на позитивні. Адекватне усвідомлення танцю учасника хореографічного колективу сприяє розвитку самосвідомості та власної значущості [1, с. 19].

Хореографічне мистецтво Китаю має давню історію. Зародившись на імператорських церемоніях, покликаних показати силу та міць стародавньої держави, поступово стало еквід'ємною складовою палацових розважальних церемоній, які прославляли імператора. З плином часу танцювальна культура вийшла за межі палацу і стала народною. Народ створив різноманітні танцювальні традиції, деякі з яких дійшли до нашого часу. Танець відіграв важливу роль і в релігійних обрядах. У давніх книгах записано, що в стародавньому Китаї

танцювальне мистецтво було досить поширеним. Кожна династія, кожен історичний період мали свої естетичні принципи побудови танцю. З огляду на це, сучасний класичний танець поєднує в собі декілька історично усталених принципів танцювальної естетики.

Китай сьогодні є тією авансценою, де знайшли відображення всі найновітніші тенденції сучасного танцювального мистецтва. Сучасне хореографічне мистецтво та його роль у масовій культурі Китаю досліджували українські науковці О. Ваганова, В. Комаров, В. Малявін, Л. Моріна та китайські дослідники Ван Кефен, Лон Інпи, Чжань Цан, Цзя Цзогуан.

Історія китайського танцю безпосередньо пов'язана з національною історією Китаю. Китайський класичний танець увібрав у себе кращі традиції китайської культури. У стародавньому Китаї танець був пов'язаний з ритуалами, зокрема, з обрядом жертвопринесення. Значний вплив на розвиток класичного танцю надали соціальні, релігійні та народні танці та вистави різних епох розвитку китайського суспільства: династій Чжоу, Хан, Суй, Тан, Сун, Цін. Крім того, на китайський класичний танець вплинули у-шу та циркові вистави [2].

Традиційне танцювальне мистецтво Китаю є оригінальним і цілісним історичним типом, що складався упродовж багатьох століть із різних етнічних джерел; його можна поділити на три періоди: I період – з Давнини до династії Тан (період найбільшого розвитку танцю як окремого виду мистецтва); II період – від династії Тан до 1920-х рр. (період поступового повного зникнення цього мистецтва); III період – з 20-х рр. XX ст. – до сьогодні – відродження китайської хореографії та виникнення масової танцювальної культури в КНР.

Естетика китайського класичного танцю складалася століттями, вбираючи в себе елементи народного танцю, акробатики, бойового мистецтва у-шу, а також майстерність Пекінської опери. В естетиці китайського класичного танцю значне місце належить реквізиту, з яким працюють виконавці. Найбільш популярними предметами реквізиту є віяло, меч і рукави, техніка роботи з якими прийшла з народного китайського танцю, з Пекінської опери або з мистецтва у-шу.

Танець з віялом – класичний напрям китайського танцювального мистецтва, становлення якого відбувалося в народній і придворній формі. У 2006 році танець з віялом отримав статус Державної нематеріальної культурної спадщини. У сучасних китайських танцювальних школах цей танець обов'язковий до вивчення.

Ще одним предметом, що послугував основою для створення окремого жанру танцю, є меч. У «танцях з мечем» може бути один або два мечі. Танець з мечем вимагає спеціальної підготовки і мужності виконавців. Під час виконання танцю з одним мечем повільні плавні рухи змінюються швидкими різкими рухами. Але в епоху династії Тан танець з мечем виконували жінки. Основний рух мечем – 8-образні обертання у різних площинах: збоку від виконавця, спереду і ззаду, а також у повороті. Крім того, танцюрист може в стрибку зробити різкий випад рукою з мечем вперед, так що меч видає характерний свистячий звук.

Багаті танцювальні традиції мають ханці – найчисленніша група з населення Китаю. Інші малі національності теж дбайливо зберігають свою пісенну й танцювальну спадщину. Згідно зі статистичними даними, на сьогодні в Китаї існує близько 1000 видів народних танців. Із них найбільш відомими є ханські («Танець драконів», «Танець левів», груповий танець «Янге», «Танець з кольоровими

ліхтарями», «Танець з писаними барабанчиками»), повний спритності монгольський танець «Андай», ліричний тибетський танець «Сюаньцзи», для якого характерні витончені рухи рук у довгих рукавах, уйгурський танець «Сайнайму» з його оригінальними рухами шиї та плечей виконавців, радісний, з плесканням долонями, танець «Тяюе» (національності), легкий і плавний «Танець павича» (національності дай), корейський «Танець з віялом», м'ясоський танець з бамбуковою сопілкою «лушеьн», яоський «Танець з довгими барабанчиками», чжуанський «танець з коромислом», «Танець з помахами рук» (національності туцзя) і ряд інших [3].

Фахівці у галузі танцювального мистецтва знайшли й відродили безліч традиційних народних танців, створивши новий жанр китайської танцювальної драми та балету. Була здійснена постановка нових танцювальних номерів на сюжети з революційної історії Китаю й тогочасного життя республіки. Танцювальна драма – новий вид мистецтва в Китаї. У перші роки після утворення КНР китайські хореографи поставили кілька танцювальних драм на історичні й сучасні теми, використовуючи техніку народного танцю й традиційної опери. Створені в цьому жанрі роботи, наприклад «Майстер Дун-го» і «Викрадення чарівної трави», заклали основу національної танцювальної драми.

Нині у КНР здійснюється значна за обсягом робота з відродження й збереження танцювальної спадщини. Відповідні програми діють як на державному рівні (Пекінська танцювальна академія – єдина вища школа танцю в Китаї; професійні хореографічні училища в Шанхаї, Гуанчжоу й Сичуані; курси або класи танцю при Центральному інституті національностей, Академії мистецтв при НОАК; Інститут вивчення танцювального мистецтва при Академії мистецтв КНР), так і багато танцювальних колективів здійснюють паралельні самостійні дослідження й експерименти.

Отже, китайський народний танець має досить тривалу історію. У той же час, він досить багатий за змістом, зображує розповіді з історії різних династій, соціальних верств та етнічних груп. Стародавні картини, фрески, скульптури й книги слугують цінними ресурсами для сучасних артистів з метою доведення до досконалості цього давнього мистецтва. Крім того, на початку 1950-х років у китайський класичний танець офіційно було включено елементи бойових мистецтв і балету. Традиційно китайська культура є божественною і вчить людей проявляти повагу до божеств. Наприклад, популярність провісників викликана тим, що люди вірять, що їхнє життя встановлена божествами. У давні часи поширеними були легенди, які підкреслювали, що тільки люди з високими моральними якостями можуть називатися людьми.

Список використаних джерел

1. Королева Э. Танец и художественная культура. От возникновения человечества до первых великих цивилизаций. Минск, 1997. 212 с.
2. Чжань Цан, Калашник Л. Національна хореографія як засіб патріотичного виховання сиріт у закладах соціального піклування КНР. *Педагогічний пошук*. 2013. № 4. С. 13–16.
3. 张璨. 人本化教育理念在综合类大学舞蹈专业教育中的应用 / 张璨 // 中国学术研究. 2010. № 12. Р. 145–147. (Чжань Цан. Гуманістична концепція професійної освіти з спеціальності «Хореографія» у вищих навчальних закладах КНР. *Наукові дослідження в КНР*. 2010. № 12. С. 145–147).

ВПЛИВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У роботі проаналізовано вплив зарубіжної реформаторської педагогіки на розвиток теорії і практики навчання та виховання в Україні, беручи за основу наукові дослідження. На основі аналізу дисертаційних, монографічних, статейних матеріалів виявлено основні тенденції, здобутки, прогалини та перспективи подальшого вивчення цієї проблеми.

Ключові слова: *реформаторська педагогіка, педагогічна думка, вітчизняна педагогіка, зарубіжні течії.*

The paper presents the analyses of the influence of foreign reformatory pedagogy on development of the theory and practice of teaching and education in Ukraine, taking scientific researches as the basis. Based on the analysis of dissertations, monographs and articles, the main tendencies, achievements, gaps and prospects of further studying of this problem have been revealed.

Key words: *reformatory pedagogy, pedagogical thought, domestic pedagogy, foreign currents.*

Проблема, яка розглядається у цій роботі увиразнює аналіз масиву наукової літератури, яка була опрацьована з цієї тематики. Її архітектоніка складна, багатоплослова, різнопланова. В структурно-змістовому відношенні окремі праці перетинаються й накладаються одні на одних.

Наукові дослідження із зазначеної проблематики поділяємо за такими критеріями: а) за розділами і галузями педагогіки (теорія навчання і виховання; історія педагогіки, компаративістика, персоналістика, соціальна педагогіка, дошкільна і шкільна освіта тощо); б) за хронологічними і територіальними ознаками (більшість студій стосується розвитку національної освіти і педагогіки у першій третині ХХ ст., зокрема за доби Української революції 1917–1920 рр. та українізації 1920-х рр., а також присвячена Україні загалом чи її окремим регіонам); в) у тематичному відношенні література про реформаторську педагогіку чи її окремі течії і напрями групуються за їхнім розвитком або головним чином у зарубіжних країнах (і в такому контексті показано її вплив на Україну), або у зарубіжжі та в Україні (розглядається паралельно), або лише в Україні, або в її східному чи західному регіонах тощо [10, с. 133].

Ще з радянських часів розпочалося більш детальніше вивчення даного питання. Важливий поштовх цьому дала «знаково-ювілейна» стаття провідних учених С. Чавдарова і М. Грищенко «Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя» (1957 р.). Вона повертала із забуття імена визначних українських педагогів 1920-х рр. С. Ананьїна, О. Музиченка, Л. Синицького, інших, які трактувалися як популятизатори «прогресивних педагогічних ідей».

У роботі «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР» за редакцією А. Бондаря визнавалося, що зміст ухваленної радянським урядом у 1920 р. «Декларації про соціальне виховання дітей» просякнутий впливами

зарубіжних педагогічних ідей. Це й стало головним поштовхом для доведення «помилковості» загального підходу до будівництва усієї освітньої системи, позаяк трактувався як прояв «пролеткультівського псевдоноваторства», що ніс на собі відбиток педоцентризму і теорії вільного виховання. На основі упередженого аналізу теоретичного доробку і практичної діяльності педологів доводилося, що рефлексологічний напрям завдав «значної шкоди» розвитку педагогічної науки у 1920-х рр. Його прихильники піддавалися критиці за те, що вони розглядали виховання з позицій біологічного розвитку людини й не визнавали його соціальної природи [1, с. 303].

Сучасну парадигму розвитку української освіти і педагогіки у контексті зарубіжного реформаторського руху у загальному вигляді окреслюють праці з історії зарубіжної та української школи і педагогіки. Основні тенденції й підходи до цієї проблеми відображають репрезентативні підручники і навчальні посібники В. Галузинського, М. Євтуха, О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка, колективні видання за редакцією О. Сухомлинської, Г. Троцько.

Праці тих українських учених, які розкривають вплив зарубіжної реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст. на розвиток української освіти і педагогічної думки, поділяємо на дві групи. Перш група, менш числена – «інтроверти» зосереджуються на національних детермінантах водночас ігноруючи зарубіжні. Таку рецепцію типологізує «Історія української школи і педагогіки» (2003 р.) авторства О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Вони багато уваги приділили розкриттю суті нових систем навчання, котрі запроваджувалися в Україні на початку 1920-х рр., утім не з'ясовують їхню генезу, а показують виключно у руслі українізації й протиставлення між радянсько-русифікаторськими і національно-зорієнтованими чинниками [6, с. 334–358].

Інша група – «екстраверти», які у підходах до висвітлення цієї проблематики численніші й оригінальніші. Важливу роль у формуванні сучасної рецепції розвитку української освіти і педагогіки у 1920-30-х рр. відіграв доробок О. Сухомлинської, який від перших статейних публікацій [9 та ін.] трансформувався у підготовлені за її редакцією «Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)» (1996 р.), що стали чи не найбільш цитованими серед вітчизняних науковців та задають важливі орієнтири осмислення зазначеної проблеми. Педагог показала процес формування національних шкіл педології, зокрема детально реконструювала його складову, пов'язану з інтеоризацією зарубіжних ідей.

Характерну тенденцію щодо ширшого, виразнішого представлення цієї проблематики в узагальнюючих працях, які висвітлюють історію розвитку української та зарубіжної педагогіки відображає згадуване колективне дослідження харківських науковців за редакцією Г. Троцько. До з'ясування новаторських ідей радянської педагогіки 1920-х рр. вони підійшли через призму творчого доробку персоналій Я. Ряппа, Я. Чепіги, Я. Мамонтова, О. Залужного, О. Музиченка, І. Соколянського [4, с. 400–436].

Значний приріст знань з проблеми «зарубіжна реформаторська педагогіка та українська педагогіка» дають роботи, присвячені розвитку їх окремим течіям. Характер таких взаємин педагоги окреслюють у двох ракурсах: через «вплив

першої на другу» та через існування відносного паритету між ними. Домінування першого підходу поступово зменшувалось, а другого зростало.

Вплив постулатів вільного виховання на українську педагогічну думку наскрізно проходить через усі студії. Важливу роль в її осмисленні має праця А. Растригіної. Здійснивши комплексний порівняльний аналіз ідей вільного виховання у зарубіжній та вітчизняній педагогіці к. XIX – перш. пол. XX ст., автор стверджує, що вони поширювалися паралельно, хоча й мали свої особливості [8].

Значний рівень наукового осмислення має розвиток педології та прагматичної педагогіки в Україні, які розглядаються не лише під кутом «зарубіжних впливів», але і як педагогічні феномени національного гатунку. У першій половині 1990-х рр. з'являються ґрунтовні статейні публікації про розвиток педології в Україні. Учені відмежовуються від її розгляду у контексті розвитку в СРСР, зосереджуючи увагу на процесах, що відбувалися в Україні.

Помітний поступ у вивченні впливу реформаторської педагогіки на становлення української педології пов'язуємо з низкою дисертаційних робіт. У роботі Ю. Литвиної (2009 р.), присвяченій її розвитку в Україні у 1920–1930-х рр., витоки і джерела цієї наукової галузі розглядаються в контексті світового реформаторського руху та національного педагогічного процесу [5].

Науковці розглядають педологію через призму наслідування ідей західного реформаторського руху, але при з'ясуванні функціонування цього теоретичного і практичного феномену, абстрагуються від західних впливів та розглядають його лише у контексті українського педагогічного процесу. Існують відмінні погляди на генезу української педології. Зокрема Л. Дуднік (2002 р.), вивчаючи педологічну службу в школах України у 1920–1930-х рр. XX ст. шукає її джерела головню у вітчизняному суспільно-педагогічному русі попередніх десятиліть і абстрагується від західних реформаційно-педагогічних ідей [3]. Попри розмаїття поглядів, вчені спільні у визначенні теоретичної і практичної значущості феномену педології як такого, що виводив педагогічну науку України в один рівень з розвинутими західними країнами.

Заслугує на увагу низка теоретичних положень, сформульованих у дисертації В. Лук'янової (2003 р.) про розвиток експериментальної педагогіки в Україні у 1920–1930-х рр. Виходячи з аналізу праць її чільних представників (А. Біне, Е. Меймана, В. Лая), доробку українських учених, дослідниця показала, що дане поняття не мало і не має єдиного визначення. З'ясувавши співвідношення понять «експериментальна педагогіка» та «педологія» вона дійшла висновку, що в рецепції вітчизняних науковців 1920-х рр. вони чітко не розрізнялися, використовувалися паралельно, майже як синонімічні [10, с. 149].

За два останніх десятиріччя з'явилося чимало досліджень з історії трудового виховання в Україні у 20–30-х рр. XX ст. Проблему зарубіжних впливів на його розвиток науковці ставлять і розв'язують по-різному – від повного ігнорування, до врахування у якості однієї з детермінант цього процесу та намагання їх предметного осмислення. Останній аспект виразно проявляється у роботах Г. Ковальчука, С. Мазуренко, С. Поліщук [10, с. 151].

Отже, науковці приділили значну увагу вивченню впливів течій і напрямів зарубіжного реформаторського руху на розвиток системи освіти та педагогічної

науки в Україні. Педагоги піднесли вивчення цієї проблеми на якісно вищий рівень, хоча окремі її аспекти досліджені нерівномірно. Найбільш ґрунтовно розкрито впливи зарубіжних ідей вільного виховання, а також педології, експериментальної і прагматичної педагогіки. Дослідження цієї проблематики носить складний, багатовекторний характер через перетинання і накладання різнотематичних студій.

Список використаних джерел

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967). Київ : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. 227 с.
2. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.
3. Дуднік Л. Педологічна служба в школах України (20-ті – перша половина 30-х років ХХ століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01/ ЛДПУ імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2002. 20 с.
4. Історія педагогіки : навч. посіб. /за ред. Г. В. Троцько. Харків, 2008. 545 с.
5. Литвина Ю. С. Розвиток педології як науки про освіту і виховання в Україні (20–30 ті роки ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Мелітопольський держ. пед. ун-т. Ялта, 2009. 20 с.
6. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. /за ред. О. О. Любара, М. Г. Стельмаховича, Д. Т. Федоренка. Київ : Знання, 2003. 450 с.
7. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : навч. посіб. /за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Заповіт, 1996. 304 с.
8. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук :13.00.01 / КНУ імені Тараса Шевченка. Київ, 2004. 41 с.
9. Сухомлинська О. В. Витоки й засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки). *Педагогіка і психологія*. 1994. Вип. 3. С. 107–118.
10. Чопик Ю. С. Зарубіжна реформаторська педагогіка в оцінках українських науковців (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2017. 264 с.

СЕКЦІЯ II ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Катерина ГНАТОВСЬКА

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПОКАЗНИКА ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Висвітлено підготовку майбутнього вчителя початкових класів до роботи зі школярами з особливими освітніми потребами. Здійснено теоретичний аналіз сутності понять «інклюзивне навчання», «толерантність». Визначено, що формування толерантності до дітей з особливими потребами в майбутніх учителів початкових класів має бути цілеспрямованим процесом.

Ключові слова: толерантність, інклюзія, інклюзивне навчання, майбутній учитель, початкові класи.

The preparation of future teacher of elementary school for work with pupils who have special educational needs has been highlighted. The theoretical analysis of the essence of the concepts of «inclusive education» and «tolerance» has been made. It has been determined that the formation of future primary school teachers' tolerance to disabled children has to be a purposeful process.

Key words: tolerance, inclusion, inclusive education, future teacher, elementary classes.

Демократичні перетворення, що відбуваються в нашій країні, інтеграція до ЄС зумовили зміни ставлення суспільства до проблем людей з особливими освітніми потребами, зумовили усвідомлення необхідності всебічного залучення їх в освітній процес на рівні з іншими. У шкільній освіті ця установка втілюється у створенні спеціальних умов для отримання кожною дитиною повноцінної освіти, забезпеченні рівних можливостей дітям з особливостями розвитку в освоєнні різних ступенів освітнього стандарту, про що зазначено в Концепції Нової української школи [4, с. 149] та знайшло відображення в Законі «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [5]. Цим законом передбачається запровадження дистанційної й індивідуальної форми навчання; визначаються поняття «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання»; надається можливість особам з особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвивальну допомогу, відкрити для таких осіб інклюзивні та спеціальні групи (класи) в загальноосвітніх навчальних закладах. Усе це передбачає створення для таких дітей безбар'єрного середовища для навчання. З огляду на це набуває актуальності питання формування толерантності в майбутніх учителів початкових класів як показника готовності до роботи в умовах інклюзії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що сучасна проблематика вивчення толерантності різноманітна й достатньо широко

проаналізована вітчизняними й зарубіжними вченими. Вивченню проблеми толерантності з позицій гуманістичної філософії присвятили свої праці М. Бердяєв, Ф. Вольтер, В. Лекторський, К. Роджерс, В. Сухомлинський, К. Ушинський; із позицій педагогіки і психології толерантності – М. Андрєєв, І. Зязюн, О. Клепцова, А. Погодіна. Різні аспекти формування толерантності знайшли своє відображення в роботах таких сучасних дослідників, як І. Бех, О. Дубасенюк, І. Палько, О. Плужник, О. Савченко, О. Сухомлинська, Л. Ткаченко. Упровадження інклюзивного навчання в освітній простір України доводить, що дослідження проблеми виховання толерантності молодого покоління на часі та потребує детального вивчення.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [3]. Сьогодні залишається чимало невирішених питань, подолання яких багато в чому пов'язане з рішенням на найвищому рівні. Так, однією з основних проблем є професійна неготовність майбутніх учителів початкових класів до навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Дослідники С. Альохіна, М. Алексєєва відзначають, що першою й найважливішою сходиною підготовки системи освіти до реалізації інклюзивного навчання і виховання є етап психологічних та ціннісних змін її фахівців [1]. Підготовка майбутнього вчителя до роботи зі школярами з особливими освітніми потребами стає одним із важливих завдань педагогічних вишів і педагогічної освіти загалом. У зв'язку з цим пріоритетним стає формування в майбутніх учителів початкових класів толерантності до дітей з особливими освітніми потребами.

Толерантність виражається в готовності прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди. Насамперед вона передбачає взаємність і активну позицію всіх зацікавлених сторін. Толерантність є важливим компонентом життєвої позиції зрілої особи, що має свої цінності й інтереси, з повагою ставиться до позицій і цінностей інших людей. Культура толерантності в повсякденному житті можлива тільки при звільненні взаємин дорослих і дітей від будь-яких інтолерантних відносин. Толерантність – це не тільки милосердя, терпимість, головне, – це повага до прав людини, визнання того, що люди за своєю природою відрізняються за зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і цінностями та мають право жити в мирі, зберігати свою індивідуальність [2]. В основу інклюзивного навчання покладена ідеологія, яка унеможливорює будь-яку дискримінацію дітей. Вона забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює певні умови для дітей, що мають особливі освітні потреби, обмежені можливості. Кожній дитині необхідно дати змогу реалізувати свої внутрішні резерви, приносити користь суспільству. У цьому контексті формування толерантності може стати методологічною основою для підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. Формування толерантності до інклюзивних дітей дозволить досягти більш високої якості підготовки кваліфікованих педагогів відповідного рівня. Це означає, що у

вищому навчальному закладі майбутні педагоги повинні виробити систему педагогічної толерантності, що забезпечить їм успішну співпрацю з дітьми та родиною щодо вирішення проблем інклюзивної освіти, які виникають. Педагогічна толерантність – це наявність певного запасу знань, що дозволяє діяти самостійно в процесі розв’язання педагогічних проблем, здатність застосовувати певні професійні педагогічні вміння під час вирішення нестандартних проблем, єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, інтеграція досвіду, теоретичних знань і практичних умінь, наявність загальної культури особистості, а також значущих для педагога особистісних якостей [1].

У зв’язку з цим виникла нагальна потреба в зміні системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, упровадженні в базові предметні галузі додаткового компонента «Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами», який містить у собі необхідний гуманітарний потенціал та забезпечує оволодіння педагогом реальною інформацією про психолого-педагогічні закономірності та принципи навчання цієї категорії осіб; про соціально-педагогічний супровід та підтримку таких дітей, що спрямований на задоволення їхніх індивідуальних освітніх потреб у повноцінному й різноманітному особистісному становленні й розвитку, в органічному входженні їх у соціальне оточення та плідній участі в громадському житті. Цьому сприяють різноманітні форми організації занять у вигляді «круглих столів», дискусій, тренінгів. Мета таких занять – не тільки актуалізувати знання студентів про учнів такої категорії, визначити роль учителя в корекційно-освітньому процесі, а й сформувані їх психологічну готовність у прийнятті дітей із фізичними вадами і з труднощами в навчанні, а також вироблення орієнтирів, принципів поведінки і власної педагогічної діяльності на основі прийняття специфічних цінностей професійної соціальної роботи.

У світлі сказаного на кафедрі теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди розроблено та впроваджено в навчальний процес факультету початкового навчання курс, який дає змогу студентам отримати знання психолого-педагогічних закономірностей, принципів і механізмів навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх вікових, індивідуальних особливостей розвитку і становлення в умовах інклюзивного освітнього середовища; уміння створювати корекційно-розвивальне середовище в умовах закладу освіти для розвитку і становлення дітей з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками; уміння прогнозувати динаміку змін стану й розвитку дитини з особливими освітніми потребами; здатність проектувати освітній процес для спільного навчання дітей із порушеним і нормальним розвитком, його дидактичне наповнення; володіння різними способами педагогічної взаємодії між усіма суб’єктами корекційно-освітнього процесу; здатність організовувати спільну та індивідуальну діяльність із дітьми в умовах інклюзивного навчання; здатність визначати потреби й можливості кожної дитини в освітній програмі та стратегії її супроводу; готовність застосовувати рекомендовані методики й технології, спрямовані на рішення діагностичних і

корекційно-розвивальних завдань; здійснення професійної самоосвіти в царині інклюзивної освіти.

Отже, формування толерантності у студентів як майбутніх учителів початкових класів передбачає цілеспрямовану й обґрунтовану побудову педагогічного процесу під час освоєння інклюзивного контексту дисциплін, забезпечення оволодіння ними загальними та професійними вміннями й навичками, а також розвиток у них адекватного й толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Декларація принципів толерантності : затв. резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16.11.1995 URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення: 17.02.2017).
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти : затв. наказом МОН України від 01.10.2010 № 912. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-31e5dbbf877ae/> (дата звернення: 17.02.2017).
4. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2017. 206 с.
5. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII. *Голос України*. 2017. № 123. С. 3.

Інна ЗАГОРСЬКА

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Автором визначено методики дослідження колективу учнів інклюзивного класу, що спрямовані на вивчення індивідуальних особливостей учня і соціально-психологічних характеристик дитячого колективу. Виявлено методики, які враховують вік і діагноз дітей та можуть бути корисними класному керівникові в роботі в інклюзивному класі для виявлення міжособистісних стосунків у колективі.

Ключові слова: методика, учні, колектив, стосунки учнів, інклюзивний клас.

The methods of investigation of group of inclusive class pupils have been determined in the paper. They are aimed at identifying the individual characteristics of pupils and socio-psychological characteristics of children's group. The methods, which take into account the age and diagnosis of children and can be useful for class teacher in inclusive class for revelation of interpersonal relationships in group, have been determined.

Key words: method, pupils, collective, children's relationships, inclusive class.

Спілкування з однолітками – один із найважливіших чинників становлення й розвитку особистості. Особливого значення воно набуває саме в початкових класах. Дитина з вадами психофізичного розвитку, перебуваючи в колективі із здоровими ровесниками, навчається презентувати себе, відстоювати власну думку,

розуміти інших, переконувати або підкорятися, вчиться взаємодіяти, будувати міжособистісні стосунки з іншими дітьми.

Соціально-психологічна атмосфера колективу впливає на становлення взаємостосунків в інклюзивному класі. Дитина, яка потребує корекції психофізичного розвитку, не повинна відчувати себе особливою, ізольованою, привертати надмірну увагу однокласників. Важливо, щоб вона стала повноцінним членом колективу, знайшла друзів серед здорових однолітків, була цікавою, важливою для інших людей [5].

У загальній педагогіці вивченню особливостей взаємостосунків у дитячому колективі присвячено праці В. Агєєва, Г. Андрєєвої, Л. Божович, О. Донцова, Я. Коломинського, А. Макаренка та інші. У галузі корекційної педагогіки присвятили свої дослідження проблемі становлення міжособистісних стосунків в інклюзивному класі Дж. Валлегем, З. Лютфійя, Р. Коззуол, Е. Новіцкі, Р. Фріз та інші.

Проте аналіз літературних джерел свідчить, що у вітчизняній корекційній педагогіці проблема дослідження колективу дітей в інклюзивному класі не вивчалась. З огляду на це ми й обрали її для дослідження.

Слід відзначити, що педагогам відводиться величезна роль у забезпеченні позитивного клімату в дитячому колективі. Важливого значення набуває робота класного керівника, керівництва школи, оскільки в початкових класах простежується лінія взаємовідносин «я і вчитель», а не лінія «я і однокласники» [2].

З метою оптимізації освітнього процесу класному керівникові доцільно використовувати методики психолого-педагогічного дослідження учнівського колективу, спрямовані на вивчення індивідуальних особливостей учня і соціально-психологічних характеристик дитячого колективу [1].

У роботі з інклюзивним дитячим колективом необхідно ретельно підбирати методики, спрямовані на вивчення стадії розвитку колективу, внутрішньо колективних стосунків. Добираючи діагностичні методики, слід урахувати такі показники як вік учнів, ступінь сформованості дитячого колективу, ступінь довіри між дітьми, дітьми і педагогом, психофізичні можливості дітей з вадами розвитку та ін.

Водночас зазначимо, що з процесом формування колективу класу відбувається становлення системи взаємостосунків між учнями, виділення у структурі класу лідерів, ізольованих груп тощо. Вивчення цих процесів є дуже важливим для становлення дружнього колективу класу [2].

Учитель з допомогою психолога може використовувати різноманітні методики дослідження взаємостосунків у класному колективі. При цьому вивчення міжособистісних стосунків у класі, виявлення соціального статусу учнів дає змогу зрозуміти причини, через які діти з порушеннями психофізичного розвитку приймаються чи не приймаються своїми ровесниками. [3].

У процесі проведення дослідження нами було адаптовано діагностичні методики відповідно до поставленої мети, зокрема дослідження колективних відносин в інклюзивному класі. Розглянемо конкретніше деякі з них.

1. Спостереження. Цей метод доцільно використовувати тоді, коли є конфліктна ситуація чи необхідно сформулювати думку про поведінку учня та його

вчинки. За допомогою методу спостереження можна дослідити участь кожного учня в діяльності без втручання у природний процес даної діяльності, сформулювати висновок про особливості формування учнівського колективу, ступінь включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку в колективну діяльність [1].

2. Експериментальний твір. Сутність методу полягає в написанні дітьми твору на тему «Наш клас» за поданим планом. Попередньо вчитель повідомляє дітям, що про зміст творів ніхто не дізнається, і просить бути максимально відвертими. Доцільно в цьому випадку твори дітей не оцінювати. Цей метод дозволяє вчителю краще усвідомити систему взаємостосунків, що склалася в класі [1].

3. Соціометрія. Сутність методу полягає у виборі учнями однокласників для спільної діяльності в спеціально створених умовах (сидіти за однією партою, готуватися до контрольної роботи, піти разом на прогулянку тощо). Вибір, зроблений учнем, показує, кому з однокласників він надає перевагу, і чи є його вибір взаємним. У свою чергу, статистичний аналіз даних дозволяє виявити деякі кількісні характеристики: взаємність вибору, його усвідомленість, стійкість міжособистісних стосунків тощо [1].

4. Оцінка друзів. Сутність методу полягає в тому, що учні мають оцінити кожного свого однокласника, вибравши один із запропонованих варіантів. Перед початком експерименту учням доцільно пояснити значення дослідження, повідомити, що кінцеві результати залишаться в таємниці. Учні свої листочки не підписують. Дітям пропонується ознайомитися з поданими варіантами (наприклад, це найближча людина для мене у класі, я ніколи б не хотів з нею розлучатися), які відображають ставлення між двома однокласниками. Після чого вони проти прізвищ своїх однокласників, поданих їм у списку, виставляють номер варіанта, який обрали. Цей метод допомагає виявити лідерів класу та ізольованих учнів [3].

5. Вибір однокласників. Мета цієї методики полягає в з'ясуванні мотивів вибору в системі міжособистісних стосунків. Кожному учневі пропонується оцінити всіх своїх товаришів за наступними якостями: щирий, добрий, сміливий, розумний, чуйний, сильний, охайний, прямолінійний тощо. Мінімальна «оцінка» – 1 бал, максимальна – 7 балів. Далі пропонують учням уявити, що їхній клас буде поділений, тому їм потрібно вибрати 5 однокласників, з якими вони обов'язково хотіли б навчатися в одному класі, та 5 учнів, з якими вони могли б розстатися. При цьому потрібно вказувати порядок вибору (у першу, у другу й т. д. чергу) [4].

6. Соціально-психологічний клімат колективу (методика Ф. Фідлера). Методика застосовується для оцінювання психологічної атмосфери в колективі. Вона базується на методі семантичного диференціалу. Відповідь на кожний з 10 пунктів шкали оцінюється зліва направо від 1 до 8 балів. Учні пропонується поставити знак (V) кожній парі протилежних за змістом слів (наприклад, дружелюбність – ворожість), які подані в таблиці. Чим лівіше розміщений знак у таблиці, тим нижчим є бал, тим сприятливіша психологічна атмосфера в колективі на думку того, хто відповідає [4].

7. Кольоровий тест відносин (авторська модифікація Н. Семаго, М. Семаго тесту М. Люшера). Сутність методу полягає у виборі однієї кольорової картини з

восьми, що асоціюється із самим собою, з кожним однокласником. Кольорові картини є аналогічними кольорам М. Люшера. За допомогою цього тесту визначається самооцінка дитини, її ставлення до оточуючих людей, соціометричний статус кожного члена колективу, взаємність позитивних і негативних соціометричних виборів. Н. Семаго пропонує використовувати цей метод в інклюзивних класах з метою оцінки міжособистісних стосунків у колективі [1].

Отже, наведені вище методики дозволяють учителю визначити становище кожного учня в класі, міру його задоволення своїм становищем і ставленням ровесників до нього, дослідити атмосферу в класному колективі. Використання цих методик у системі з урахуванням віку та діагнозу дітей допоможе класному керівнику скласти цілісну картину міжособистісних стосунків в інклюзивному класі, скоригувати їх розвиток у разі потреби.

Список використаних джерел

1. Дереклеева Н. Роль диагностик в работе по созданию детского коллектива. *Воспитательная работа в школе*. 2005. № 1. С. 107–112.
2. Лошкарева Н. А. Изучение межличностных отношений учащихся начальной школы. URL: <http://festival.1september.ru/articles/418916>.
3. Малахова О. В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками : дис. ... канд. Наук : 13.00.05. Луганськ, 2007. 209 с.
4. Фридман Л. М., Пушкина Т. А., Каплунович И. Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : Кн. для учителя. Москва, 1988. 207 с.
5. Чопік О. В. Методика психолого-педагогічного дослідження учнівського колективу інклюзивного класу. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підсумками звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 10. Т. 5. С. 113–114.

Наталія ЗОЗУЛЯ, Вікторія КОРНІЄНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У тезах розглянуто поняття «інклюзив» та «інклюзивна освіта», проаналізовані основні принципи інклюзивної освіти. Підкреслено актуальність та практичне значення впровадження в сучасній Україні індивідуального підходу до дітей з особливими потребами. Визначено умови успішного становлення інклюзивного навчання. Розглянуто переваги інклюзивної освіти як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів їх родин та суспільства в цілому.

Ключові слова: *інклюзія, інклюзивна освіта, дітьми з особливими освітніми потребами, корекційно-виховна робота, соціальна адаптація, психолого-педагогічні передумови розвитку інклюзивної освіти.*

The concepts of «inclusive» and «inclusive education» have been defined in the paper. The main principles of inclusive education have been analyzed. The urgency and practical significance of introduction of individual approach to children with special needs in modern Ukraine have been emphasized. The conditions for successful formation

of inclusive education have been determined. The advantages of inclusive education for children with special educational needs, as well as for other children, members of their families and society as a whole, have been considered.

Key words: *inclusion, inclusive education, children with special educational needs, correctional and educational work, social adaptation, psychological and pedagogical preconditions of the development of inclusive education.*

Головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, у тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу інтеграції закладено принцип доступності та дотримання прав людини щодо рівного доступу до здобуття якісної освіти. Необхідно усувати упередженість та дискримінацію щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Це закріплено документами ЮНЕСКО, Комісії з прав людини: «Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів. Таким чином, у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту у загальній системі» [1].

Термін «інклюзія» є відмінним від терміну «інтеграція» за своїм концептуальним підходом. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Відмінність у підходах полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки. Інклюзія передбачає особистісно-зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей – здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо [2, с. 7].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивні освітні заклади повинні забезпечити спектр необхідних послуг відповідно до різних освітніх потреб таких дітей.

Основні принципи інклюзивної школи:

- всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;
- забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання [2, с. 8].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиток сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.

Попри визнання рівних прав на освіту та залучення до єдиної соціальної мережі дітей з особливими потребами визнано в усьому цивілізованому світі, розв'язання практичних питань інклюзивного навчання ще попереду. Це пов'язано з тим, що протягом тривалого часу в більшості країн домінувала уява про необхідність диференційованого підходу до освіти, що передбачало розмежоване навчання звичайних дітей та тих, що мають відхилення в розвитку. Розгалужена мережа подібних навчальних закладів існує сьогодні в більшості країн.

У світовій практиці можна виділити наступні типи освітніх закладів для дітей з особливими потребами:

- спеціалізовані заклади;
- відокремлення в рамках загальноосвітніх закладів окремих класів для дітей з особливими потребами, що навчаються за спеціальними програмами;
- комбіноване навчання, коли учень частину програми засвоює разом з однокласниками, але отримує додаткову освітню підтримку (логопедичну, психологічну тощо);
- навчання, що передбачає повне включення учня в навчальне середовище;
- мейнстрімінг – програма з метою часткового включення дітей з особливими освітніми потребами до груп звичайних дітей з метою підвищення мотивація до життя та розвитку толерантності у звичайних дітей під час спільних свят, позаурочної діяльності, відпочинку тощо.

Інклюзивна освіта ставить перед освітньою системою України ряд проблем та питань, серед яких одним із найбільш актуальних є питання психологічних та ціннісних трансформацій самих вчителів та їх професіональних компетентностей. Існує також проблема психологічного бар'єру та професіональних стереотипів. Головним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, негативні установки та забобони, упередження, професійна невпевненість та неготовність педагога до роботи з «особливими» дітьми. Для подолання цих стереотипів необхідно забезпечити спеціалізовану комплексну допомогу з боку спеціалістів у

галузі корекційної педагогіки, що забезпечить індивідуалізацію навчання дітей з особливими освітніми потребами, що потребує створення нових форм, методів та способів організації освітнього процесу.

Дарма що існують різні проблеми та труднощі, інклюзивна освіта потрібна всім:

- дітям з особливими потребами як реальна підтримка та засіб соціалізація;
- звичайним дітям як засіб виховання толерантності, розвитку творчих та комунікативних здібностей;
- вихователям та вчителям, що сприятиме гуманізації освіти й покращенню розуміння внутрішнього світу кожної дитини;
- освітнім закладам як спосіб затвердження нових європейських цінностей, освітніх форм, методів та педагогічних підходів;
- родині як засіб формування відповідальної позиції;
- батькам дітей з особливими освітніми потребами як спосіб створення найбільш комфортного освітнього середовища та психологічної підтримки.

Таким чином, уявити «нову українську школу» та «новий освітній простір» без інклюзивної освіти неможливо, тому що вона є одним з основних компонентів освітнього середовища та буде впроваджена в усі заклади загальної середньої освіти. І кожен працівник та батьки повинні розуміти необхідність даної інновації в освіті.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. К психологии и педагогике детской дефективности. *Основы дефектологии*. Санкт-Петербург, Москва, 2003. С. 101–106.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ, 2011. 274 с.

Валентина КОСТИНА

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У СИСТЕМІ РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ

У тезах визначено суть професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів з особливими потребами, охарактеризовано специфіку їхньої роботи в різних соціальних інституціях; на основі аналізу наукових досліджень виокремлено особистісно-професійні характеристики фахівця, який здійснює соціальну підтримку та супровід учнів з особливими потребами в інклюзивному просторі з метою профілактики їхньої дезадаптації.

Ключові слова: соціальні інституції, профілактика дезадаптації учнів з особливими потребами, фахівці соціальної сфери, професійна підготовка.

The essence of professional training of future specialists in the social sphere for prevention of disadaptation of pupils with special needs has been defined in the paper. The specificity of their work in different social institutions has been characterized. Based on the analysis of scientific researches, the personal and professional characteristics of

a specialist, who provides social support and accompaniment for pupils with special needs in inclusive environment with the aim of preventing their diasdsptation, have been distinguished.

Key words: *social institutions, prevention of disadaptation of pupils with special needs, specialists of social sphere, professional training.*

Діти з особливими потребами завдяки специфіці власної життєдіяльності потребують здійснення соціально-педагогічної підтримки та соціальної допомоги з метою запобігання можливості появи ознак дезадаптації в їхній поведінці, тому заклади освіти та соціального виховання мають створювати належні умови для забезпечення додаткових можливостей їхньої ефективної соціалізації та розвитку. У відповідності до основних тенденцій у сфері освіти дітей та молоді з особливими потребами за кордоном та змін, що відбулися в системі освіти та виховання з введенням в Україні нового Закону «Про освіту» [1], підготовка майбутніх фахівців до роботи в зазначеному напрямі теж потребує вдосконалення, тому майбутні фахівці соціальної сфери мають бути готовими до роботи у відкритому інклюзивному просторі, до створення умов всебічної підтримки та розвитку учнів цієї категорії.

Аналіз практики надання соціально-педагогічної та соціальної допомоги показав, що в системі соціалізаційного простору можна виділити підсистему інституцій соціальної допомоги дітям та молоді з особливими потребами, що здійснюють профілактику дезадаптації зазначеної категорії учнів (психологічні служби інклюзивних закладів освіти; центри соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями; санаторно-лісні школи тощо). Зазначене питання є предметом наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Як свідчить аналіз досліджень О. Мартинчук, найкращі умови навчання й виховання дітей з особливими потребами реалізуються під час їхньої інтеграції в інклюзивних освітніх закладах, основними завданнями яких є забезпечення права таких дітей на здобуття освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів у комплексному поєднанні з корекційно-реабілітаційними заходами [3, с. 92]. А. Колупаєва стверджує, що «інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи (дошкільного навчального закладу) за місцем проживання, де навчання відбувається за індивідуальною програмою в дошкільному навчальному закладі та індивідуальним навчальним планом у школі, а дитина забезпечується медико-соціальним та педагогічним супроводом» [2, с. 24].

Узагальнення результатів досліджень В. Тесленка дало можливість стверджувати, що автором теоретично обґрунтована та експериментально перевірена модель соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні та відповідна регіональна комплексна програма, а також визначені механізми її реалізації. Автором виокремлено компоненти професійного розвитку соціального педагога, який здійснює підтримку дітям і молоді з обмеженими можливостями, та розроблено змістову характеристику спеціальної професійної компетентності фахівців, які здійснюють

соціально-педагогічну підтримку дітей з обмеженими можливостями в процесі їхньої реабілітації й соціальної адаптації, що передбачає розвиток її основних функцій (реабілітаційно-виховна, комунікативна, дидактико-реабілітаційна, психодидактична, культурно-просвітницька, психотехнічна, лінгвістична) [7, с. 275–286]. Як зазначає автор, з метою підвищення ефективності професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами має «враховуватися синдром професійного вигорання» [Там само, с. 287]. Цілком погоджуємося з ідеєю автора про необхідність запровадження в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери методики діагностування ознак професійного вигорання та методів його усунення як важливої умови їхньої професійної готовності для роботи в закладах освіти й виховання з метою попередження появи чинників у поведінці педагогічних працівників, що можуть зумовити дезадаптовану поведінку учнів з особливими потребами.

Аналіз досліджень О. Рассказової дозволяє обґрунтувати необхідність введення в штат школи з інклюзивною освітою додаткових посад соціального педагога для кожної освітньої ланки та створення соціально-педагогічної служби, що поєднувала би діяльність соціальних педагогів, соціальних працівників, реабілітологів, педагогів спеціальної освіти [6, с. 76]. Автор зазначає, що «особистісний компонент є стрижневим у формуванні професійної культури соціального педагога інклюзивної школи, оскільки він зумовлює толерантне та гуманне ставлення до проблем дітей з інвалідністю та їхніх родин, культуру поведінки, педагогічний такт, сприяє формуванню суб'єктної позиції педагога, що постає дієвим прикладом для учнів» [Там само, с. 77]. Також дослідниця визначає важливість розвитку в соціального педагога, який працює в інклюзивній школі, соціального компонента професійної культури.

Як доводить О. Пилипенко, у процесі превентивного навчання студентів слід застосовувати такі технології [4, с. 43]: прямі (через збагачення освіти загальним превентивним досвідом); спеціальні (через вивчення і моделювання ризикових ситуацій та характеру превентивних дій); опосередковані (через навчання і розвиток позитивної самооцінки студентів). До важливих методів під час організації превентивного виховання автор відносить [Там само, с. 44] екстернальні (для організації взаємодії в опануванні превентивних знань репродуктивного характеру); інтернальні, або інтерактивні (створення ситуацій у навчанні, в яких самі учні мають виявити творчий потенціал і пізнавальну активність у ході рішення проблем – тренінги, дискусії, рольові ігри тощо). Також автор акцентує увагу на необхідності використання двох типів взаємодії: функціонально-рольової й емоційно-міжособистісної. До важливих шляхів удосконалення майбутніми фахівцями соціальної сфери власної превентивної професійної компетентності автор відносить [Там само, с. 46]: патронаж над представниками цільової групи; педагогічну практику; стажування в соціальних службах у справах неповнолітніх; постійна волонтерська робота; методи реалізації творчих завдань при проведенні тренінгів, соціального супроводу тощо.

Як зазначають сучасні дослідники, професійна підготовка соціального педагога – це «процес формування фахівця нового типу, який має швидко й

адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно розв'язувати соціально-педагогічні проблеми, який має бути зорієнтований на підтримку тенденцій державної освітянської та соціальної політики, обґрунтування змісту, формування та вибір сучасних методів, форм роботи, удосконалення педагогічного процесу підготовки до соціально-педагогічної діяльності, підвищення професійної компетентності соціального педагога» [5, с. 35]. Цікавими стосовно предмету нашого дослідження видаються пропонувані авторами такі моделі професійної підготовки майбутніх фахівців [Там само, с. 35–51, 84–91]: до роботи з вихованцями притулку та центру соціальної реабілітації; до роботи в інклюзивній школі; до діяльності в полікультурному середовищі.

Ураховуючи зазначене вище, з метою забезпечення формування високого рівня професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників до роботи з учнями з вадами розвитку в межах партнерської з ЗВО мережі соціальних інституцій створено умови для опанування студентами особливостей профілактичної роботи в інклюзивному середовищі, вивчення змісту профілактики дезадаптації в умовах різних соціальних інституцій системи підтримки осіб з особливими потребами.

Отже, аналіз теорії та практики надання соціальної й соціально-педагогічної допомоги учням з особливими потребами показав, що в державі існує система закладів, що має забезпечувати нормальне входження відповідної цільової групи в суспільство, тому важливою є професійна підготовка фахівців соціальної сфери, які здатні забезпечувати належний рівень функціонування вищезначених закладів з провідним напрямом діяльності – профілактикою дезадаптації учнів з метою створення інклюзивного розвивального підтримуючого простору для цієї категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 10.11.2017).
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ, 2009. 277 с.
3. Мартинчук О. В. Інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Хар. нац. пед. ун-ту імені Г. С. Сковороди. Харків, 2011. Вип. 29. С. 88–93.
4. Пилипенко О. Соціально-педагогічні технології превентивної роботи з дітьми групи ризику. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету* : зб. наук. пр. Серія: Педагогіка. Тернопіль, 2000. № 9. С. 42–46.
5. Професійна підготовка соціального педагога: теоретико-практичний контекст : монографія / [авт. кол.: Величко О. М., Гуренко О. І., Захарова Н. М. та ін. ; заг. ред. О. І. Гуренко]. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 331 с.
6. Рассказова О. І. Соціальний педагог – суб'єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 72–79.
7. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2007. 44 с.

ОКРЕСЛЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ КОНЦЕПЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У тезах визначено сутність інклюзивної освіти, розкрито тотожні та протилежні термінологічні поняття, що представлено у таблиці порівняння. З'ясовано, що існують різні підходи у розумінні процесу інклюзії як за кордоном, так і у нашій державі; не досить точне визначення осіб, які входять в категорію «осіб з особливими освітніми потребами», поняття «інклюзія» та «інтеграція» не є взаємозамінними та є антонімами до понять «ексклюзія» та «сегрегація».

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, інтеграція, сегрегація, ексклюзія.

The essence of inclusive education has been defined in the paper. The identical and opposite terminological concepts, which are presented in the comparison table, have been revealed. It has been found out that there are different approaches to understanding of the process of inclusion both abroad and in our country and insufficiently accurate definition of persons in the category of «persons with special educational needs». The concepts of «inclusion» and «integration» are not interchangeable and are antonyms to the concepts of «exclusion» and «segregation».

Key words: inclusive education, children with special educational needs, inclusion, integration, segregation, exclusion.

Одним із напрямків реформування системи освіти в Україні сьогодні є впровадження інклюзивної освіти. Аналіз науково-педагогічної, філософської та психологічної літератури свідчить, що вивченню проблеми інклюзії присвячено значну кількість наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів. Та все ж слід відмітити, що дотепер наявні різні підходи у розумінні процесу інклюзії як за кордоном, так і у нашій державі. Для психолого-педагогічної науки актуальним є подальше уточнення сутності понять «інклюзивна освіта», «інклюзія», «інтеграція», а також «сегрегація» та «ексклюзія» як комплементарних, взаємодоповнюючих антонімів.

Дослідженням теоретичних питань та проблем впровадження інклюзивної освіти займалася низка вітчизняних авторів (Л. Байда, О. Безпалько, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, А. Шевцов та інші) та зарубіжних (Т. Бут, Д. Деппелер, Т. Лорман, І. Россіхіна, Д. Харві та ін.).

Вирішення ключових питань впровадження інклюзивної освіти неможливе без окреслення основних понять концепції, які досі не мають чітких усталених визначень. Адже від розуміння суті основних понять залежить ефективність впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Згідно Закону України «Про освіту», інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство [4].

Інклюзивне навчання – це створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей

її психофізичного розвитку; гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання [5, с. 16]; це процес, при якому враховується різноманітність учнів, а навчальні плани та цілі підпорядковуються під їхні здібності та потреби [1, с. 13].

Інклюзивна освіта – це середовище, відкрите, толерантне, чутливе до потреб інших людей. Відмінність не розглядається як перешкода, а як можливість взаємного збагачення. Різні освітні потреби дітей приймаються та поважаються. Учні доповнюють один одного як особистості, а відносини з «відмінними» стають природним та корисним досвідом [7].

У науковому дискурсі поряд з терміном «інклюзивна освіта» вживають терміни «інклюзія», «інтеграція», а також «сегрегація» та «ексклюзія» як комплементарні, взаємодоповнюючі антоніми. Розглянемо понятійно-термінологічний аспект цих понять детальніше, оскільки це є метою нашого дослідження.

Розглядаючи поняття інклюзія, кожен науковець вкладає власне значення. Його сутність, подібно до інших складних термінів, неможливо виразити одним реченням. Крім того, різні учасники навчально-виховного процесу також розуміють поняття «інклюзія» по-різному, що має особливе значення для роботи в контексті міжкультурного співробітництва.

Зарубіжний дослідник Т. Бут зазначає, що у вузькому розумінні інклюзія – це «включення» дітей з особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю в загальноосвітні навчальні заклади. У широкому – осмислення інклюзивної освіти полягає в позитивному ставленні до багатоманітності учнів, цінуванні та врахуванні відмінностей кожного учня [2].

У минулому вчителі та школи використовували терміни «інтеграція» та «інклюзія» як взаємозамінні синонімічні поняття. На відміну від інтеграції, у концепції інклюзії йдеться не лише про інвалідність. Відповідно до ідей інклюзії, пристосовуватися має школа, щоб відповідати потребам усіх учнів. Інклюзивна модель передбачає, що школи заздалегідь мають бути готовими приймати різних учнів з унікальними потребами, вітати їх, враховувати індивідуальні відмінності в своїх педагогічних підходах, в організації шкільних заходів та в плануванні навчального процесу [3, с. 16].

І. Россіхіна наголошує, що інклюзія – процес, який відбувається з індивідами або соціальними групами, а інтеграція відбувається в самому суспільстві: «Інтеграція може бути наслідком інклюзії, але не навпаки. І це означає, що соціальна інклюзія є підпорядкованою щодо соціальної інтеграції і вужчим поняттям» [6, с. 64].

Отже, термін «інклюзія» (лат. inclusion – включення) є відмінним від терміну «інтеграція» (лат. integration – відновлення) за своїм концептуальним підходом. В основі інклюзії, на противагу інтеграції, лежить нова філософія та методологія шкільного навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі і обдарованих, і тих, котрі мають особливі фізичні чи психологічні потреби.

«Інтеграція» та «інклюзія» розглядаються як антонімічні щодо «сегрегації» та «ексклюзії». Сегрегація – виключення людей з особливими потребами від більшості, практика спеціальних закладів. Ексклюзія – обмеження соціальної

активності дитини до її виключення із суспільного життя внаслідок обмеження соціальних та суспільних прав.

Для більш доступного розуміння досліджених термінів представимо таблицю порівняння основних понять.

Таблиця

Порівняння основних понять

Інклюзія	Інтеграція	Сегрегація	Ексклюзія
Фізична доступність	Підлаштування під оточуючі умови	Особливі умови перебування	Неповага до особливих потреб
Соціальне включення	Об'єднання здорових людей та інвалідів разом	Люди з обмеженими можливостями окремо	Негативне ставлення
Повнофункціональне прийняття в суспільстві	Не передбачена соціальна адаптація	Виключення із суспільства	Громадська, інституційна стигма

Дослідивши різні підходи та трактування основних понять інклюзивної освіти, нами було з'ясовано, що процес інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в різних країнах світу реалізується з урахуванням їх соціокультурної, ментальної, економічної та політичної специфіки; наявні різні підходи у розумінні процесу інклюзії як за кордоном, так і у нашій державі; досі відсутня чітка усталена термінологія щодо інклюзивної освіти; поняття «інклюзія» та «інтеграція» не є взаємозамінними та є антонімами до понять «ексклюзія» та «сегрегація»; не досить точне визначення осіб, які входять в категорію «осіб з особливими освітніми потребами».

Погоджуємося з більшістю науковців, які вважають інклюзію найвищим щаблем інтеграційних процесів в освітньому просторі, новою філософією освітньої галузі й системи суспільства загалом, яка має забезпечити повноцінну участь усіх членів незалежно від їхніх можливостей в соціальному й культурному житті.

На нашу думку, для створення сучасної конкурентоспроможної освітньої системи необхідно вивчати та враховувати досвід інших країн, передусім своїх сусідів, що і є перспективою наших подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Школа для кожного : навч. посіб. / упоряд.: Л. Ю. Байда. Київ, 2015. 60 с.
2. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл : посіб. / [Тоні Бут]; пер. з англ. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.
3. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
4. Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>.
5. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
6. Россихина И. Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04. Ростов-на-Дону, 2010. 174 с.
7. Uzlová Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. 1 vyd. Praha : Portál, 2010. 135 s.

СЕКЦІЯ III ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ Й ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Ардалан Латиф АБДУЛКАДЕР

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Тезисы посвящены вопросам особенностей и специфики применения инновационных технологий в системе обучения и воспитания школьников, а также рассмотрению педагогических факторов, определяющих особенности данной подготовки. В работе определены актуальные компоненты рассматриваемого процесса обучения и воспитания. Автором предложены рекомендации по оптимизации существующих методик инновационных форм обучения и воспитания в данной области.

Ключевые слова: педагог, инновационные технологии, инновационное обучение, педагогические факторы, образовательный процесс, система подготовки.

The article is devoted to the issues of peculiarities and specifics of the use of innovative technologies in the system of education and upbringing of schoolchildren, as well as to the consideration of pedagogical factors that determine the peculiarities of this training. The paper identifies the most relevant components of the process of training and education. The author gives recommendations on optimization of existing methods of innovative forms of education in this field.

Key words: educator, innovative technology, innovative learning, pedagogical factors, educational process, preparation system.

В современном мире с развитыми технологиями, противоречиями социального и экономического развития социума, колоссального роста объема информации, к системе образования предъявляют принципиальные требования, отличные от прошлых, в сфере духовности и нравственности и профессионализма.

Данные реалии детерминируют необходимость координации сферы образования и воспитания. Поэтому применение инновационных технологий в образовательном и воспитательном процессах обосновано своевременностью и необходимостью адекватности современных реалий.

Технологией обучения называется такой способ по реализации контекста обучения, который предусмотрен различными учебными программами, составляющими единую систему форм, методов и средств обучения, которые обеспечивают эффективное достижение заявленных результатов.

При овладении технологией, конструирующей образовательный процесс, происходит создание нового педагогического мышления учителя, включающего в себя структурность, понятность методического языка, создание оптимальной нормы и методики.

Развитие школы происходит при условии применения инноваций. Под инновационной технологией в обучении и воспитании школьников понимают

разработку, поиск, освоение и использование новшеств, осуществляющих нововведения в сфере обучения и воспитания школьников.

Применительно к педагогическим методикам, инновация в школе предлагает новые цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания школьников, а также организацию общей деятельности учителя и ученика.

В нашей стране об инновациях в образовательной системе заявили с 80-х годов прошлого века. В этот период в педагогике проблема инноваций и её понятное обеспечение явились целью специальных исследований.

Педагогической инновацией в школе называется нововведение в педагогической деятельности, изменяющие содержание и технологию обучения и воспитания школьников, с целью повышения их эффективности.

Инновации возникают как итог решения традиционной проблемы иным – новым способом, когда в результате долгого процесса суммирования и понимания фактов, когда возникает новое качество, несущее в себе новаторский смысл. Основное число современных инноваций составляют преемственную связь с их историческими прототипами и аналогами в прошлом.

Итогом инновационных процессов в обучении и воспитании школьников является использование новшеств в теоретической и в практической сферах на стыке теории и практики обучения и воспитания школьников.

Инновация в системе обучения и воспитания школьников полагает введение новых целей обучения и воспитании школьников, а также разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания школьников, также дальнейшее их внедрение в существующие педагогические системы.

Основой развития инновационных процессов в системе обучения и воспитания школьников являются следующие группы факторов:

- объективные факторы, которые создают условия, стимулирующие развитие инновационной деятельности в обучении и воспитании школьников и обеспечивающие ее результаты;

- субъективные факторы, которые связаны с субъектами инновационного процесса в обучении и воспитании школьников, с их готовностью к инновационной деятельности. Субъектами инновационных процессов являются педагоги, чья деятельность несет в себе инновационную составляющую.

Технологическими инновациями в обучении и воспитании школьников являются новые способы создания педагогических технологий. Применительно к сфере обучения и воспитания школьников подобные новшества касаются применения технических средств и оборудования, используемых в обучении в школе.

С точки зрения дидактики введение информационной среды для обучения и воспитания школьников вносит множество инновационных новых возможностей в школе.

Методические инновации в обучении и воспитании школьников являются инновациями в сфере методики обучения и воспитания школьников, а также преподавания и обучения, при организации учебного и воспитательного процессов в школе.

Это является самым распространенным и характерным типом новшеств в сфере обучения и воспитания школьников, охватывающих любой процесс при преподавании как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин, а также системы школьного воспитания. Данный тип инноваций доминирует в частных методиках при обучении и воспитании школьников.

Вне зависимости от типа образовательного школьного учреждения используются новые технические и педагогические возможности и средства, при обучении и воспитании школьников, позволяющие реализовать любые технологии обучения, при наполнении его новым содержанием образовательного процесса в школе.

Для процесса обучения в школе существует индивидуальная технология обучения и воспитания школьников, характерная исключительно для тех методов и средств, которые преподаватель применяет при организации учебных и воспитательных занятий в школе.

Состав учащихся определяет выбор учителем наиболее целесообразных технологий для их обучения и воспитания.

Учитывая особую роль личности ученика и возросшие требования к его знаниям, использование новых технологий становится актуальной научно-педагогической проблемой.

Новые условия жизни выдвигают актуальные требования к формированию детей и подростков, в соответствии с которыми, они должны быть не только знающими, но и инициативными и мыслящими школьниками.

Новые технологии необходимы школьникам не только для усвоения, но и для использования их в форме среды при создании собственных творческих продуктов, так как личность школьника развивается в процессе собственной ответственной деятельности.

Критерии педагогических инноваций при обучении и воспитании школьников, выражаются в разных показателях. Например, существуют новые методики, которые частично или полностью решают конкретную проблему. Имеют место новые концепции и идеи, которые охватывают и объясняют различные явления в сфере обучения и воспитания школьников. Созданы перспективные разработки, позволяющие создавать новые проекты в будущих воспитательных системах.

Новейшие идеи и технологии позволяют генерировать перспективные предложения, создающие актуальные проекты и программы в сфере инноваций в области обучения и воспитания школьников.

Подобные новшества в процессе обучения и воспитания школьников обязательно должны иметь теоретическое или эмпирическое обоснование, чтобы соответствовать таким критериям: оптимальность, результативность, устойчивость полученных результатов, а также возможность дальнейшего творческого использования в практической деятельности.

Список использованных источников

1. Волконская С. А. Инновационные методики воспитания в свете ФГОС. *Молодой ученый*. 2017. № 8. С. 323–325. URL: <https://moluch.ru/archive/142/40028/> (дата обращения: 13.02.2018).

2. Резницкая И. Г. Дебаты как средство анализа художественного произведения на уроках литературы. URL: <http://festival.1september.ru/articles/656037/> (дата обращения: 13.02.2018).

3. Хисамова В. А. Инновационные технологии в работе классных руководителей. URL: <https://infourok.ru/innovacionnie-tehnologii-v-rabote-klassnih-rukovoditeley-634459.html> (дата обращения: 13.02.2018).

4. Хайрова Н. Х. Применение инновационных технологий в воспитательной работе. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2015/11/12/primenenie-innovatsionnyh-tehnologiy-v> (дата обращения: 13.02.2018).

5. Применение инновационных технологий в воспитательной работе. URL: http://baraninski_dnz.klasna.com/uk/article/primenenie-innovatsionnikh-tehnologii--v-vospitat.html (дата обращения: 13.02.2018).

6. Технология подготовки дебатов. URL: <http://m.menobr.ru> (дата обращения: 13.02.2018).

Людмила БАТУКОВА

ШКІЛЬНА СЛУЖБА ПОРОЗУМІННЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В умовах реорганізації системи освіти необхідні нові методичні форми, які б забезпечували успішну соціалізацію молоді. Автором визначено, що з-поміж нових форм виховання доцільно використовувати досвід роботи Шкільної служби порозуміння як осередку медіації серед школярів. З'ясовано, що вправи із застосуванням інтерактивних технологій дозволяють навчити старшокласників навичкам спілкування та врегулювання конфліктів для їхньої успішної соціалізації.

Ключові слова: *стосунки, поведінка, стереотип, аналіз конфлікту, довіра, співробітництво.*

New methodical forms which enable adolescents' successful socialization are an essential part of the reorganization of the system of education. It has been stated by the author that among all new forms of education it is advisable to use the experience of the School mutual understanding service, which is a mediation centre for pupils. The author has established that exercises involving interactive techniques allow to form pupils' abilities to communicate and solve conflict for students' further successful socialization.

Key words: *relationship, behavior, stereotype, conflict analysis, trust, cooperation.*

Сучасна система освіти і є тим інститутом, за допомогою якого і можливо формування нових принципів, стратегій й технологій конструктивних демократичних відношень серед молоді. Носіями таких нових конструктивних відношень серед інших педагогічних працівників можуть стати практичні психологи [6]. У школах центральної і східної Європи ще з дев'яностих років минулого сторіччя в межах регіональної програми по дитинству і юнацтву Інституту «Відкрите суспільство» використовують «Путівник по лабіринту регулювання конфліктів», який розробив психолог Даніель Шапіро [7]. Сьогодні потрібні такі дії педагогічних працівників, які б давали змогу школярам засвоїти позитивний соціальний досвід, адаптуватися до соціального середовища, опанувати його традиції, соціальні норми та культурні цінності [3].

З-поміж нових форм у складній справі виховання підростаючого покоління доцільно використовувати досвід та матеріали упровадження Шкільної служби порозуміння як осередку медіації серед молоді з метою успішної соціалізації учнів у навчальному закладі. При цьому старшокласники, оволодіваючи новими соціальними ролями і правилами, набувають здатності самостійно створювати позитивні соціальні відносини. Саме це і є ознакою успішної соціалізації школярів в сучасному суспільстві. Отже, важливо будувати педагогічний процес таким чином, щоб організувати активне самовиховання школярів шляхом здійснення самостійних і відповідальних учинків. Шкільний психолог разом із соціальним педагогом допомагає учням пройти цей – завжди унікальний і самостійний – шлях морального й соціального розвитку [5]. Саме тому виникають нові методичні форми, що дозволяють активізувати навчальний процес, внести зміни у виховну роботу [6].

Довгий час працюючи практичним психологом у системі освіти, оцінивши велику актуальність зазначеної проблеми, особливо протягом останніх років, автором була розроблена Програма корекційно-розвивальних занять Шкільної служби порозуміння в межах створення осередку медіації у школі [2]. Під час корекційно-розвивальних занять Шкільної служби порозуміння в межах створення медіаційних осередків школярі здобувають певні навички спілкування й опановують стратегії, що допомагають переборювати конфліктні ситуації [4].

Програма корекційно-розвивальних занять Шкільної служби порозуміння побудована на основі матеріалів Центру освітніх ініціатив Київського ресурсно-методичного центру «Сучасна школа» (Дементієвська Ніна Петрівна), Центру практичної психології і соціальної роботи Харківської академії неперервної освіти (Маринушкіна Олена Євгенівна), а також факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Програма занять Шкільної служби порозуміння розрахована на учнів 8–9 класів. Чисельність групи 15–20 осіб, які включаються в заняття, виходячи винятково з вільного вибору.

Особливістю занять є можливість допомоги школярам у незвичайній для них діяльності: завдання припускають адаптацію до особистісних особливостей учасників; вправи носять практичний характер; завдання дозволяють учням перевірити отримані знання на практиці; завдання стимулюють обговорення і дискусію; вправи поєднують розважальність і пізнавальність; усі завдання відповідають віковим особливостям старшокласників.

Мета таких занять: навчитися критично аналізувати свої можливості і перспективи в різних сферах; навчитися конструктивних способів спілкування; усвідомити значущість такого спілкування як порозуміння, яке дозволяє усунути конфлікт; опанувати корисними навичками регулювання конфліктів; навчитися запроваджувати медіацію як спосіб досягнення порозуміння серед молоді в різних конфліктних ситуаціях.

Загальна структура занять Шкільної служби порозуміння з формування навичок спілкування та врегулювання конфліктів представлена як би «знизу нагору». Кожна вправа слугує підставою для наступної. Наприклад, школярі не можуть успішно регулювати конфлікти, якщо вони не мають навичок спілкування,

і вони не зможуть ефективно спілкуватися, якщо в них низька самооцінка. Тому на перших етапах роботи вправи пов'язані з пізнанням себе, своїх цінностей і переконань (Розділ 1. «Я»). Вправи цього розділу допоможуть школярам усвідомити, як співвідносяться з конфліктом їхні переконання, почуття, думки, життєвий досвід.

Потім йдуть завдання для виявлення індивідуальних особливостей людей і унікальності кожної людини (Розділ 2. «Ти»; Розділ 3. «Я і Ти»). Школярі набувають навички регулювання конфлікту, які необхідні для того, щоб сприймати будь-яку ситуацію неоднозначно. Вони почнуть розуміти, що те, що одному здається каменем, іншому може уявлятися діамантом. Вправи другого та третього розділу дозволять школярам опанувати певними уміннями і навичками спілкування, які допоможуть їм ефективно регулювати конфлікти.

Далі представлено вправи, пов'язані з поняттям ефективних методів спілкування і можливістю розглянути корені і наслідки конфлікту (Розділ 4. «Я чи Ти»). Вправи четвертого розділу дають можливість школярам безпосередньо досліджувати конфлікт. Вони зможуть зрозуміти, що майже кожен конфлікт містить позитивний потенціал і створює можливості для особистісного зростання і навчання. Висвітлюються вельми важливі питання, такі, як причини, що саме спонукає людей прибігати до насильства під час конфлікту. Деякі вправи допоможуть школярам з'ясувати які саме існують можливі ненасильницькі способи вирішення суперечок.

Заключний блок занять спрямований на поступове освоєння стратегії регулювання конфліктів (Розділ 5. «Я з тобою»; Розділ 6. «Ми»). Вправи п'ятого розділу допоможуть школярам усвідомити, що конфлікти – природна і неминуча частина громадського життя кожного з нас. Вони дізнаються, що сучасні дослідження в сфері регулювання конфліктів дозволили розробити моделі і стратегії ефективного і конструктивного вирішення конфліктів. У цих моделях процес вирішення конфліктів представлений не як сутичка двох ворогуючих сторін, але скоріше, як можливість довідатися щось нове, побудувати певні стосунки і спільно працювати над вирішенням конфлікту. У п'ятому розділі школярам запропонована проста п'ятиступінчаста стратегія ефективного вирішення конфліктів «Нагору по сходах». Вправи шостого розділу допоможуть школярам більше довідатися про основні права людини, якими вони володіють, і, отже, зроблять їх більш захищеними від порушення своїх основних прав.

Кожна вправа займає близько 45 хвилин. Загальна кількість вправ складає 24 вправи. Розділи містять у собі кілька вправ, пов'язаних із основною темою розділу. При розробці кожної вправи виділені її завдання і ключові поняття. Завдання – це реальний результат, якого ми прагнемо досягти при виконанні вправ. Ключові поняття – це основні ідеї кожної вправи. Наприкінці майже кожної вправи наводяться питання для обговорення, які заохочують школярів обмірковувати основні ідеї вправи. Більшість вправ містить робочі аркуші, які можна ксерокопіювати і роздавати школярам.

Під час проведення психологічного практикуму «Формування навичок спілкування та врегулювання конфліктів» використовують такі сучасні інтерактивні методи, як рольова гра, «мозковий штурм», аналіз історій і ситуацій,

створення проектів, робота в групах, опитування, робота в парах, самопрезентації, дебати, вербальні та невербальні вправи, обговорення, дискусії, інші елементи тренінгу. Нестандартні та цікаві вправи із застосуванням інтерактивних технологій допомагають школярам засвоїти конструктивні способи спілкування, опанувати корисними навичками регулювання конфліктів та навчитися запроваджувати медіацію як спосіб досягнення порозуміння серед молоді у різних конфліктних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Аллинг Е. Г. Подготовка к общению при помощи тренинга. *Проблемы подготовки к общению*. Таллин, 1979. С. 31–40.
2. Батукова Л. А. Цикл корекційно-розвивальних занять «Формування навичок спілкування та врегулювання конфліктів». *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. пр. V Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 170-річчю з дня народження І. І. Мечникова. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 148–156.
3. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии общения. Москва, 1987. 220 с.
4. Мартыненко М. И. Конфликт – это хорошо! Харьков, 1998. 85 с.
5. Скворчевська О. В., Нуреева О. С. Класні години з психологом. Харків : Видавнича група «Основа», 2008. 140 с.
6. Туріщева Л. В. Психологічні тренінги для школярів. Харків : Видавнича група «Основа», 2009. 124 с.
7. Шапиро Д. Конфликт и общение. Кишинев, 1997. 320 с.

**Марія ГОНЧАРЕНКО, Тамара КАМНЄВА,
Марина УДОВЕНКО, Тамара ЧИКАЛО,
Ірина СТЕЦЕНКО, Тамара ФІНЬКО**

НООСФЕРНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ – КЛЮЧ ДО ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Розкрито особливості ноосферної методики навчання школярів як інноваційної освітньої технології. Висвітлено результати оцінки впливу ноосферної методики навчання на стан здоров'я учнів. Зроблено висновок про наявність здоров'язберігального ефекту застосування ноосферної методики навчання у порівнянні з традиційними навчальними технологіями.

Ключові слова: *школяр, технологія навчання, ноосферна методика навчання, енергетичні ресурси організму, енергетичний центр.*

The features of the noosphere methods of teaching schoolchildren as innovative educational technologies have been observed. The results of evaluation of the influence of the noosphere teaching methods on schoolchildren's health have been described. The conclusion about the presence of health care effect of the noosphere teaching methods in comparison with the traditional educational technologies has been done.

Key words: *pupil, education technology, noosphere teaching methods, body energy, energy center.*

Здоров'я молоді – одна з найважливіших сучасних проблем суспільства, адже численними дослідженнями встановлено, що традиційна система освіти негативно

позначається на здоров'ї учнів і вчителів. Зростаюча урбанізація населення в різних країнах світу, і в Україні також, все більше віддаляє людину від природи. І на цьому тлі традиційна система освіти стає особливо небезпечною для людства. Противагою їй може бути система ноосферної освіти [5; 7].

Педагогічна система ноосферної освіти істотно покращує здоров'я учнів і вчителів, а також підвищує успішність, мотивацію до навчання, дає дітям глибоке розуміння природи, розвиває творче мислення і направляє його на благо природи і людини. Принциповою особливістю цієї системи є те, що вона враховує фізичні і психологічні особливості дитячого, підліткового і юнацького організму [5; 7].

Традиційна система освіти, яка використовується в сучасній системі освіти, орієнтована на лівопівкульне, логічне мислення, що порушує взаємодію правої і лівої півкуль головного мозку, обмежує творчість і гармонійний розвиток особистості. Це переконливо доводиться дослідженнями, які проведено кандидатом психологічних наук, лікарем невропатологом вищої категорії Н. Давидовською [6].

Ноосферна освіта – це вагоме досягнення педагогічної науки, що увібрало в себе кращі зразки вітчизняної і зарубіжної педагогіки. Ноосферна педагогіка є здоров'яформувальною і здоров'язберігальною системою.

У науковій праці [5] розкривається суть системи ноосферної освіти, представлені результати впливу на здоров'я учнів, порівняно з традиційною системою освіти.

Згідно з даними сучасних наукових досліджень, стан здоров'я людини визначається гармонічною взаємодією фізичної, енергоінформаційної та духовної складових [1; 3]. Інтегральними показниками стану здоров'я, які поєднують фізичну й тонкопольову (енергоінформаційну) складову є показники, одержані методом скринингової енергоінформаційної адаптометрії голографічної матриці людини (САМ) [1].

Метод САМ полягає у комп'ютерній обробці результатів вимірювання потенціалу біологічно активних точок на кистях рук за допомогою приладу Р. Фолля з метою визначення параметрів енергоінформаційної складової організму на момент вимірів.

Запропонована нами математична обробка результатів [4; 8] дає можливість визначати тенденції та достовірність змін, які відбуваються в організмі під впливом різних факторів, у тому числі й виявляти вплив навантаження на енергетичну систему учнів під час навчання. Метод дозволяє визначити енергетичний баланс організму на момент вимірів (РА), що характеризує рівень енергетичних ресурсів організму та адаптаційні можливості, а також наявність порушення симетрії та наявність дефіциту енергії на рівні семи енергетичних центрів, що відповідають за роботу цілих систем організму. Наявність дефіциту або перекоосу енергії в певній зоні тіла може призвести до порушень стану здоров'я або може свідчити про схильність організму до певних порушень чи про протікання в тілі патологічних процесів.

На разі цей метод є єдиним, який дає можливість оцінити рівень енергоресурсів учнів, виявити схильність організму до певних порушень, оцінити стан щитоподібної та паращитоподібної залоз, а також визначити енергетичний стан хребта учнів.

В Україні є чимало закладів освіти, в яких працюють ініціативні, прогресивні, творчі педагоги, котрі спрямовують свою діяльність на збереження та зміцнення

здоров'я школярів. Серед таких закладів освіти – Харківська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 18 Харківської міської ради Харківської області.

У вказаній школі був проведений експеримент, який полягав у порівнянні впливу педагогічного навантаження на здоров'я учнів під час проведення уроку за традиційною методикою навчання та уроку, проведеного згідно з ноосферною методикою навчання. Проведено математичний аналіз результатів вимірів параметрів аури та проаналізована достовірність зміни їх величин під час уроків.

Як довів аналіз змін параметрів після проведення уроку, який був проведено згідно з традиційною методикою навчання, середні по класу значення параметру РА показали тенденцію до зменшення на 4,54%, що характеризує зниження рівня енергетичних ресурсів організму учнів, тобто свідчить про наявність втоми і зменшення адаптаційних функцій організму.

Отримані результати після уроку, проведеного згідно з ноосферною методикою навчання, показали, що середні по класу значення параметру РА достовірно збільшилися на 16,6%, що характеризує значне підвищення рівня енергетичних ресурсів організму учнів під час ноосферного уроку.

Згідно з літературними даними [1; 3] існує сім основних енергетичних центрів, які розміщені вздовж лінії хребта людини, що регулюють енергетичні процеси організму. Їх нумерація починається з нижнього (куприкового) енергетичного центру. Другий центр пов'язаний зі станом сечостатевої системи, третій центр відповідає за систему травлення, четвертий – серцевий, п'ятий – горловий центр, шостий знаходиться у центрі голови, а сьомий – на маківці голови.

Як свідчить аналіз розподілу енергії на рівні семи енергетичних центрів, для учнів 3-го класу характерна наявність енергодефіциту першого (куприкового), п'ятого (горлового) та шостого (лобного) енергетичних центрів. Стан горлового та лобного енергетичних центрів – вищих центрів, робота яких пов'язана з управлінням процесами, що відбуваються в організмі, вельми важливий, адже від нього залежить не тільки фізіологічний стан організму, стан гормональної, нервової та імунної систем, а і розумова активність, пізнавальні здібності, пам'ять, а також емоційний стан дітей.

При проведенні традиційного уроку достовірних змін параметрів енергетичних центрів не відбулося.

Під час проведення уроку згідно з ноосферною методикою спостерігається тенденція до більш гармонійного розподілу енергії по енергетичним центрам з достовірною зміною показників четвертого (серцево-судинна система) та сьомого (мозок, залози) енергетичних центрів у бік нормалізації, а також спостерігається нормалізація стану першого, п'ятого і шостого енергетичних центрів, які до уроку перебували в стані енергодефіциту.

У зв'язку з тенденцією до нормалізації стану вищих центрів можна стверджувати, що методика проведення ноосферних уроків сприяє розвитку інтелектуальних здібностей і гармонізації психофізіологічного стану та оздоровленню організму, позитивно впливає на емоційний стан дітей.

Також позитивна дія методики спостерігається завдяки покращенню стану першого – куприкового енергетичного центру, який відповідає за функції виживання, за енергію, що використовується в процесах будівництва організму, за стійкість людини, за стан опорно-рухового апарату. Підтвердженням позитивного впливу уроку на опорно-руховий апарат є достовірне покращення симетрії матриці

по вертикальній осі, що характеризує зменшення стану енергодефіциту і нормалізацію стану хребта учнів.

Проведені дослідження довели, що правильно підібрані педагогічні методи значно впливають на стан здоров'я, емоційний стан, розвиток інтелекту та здібностей до навчання учнів.

Під час проведення традиційних уроків відбувається накопичення втомлюваності, зменшення енергетичних ресурсів та адаптаційних можливостей організму, збільшується схильність до виникнення патологій, особливо в зоні горлового центру, стан якого пов'язаного з дихальною системою, станом щитоподібної та паращитоподібної залоз, а також з емоційним станом дітей.

При застосуванні ноосферної методики викладання спостерігається достовірне збільшення значень параметрів енергетичних ресурсів організму, що характеризує зміцнення захисних і адаптаційних функцій організму, а також відсутність втоми під час уроку. Аналіз розподілу енергії по енергетичним центрам показує, що при проведенні ноосферного уроку спостерігається тенденція до більш гармонійного розподілу енергії по енергетичним центрам з нормалізацією їх стану: позитивна дія уроку виражена у тенденції до нормалізації стану першого, п'ятого і шостого центрів, що перебували у стані енергодефіциту до уроку. Нормалізація стану трьох вищих енергетичних центрів, робота яких пов'язана з управлінням процесами фізіологічного стану організму, гормональної, нервової та імунної систем, а також із розвитком інтелектуальних здібностей і емоційної стабільності, свідчить про широкий позитивний вплив ноосферної методики на здоров'я учнів.

Отже, результати нашого дослідження доводять перевагу ноосферної методики викладання та її позитивний вплив на фізичне, психічне й інтелектуальне здоров'я школярів.

Список використаних джерел

1. Влахов А. Л., Влахова О. П. Скрининговая энергоинформационная адаптометрия голографической матрицы человека. *Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2004. Т. 3. С. 26–33.
2. Влахов А., Влахова О. Практическое применение энергоинформационной адаптометрии. *Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку* : матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2013. Т. 2. С. 51.
3. Гербер Р. Вибрационная медицина. Москва : КОР, 1997. 320 с.
4. Гончаренко М. С., Камнева Т. П., Носов К. В. Метод математической обработки параметров энергоинформационной составляющей здоровья человека. *Валеология: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2005. Т. 1, Ч. 2. С. 41–45.
5. Гончаренко М. С., Маслова Н. В., Куликова Н. Г. Ноосферное образование – ключ к здоровью. Москва – Харьков, 2011. 123 с.
6. Давыдовская Н. А. Психологические и медицинские основы здоровьесберегающего природосообразного метода преподавания : дис. ... канд. психол. наук. Москва – Алматы, 2005. 40 с.
7. Маслова Н. В. Периодическая система законов образования. Москва : Институт холодинамики, 2009. 179 с.
8. Спосіб визначення енергоінформаційного поля організму людини / М. С. Гончаренко, Т. П. Камнева, К. В. Носов: патент 23282 Україна; опубл. 25.05.2007, Бюл. № 7.

Ольга ГУРТОВА, Олександра КЛИМЕНКО

ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розкрито актуальність здійснення проектної діяльності з молодшими школярами; розкрито сутність понять «проектна діяльність», «проектна технологія»; доведено, що залучення молодших школярів до проектної роботи сприяє формуванню в них низки компетентностей; узагальнено що використання проектної діяльності у початковій школі має свою специфіку та етапи.

Ключові слова: *проектна діяльність, проектна технологія, компетентності, молодші школярі.*

The relevance of implementation of project activities while teaching primary schoolchildren has been noticed. The essence of the concepts of «project activities» and «project technology» has been defined. It has been proved that primary schoolchildren's involvement in project work contributes to the formation of a number of competences. It has been concluded that the use of project activities at primary school has its specific features and stages.

Key words: *project activity, project technology, competences, primary schoolchildren.*

Сучасний етап розвитку освіти вимагає якісно нового рівня, який би відповідав міжнародним стандартам. Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації, держави, запорука майбутнього України. Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти, як підкреслено в Національній доктрині розвитку освіти, є запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій. Будівництво демократичної держави неможливе без активної та відповідальної участі в указаному процесі кожного юного громадянина [3].

Сьогодні в Державному стандарті початкової освіти передбачено широке використання в освітньому процесі дослідницької і проектної діяльності [2].

Проектна діяльність особистості, що необхідна суспільству майбутнього і сьогоденню, виробляється в процесі виконання урочних проектів.

З огляду на вище зазначене, у цих умовах учителі початкової школи повинні володіти та використовувати в освітньому процесі нові технології, зокрема проектну діяльність.

Проблема проектної діяльності не є абсолютно новою в педагогічній теорії та практиці. Філософсько-методологічні засади організації проектної діяльності учнів розкриті в працях вітчизняних та зарубіжних педагогів кінця XIX – початку XX ст.: П. Блонського, В. Вахтерова, Дж. Дьюї, Б. Ігнат'єва, Є. Кагарова, У. Кілпатріка, Е. Коллінгса, М. Крупеніної, Л. Левіна, С. Шацького, В. Шульгіна та інших учених.

Питанням практичної реалізації методу проектів присвятили роботи такі зарубіжні вчені: І. Бім, М. Бухаркіна, І. Зимня, В. Гузєєв, Є. Полат, Т. Сахарова, І. Чечель та інші дослідники.

У вітчизняних періодичних виданнях останніх років друкувалися напрацювання Е. Арванітопуло, В. Бербеця, А. Вдовиченко, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука, Л. Хоменко, С. Ящука, які торкалися проблеми змісту проектної діяльності в навчальному процесі.

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі спостерігається підвищений інтерес до цього питання, оскільки визначена проблема є багатогранною і охоплює різноманітні аспекти організації навчально-виховного процесу. Так, у останні роки все більше з'являється наукових праць, присвячених використанню проектної діяльності в процесі вивченні різних шкільних предметів, у тому числі в початковій школі. Раціональне поєднання теоретичних знань та їх практичне використання відбувається завдяки реалізації проектної технології характеризується такою тезою: «Я знаю, навіщо мені це потрібно, де і як я можу використати все те, що я знаю».

Якщо десятиліття тому учні початкової школи найчастіше ставили питання «Чому?», так зване покоління «чомучок», то сьогодні, діти нового покоління «Z», питання ставлять таким чином: «Навіщо мені це потрібно?».

Організація проектної діяльності учнів початкових класів переконує, що проектування – комплексна діяльність. Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, оскільки створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в XXI столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні.

У процесі наукового пошуку встановлено, що поряд із терміном «проектна діяльність» широко застосовується термін «проектні технології». В умовах сьогодення проектну технологію розглядають як практичний шлях здобуття навчального та соціального досвіду, активного включення та реалізації життєвих планів особистості.

Проектна діяльність учнів у навчальному процесі – це спільний пошук розв'язання певної проблеми, діяльність, спрямована на збагачення знань, умінь та навичок, на формування компетентної особистості. Це системне, послідовне моделювання тренувального вирішення проблемних ситуацій, що вимагає пошукових зусиль, які спрямовані на дослідження і розробку шляхів їх вирішення. Проектна діяльність учнів реалізовується в різноманітних проектних технологіях.

Залучення молодших школярів до проектної діяльності сприяє формуванню в них таких компетенцій:

- уміння працювати в колективі;
- уміння розділяти відповідальність;
- аналізувати результати діяльності;
- відчувати себе членом команди;
- навички аналітичного погляду на інформацію;
- здатність до адекватної самооцінки.

Але слід пам'ятати, що використання проектної діяльності у початковій школі має свою специфіку:

- урахування вікових та психологічних особливостей учнів;
- добровільність вибору виду діяльності кожним учнем;

- урахування інтересів певної вікової групи учнів;
- посиленість роботи, доведення її до логічного кінця;
- усі етапи проектної діяльності мають ретельно контролюватися вчителем, оскільки теоретичних і практичних знань, умінь у молодших школярів недостатньо;
- проекти для початкової школи в більшості випадків мають бути короткотривалі;
- формування основ культури праці, якісне виготовлення та естетичне оформлення об'єктів;
- корисна значимість виконаних проектів;
- дотримання правил безпеки праці тощо.

Під час підготовки проекту з учнями слід дотримуватись таких етапів роботи, які, на наш погляд, є важливими та відіграють значну роль у розумінні та усвідомленні учнями чіткого алгоритму роботи:

1 етап – початковий (учитель повідомляє учням тему, мету, кінцевий продукт проекту, завдання, план роботи; це обговорюється в класі, учні вносять свої пропозиції);

2 етап – підготовчий (учитель допомагає учням збирати матеріал, знайомить з навчальною інформацією, забезпечує виконання тренувальних вправ);

3 етап – проект «макета» (учитель коригує зібрану інформацію та остаточно допомагає оформити кінцевий продукт);

4 етап – презентація проекту (учні розповідають про свою роботу в проекті, демонструють кінцевий продукт, захищають ідею, зміст, відповідають на запитання опонентів);

5 етап – обговорення (надзвичайно важливий етап, на якому підбиваються підсумки, аналізується робота).

Отже, ми дійшли висновку, що організація проектної діяльності надає можливість

1) учням:

- вивчати не тільки засоби, але й способи конкретної діяльності;
- розвивати пізнавальні навички та вміння самостійно конструювати свої знання;
- розвивати критичне і творче мислення;
- розвивати вміння орієнтуватися в інформаційному просторі;
- усвідомлювати, де і яким чином знання можуть бути використані на практиці;
- володіти значним арсеналом методів дослідження (аналіз літератури, пошук джерел інформації, збір та обробка даних, висунення гіпотез та методів їх доведення);
- набути комунікативної компетентності (вміння організовувати й вести дискусії, вислуховувати іншу точку зору);

2) учителям:

- формувати вміння виділяти й обирати найцікавіші й практично значущі теми проектів;
- організувати змістовне проведення урочного часу;

- надати пріоритет різним видам самостійної діяльності учнів;
- досконаліше опанувати ІКТ.

Список використаних джерел

1. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : дис. ... доктора пед. наук : 19.00.07. Брянск, 2000. 385 с.
2. Державний стандарт початкової освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

Оксана ЖЕРНОВНИКОВА

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТІ

Оцінено стан діджиталізації (використання цифрових технологій) в Україні та світі для підвищення його ефективності. Узагальнено успішний світовий досвід, висвітлено проблеми діджиталізації в освіті. Визначено ступінь інституційного забезпечення стимулювання розвитку діджиталізації в освіті.

Ключові слова: діджиталізація, цифрові технології, освіта, е-навчання.

The state of digitalization (use of digital technologies) in Ukraine and in the world for improvement of efficiency of it has been assessed. The successful world experience has been generalized; the problems of digitalization in education have been highlighted. The degree of institutional support for stimulating the development of digitalization in education has been determined.

Key words: digitalization, digital technologies, education, e-learning.

У сучасних умовах з величезною швидкістю зростають потоки інформації, розвиваються технології її обробки та зберігання, реальне життя все більше і більше переходить в «цифру». Не виходячи з дому, ми можемо відвідати кращі музеї та театри світу, прослухати найцікавіші лекції в університетах, доторкнутися до таємниць живої природи, поспілкуватися з друзями і колегами, що знаходяться у будь-якій точці планети, і навіть взяти участь в семінарах і конференціях.

Такі зміни неминуче зачіпають всі сторони суспільного життя, де, з одного боку, створюють нові можливості для розвитку, а з іншого – породжують численні ілюзії. Одним з громадських інститутів, які зазнали також інформаційному впливу, стала система освіти.

Розвиток технологій спричиняє розробку нових інструментів навчання і робить навчальний процес більш ефективним. Однак, бездумне застосування цих інструментів призводить до зворотного ефекту, коли реальне пізнання замінюється ілюзорним, а навчання перетворюється у прості розваги.

Формується нова ідеологія, заснована на «гейміфікації» та «діджиталізації» освіти, де на зміну традиційним учителям йдуть «ігро-педагоги», «координатори онлайн-платформ й освітніх траєкторій».

Навіть при скептичному ставленні до подібних новацій, більшість фахівців у галузі освіти розуміють, що зміни неминучі, і бачать два основні напрями її розвитку:

- освіта має бути наближена до проблем реального життя;
- система навчання повинна враховувати і розумно використовувати нові технологічні можливості [3].

У контексті зазначеного звертаємо увагу на діджиталізацію в освіті, як фундаментального чинника економічного зростання в сучасних умовах.

Розвиток Digital Agenda for Europe передбачається за такими напрямками:

- цифрове суспільство (навички і вакансії; охорона здоров'я та старіння; розумне життя; комунальні послуги; кібербезпека і конфіденційність; Інтернет-довіра тощо);
- дослідження та інновації (інновації; цифрова інфраструктура; нові технології; компоненти та системи; відкрита наука; робототехніка; науково-дослідні консультанти тощо);
- доступ та комунікації (широкосмуговий доступ в Європі; телекомунікації; відкритий Інтернет тощо);
- цифрова освіта (стартап Європи; дані; хмарні технології; майбутнє Інтернету; консультанти тощо) [1; 2].

Поширенню діджиталізації в освіті сприяє запровадження 3G-зв'язку, за допомогою якого розповсюджуються цифрові технології. В Україні поступ діджиталізації успішно відбувається у напрямках електронного навчання (e-learning), IT (інформаційних технологій), ТКП (телекомунікаційні послуги) тощо [2; 3].

За даними WEF-2017 року «Глобальний звіт з інформаційних технологій», Індекс мережевої готовності (WEF Networked Readiness Index) (NRI) характеризує Україну як країну, у якій NRI дозволяє оцінити рушійні фактори і наслідки досягнення певного ступеня мережевої готовності та мобілізації цифрових технологій з урахуванням у цьому процесі ролі всіх суб'єктів, виявити сильні і слабкі сторони, на які доцільно звернути увагу при розробленні національних стратегій підвищення мережевої готовності.

Оскільки Україна – країна з великою територією і значною кількістю населення, тому оперування значними базами даних є дуже корисною для розвитку економіки і освіти. Основною проблемою реалізації державної політики України у сфері стимулювання розвитку цифрових технологій (діджиталізації) є фрагментарність, брак системності, послідовності, завершеності, узгодженості між ухваленням нормативно-правових актів і подальшою розробкою механізмів їх реалізації.

Сукупність законодавчих та нормативних документів у сфері цифрових технологій має багато невизначеностей і суперечностей, а саме:

- забагато регулюючих норм та інститутів, адміністративного і податкового тиску на суб'єктів діяльності;
- з спроможність держави ефективно справлятися із взятими на себе повноваженнями є низькою.

Отже, сьогодення вимагає переходу на якісно вищий рівень використання цифрових технологій в освіті, удосконалення державного управління цим процесом. Для вирішення цих та інших проблем – з огляду на сучасний стан і потенціал розвитку цифрового сектора України – потрібне узгодження основних стратегічних цілей, механізмів і нормативного забезпечення розвитку інформаційного суспільства в Україні на найближчу перспективу шляхом створення «Єдиної цифрової платформи в освіті».

Список використаних джерел

1. Digital Agenda for Europe. URL: <http://ec.europa.eu/digitalagenda> (дата звернення: 01.12.2017).
2. The Global Information Technology Report. Growth and Jobs in a Hyperconnected World. URL: www.weforum.org/gitr_version.pdf (дата звернення: 27.02.2018).
3. Жерновникова О. А. Застосування хмарних технологій при підготовці майбутніх учителів математики до навчального проектування. *Таврійський вісник освіти*. Херсон, 2015. Вип. 3. С. 98–104.

Олена ІОНОВА

УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

Висвітлено питання управління вальдорфською школою в контексті здоров'язбереження особистості. Розкрито коло провідних завдань, що пов'язані зі здоров'язбереженням учнів та знаходяться у сфері діяльності педагогічної колегії (об'єднання задіяних у школі педагогів), а саме: координація зусиль усіх учителів, які працюють із класом; обговорення питань здорового розвитку окремого учня та всього класу; підвищення професіоналізму вчителів; підтримка та збагачення фізичних і душевно-духовних сил педагога.

Ключові слова: здоров'язбереження, вальдорфська школа, управління, самоврядування, педагогічна колегія.

The questions of Waldorf School management in the context of person's health saving have been revealed in the paper. The range of the main tasks that are associated with schoolchildren's health saving and are in the field of teacher education board has been found out. These tasks are: coordination of efforts of all teachers working with a class; discussion of the questions of healthy development of the individual pupil and the whole class; increase of teachers' professionalism; support and enrichment of teacher's physical and psycho-spiritual forces.

Key words: health saving, Waldorf School, management, self-government, pedagogical college.

Серед пріоритетних завдань сучасної школи є виховання здорового покоління, свідомого ставлення особистості до свого здоров'я та здоров'я інших людей. Практичне розв'язання проблеми формування здоров'я учнів через освіту спонукає педагогів-науковців, діячів освіти до ґрунтовного аналізу теорії та практики шкіл, діяльність яких спрямована на збереження здоров'я учнів.

Одним із прикладів у світовій педагогіці організації освітнього процесу на засадах збереження здоров'я особистості є вальдорфська школа, яка на практиці вирішує завдання здорового духовно-душевно-фізичного розвитку школярів.

Провідну роль в організації здоров'язбереження учнів відіграє класний учитель, який супроводжує школярів і викладає всі основні предмети протягом перших 6–8 років. Професійна діяльність класного вчителя спрямована на здоровий розвиток дитини, формування згуртованого учнівського колективу. Завдяки авторитету класного вчителя, що виступає фундаментом реалізації «виховання як зцілення» (Р. Штайнер), дитина відкриває для себе істинність, красу й добро світу; в учнів формуються гуманістичний світогляд, сумління, моральність, здорові звички тощо [1].

Метою тез є висвітлення специфіки управління процесами збереження здоров'я особистості у вальдорфській школі.

У вальдорфських школах – як принципово вільних і самокерованих – головна роль в організації внутрішньошкільного управління належить не директору, а двом основним формам самоврядування: педагогічній колегії та батьківсько-вчительському правлінню (представляє правові інтереси школи, визначаючи й регулюючи її економічно-правовий баланс).

В управлінні процесами здоров'язбереження школярів особливу значущість має насамперед педагогічна колегія (об'єднання задіяних у школі педагогів), у сфері діяльності якої знаходиться розв'язання таких основних питань, пов'язаних із збереженням здоров'я учнів, як: координація зусиль усіх учителів, які працюють із класом; обговорення питань здорового розвитку окремого учня або цілого класу, професійне вдосконалення, постійна самоосвіта вчителів.

Так, координація зусиль усіх учителів, які працюють із класом, передбачає взаємопогоджену роботу класних учителів і вчителів-предметників у реалізації завдань здорового розвитку школярів. Погоджена взаємодія вчителів відбувається на основі «горизонтальної» навчальної програми, що презентує найважливіші взаємозв'язки між навчальними предметами для певних періодів розвитку школярів. Водночас за певним змістом навчального предмета кожний учитель має постійно бачити істинну «навчально-виховну програму», яку створює для вчителя учень. Саме на цю «програму» й має орієнтуватися педагог [2].

Обговорення питань здорового розвитку окремого учня або класу спрямовано на підвищення усвідомленості й відповідальності вчителя відносно розвитку дитини. Хоча процес обговорення дитини не може бути формалізований, під час проведення колегії треба дотримуватися певних правил, а саме: а) при розгляді дитини необхідна людина, яка керує бесідою. Це не обов'язково має бути ведучий колегії або класний учитель дитини. Важливо, щоб той, хто веде бесіду, мав здатність зберігати рівновагу між тим, щоб управляти обговоренням, і тим, щоб обговорення відбувалося вільним чином; б) в обговоренні не обов'язково мають брати участь лише вчителі, які знають учня: іноді саме той, хто не знає дитину, завдяки «свіжому», неупередженому погляду може поставити правильні запитання й дати цінні поради. Загалом у бесіді по можливості має брати участь усе коло вчителів, що вимагає від класного вчителя і більш досвідчених педагогів ніби

відступити на задній план і дати можливість іншим учителям повноцінно впливати на процес обговорення.

Як правило, розгляд дитини проводиться за такими етапами: створення образу дитини, знаходження причин її проблем, пошук шляхів допомоги.

У реальній освітній практиці це здійснюється за такими основними кроками:

- детальний і об'єктивний опис класним учителем дитини таких важливих рис особистості, як:

- конституція і зовнішній облік (для педагогів, які в класі не працюють, учитель може показати фотографію учня): зріст, вага, будова тіла, пропорції; манери дитини – як вона сидить, стоїть, ходить, бігає тощо (педагоги можуть навіть зімітувати її рухи, описуючи свої спостереження й риси руху, які вони сприймають); вираз обличчя і очей; інші особливості, які стосуються очей, носа, ушей, рук, ніг тощо;

- темперамент, характер;

- якості мовлення: гучність, висота, модуляція і плавність, а також будь-які порушення (заїкання або звуки, які неправильно вимовляються);

- якості мислення (пам'ять, уява, практична кмітливість, здатність навчатися);

- якості почуттів (ентузіазм або апатія, страхи, емоційний відклик, дружелюбність та інші значущі соціальні зв'язки);

- вольові якості (здатність доводити справу до кінця, ініціатива, упевненість у собі, сильні уподобання чи неприязнь до чогось або до когось);

- передумови біографії;

- перегляд продуктів навчально-пізнавальної діяльності учня (навчальні зошити, малюнки, дрібні вироби тощо);

- висловлення «по колу» думок про дитину інших педагогів, шкільного лікаря, підсумком чого є формулювання наявних у дитини перешкод, проблем у розвитку;

- визначення терапевтичних засобів розв'язання проблем дитини – насамперед це стосується оздоровчого впливу навчальних предметів.

Наш власний досвід свідчить, що таке спільне обговорення, з одного боку, є ефективним засобом навчання для всіх учителів колегії, дозволяє педагогам значно поглибити уявлення про людину і конкретну дитину, з іншого боку, є досить цілющим для учня, проблеми якого обговорюються. Чим більш свідомою й яскравою буде картина, образ дитини, тим сильнішим буде терапевтичний вплив на дитину. Така внутрішня участь педагогів у долі учня має бути не аналізуючо-інтелектуальною, а виходити з педагогічної інтуїції, натхнення. Тоді вчителям може відкритися саме те, що їм як вихователям необхідно зробити для забезпечення здорового розвитку дитини.

Зазначимо, що неодноразово доводилося спостерігати те, як дитина, обговорення якої здійснювалося напередодні, значним чином змінювалася вже наступного дня й такі поступові позитивні зрушення можна було побачити й у подальшому.

Аналогічним чином педагогічна колегія вальдорфської школи проводить обговорення й групи дітей або цілого класу.

Не менш значущим аспектом діяльності педагогічної колегії є професійне вдосконалення, постійна самоосвіта вчителів з проблеми забезпечення здоров'язбереження дитини, підтримка й збагачення фізичних і душевно-духовних сил педагога.

Провідними завданнями вчительської колегії є спільна антропософська (вивчення праць Р. Штайнера, сучасних антропософів) і педагогічна робота, стимулювання індивідуального зростання, дослідницької діяльності та продовження освіти. Окрім цього, це обмін інформацією й досвідом: учителі діляться своїми успіхами та невдачами, проводять взаємні консультації, виробляють рекомендації, підтримують один одного.

Учителі також постійно беруть участь у семінарах, конференціях із підвищення кваліфікації, які організуються Союзом вільних вальдорфських шкіл (штаб-квартира – м. Штуттгарт, Німеччина).

Підкреслимо, що від вальдорфського вчителя, який «має бути одружений на своїй школі» (Р. Штайнер), вимагається повна відданість школі, де він працює, значне напруження як фізичних, так і душевно-духовних сил. З огляду на це найважливішим завданням педагогічної колегії є сприяння відновленню й зміцненню здоров'я вчителів. Одним з основних напрямів такої роботи є спонування педагогів до виконання вправ внутрішнього характеру, які були розроблені Р. Штайнером [3] та активно використовуються у вальдорфській педагогічній практиці.

Список використаних джерел

1. Іонова О. М. Здоров'язбережувальний аспект професійної діяльності вальдорфського вчителя. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2011. Вип. 10. С. 93–98.
2. Штайнер Р. *Общее учение о человеке как основа педагогики*. Москва, 1996. 176 с.
3. Штайнер Р. *Как достигнуть познания высших миров?* Ереван, 1992. 156 с.

Вікторія ПАНКРАТЬЄВА, Наталія ШЕВЧЕНКО

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

Використання сучасних освітніх технологій для формування ключових компетентностей учнів середнього шкільного віку є темою дослідження багатьох науковців світу. У тезах проаналізовано і запропоновано підходи щодо запровадження використання сучасних засобів наочності та принципово нових освітніх технологій під час проведення навчальних занять з біології.

Ключові слова: сучасні освітні технології, технологія BYOD, мобільний пристрій, документ-камера.

The use of modern educational technologies for the formation of key competencies of secondary school students is a topic of research of many scientists in the world. Some approaches to the introduction of modern means of visibility and fundamentally new

educational technologies when conducting biology classes have been analysed and suggested.

Key words: *modern educational technologies, BYOD technology, mobile device, document-camera.*

Сучасна людина живе в умовах постійного підвищення рівня та встановлення нових вимог суспільства до особистості. Необхідність витримувати конкуренцію, не лише з боку інших людей, а й відчуючи наростаючу конкуренцію з боку сучасних комп'ютерних технологій та робототехніки, людина повинна вміти діяти в нестандартних умовах, швидко і продуктивно включатися в незнайомі сфери діяльності, відшукувати, перевіряти та раціонально користуватися інформацією, прогнозувати результати, вести конструктивний діалог. Завдання кожного вчителя відслідковувати та професійно реагувати на тенденції та зміни сьогодення. Упродовж останніх років з метою формування ключових життєвих компетентностей учнів у навчальних закладах успішно використовувались інтерактивні методи навчання, але сьогодення дозволяє застосовувати й інші сучасні освітні технології, про що йдеться і в концепції «Нова українська школа». Не останньою за важливістю є необхідність використання сучасних засобів наочності. Таким чином, актуальність дослідження зумовлена новими реаліями сучасності та вимогами до рівня компетентності школярів [2].

Метою дослідження є аналіз практики впровадження сучасних освітніх технологій і засобів навчання та визначення їх впливу на результативність навчання під час вивчення тем курсу «Біологія» у середній школі. Досягнення поставленої мети передбачало виконання таких завдань: розробити прийоми застосування сучасних освітніх технологій на уроках біології та в позакласній роботі; визначити пріоритетність використання традиційних та сучасних засобів навчання на навчальних заняттях з біології; дослідити потенціал використання сучасних засобів наочності як засобів навчання біології.

Проблема використання сучасних освітніх технологій глобально розглядається в роботах В. Бикова, Р. Гуревича, М. Кадемії. Освітні можливості інформаційно-комунікаційного середовища вивчають М. Козяр, О. Зарічанський. Перспективи використання мобільних пристроїв у системі освіти досліджували В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші [2; 3].

Ознайомившись з літературними та інформаційними джерелами, напрацюваннями освітянської спільноти за даною темою, серед широкого спектру сучасних технологій було обрано, на наш погляд, найбільш адаптовані до предмета біологія. Наведемо декілька прикладів упровадження сучасних методів та форм роботи на навчальних заняттях та приклади впровадження сучасної наочності в освітній процес.

Застосування технології BYOD («використовуй власний пристрій») пропонуємо ділити на дві частини: концепція BYOD – учитель (мультимедійний проектор, нетбук, планшет, документ-камера, цифровий мікроскоп та SMARTфон),

концепція BYOD – учень (SMARTфон із встановленими на ньому застосунками, планшет, нетбук).

Обираючи для навчальних занять сучасні навчальні девайси, ми віддали перевагу таким, як: документ-камера, цифровий мікроскоп, мобільний пристрій.

Документ-камера – сучасна веб-камера, за допомогою якої можна отримати на екрані збільшене зображення невеликих об'єктів. Так, досліджуючи особливості будови скелету земноводних, учні 7 класу, працюючи з роздавальним матеріалом, отримували онлайн-інструкції з екрану, маючи змогу бачити збільшені елементи скелету або декілька з них одночасно.

Цифровий мікроскоп дозволяє демонструвати на екрані постійні та тимчасові мікропрепарати. При виконанні лабораторного дослідження учні мають можливість виготовити тимчасовий мікропрепарат та зафіксувати його зображення, виконавши фото.

Функцію сучасного засобу навчання може виконувати мобільний пристрій на базі операційної системи ОС Android за допомогою мобільних додатків та девайсів, встановлених на ньому [3, с. 23]. Записана відео-інструкція лабораторного дослідження дає можливість учню, використовуючи навушники, не заважаючи іншим, переглядати його, поступово виконуючи роботу, зупинити чи переглянути незрозумілий етап.

SMARTфон дає можливість учням записати відео-лекцію на власний пристрій, якщо урок проводиться, наприклад, на шкільному подвір'ї, а вдома занотувати головні питання з теми в зошит чи виконати завдання вчителя, використовуючи записане відео.

Проаналізувавши широкий спектр пропозицій сервісу Google Play, ми обрали ряд безкоштовних мобільних додатків, які, на наш погляд, мають високий потенціал освітнього застосування на уроках біології. Застосунки 3D-атласів з анатомії людини («Скелет-3D-атлас» «3D-Brain», «Heart 3Anatomy») містять інтерактивні анатомічні моделі різних систем органів. Підібрані до уроків мобільні застосунки використовуються учнями для виконання антропометричних та фізіологічних досліджень, допомагають обробляти отримані результати та представляти їх у вигляді яскравих графіків та схем. За допомогою застосунка FlipaClip учні створюють динамічні ілюстрації, демонструючи розуміння біологічного процесу та отримуючи творче задоволення.

Освітня технологія «Подієва освіта» передбачає отримання знань з предмета не на уроках, а під час участі в позаурочних творчих заходах. За вказаною технологією було підготовлено та проведено позакласні заходи з використанням мобільних пристроїв: освітні фестивалі «Пан Дощовий черв'як», «Яскравий листочок» та відео-вистава «Батьки для дітей». Освітній онлайн-проект «Біологія на кухні», «Ботаніка тут і зараз!» «Розкажи та з'їж», вернісаж «Живописна ботаніка», онлайн-майстерня «Тваринка та травинка» створені за сучасною освітньою технологією бріколаж.

У дослідженні ефективності застосування сучасних освітніх технологій брали участь 94 учні трьох паралельних класів впродовж 2014–2015, 2015–2016 та 2016–2017 років. Сучасні освітні технології обиралися з урахуванням психологічних, індивідуальних, навчальних особливостей учнів. У класі А сучасні освітні технології використовувалися постійно, у класі Б здебільшого на навчальних заняттях під час лабораторного дослідження чи навчального практикуму. У класі В технології застосовувалися на підсумкових та нестандартних уроках (результати класу В розглядалися як показники контрольної групи дослідження).

Результати моніторингового дослідження ефективності використання сучасних освітніх технологій у навчальному процесі дають підстави для висновку про значне підвищення навчальних досягнень учнів класу А (протягом тестового періоду з 2015 по 2017 роки). Опитування учнів, батьків, учителів показали, що не тільки рівень навчальних досягнень учнів має позитивну динаміку: практичні навички, отримані на уроках біології, переносяться на всі сфери життя дітей та забезпечують їм розширення зони як навчальної, так і соціальної компетентності.

Отже, проведене дослідження свідчить, що використання сучасних освітніх технологій позитивно впливає на всебічний розвиток особистості учня. Учні беруть активну участь та отримують призові місця в різноманітних конкурсах, змаганнях та освітніх проектах. Самостійно знаходять нові форми застосування сучасних засобів навчання.

Упровадження сучасних освітніх технологій та сучасних технічних засобів навчання забезпечує підвищення пізнавальної активності учнів, формування біологічної культури особистості, наближує навчальні заняття в школі до реального, повсякденного життя сучасних підлітків, що активно сприяє формуванню необхідних життєвих компетентностей.

Результати, отримані під час дослідження, можуть бути використані вчителями біології, географії та інших предметів природничого циклу під час проведенні навчальних занять та позакласних заходів. Перспективи подальших досліджень у даному напрямку, на нашу думку, найбільш актуальними будуть у розробці методів та аналізу можливості впровадження сучасних освітніх технологій та навчальних засобів під час вивчення інших предметів природничого циклу в школі.

Список використаних джерел

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.
2. Кадемія М. Ю. Електронний навчальний посібник: проблеми створення та використання. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень, перспективи* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. 680 с.
3. Козяр М. М. Формування правової культури в курсантів-рятувальників засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2011. № 2. С. 23–29.

СУТНІСНІ ОЗНАКИ ІННОВАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

З'ясовано суть поняття «інноваційний заклад освіти» як педагогічної системи; визначено принципи і характерологічні ознаки такого закладу (гуманістична спрямованість, цілісність, системність нововведень); розкрито суть інноваційного режиму закладу освіти.

Ключові слова: *інноваційний заклад освіти, інноваційний процес, інноваційний режим закладу освіти, педагогічна система.*

The essence of the concept «innovative institution of education» as a pedagogical system has been defined. The principles and characterological features of such an institution have been determined. They are humanistic orientation, integrity and systematic innovations. The essence of innovative regime of educational institution has been revealed.

Key words: *innovative institution of education, innovation process, innovative regime of educational institution, pedagogical system.*

Цілі та завдання інноваційної освіти як стратегічного напрямку державної політики в освітній сфері слід розглядати з точки зору її соціальної орієнтації, з позицій утвердження ціннісного ставлення до особистості. Інноваційна освіта повинна торкатися найглибших структур людини, її свідомості, органічно поєднуватись із загальнолюдськими цінностями, орієнтуватись насамперед на сенс життя.

Інновації пов'язуються, перш за все, з цілеспрямованою зміною, котра вносить у середовище впровадження нові елементи, яка спричиняє перехід системи з одного стану в інший, слід відзначити такий найважливіший аспект інноваційного процесу, як цілеспрямованість та осмисленість його впровадження в педагогічну практику.

Інноваційність у галузі освіти є вельми різноманітною. Можна говорити про інновації у змісті освіти, професійній педагогічній діяльності, методиці викладання конкретних навчальних предметів, технологічному забезпеченні освітнього процесу тощо. Але в означених випадках мова йде більше про теоретичний, ніж про практичний аспект інновації.

Першою «самодостатньою» одиницею, яка здатна задати і підтримувати інновацію, є заклад освіти (школа), адже в умовах конкретної школи стає можливим створення спеціальних умов, які роблять розвиток інновації пріоритетним і тим самим забезпечують розгортання в закладі освіти інноваційних процесів [3].

Вивчення сучасних педагогічних досліджень з питань інноватики свідчить про те, що науковцями приділено недостатньо уваги обґрунтування суті інноваційного закладу освіти, визначенню його характерологічних особливостей. Проте існування феномена інноваційного закладу освіти, з одного боку, є об'єктивною реальністю; з іншого, – не можна не визнати того, що за інноваційними закладами освіти – майбутнє національної системи освіти.

Інноваційний заклад освіти визначаємо як педагогічну систему, в якій відбувається цілеспрямована реалізація науково обґрунтованої оригінальної концепції, що формує певну філософію і специфічну культуру освітнього закладу. Інноваційний заклад освіти є своєрідною лабораторією педагогічної творчості, де систематично розробляються і впроваджуються нововведення [3; 4].

Якщо скористуватися вище означеними визначеннями інноваційності, то виходить, що інноваційним можна вважати заклад освіти, в якому відбуваються цілеспрямовані зміни, що збуджують в ньому процес переходу з одного стану в інший. Але таке тлумачення інноваційного закладу освіти виявляється, на нашу думку, досить формальним і не несе в собі сутнісного змісту, адже при цьому залишається незрозумілим, про які саме цілеспрямовані зміни йдеться. Освітній процес висуває перед педагогічним колективом нові проблеми, які обговорюються, аналізуються, з'ясовуються їх причини та на цій основі приймаються певні проекти і рішення, які дозволяють у майбутньому створити в закладі освіти нову ситуацію, тобто тут ми також стикаємось з певними цілеспрямованими змінами, але про їх інноваційність говорити не можна. Це, у свою чергу, означає, що, згідно з таким запропонованим формальним визначенням, будь-який заклад освіти може вважатися інноваційним [4].

Тому виникає реальна потреба пошуку специфічних характеристик, які б «звужили» поняття інноваційного закладу освіти і зробили б його робочим. Такими характеристиками, на наш погляд, правомірно вважати такі:

- системність цілеспрямованих змін у відповідності до визначеної мети;
- дослідницький характер діяльності педагогів [4].

Але й цих характеристик для розуміння суті інноваційного закладу освіти недостатньо. Необхідно для усунення існуючих «прогалин» у розумінні інноваційного закладу освіти звернутися до загальнонаукового методологічного принципу системного підходу.

Будь-яка освітній заклад, навіть з низьким рівнем організації навчально-виховного процесу, є педагогічною системою. Визначення інноваційного закладу освіти як педагогічної системи потребує аналізу останнього.

Діяльність інноваційного закладу освіти характеризує особливий інноваційний режим, під яким розуміємо таку організацію життя й діяльності всіх учасників освітнього процесу, за якої регулярно відбувається повернення педагогів до основ цього процесу, аналіз цих основ, цілей і засобів їх реалізації, а потім змін цілей, засобів, технологій.

Інноваційний режим пов'язаний з реальними і актуальними проблемами закладу освіти. Хоча інноваційна заклад освіти може знайти нові підходи, які значно ефективніші за загальноприйняті, проте це не означає, що знайдені остаточні рішення проблеми. Цілі оновлення формулюються, виходячи не з традицій або правил, а на основі критичного аналізу труднощів та цінностей учасників педагогічного процесу. Це означає, відмічає І. Фрумін, що «інноваційний режим передбачає ревізію будь-яких рецептів і традицій, відмовлення від усталених уявлень» [5, с. 15].

Визначення інноваційного режиму впливає з визнання глибинних суперечностей самої ідеї освіти (особливо масової освіти), тобто з визнання

неможливості знайти повне і ефективне усунення вказаних суперечностей, зокрема, між колективним характером сучасної школи та індивідуальним характером учіння. І ці протиріччя є фундаментальними і неможливими для усунення. Ось чому змістовний аналіз освітньої практики та її оновлення передбачають виявлення протиріч і напружень, а потім їх вирішення в конкретній ситуації. Звідси, робить висновок І. Фрумін, інноваційний режим – це не акт, а процес, який має потребу в постійному відродженні [5].

Зазначені положення співзвучні твердженням педагогів-інноваторів, що інноваційні школи «запроектовані» або «приречені» на постійний пошук. постійний розвиток, постійну передачу з рук в руки не результатів пошуків, а самого процесу породження нового [4].

На підставі вивчення сучасних досліджень (В. Паламарчук, Б. Чижевський та інші вчені) виокремили провідні принципи, які є загальними і невід'ємними для всіх інноваційних закладів освіти.

Це, перш за все, принцип гуманізації освітнього процесу. Філософські засади сучасних освітніх інновацій повинні виходити з ідеї антропоцентризму або співзвучних ним, які передбачають переорієнтацію стратегій навчання і виховання на розвиток природних здібностей, талантів особистості.

Принцип розвивального навчання зумовлюється сучасними вимогами до особистості, яка повинна вміти творчо вирішувати складні соціально-економічні, науково-технічні та інші суспільні проблеми. Інноваційний заклади освіти повинні створювати оптимальні умови для максимальної самореалізації, саморозвитку кожного учня/студента.

Принцип особистісно-орієнтованого підходу в навчанні і вихованні: інноваційні освітні технології повинні враховувати індивідуальні особливості кожного учня/студента, його інтереси і нахили, інтелектуальну, емоційно-вольову та дієво-практичну сфери, фізичний та психічний стан. Оптимальні умови для реалізації цього принципу існують у так званих навчально-виховних закладах нового типу через профільне і спеціалізоване навчання, зменшення наповненості класів, достатнє матеріальне забезпечення, розгалуженість соціально-психологічної служби на різних рівнях навчання.

Інноваційність закладу освіти необхідно передбачає принцип співробітництва (учитель-учень/викладач-студент), адже ефективність виховання (у широкому розумінні) неможлива без активної позиції всіх учасників освітнього процесу на кожному його етапі: від планування мети до кінцевих результатів.

Ще один із важливих принципів інноваційного закладу освіти – принцип оптимізації освітнього процесу, що забезпечує його цілісність і системність.

Важливим принципом інноваційного закладу освіти є принцип цілеспрямованості нововведень. Саме цей принцип забезпечує сутнісну відмінність інноваційної школи від інших типів закладів освіти.

Отже, інноваційний заклад освіти ми визначаємо як певну оригінальну педагогічну систему, для якої притаманні такі риси:

- системність цілеспрямованих нововведень, які суттєво впливають на складові елементи системи;

- розробка і реалізація іншої, ніж у традиційній практиці, моделі устрою життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу;
- розробка принципово нового змісту освіти, в якому акцентовано увагу на розвивально-творчому векторі навчання і виховання;
- пошук іншого змісту праці педагога; апробація нових засобів і способів його роботи, спрямованих на розвиток творчих рис учителя, особистої відповідальності за зміст і результати своєї праці.

Список використаних джерел

1. Ковалева Т. Школа становиться научной лабораторией. *Народное образование*. 1997. № 3. С. 73–78.
2. Паламарчук В. Ф., Чижевський Б. Г. Концептуальні основи навчальних закладів нового типу. *Рідна школа*. 1993. № 2. С. 47–49.
3. Попова О. В., Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. Харків, 2009. 192 с.
4. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті : монографія. Харків : «ОВС», 2001. 256 с.
5. Фрумин И. Феномены инновационной школы. *Народное образование*. 1995. № 7. С. 11–17.

Людмила ПРОКОПЕНКО

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Визначається суть понять «інновація», «інноваційні технології», «інноваційні методи», «інтерактивне навчання». Розкривається роль учителя як творчої особистості, яка здатна стати рушійною силою інноваційної діяльності та повністю розкрити потенціал учнів, мотивувати та захопити навчанням, використовуючи правильно вибрані інноваційні технології та методи у вивченні англійської мови.

***Ключові слова** інновація, інноваційні технології, інноваційні методи, інтерактивне навчання.*

The essence of the concepts of «innovation», «innovational technologies», «innovational methods» has been defined. The role of a teacher as a creative person, who can become the driving force of innovative activity and reveal student's potential fully, motivate and inspire learning while using correctly selected innovative technologies and methods in teaching English, has been characterized.

***Key words:** innovation, innovational technologies, innovational methods, interactive teaching.*

Прискорення науково-технічного і соціального прогресу, стрімкі кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші зміни, що виникають у сучасному світі, позначаються на системі освіти, загострюють суперечності і труднощі формування підростаючого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації освітнього процесу все частіше не спрацьовують.

Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в педагогічній практиці.

Перш ніж розглянути ознаки інноваційних педагогічних технологій та методів, уточнимо ключове поняття «інновація». Термін «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує перебіг і результати освітнього процесу. Інновацію можна розглядати як процес і як результат діяльності. У значенні результату діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи, засоби та прийоми педагогічних дій.

Інноваційні технології розглядаємо як набори методів і засобів, що супроводжують етапи реалізації нововведення, які допомагають оновленню процесу навчання.

До найпоширеніших інновацій відносять такі методи і форми, як рольова гра, інтегрований урок, дебати тощо. Водночас сьогодні особливої актуальності набувають новітні мультимедійні технології.

У процесі навчання найбільш доцільним є використання, у першу чергу, тих технологій, за яких в учнів розвивається бажання до творчої праці, прагнення до активних дій, створюються умови для досягнення успіхів і мотивації власної навчально-пізнавальної діяльності; відпрацьовуються моделі поведінки, необхідні для вирішення ситуацій, з якими учні зустрічаються в реальному повсякденному житті.

Важливе значення для підвищення навчання мають активні методи навчання, адже в результаті їх використання забезпечується отримання учнями практичних навичок, розвиток інтелектуальних здібностей, формування активної життєвої позиції учня. У сучасній педагогічній практиці набули поширення такі методи активного навчання, як:

- неімітаційні (проблемна лекція, навчальна дискусія, конференція, реферати, самостійна робота з текстами, лекція з елементами проблемного навчання, пошукова робота, тестовий контроль знань);
- імітаційні (вирішення проблемних ситуацій, рольова гра, проектна робота, ділові ігри).

Інноваційні методи навчання розглядаємо як такі, що активізують навчальну діяльність, мислення учнів, забезпечують у них самостійність прийняття рішень, постійний взаємозв'язок учня та вчителя.

На разі в Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання, метою якого є створення комфортних умов навчання. У процесі інтегрованого навчання кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок та вмінь як предметних, так і загальнонавчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва та взаємодії; розвитку комунікативних якостей; моделюванню життєвих ситуацій завдяки використанням рольових ігор; спільному розв'язанню проблем, співробітництва через бесіду,

діалог, під час якого відбувається активна взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей учнів.

Наш педагогічний досвід дає підстави свідчити, що за умови використання інтерактивних методів навчання (ІАМН), учні запам'ятовують 80% того, що висловлювали самостійно, і 90% того, що робили самостійно. Отже, ми бачимо, що поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його практичне застосування в повсякденному житті. Використання ІАМН у малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей, як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси тощо.

Останнім часом учителі іноземної мови змушені зосереджуватися, передусім, на граматиці, готуючи учнів до складання державно-підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання, що призводить до обмеження можливостей формування в учнів усних мовних умінь і навичок, мовленнєвої компетенції.

У світовому методичному досвіді учителів іноземної мови є великий набір інтерактивних методів роботи, які, за умови правильної адаптації до освітньої програми, можна успішно використовувати під час навчання граматики. При цьому граматичні завдання перестають сприйматися як щось відокремлене від власне акту комунікації, а граматичні вправи перестають бути нецікавим і нудним маніпулюванням граматичними конструкціями.

Вислів Бенджаміна Франкліна «Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn» стали гаслом нашої роботи: пропонуючи та використовуючи активні методи навчальної діяльності, можна змінювати підходи до навчання – воно повинно містити елемент роздуму, на основі якого учні самостійно опрацьовують матеріал і адекватно використовують набуті знання в реальному житті. І це, на наше глибоке переконання, є найважливішим досягненням, бо лише покоління, яке здатне відійти від механічної репродукції, матиме сили зробити новий крок та представити нові проекти розвитку освіти, політики та економіки країни.

В умовах інформаційних технологій необхідно навчити дитину орієнтуватися на використання здобутих знань у повсякденному житті. Важливо, що використання інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови виховує всебічно розвинену та цілеспрямовану особистість та готує її до активної позиції в майбутніх реальних ситуаціях у житті.

Школі сьогодні необхідні творчі вчителі: учитель-майстер, учитель-новатор, учитель-автор. Сучасний вчитель має вміти створити комфортну, доброзичливу атмосферу взаємопідтримки на уроці, що сприятиме взаємодії учителя й учнів через діалог; розвивати критичне мислення учнів та стимулювати рефлексію; застосовувати наявні ефективні інноваційні технології; стати професіоналом, який, навчаючи учнів, вчиться самоостійно, уважно спостерігаючи за освітнім процесом, визнаючи проблеми та створюючи нові стратегії для їх розв'язання; бути вчителем-дослідником, здатним творчо генерувати ідеї; усвідомлювати необхідність творчої діяльності.

При плануванні конкретних уроків учителям слід урахувувати, що будь-який обраний метод навчання має тією чи іншою мірою забезпечувати активну участь

всіх учнів у процесі навчання; використання індивідуального підходу до учнів; установлення зворотного зв'язку в системі «учитель-учень»; застосування набутих навичок і знань у реальних життєвих ситуаціях; розвиток цільових навичок поведінки; мотивацію учнів до підвищення ефективності своєї діяльності; отримання знань на груповому та індивідуальному рівнях.

Ідея втілення інноваційних методів навчання передбачає досягнення мети високоякісної освіти, яка буде конкурентноздатною, спроможною забезпечити кожному учню умови для самостійного досягнення навчальної мети, творчого самоствердження в різних соціальних сферах та розкриття потенціалу учнів.

Отже, одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації шкільної освіти в Україні є впровадження інноваційних технологій та методів навчання в закладах освіти, що сприятимуть розвитку та вдосконаленню освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2004. № 1. С. 5–8.
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. С. 4–15.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ : Райдуга, 1994. С. 8–10.
4. Державний освітній стандарт з іноземної мови (V–IX класи) : проект / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 1998. 32 с.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

**Лариса РИЧКОВА, Євгенія ГОЛОБОРОДЬКО,
Юлія БОРИСЕНКО**

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСТОСУВАННЯ СИТУАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Розкрито зміст поняття управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів при розв'язанні дидактичних ситуацій. Ситуаційну освітню технологію пов'язано із впровадженням у навчальний процес заздалегідь спроектованих дидактичних ситуацій. Наведено визначення ситуацій спільної продуктивної діяльності вчителя та учнів.

Ключові слова: управління навчально-пізнавальною діяльністю, проектування дидактичних ситуацій, ситуаційна технологія, технологія спільної продуктивної діяльності.

The content of the concept of management of students' educational and cognitive activity in solving didactic situations has been revealed. Situational educational technology is associated with the introduction of pre-designed didactic situations into the educational process. The definition of situations of teacher and students' joint productive activity has been given.

Key words: *management of educational and cognitive activity, design of didactic situations, situational technology, technology of joint productive activity.*

Утілення нових педагогічних технологій базується на застосуванні засобів непрямого та перспективного управління. До останніх належать, наприклад, дидактичні ситуації. Технологія, яка ґрунтується на використанні в навчальному процесі заздалегідь спроектованих дидактичних ситуацій, ефективна в умовах масової школи, вона перетворює навчання на керований процес зі спроектованими результатами. Управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів при розв'язанні дидактичних ситуацій ми пов'язуємо із запровадженням компетентнісного підходу у навчально-виховний процес.

Актуальність пошуку ефективних засобів формування компетентностей учнів не викликає сумнівів, у цьому впевнені всі, хто намагається реформувати освіту, зробити її якісною і доступною, європейського рівня. Завдяки ефективному управлінню, що гарантує досягнення заздалегідь визначених результатів, ми можемо керувати саме тією діяльністю учнів, яка спрямована на застосування набутих ними знань при вирішенні практичних задач, тобто в умовах вирішення різного виду дидактичних ситуацій (проблемної, навчальної задачі, ситуації успіху тощо) ми створюємо умови для формування компетентностей школярів [2, с. 49].

Управлінський цикл при розв'язанні дидактичної ситуації починається з визначення мети, завдань і закінчується їх вирішенням і досягненням мети. Але коли поставлена мета досягнута, постає нова, і управлінський цикл починається знову. Склад і послідовність процедур у циклі з позицій загальної теорії управління інваріантні для всіх само управлінських і цілеспрямованих систем, включаючи й педагогічну систему. У якості відносно самостійних, але взаємопов'язаних процедур у циклі управління науковці виділяють наступні стадії (етапи) управління: формування мети, інформаційної основи навчання; прогнозування; прийняття рішення; організації виконання; комунікації; контролю та оцінки результатів; корекції [1; 3].

Управлінський цикл інтегрує відносно самостійні види діяльності, послідовні та взаємодіючі один з одним стадії (етапи), які наповнюються особливим змістом стосовно різноманітних рівнів педагогічного управління. Запровадження ситуаційної технології передбачає таке: вчитель володіє навичками педагогічного проектування, самостійно визначає доцільність застосування проекту на певному етапі уроку з урахуванням змісту навчального матеріалу, контингенту учнів тощо. Можливо виділити кроки педагогічного проектування: моделювання, створення проекту, прийняття рішення і конструювання. Дослідження процесу навчання передбачає створення моделі, на основі якої описується перебіг процесу при певних умовах. Оптимальність перебігу процесу, взаємозв'язок його структурних компонентів і, в кінцевому рахунку, реалізацію поставлених цілей навчання можливо здійснити через управління [2, с. 89]. Об'єктом управління під час вирішення дидактичних ситуацій є навчально-пізнавальна діяльність. Створення моделі вимагає опису навчально-пізнавальної діяльності, яка відображає її властивості. Існує функціональний, морфологічний та інформаційний описи:

- функціональний опис – навчально-пізнавальна діяльність розглядається по відношенню до інших компонентів процесу навчання, визначаються її ознаки і властивості, а також сукупність факторів, які впливають на її функціонування;
- морфологічний опис дає уявлення про структуру навчально-пізнавальної діяльності як об'єкта управління, зв'язки елементів структури;
- інформаційний опис визначає залежність морфологічних та функціональних властивостей від інформації про педагогічну систему, в межах якої досліджується навчально-пізнавальна діяльність.

Наше дослідження різних видів дидактичних ситуацій довело, що найбільш ефективною з позицій розробки проекту є ситуація спільної продуктивної діяльності вчителя та учнів. Ситуацією спільної продуктивної діяльності вчителя і учня у нашому розумінні є цілісне навчання, яке включає в себе пізнавальне утруднення, яке виникає у процесі взаємодії суб'єкта з об'єктом, необхідність в подоланні труднощів і сам процес подолання, який здійснюється шляхом спільного з вчителем пошуку учнем нових знань про об'єкт, способів дій, оцінки отриманих результатів.

Модель діяльності, покладена в основу ситуацій, збудованих по типу спільної продуктивної діяльності, являє собою цільовий ідеал, узагальнений і умовний приклад реальної діяльності. Експериментальна перевірка підтвердила динамічність, гнучкість, варіативність розробленої моделі навчально-пізнавальної діяльності. Створення моделі, пов'язаної безпосередньо з цілями дидактичної ситуації, – перший крок педагогічного проектування. Далі йде етап складання проекту, коли модель «доводиться до рівня, необхідного для її використання в перетворення педагогічної діяльності». Ураховуючи всі вимоги до ситуації спільної продуктивної діяльності педагог зможе розробити проект ситуації, що відтворює механізм управління процесом формування предметних компетентностей та забезпечує досягнення високих показників якості знань.

Наступний крок проектування ситуації – це конструювання: проект деталізується та конкретизується з урахуванням реальних умов та домінуючих компетентностей. Конструювання, більшою мірою, пов'язане з розв'язанням методичних задач та відображено у поурочних планах із застосуванням дидактичних ситуацій, методичних розробках з питань формування компетентностей при вивченні конкретних предметів курсу.

Учитель визначає місце, час, склад учасників, засоби їх взаємодії при розв'язанні дидактичних ситуацій. До способів взаємодії можна віднести діалоги учителя та учнів, види практичної діяльності, пошукові задачі та інше. На цьому ж етапі відбувається вичленення протиріч, які можливо виділити тільки при аналізі готовності конкретних учасників ситуації. Паралельно учитель продумує методи та прийоми для стимулювання потреб учнів-учасників ситуації (заохочення, спонукання, навіювання тощо).

Проектування рішень дидактичних проблем на шляху управління навчальним процесом в співвідношенні з певними цілями і проектування умов формування компетентностей, особистісних якостей учнів, характеризує технологічний підхід до навчання. Сукупність розглянутих етапів педагогічного проектування забезпечує функціонування системи проектування, розкриває

механізми поступового переходу від ідеї до запровадження. Технологія педагогічного проектування за умови дотримання всіх етапів, заснована на такій послідовності дій: проведення компонентного аналізу об'єкта проектування, розробка інформаційного забезпечення проектування, вибір системоутворюючого компоненту – домінуючих компетентностей, визначення часових та інших обмежень, матеріально-технічного забезпечення та безпосередньо проектування та діагностування якості проекту.

Ядром управлінської діяльності вчителя при запровадженні компетентісного підходу є проектування різноманітних дидактичних ситуацій.

Специфіка керуючої та керованої підсистем на даному рівні надає суттєвий вплив на зміст складових управлінського циклу: мета, завдання, технологію їх вирішення, досягнення поставленої мети.

Управлінський цикл при вирішенні дидактичних ситуацій повинен враховувати особливості компетентісного підходу, положення загальної і психолого-педагогічної теорії управління, але в той же час повинен відображати якісну своєрідність. Структурно-функціональний аналіз управлінської діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності школярів у процесі вирішення ними дидактичних ситуацій дозволяє виділити специфічний зміст складових управлінського циклу, особливості управління на рівні, який розглядається.

Список використаних джерел

1. Дмитренко Т. О., Лаврик Т. В. Педагогічні умови як компонент наукових основ дослідження. *Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця* : зб. наук. пр., матеріали міжнар. наук. практ. конф., 11–12 черв. 2014 р. Харків : ХНЕУ; ХОГОКЗ, 2014. 378 с.
2. Основи сучасної педагогіки : монографія / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько, В. М. Нагаєв та ін. Херсон : вид-во ПП Вишемирський В. С., 2016. 462 с.
3. Яресько К. В. Культура управління навчальною діяльністю студентів : монографія. Харків : ХНУРЕ, 2004. 235 с.

Оксана СВИНАРЬОВА

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У БІЛОКОЛОДЯЗЬКОМУ НВК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ

У тезах висвітлено власну позицію щодо трактування терміну «ІКТ-компетентність». Проаналізовано ефективність навчально-виховної системи формування інформаційно-комунікаційної компетентності учасників освітнього процесу навчального закладу. Визначено недоліки та розроблено методичні рекомендації для їх усунення.

Ключові слова: інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології

The article presents own position regarding the interpretation of the term «ICT-competence». The effectiveness of educational system of formation of educational process participants' informational and communicative competence in educational institution has

been analysed. The disadvantages have been determined and the methodical recommendations for elimination of them have been developed.

Key words: *information competence, informational and communicative technologies.*

Комп'ютерні технології стають невід'ємною частиною цілісного освітнього процесу, що значно підвищує його ефективність. Сьогодні в Україні відбувається процес становлення нової системи освіти, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, з'являється поняття цифрової грамотності, цифрової інформаційної компетентності. Про що свідчить ряд нормативно-правових актів, прийнятих урядом України: наказ Міністерства освіти і науки України від 20.05.2004 № 407 «Про затвердження Положення про кабінет інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій навчання загальноосвітніх навчальних закладів»; наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 01.10.2012 № 1060 «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси»; розпорядження Кабінету Міністрів України від 15.05.2013 № 386-р «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні». Незважаючи на нормативні акти, самі умови швидкого розвитку новітніх комунікаційних технологій обумовлюють необхідність в набутті нових знань. Сьогодні формування інформаційно-комунікаційної компетентності стає необхідною умовою комфортного існування особистості в сучасному суспільстві.

Питанням аналізу та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) присвячені праці відомих українських науковців: А. Андрющак, В. Білошапко, С. Бешенкова, І. Богданової, В. Виноградова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Н. Клокар, А. Кузнєцова, В. Лєдньова, Ю. Триуса, І. Роберт, В. Шевченка та інших, а також зарубіжних учених – Н. Walo, D. Barthelemy.

Мета даної роботи – висвітлення стану оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями учасниками освітнього процесу Білоколодязького НВК Вовчанської районної ради Харківської області.

Зауважимо, що на основі опанування та використання ІКТ у навчальному процесі, учителі й учні формують власну ІКТ-компетентність.

Вивчаючи психолого-педагогічні наукові дослідження, зазначимо, що існує декілька визначень поняття «ІКТ-компетентність». Різні дослідники визначають її як інтегральну характеристику особи набуття певних знань та вмінь комп'ютерної техніки задля використання останньої у навчанні (П. Безпалов); сукупність не лише знань та вмінь, а головніше за все – досвіду діяльності (А. Єлізаров); спроможність людини вирішувати навчальні, життєві, професійні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (М. Лебедева, О. Шилова.). Н. Насирова відмічає необхідність наявності в людини мотивації, потреби й інтересу щодо набуття знань та навичок у галузі технічних засобів навчання.

Узагальнюючи наведені вище визначення вчених, у своєму дослідженні під терміном «ІКТ-компетентність» будемо розуміти знання, вміння, навички, що отримані на основі прояву певних власних мотивів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій для здійснення інформаційної діяльності

(пошуку інформації, її визначення, аналізу, створення, розповсюдження, організації й управління засвоєнням).

У тексті Концепції «Нова українська школа» зазначено, що інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене та водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, у публічному просторі та приватному спілкуванні. Медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпека, розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо), що є складовими інформаційної компетентності, стосується вирішального моменту в самореалізації, самовизначенні та самоусвідомленні особистості [1, с. 11].

Державна програма впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес визначає основні шляхи та способи вирішення проблем, серед яких однією з основних є створення в навчальних закладах сучасного інформаційно-комунікаційного простору [5, с. 52].

Єдиний інформаційний простір Білоколодязького НВК (електронна пошта; веб-сайт; телефон/факс; методична і педагогічна література; Інтернет; навчальний комп'ютерний клас на 10 ПК; мультимедійні комплекси (ноутбук, проектор, інтерактивна дошка); хімічний, біологічний та фізичний кабінети; 2 ресурсних класи загального користування; комп'ютеризовані робочі місця директора, заступників директора, бібліотекаря, секретаря) та інформатизація навчально-виховного процесу сприяють інтенсифікації та активізації освітнього процесу, розвитку та реалізації творчого потенціалу всіх його учасників, забезпечення гнучкого й ефективного управління навчальним закладом.

Важлива роль у формуванні інформаційної компетенції учнів належить використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Але задля цього виникає необхідність у забезпеченні НВК технічними засобами. З'ясувавши кількість наявних комп'ютерів у закладі освіти (2017/2018 н. р. – 15 од.) та кількість учнів 2–11 класів (2017/2018 н. р. – 236 осіб), визначивши кількість комп'ютерів на одного учня (0,064 од.), а також відсоток учнів, які використовують Інтернет у процесі навчання й середню кількість годин на тиждень, проведених одним учнем за комп'ютером у мережі Інтернет (див. табл.), ми дійшли висновку, що у закладі освіти рівень ефективності застосування ІКТ є недостатнім [2].

Таблиця

Використання ІКТ учнями Білоколодязького НВК

Класи	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Кількість учнів, осіб	29	29	28	27	17	25	25	23	17	16
% учнів, які використовують Інтернет у процесі навчання	20,7	37,9	64,3	59,3	70,6	56,0	72,0	69,6	82,4	87,5
Середня кількість годин на тиждень, яку проводить один учень за комп'ютером у мережі Інтернет	1,2	1,6	1,9	2,1	2,2	2,3	2,4	2,5	2,6	2,7

Відповідно до Методики розрахунку потреби навчальних закладів в оснащенні навчальними комп'ютерними комплексами [4], кількість необхідних персональних комп'ютерів для Білоколодязького НВК у 2017/2018 навчальному році становить 28 одиниць. Отже, кількість комп'ютерів навчального закладу необхідно збільшити на 13 одиниць.

Значна роль у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності учасників освітнього процесу відводиться урокам інформатики. У результаті впровадження методів формування інформаційної компетентності на уроках інформатики учні Білоколодязького НВК удосконалюють такі вміння: самостійно опрацьовувати інформацію, залучати власний досвід, переробляти інформацію для отримання певного продукту, класифікувати документи, критично аналізувати та порівнювати інформацію, використовувати різні джерела інформації, користуватися новими інформаційними технологіями, систематизувати інформацію.

Важливим показником розповсюдження ІКТ в освіті є частка викладачів, які використовують ІКТ у своїй діяльності. На жаль, відсоток таких учителів-предметників Білоколодязького НВК залишається недостатнім – 62,5%.

Виходячи з аналізу отриманих даних, вважаємо, що вчителям, які не використовують ІКТ у своїй діяльності, слід активніше переймати кращий педагогічний досвід як учителів НВК, так і вчителів району, області, країни; відвідувати відкриті уроки з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Завдання для всіх учителів нині – спробувати ширше поглянути на зміст і методи викладання свого предмета, більша увага має приділятися практичній спрямованості навчальних матеріалів у поєднанні з новітніми методами навчання: комп'ютерними тренажерами, комп'ютерними (електронними) підручниками, презентаціями до уроків, методом проектів, дистанційними методами навчання, тестовими технологіями.

Вивчення навчально-методичної літератури [3] й проведене нами дослідження уможливили висновок про те, що інформаційний простір Білоколодязького НВК має кілька недоліків, а саме: відсутність дистанційного навчання учнів згідно предметних програм, відсутність загальношкільної інформаційної бази даних, недостатня кількість розроблених особистих сторінок учителів на сайті навчального закладу.

Отже, наявність достатньої матеріально-технічної бази та потужного кадрового потенціалу дозволяє ефективно формувати ІКТ-компетентність учасників навчально-виховного процесу. Для підвищення ефективності впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес Білоколодязького НВК та формування інформаційно-комунікаційної компетентності учасників освітнього процесу пропонується вжити наступні заходи: учителям використовувати новітні методи навчання учнів із застосуванням сучасних інформаційних технологій, розробити особисті сторінки на сайті навчального закладу, забезпечити здійснення дистанційного навчання учнів згідно предметних програм, забезпечити заклад освіти технічними засобами відповідно до вимог нормативних документів, створити загальношкільну інформаційну базу даних.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Петрікова Н. І. Упровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/33682/.
3. Помазан Т. Л. Рекомендації щодо створення моделі загальноосвітнього навчального закладу «Школа як інформаційно-комунікаційний простір». URL: <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/shkola-yak-informatsiino-komunikatsiinii-prostir-m.html>.
4. Про проведення суцільної інвентаризації стану наявної комп'ютерної техніки в загальноосвітніх навчальних закладах I, I–II, I–III ступенів : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.06.2010 № 637. *Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України*. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/328->.
5. Фоменко К. ІКТ-компетентність учителів та учнів. *Директор школи. Україна*. 2017. № 21–22. С. 52–63.

Анастасія СОКОРЕНКО

ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У тезах дано характеристику інтерактивним методам навчання («Акваріум», «Магічні дрібнички», «Мікрофон», «Незакінчені речення»). Розкривають їхні переваги перед традиційними методами. Визначено особливості організації інтерактивного навчання та їхня класифікація.

Ключові слова: *інтерактивний метод, навчання, «Акваріум», «Магічні дрібнички», «Мікрофон», «Незакінчені речення».*

The article deals with the description of interactive teaching methods («Aquarium», «Magic stuff», «Microphone», «Unfinished sentences»). Their advantages over traditional ones are revealed. The features of the organization of interactive learning and their classification are determined.

Key words: *interactive method, learning, «Aquarium», «Magic stuff», «Microphone», «Unfinished sentences».*

Актуальною у сучасній педагогічній науці є проблема використання інтерактивних методів навчання. Це зумовлено потребою розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням творчої особистості, креативного мислення. Інтерактивні методи навчання в сукупності з традиційними дають можливість активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, створити умови для реалізації їхніх потенційних можливостей, зокрема, пізнавальної активності та інтересів тощо.

У зв'язку з цим важливим у контексті змін, що відбуваються в освітній галузі, є розкриття освітньо-виховних можливостей інтерактивних методів навчання, а саме: «Акваріум», «Магічні дрібнички», «Мікрофон», «Незакінчені речення».

Інтерактивні методи навчання як шлях формування активності особистості розглядаються у роботах Н. Баліцької, Н. Коломієць, І. Прокопенка, Г. Троцько,

О. Савченко, В. Бондар, С. Золотухіної, І. Куришевої, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова, О. Сіроштан, О. Січкарук та ін.

Мета публікації полягає у з'ясуванні та розкритті освітньо-виховних можливостей інтерактивних методів навчання.

Дослідники теорії інтерактивного навчання стверджують, що використання інтерактивних технологій вимагає від учителя творчого підходу до розв'язання освітньо-виховних завдань. Тому для роботи за даними технологіями вчителів необхідна певна підготовка (дидактична, моральна).

Інтерактивне навчання – це діалогічне навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя й учня і яке передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій та розв'язання проблем.

Метою інтерактивного навчання, як відомо, є створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

У педагогічній літературі визначено переваги інтерактивного навчання перед традиційним, а саме: у роботі задіяні всі учні класу; учні навчаються працювати у команді; формується доброзичливе ставлення до опонента; кожна дитина має можливість пропонувати свою думку; створюється «ситуація успіху»; за короткий час опановується велика кількість матеріалу; формуються навички толерантного спілкування; а також уміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми [2].

На думку Н. Коломієць, інтерактивними вважаються такі методи навчання, які реалізуються завдяки активній взаємодії учнів і дають змогу на основі внеску кожного з них у спільну справу отримувати нові знання, організовувати спільну діяльність, ідучи від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці класного колективу [4, с. 8–9].

У працях Л. Пироженко та О. Пометун, визначено умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання (моделями), у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності учнів: інтерактивні технології кооперативного навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань.

І. Куришева ж систематизує інтерактивні методи навчання у контексті самореалізації особистості учнів у навчальній діяльності на підставі середовищ взаємодії: інтерактивні методи навчання в середовищі «учень – учень – учитель»; у середовищі «учень – комп'ютер – учитель»; у середовищі «учень – підручник – навчальний посібник». У середовищі «учень – учень – учитель» вона виділяє ігрові (рольові ігри, навчальні ділові ігри, дослідницькі ділові ігри, кейс-методи, проектні методи, організаційно-діяльнісні ігри, аналіз конкретних ситуацій, тренінгові методи) та неігрові інтерактивні методи навчання (дебати, диспути, відкриті форуми, різні види дискусій, портфоліо) [5, с. 162–163].

Суть інтерактивної роботи полягає в організації навчальної взаємодії учнів у парах і мікрогрупах. Оптимальний склад групи – 4–6 осіб. Рисами інтерактивного навчання, як свідчить аналіз теорії і практики, є: його двобічний характер; спільна

діяльність учителя й учнів; керівництво процесу вчителем; спеціальна організація та різноманітність форм; інформаційна прогалина; цілісність та єдність; мотивація та зв'язок з реальним життям; виховання і розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Важливого значення під час здійснення інтерактивного навчання набуває створення в класі клімату взаємосприйняття, акцентування позитивного, запобігання негативному, виникнення почуття довіри, поваги до кожного для найповнішої реалізації кожним своїх можливостей [3]. При цьому важливо забезпечити атмосферу загальної релаксації та взаємної довіри. У невимушеній атмосфері учень відчуває себе вільним і рівноправним партнером. Недаремно слово «інтерактив» (пер. з англійської «inter» – взаємний, «act» – діяти) означає взаємодіяти. За умови використання інтерактивних технологій на уроці іноземних мов підвищується результативність навчання, стимулюється вивчення мови, розумова та творча активність учнів, підвищується цікавість до предмету тощо [1].

Як свідчить аналіз наукової літератури і практики роботи вчителів іноземних мов до методів інтерактивного навчання належать такі: «Акваріум», «Магічні дрібнички», «Мікрофон», «Незакінчені речення». Зокрема, «Акваріум» – варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності учнів у малих групах – є ефективним для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Проте він може бути запропонований тільки за умови, що учні вже мають добрі навички групової роботи.

Учні об'єднують у групи по 4–6 осіб і пропонують їм ознайомитися із завданням. Одна з груп сідає в центр класу (або на початку середнього ряду в класі, де стоять парти). Це необхідно для того, щоб відокремити діючу групу від слухачів певною відстанню. Ця група отримує завдання для проведення групової дискусії, сформульоване приблизно так: прочитайте завдання вголос; обговоріть його в групі; за 3–5 хвилин дійдіть спільного рішення або підсумуйте дискусію.

Доки діюча група займає місце в центрі, решту класу знайомлять із завданням і нагадують правила дискусії в малих групах. Групі пропонується вголос упродовж 3–5 хвилин обговорити можливі варіанти розв'язання проблемної ситуації. Учні, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення. Після цього місце в «Акваріумі» займає інша група й обговорює наступну ситуацію.

Особливе місце в системі інтерактивних методів займають «Магічні дрібнички». Застосовуючи для записів результатів групової роботи великі листи паперу і маркери, слід пам'ятати, що різні кольори є доречними в різних ситуаціях. Зокрема, це стосується червоного і чорного. Червоний – знак підвищеної уваги. Його доцільно використовувати переважно для підкреслювання чи іншого виділення вже написаного іншими кольорами. Щодо чорного кольору, то вчителі, як правило, користуються ним тоді, коли хочуть ще більше підсилити увагу до написаного, або тоді, коли те, що пишуть, є неприємним, небажаним, недобрим і його варто змінити.

Різновидом загально-групового обговорення є технологія «Мікрофон», яка надає можливість: поставити запитання класу; запропонувати класу якийсь предмет (ручку, олівець тощо), який виконуватиме роль уявного мікрофона. Учні

передаватимуть його один одному, по черзі беручи слово; надати слово тільки тому, хто отримує «уявний» мікрофон; пропонувати учням говорити лаконічно й швидко (не більше ніж 0,5–1 хвилину); не коментувати і не оцінювати подані відповіді [6].

«Незакінчені речення», як прийом, часто поєднується з «Мікрофоном» і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота за такою методикою сприяє подоланню стереотипів, вільному висловлюванню учнів щодо запропонованих тем, формуванню вмінь говорити коротко, по суті й переконливо [7].

Отже, в умовах розвитку сучасного суспільства активізуються проблеми формування особистості: її активності, креативного мислення, творчого підходу, відповідальності тощо. У контексті зазначеного важливе місце у процесі навчання посідають інтерактивні методи навчання, які покликані вирішувати основні завдання сучасної школи.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у використанні інноваційних технологій при викладанні іноземних мов.

Список використаних джерел

1. Бухаркіна М. Теорія та практика навчання англійської мови. Київ : ТОВ «Спринт Принт», 2009. 57 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Золотухіна С. Т. Форми організації навчання. *Лекції з педагогіки вищої школи* : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. 2-е вид. доп. і випр. Харків : ОВС, 2010. С. 223–245.
4. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 19 с.
5. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5–6. С. 7–10.
6. Курешева И. В. Классификация интерактивных методов обучения в контексте самореализации личности учащихся. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2009. № 112. С. 160–164.
7. Софій Н., Кузьменко В. Активне навчання: обговорення, інтерактивні лекції, рольові ігри, мозкові штурми. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1345/>.

Hanna SPEKTOR

INNOVATION TECHNOLOGIES AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS

The article deals with the analysis of innovation technologies at English language lessons in Ukraine. According to the results of the conducted research, among the most effective innovation and communication technologies that should be used during the process of teaching English at schools in Ukraine are on-line and off-line Internet resources, including audio and video materials, various computer and mobile programmes for learning English, blogging, etc.

Key words: innovations, technologies, English language teaching, on-line and off-line learning, Internet.

У тезах розглядаються інноваційні технології, що використовуються на уроках англійської мови в Україні. Ґрунтуючись на результатах проведеного дослідження, до найбільш ефективних інноваційно-комунікативних технологій під час вивчення мови віднесено онлайн та офлайн Інтернет-ресурси, що включають аудіо- та відеоматеріали, різноманітні комп'ютерні та мобільні програми для вивчення англійської, ведення блогів тощо.

Ключові слова: *інновації, технології, навчання англійській мові, навчання в режимах онлайн та офлайн, Інтернет.*

English is considered to be the most «learned» second language in the world [1]. According to the results of the TNS online research, only 18% of Ukrainians have almost an advanced level of English, 56% can speak English at an intermediate level, while the rest do not have even a basic level of the English language [7]. Such percentage of the English language speakers in Ukraine is connected with low level of English learning at schools. The reason for that is the usage of recurrent language learning technologies. Innovations at English language lessons at schools is one of the prospects of increase of the perfect English language command in Ukraine.

The innovation technologies of learning and teaching English at schools were studied by various native and foreign researchers such as: V. Bazurin, P. Vojchenko, V. Ishtukiv, V. Kukhareno, V. Olijnyk, V. Red'ko, Ch. Pim, M. Prensky, G. Stanley, etc. However, there are few theoretical and practical considerations of the usage of the innovative English language teaching means and tools at schools in Ukraine. Thus, the relevance of the article is determined by the great interest of modern researchers in the essence of innovation technologies in teaching English as well as advantages and disadvantages of on-line and off-line resources of the English language learning at schools in Ukraine.

The aim of the article is to define the effective means and tools of learning the English language at schools in Ukraine.

The object of the research is innovation technologies at English language lessons.

The subject of the research includes specificity of applying innovation technologies during the English language lessons at schools.

According to the A. Hurzhiy and his co-authors, «innovation of education is an organized set of interrelated procedural and institutional, social and economic, methodological and scientific, practical and administerial processes oriented to meet the educational, informational, computational and telecommunicational demands of participants of teaching and educational process» [3, p. 3]. Thus, innovations in teaching and educational process should cover the abovementioned demands of its participants.

The usage of computers during English language lessons is a common practice abroad. M. Prensky claims that «a really big discontinuity has taken place» in educational sphere. He calls such a change as a «singularity», meaning the «arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20th century» [6, p. 1]. The researcher coins a new term, «digital natives», defining the new generation of students that learn language applying innovative digital technologies. Such technologies are used during studying various subjects, particularly the English language.

Another foreign researcher, Ch. Pim, suggests that innovation technologies play a significant role «in enhancing the delivery of English language teaching and learning in the primary sector» [5, p. 39]. He offers a set of innovation techniques that can be used during lessons of the English language. Among them are applying video conferencing, creating talking books and texts, using digital game-based learning (DGBL), mobile apps, promoting active reading through interactive fiction (IF), etc. [5, p. 25–39].

However, despite significant experience offered by foreign educational researchers and methodologists, not all the innovation technologies can be implemented in Ukraine, especially in the process of teaching and learning English at schools. The problem lies in the fact that not all English language classrooms are equipped with computers. Moreover, those classrooms that have computers, do not have an access to the Internet. Thus, the capabilities of using innovation technologies in teaching process are rather scarce. One more factor that slows down the process of innovation technologies penetration into the process of teaching English is the absence of teacher's awareness and practice of using such innovative tools at schools. It is obvious that such problems should be eliminated asap, as the usage of computers with access to the Internet has become part and parcel of English learning and teaching at schools.

Despite the abovementioned drawbacks, some innovation technologies can be successfully applied during English language lessons. Among the most common of them are the usage of computers in off-line mode for watching videos or listening audios that may cover the performance of such tasks as watch and script, watch for processes, watch and transcribe, what will happen next?, etc. [8, p. 53]. For studying English on-line teachers can use e-mail in order to send some tasks and then check them at once. Moreover, there are a lot of web resources, for instance, Podomatic, Audacity, Voice Thread, that give an opportunity to train speaking skills. A pupil records online his speech on various topics and receives a feedback not only from his teacher, but from the others who have joined the programme. This motivates pupils to speak correctly. One of the most widespread tools for interaction between pupil and teacher while learning English is blogging. Using blogs, teachers and pupils can make tasks together and check them at once.

Apart from providing various tasks for pupils in on-line and off-line modes, there are special learning and teaching programmes for teachers aimed at increasing the awareness concerning information and communication technologies. Among them are usage of on-line and off-line electronic educational resources, distant-learning courses, mastering of some programmes for English teaching (LearningApps, Test X, etc.) and infographics that allow to form the professional competence of the future specialists [2, p. 303].

Thus, the innovation technologies in learning and teaching English at school are not fully implemented in Ukraine and there are various reasons for that. Nevertheless, new technologies such as the usage of on-line and off-line Internet resources, give an opportunity to deviate from traditional forms of teaching language to the so-called «modern teaching» [4, p. 25–27]. Innovation technologies provide interaction between pupils and teachers in different modes, and make teaching and learning process interesting and creative.

References

1. Europeans and their Languages. *Special Eurobarometer 243*. 2006. URL: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf.
2. Havrilova L. H., Yaburova O. V., Ishutina O. Ye. Froming the professional competence of the future English language teachers of primary school using ICT. *Informatsiyni technologii i zasoby navchannya*. 2017. Vol. 4. P. 300–311.
3. Hurzhiy A. M., Bykov V. Yu., Hapon V. V., Pleskatch M. Ya. The analysis of computerization process in general educational institutions – 20 years. *Komp'yuter u shkoli ta sim'yi*. 2005. Vol. 5. P. 3–11.
4. Kukla O. Information technologies in the process of the English language learning. *Inozemni movy v suchasniy shkoli*. 2013. Vol. 1. P. 25–27.
5. Pim Ch. Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector. *Innovations in learning technologies for English language teaching, British Council*. 2013. P. 15–42.
6. Prensky M. The Role of Technology. *Educational Technology*, 2008. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/046f/ac5c5739584836037cf4b8bbf025475e3306.pdf>.
7. Sabadyshyna Yu. How many Ukrainians can speak English? : Infographics. *Lvivskiy eksportniy forum «Tvoye misto»*. 2015. URL: http://tvoemisto.tv/news/skilky_ukraintsiv_volodiyut_angliyskoyu_movoyu_infografika_75095.html/.
8. Solovey M. M. The development of information and digital competence during the English language lessons. *Osvityans'ke dzherelo*. 2018. Vol. 1. P. 50–55.

Інна СТРАЖНИКОВА

ОСОБЛИВОСТІ, ПЕРЕВАГИ Й НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО

У тезах досліджено проблеми навчального процесу з використанням інформаційних і комунікативних освітніх технологій. Автор розглядає можливості форми дистанційного навчання як складової частини дистанційної освіти; доведено, що головним в дистанційному навчання є наявність і розробка навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів або слухачів курсів.

Ключові слова: *навчання, технології, переваги, навчально-методичне забезпечення, спеціальність, навчальні центри.*

The problems of educational process with the use of informational and communicative educational technologies have been studied in the work. The author considers the possibilities of form of distance learning as an integral part of distance education. It has been proved that the main thing in distance learning is availability and development of teaching and methodological support for students' independent work.

Key words: *training, technologies, advantages, teaching and methodological support, specialty, training centers.*

Сучасному суспільству потрібна масова якісна освіта, яка спроможна забезпечити зростаючі вимоги до споживача та виробника матеріальних і духовних благ. Виконати соціальне замовлення суспільства через збільшення асигнувань на освіту, збільшення кількості навчальних закладів та іншими традиційними

способами не в змозі навіть заможні країни. Тому поява дистанційної освіти не випадкова, це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Мета дослідження – проаналізувати шляхи становлення, переваги й недоліки дистанційної освіти.

У всьому світі дистанційна освіта існує, займає своє соціально-значуще місце в освітній сфері. У кінці 1997 року в 107 країнах діяло близько 1000 навчальних закладів дистанційного типу. Кількість тих, хто здобув вищу освіту в системі дистанційної освіти, у 1997 р. становила близько 50 млн осіб, у 2000 р. – 90 млн, за прогнозами у 2023 р. становитиме 120 млн осіб [1, с. 65].

Студентам і абітурієнтам пропонується програма навчання як по спеціальностях, так і по окремих курсах. Важливо, щоб студент хоча б один раз на рік відвідував кампус і брав участь в стаціонарних заняттях. Деякі освітні заклади будують процес навчання на основі комп'ютерного забезпечення. Це означає, що викладач і студент в реальності не контактують один з одним, а отримують і передають інформацію по електронній пошті. Документи про закінчення освіти студентам висилаються теж поштою. На Україні дистанційна освіта надзвичайно актуальна.

Основною формою дистанційної освіти, як відомо, є заочне навчання, а основним засобом транспортування інформації – пошта, технічні засоби електронного транспортування інформації (радіо та телебачення), але вони не стали підґрунтям якісних змін, оскільки ця транспортна мережа не є адресною, і вона не є інтерактивною, тобто не забезпечує транспортування в напрямку від студента до викладача і навпаки.

Впровадження сучасних інформаційних технологій у повсякденне життя українських громадян послужило каталізатором для розвитку процесів, пов'язаних з дистанційним навчанням. Інтернет як джерело інформації вже є реальністю, а розвиток телекомунікацій, без яких ця форма навчання не може існувати, відбувається швидкими темпами.

Головними переваги дистанційної освіти вважаються:

- доступність для всіх верств населення;
- відсутність необхідності відвідувати лекції й семінари;
- демократичний зв'язок «викладач – студент»;
- комплексне програмне забезпечення;
- провідні освітні технології;
- індивідуальний процес навчання;
- гнучкі консультації.

Зараз у країні бурхливо розвивається не дистанційна форма як така, а окремі дистанційні технології навчання, що також є позитивним на даний час. Мабуть, усі сьогодні згодні з тим, що наявність електронного підручника і його розміщення в локальній комп'ютерній мережі чи Інтернет не є дистанційним курсом у повному значенні цього терміна, тим більш не є дистанційною формою навчання. Далеко не всі дисципліни та не всі їх розділи (теми) треба розміщати в комп'ютерній мережі,

навіть тоді, коли мова йде про дистанційну форму навчання. Найбільш ефективним у такому випадку буде використання різноманітних навчальних технологій [2].

Тому, на нашу думку, головним усе-таки є наявність і розробка навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів або слухачів курсів. Передбачається використання так званих електронних лекцій, головна перевага яких полягає у використанні електронних носіїв інформації, які у свою чергу дозволяють представляти її в стиснутому, проте більш об'ємному вигляді. Лекційний матеріал може бути викладений у вигляді тексту, озвучений і доповнений відео матеріалами. Маються на увазі відео-лекції, слайди-лекції, що студент зможе переглянути самостійно в зручний для себе час і в характерному ритмі; гарні комп'ютерні тренінги, різного роду тестуючі і навчальні програми, додатковий ілюстративний матеріал, а також доступ у потрібний час до довідкових даних, словникових термінів.

Для дистанційного навчання особливого значення набуває наявність і якість електронних підручників, що повинні бути по всіх дисциплінах навчального плану. Робота з електронним підручником дозволяє зробити навчальний процес індивідуалізованим. Кожен студент сам обирає послідовність вивчення навчального матеріалу, виходячи зі своїх інтересів і можливостей. Використовуючи гіперпосилання, студент має можливість в будь-який момент перейти до необхідного розділу або теми. А наявність в електронному підручнику мультимедійної складової дозволяє демонструвати динамічні моделі досліджуваних явищ, розв'язувати лабораторні роботи, будувати й перевіряти на працездатність електричні схеми, змінювати їх параметри й відразу ж одержувати результат. Віртуальні лабораторії допомагають без залучення матеріальних ресурсів проводити дослідження, виявляти закономірності, одержувати результати, аналізувати їх, робити висновки і все це можливо на відстані.

На основі дистанційного навчання можна організовувати віртуальні навчальні центри із залученням викладачів з інших вищих закладів освіти, міст і країн, а також проводити консультації, мережеве тестування й підготовку абітурієнтів, забезпечувати самостійну роботу студентів денного відділення, створювати індивідуальні навчальні плани і програми, реалізувати індивідуальні графіки занять поза стінами навчального закладу. Крім того, навчальний заклад може організувати викладання додаткових дисциплін на вибір слухачів, післядипломне навчання, підвищення рівня кваліфікації, передачі й поширення кращого педагогічного досвіду, аналізу ефективності уроків, лекцій, курсів, тренінгів і семінарів тощо.

Адже відкрита освіта дає широке поле для наукових досліджень, що сприяють розвитку творчих ініціатив розробників і педагогів, переходячи з об'єкта вивчення в об'єкт прогнозування, конструювання та проектування.

У той же час можна виділити й декілька негативних сторін, з якими можна зіткнутися у процесі впровадження дистанційної освіти в навчальний процес:

1. Слабка координуюча функція з боку Міносвіти (неузгодженість в нормативно-правовому забезпеченні, у стандартизації, в економічних і фінансових питаннях, в оцінках якості освіти).

2. Конкурентна боротьба серед закладів вищої освіти за студентів як основного джерела фінансування.

3. Людський фактор відіграє важливу роль у процесі навчання, тому що викладач, при безпосередньому контакті зі студентом, може передавати і прищеплювати певний ряд навичок, а при дистанційній освіті він повністю або частково зникає.

4. Існуючі традиційні методи навчання погано поєднуються з новими технологіями, а більшість методичних і навчальних матеріалів не підходять для дистанційного навчання

5. За деякими спеціальностями навчатися дистанційно неможливо, оскільки певні дисципліни припускають наявність складних лабораторних практикумів, які проводяться під контролем викладача.

6. Відсутність навичок роботи з інформаційними технологіями у багатьох викладачів, що спричиняє виникнення труднощів у підготовці навчального матеріалу для використання при дистанційній освіті.

7. Опір певної частки професорсько-викладацького складу впровадженню сучасних технологій.

8. Витрати на навчання викладачів сучасним інформаційним технологіям, а також додаткові фінансові витрати на придбання ЗВО необхідного технічного оснащення.

9. Необхідність стандартизації вимог до наданих навчальних матеріалів, необхідних при дистанційному навчанні.

10. У технічному плані – слабкі канали зв'язку, висока вартість Internet.

11. Труднощі у створенні інформаційно-освітнього середовища, особливо в частині наповнення бази даних електронними підручниками та навчально-методичними матеріалами.

12. Складності у збільшенні пропускну здатності телекомунікаційного каналу, розвитку корпоративної мережі ЗВО і філій до рівня, що забезпечує організацію навчального процесу за всіма видами навчальної діяльності та технологій педагогічного спілкування.

Отже, наведені факти показують необхідність розширення дистанційного навчання в Україні як невід'ємного фактору формування кваліфікованих, інтелектуальних, високопрофесійних фахівців.

Список використаних джерел

1. Татарчук Г. М. Институционализация дистанционного обучения: социологический аспект. *Образование*. 2000. № 1. С. 63–72.

2. Ушакова Н. М., Воронова А. Б., Калиновська Л. Є. Про нормативно-правове забезпечення дистанційного навчання у вищому навчальному закладі. *Нові технології навчання*. 2004. № 35. С. 274–275.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У тезах обґрунтовано актуальність проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування в учнів початкової школи позитивного ставлення до навчання, набуття ними необхідних навчальних компетентностей, розвитку їхніх творчих здібностей.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, початкова школа, навчальний процес, позитивне ставлення, компетентність, творчі здібності.*

The topicality of the problem of using information and communication technologies as means of forming primary school students' positive attitude to learning process, obtaining the necessary educational competences by them, developing their creative abilities have been substantiated in the paper.

Key words: *information and communication technologies, primary school, educational process, positive attitude, competence, creative abilities.*

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Сьогодні інформаційно-комунікативні технології розглядаються як компонент загальної освіти, що відіграє важливу роль у розв'язанні пріоритетних завдань навчання та виховання. Широке застосування комп'ютерних технологій поступово, але досить упевнено, стає прогресивним важелем навчального-виховного процесу початкової школи, яка є фундаментом якості подальшого розвитку дитини.

Довгий час початкова школа розглядалася як ступінь освіти, де учень повинен освоїти такі основні навички, як читання, письмо, рахунок для подальшої освіти. Проблеми інформатизації початкової школи особливо актуалізувались з упровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти (2012), згідно з яким освітньою галуззю «Технології» передбачено «формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної освіти й основних компетентностей для реалізації їхнього творчого потенціалу й соціалізації в суспільстві». З огляду на впровадження в практику концепції «Нової української школи» (2017) початкова її ланка повинна розвивати в дитини фізичну, розумову, пізнавальну активність, створити умови для гармонійного її входження в освітній простір, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань.

На підставі аналізу робіт М. Захарова [1], М. Кітаєвої [2], Ю. Молокова [4], Н. Петлюшенко [5] з'ясовано, що якість навчання учнів початкової школи залежить від застосування на уроках інформаційно-комунікативних технологій, які сприяють позитивному ставленню учнів до навчання, формуванню в них необхідних навчальних компетентностей, сприяють розвитку їхніх творчих здібностей. Метою тез є визначення впливу інформаційно-комунікативних технологій на якість навчання молодших школярів.

Інформаційно-комунікативні технології навчання (ІКТ) – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів для забезпечення ефективного процесу навчання, задоволення індивідуальних запитів кожного учня. До основних інформаційно-

комунікативних технологій належать презентації, електронні навчальні посібники, інтерактивні кросворди, тестовий комп'ютерний контроль, комп'ютерні дидактичні ігри тощо [3, с. 3].

Підготовка до уроків з використанням інформаційно-комунікативних технологій вимагає більше часу, ніж до звичайних уроків, однак вони є значно ефективнішими, викликають інтерес в учнів, позитивне ставлення до навчання, сприяють їхньому самостійному пошуку додаткової інформації, доступу до нетрадиційних джерел освіти, формуванню комп'ютерної грамотності, розвитку особистості дитини, її інтелекту, пам'яті, уваги, підвищенню ефективності самостійної роботи.

Ефективною формою мотивації учнів до навчання є така інформаційно-комунікативна технологія, як презентація. У роботі вчителі використовують готові мультимедійні презентації, створюють власні мультимедійні навчальні програми, проекти, використовуючи при цьому засоби мережі Інтернет. Важливо, щоб вони були цікавими й доступними для дітей, викликали в них позитивні емоції, формували логічне мислення, збуджували їхню уяву й фантазію, розвивали творчі здібності, навчали працювати з комп'ютером, відповідали віковим особливостям школярів і санітарно-гігієнічним вимогам.

Особливо ефективним є використання презентацій на уроках читання. Так, портрети письменників, місця, де вони жили й творили, інсценізації окремих епізодів творів, словникова робота, чистомовки, скоромовки – усе оживає й підвищує пізнавальну активність учнів. Крім того, поряд із презентацією, з метою підвищення інтересу школярів до вивчення конкретного навчального матеріалу, доречно використовувати перегляд фрагменту кінофільму, який випереджає читання, привертає увагу дітей до сюжету, а також сприяє обговоренню вчинків, характеру героїв тощо.

Як свідчить аналіз практики, використовувати комп'ютерні презентації можна на уроках будь-якого типу. Головне, щоб матеріал, який використовується, відповідав принципам науковості, наочності, був поданий в обсязі, що відповідає дидактичній меті.

Варто підкреслити ефективність використання ІКТ під час проектної діяльності на уроках. У початковій школі найчастіше розробляються проекти, пов'язані з певними навчальними темами, адже це, перш за все, творча діяльність учня, що поєднує теорію, проблемність і практичність застосування. Доречнішим, як показує досвід, є використання дослідницьких, інформаційних, творчих проектів на уроках «Основи здоров'я», «Природознавства» та «Я у світі». Метою цих проектів є створення творчого продукту: рекламного проекту (буклету, збірки, інсценізації тощо).

Під час складання проекту «Подорож Україною» учні створюють і демонструють власні міні-проекти, наприклад, «Водойми України», «Сім чудес України». Дитяча фантазія, творчість, кропітка праця дають школярам можливість створювати різні слайди з цікавою інформацією.

Аналіз досвіду використання ІКТ під час проектної діяльності свідчить про формування в школярів таких компетентностей: орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією, здобувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел, користуватися різноманітною довідковою літературою, висловлювати свої думки, міркування

стосовно обраної теми. Крім того, використовуючи інформаційно-комунікативні технології при навчанні, в учнів збагачується словниковий запас, удосконалюються раніше набуті знання, вони набувають умінь класифікувати й категоризувати інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, робити правильні висновки, із задоволенням сприймати складні довгострокові завдання.

Багато можливостей для розвитку логічного й алгоритмічного мислення дає пропедевтичний курс «Сходінки до інформатики». Використання комп'ютера в навчальній діяльності учнів сприяє розвитку розумових здібностей, пам'яті, просторової уяви, уваги, моторики, підвищує інтерес до навчання, створює гарний настрій.

Відомо, що використання інформаційних технологій сприяє абсолютно новим можливостям для творчості школярів, дозволяє реалізувати принципово нові форми й методи навчання. Використання ІКТ у роботі з учнями початкової школи забезпечує формування в них таких якостей творчості, як креативність, оригінальність, гнучкість, фантазія, деталізація думки, уява, допитливість, прагнення створити нове, швидкість перебігу розумових процесів, схильність до широкодіапазонного використання своїх знань тощо.

Отже, використання ІКТ на уроках у початковій школі сприяє ефективності навчальних занять, психологічно полегшує процес засвоєння матеріалу учнями, підвищує рівень використання наочності на уроці, продуктивність праці вчителів й учнів, робить урок привабливим і сучасним.

Підвищення якості навчання за допомогою інформаційно-комунікативних технологій забезпечує формування в учнів позитивного ставлення до навчання, необхідних ключових і предметних компетентностей, таких як уміння вчитися, орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією, здобувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел, користуватися різноманітною довідковою літературою, концентрувати увагу на одній справі, швидко засвоювати нову інформацію, самостійно розв'язувати нові завдання, знаходити оригінальні рішення, висловлювати свої думки, міркування стосовно обраної теми тощо, а також розвиває творчі здібності учнів, активізує їхню увагу, розширює кругозір, що є необхідною умовою подальшої максимальної реалізації особистості в сучасному житті.

Список використаних джерел

1. Захарова М. І. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес. *Початкова школа*. 2008. № 1. С. 11.
2. Кітаєва М. Використання мультимедійних технологій. *Початкова освіта*. 2011. № 38. С. 17–20.
3. Минай Ю. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи. URL: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/11-13052016/Munay.pdf> (дата звернення: 12.01.2018).
4. Молоков Ю. Р. Інформаційні технології в традиційній початковій школі. *Початкова освіта*. 2002. № 2. С. 25.
5. Петлюшенко Н. Упровадження комп'ютерних технологій у початковій школі. *Початкове навчання і виховання*. 2012. № 1. С. 33–31.

СЕКЦІЯ IV АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тетяна АЛЕКСЕЄНКО

ГРОМАДЯНСЬКА ІНІЦІАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ТА ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У тезах актуалізовано проблему виховання громадянської ініціативності вихованців закладів освіти інтернатного типу; розкривається сутність і зміст ініціативності особистості, її детермінанти та можливі причини відхилення у проявах поведінки від прийняттого; визначаються параметри наукового аналізу та громадянський зміст; пропонується визначення і структура поняття «громадянська ініціативність»; проектується завдання формування громадянської ініціативності у підлітків.

Ключові слова: ініціативність, громадянська ініціативність, підлітки, інтернатні заклади освіти, завдання виховання.

The paper presents the problem of formation of civil initiative of pupils at boarding schools. The essence and content of person's initiative, its determinants and possible reasons for the variations in forms of behavior from the acceptable ones have been revealed. The parameters of scientific analysis and civil content have been determined. The definition and structure of the concept of «civic initiative» have been suggested. The tasks of formation of adolescents' civil initiative have been revealed.

Key words: initiative, civil initiative, adolescents, boarding schools, task of education.

Реформування сучасної школи потребує нового осмислення ролі педагога в освітньо-виховному процесі, його взаємодії з учнями. На перший план виходять завдання, пов'язані з гуманізацією свідомості дітей, учнівської молоді, педагогів як суб'єктів педагогічної підтримки у розвитку кращих потенцій особистості. У зв'язку з нестабільністю соціальної ситуації та загрозами державності України актуалізується також проблема виховання у підростаючих поколіннях соціально-значущих якостей особистості. Поширення маніпулятивних технологій та намагання використовувати учнівську молодь у політичних процесах, у тому числі і дестабілізуючого для суспільства змісту, потребує підвищеної уваги до формування ініціативності особистості просоціального спрямування.

Ініціативність як складна якість особистості є показником її самостійності та активності, які актуалізуються у підлітковому віці, для якого характерним є пошук відповідей на питання «Хто Я» і «Що Я можу», обумовлених процесами дорослішання і потребами особистісної та соціальної ідентифікації. Соціальна затребуваність ініціативності зростає в умовах розбудови громадянського суспільства та розвитку ринкових відносин, які в умовах сучасності набувають суспільних пріоритетів. Для вихованців інтернатних закладів формування ініціативності набуває особливої ваги. Це пояснюється специфічними умовами

інтернатних закладів, у яких дозрівання особистості обмежується закритим типом середовища і обмеженістю соціальних контактів, що знижує можливості набуття нею достатнього життєвого і соціального досвіду, формування життєвих навичок, компетентності та громадянської позиції. Це робить її вразливою до маніпулятивних технологій та несприятливих умов життя, пов'язаних з соціальними ризиками у відкритому соціумі. Ці та інші обставини посилюють потребу формування громадянської ініціативності підлітків інтернатних закладів.

У психолого-педагогічній науці проблема вивчення розвитку ініціативності особистості знаходить висвітлення в різних аспектах: як актуалізованої категорії (Л. Виготський, Е. Еріксон, Н. Чернуха); у сутнісних характеристиках та змісті поняття «ініціативність» (А. Данілова, Т. Окушко, П. Рудик); як соціально-значуща якість, що виявляється в різновекторно спрямованій активності особистості (Т. Алексеєнко, Т. Немцева, О. Старинська, О. Трошкін та ін). Дотичними до проблеми сприймаються ідеї та положення щодо громадянського виховання та громадянськості, які простежується в працях І. Беха, К. Дорошенко, Т. Завгородньої, І. Кучинської, К. Чорної. Їх підґрунтям стали ідеї, закладені в науковий доробок І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Однак, цільовою групою різних досліджень є школярі та учнівська молодь загальних, а не спеціалізованих закладів освіти. Між тим, за озвученою статистикою Уповноваженим Президента України з прав дитини, в системі інтернатної освіти України, яка налічує 751 заклад, станом на кінець 2017 року перебувало 106 тисяч дітей, або 1,5% дитячого населення. Функціонування цих закладів передбачається до 2026 року (М. Кулеба, 2018). Тому проблема розвитку ініціативності особистості вихованців інтернатних закладів освіти, яка є ще мало дослідженою, потребує осмислення в сутнісному вимірі та тих завдань, які постають перед педагогічним персоналом цих установ з урахуванням сучасних викликів.

За нашим уявленням, сутнісно ініціативність може бути проаналізованою за кількома параметрами, а саме: як соціально-значуща якість особистості; як соціально-моральна позиція особистості; як вид суспільної діяльності; як різновекторно спрямована активність особистості.

Пропонована ієрархія параметрів наукового аналізу ґрунтується на переконаності, що розгляд ініціативності як соціально-значущої якості особистості дозволяє поглибити уявлення про її сутність у комплексному аналізуванні через вияви соціально-моральної позиції та різновекторно спрямовану активність. Адже об'єктивно якості особистості завжди розкриваються в її переконаннях і діяльності.

Як свідчить життєва практика, ініціативність є не тільки способом творчого самовираження, а й, на жаль, досить часто виступає продуктом чужих маніпуляцій або ж свідомо протестною, виходить за межі прийнятного у суспільстві. Прояви ініціативності, що мають відхилення у поведінці від прийнятих соціальних та моральних норм, у більшості випадків свідчать про наявність конфлікту між суспільними та особистісними інтересами, а також спробу людини уникнути виконання певних зобов'язань, відповідальності, подолати свою невпевненість, компенсувати неувагу до себе та своїх потреб і проблем, захистити власну самість, перевірити свої можливості. Такі відхилення здебільшого спостерігаються в осіб з

обмеженням та негативним життєвим досвідом, несформованою соціальною компетентністю.

Названі характерні особливості властиві і для вихованців інтернатних освітніх закладів. Це визначає специфіку та розуміння ініціативності, особливостей її виховання у вихованців з урахуванням таких обмежувальних факторів, як особливості їхнього дефіцитарного життя, специфічні умови середовища інтернатного закладу, в якому постійно перебуває дитина, зокрема його замкнутість – вони обмежують можливості підростаючої особистості у набутті життєво важливих компетенцій, вияву соціальних ініціатив та, внаслідок патерналістської моделі функціонування, формують її споживацьку позицію, можливості здійснення цілеспрямованого виховного процесу.

З огляду на таку специфіку домінуючими науковими підходами у формуванні ініціативності підлітків просоціального змісту (громадянська ініціативність) в освітніх закладах інтернатного типу вважаємо слід визнати середовищний та особистісно орієнтований.

В ідеальному вираженні громадянська ініціативність розкривається як найвища форма активності та інтегральна якість особистості, відображена в системі мотиваційно-сміслових та інструментально-стильових характеристик, що забезпечують стан її готовності і постійності спрямування до процесу громадянських ініціатив, здатність брати на себе обов'язки і нести за них відповідальність; у здатності особистості піднятися над ситуацією, ставити надвисокі цілі, долати зовнішні та внутрішні бар'єри на шляху до мети, творчо розв'язувати поставлені завдання. Заданий орієнтир сутнісного розуміння громадянської ініціативності проектує вектор організації відповідної виховної роботи.

Надситуативна активність у підлітків в освітніх закладах інтернатного типу може проявляється в творчо-перетворювальному ставленні до світу (в ініціативах та активній участі у зміні середовища інтернатної установи на краще; позитивній самозміні), пізнавальній активності (намаганнях отримати більше знань, щоб бути компетентним у різних життєвих ситуаціях у відкритому соціумі та у виборі майбутньої професії, стратегії свого життя), безкорисній добродійній діяльності (допомагати обездоленим, іншим потребуючим).

У побудові виховної роботи важливе значення має уявлення про структуру явища, яке потребує оптимізації та його основні ознаки. Адекватне уявлення дозволяє дібрати адекватні методи і форми виховання. Основними компонентами громадянської ініціативності визначаються:

- спрямованість особистості на творчу діяльність;
- активність і готовність до прояву ініціативності у конкретних видах діяльності;
- самостійність, певна незалежність у вияві ініціатив;
- відповідальність;
- здатність до реалізації особистісного почину.

У наближеному формулюванні громадянську ініціативність визначаємо як особистісну якість, яка характеризується активністю, спрямованою на досягнення

соціально-значущих цілей та передбачає вияв громадянської позиції, лідерських якостей, відповідальності, цілеспрямованості у реалізації ініціативи.

Основними ознаками ініціативності особистості є її новаторський підхід у справах, особистісні починання, прояв організаторських здібностей, рішучості, наполегливості у реалізації запропонованого, готовність нести відповідальність за свої ідеї та вчинки. Проте в оцінюванні ініціативності завжди варто виходити з розуміння її корисності чи шкідливості для інших, для себе, для довкілля.

Тому основними завданнями у формуванні громадянської ініціативності підлітків інтернатних закладів освіти є такі:

- профілактика споживацтва і споживацької життєвої позиції;
- розвиток гуманістичної свідомості особистості, спрямованої на потреби іншого та поліпшення стану довкілля; виховання духовних цінностей (любові до своєї країни, поваги до інших націй і народностей), визнання цінності іншої людини, її потреб і можливостей;
- формування соціальної компетентності і громадянської позиції особистості;
- заохочення та спрямування соціальної активності як вияву громадянськості;
- залучення у різні види діяльності, спрямовані на допомогу іншим громадянам суспільства, на прояв патріотичної свідомості;
- підтримка самостійності;
- виховання відповідальності за виявлені ініціативи.

Таким чином, характер ініціативності особистості залежить від її ціннісної спрямованості, розуміння соціальних потреб та компетентності щодо їх можливого задоволення. У цілому вона виявляється як небайдуже ставлення, зацікавленість подіями не тільки найближчого кола спілкування чи освітнього середовища, але і громади (учнівської, педагогічної, територіальної (селища, міста, країни), глобального рівня і є мірою персональної участі особистості у суспільному житті. Таке об'єктивно детерміноване суб'єктивне ставлення особистості до своєї участі у житті найближчого соціуму та суспільства передбачає готовність педагога до виховання просоціальної ініціативності підростаючої особистості, зокрема вихованців інтернатних закладів як групи соціального ризику, а також організацію самої діяльності вихованців, посиленої для певного віку, у сукупності її різних форм та спрямовану на розв'язання актуальних задач як щодо соціального розвитку особистості так і розвитку громадянського суспільства.

Список використаних джерел

1. Алексєєнко Т. Ф. Формування інклюзивної компетентності соціальних педагогів як напрям реалізації компетентнісного підходу в галузі освіти. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації* : матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 14 квіт. 2011 р.). Хмельницький : Хмельницький ін-т соціальних технологій Університету «Україна», 2011. С. 157–159.
2. Алексєєнко Т. Ф. Соціальна ініціатива особистості: потенційні можливості й ризики. *Розвиток соціальних ініціатив студентської молоді* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпропетровськ, 04 квіт. 2013 р.). Дніпропетровськ : ДМТ, 2013. С. 22–29.
3. Виховання соціально-значущих якостей підростаючої особистості : метод. посіб. / [Т. Ф. Алексєєнко, А. П. Данілова, Р. В. Малиношевськи]; заг. ред Т. Ф. Алексєєнко. Ніжин : ПП Лисенко, 2015. 192 с.

4. Організація соціально-педагогічної підтримки школярів групи ризику : метод. посіб. / [Алексєєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Куниця Т. Ю., Малиношевський Р. В., Сергєєва Н.В.] / заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.

5. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді : монографія / [Алексєєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Малиношевський Р. В. та ін.] / заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.

Алла БАЛАЦИНОВА, Оксана СВЯТОКУМ

**УСТАНОВЛЕННЯ РІВНЯ МІНІМАЛЬНО ПІДГОТОВЛЕНОГО
АБІТУРІЄНТА ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕТАП ВИЗНАЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ
ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ
(З ДОСВІДУ ХАРКІВСЬКОГО РЕГІОНАЛЬНОГО ЦЕНТРУ
ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ)**

У тезах розкрито процедуру визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО); презентовано результати роботи експертної групи з історії України при Харківському регіональному центрі оцінювання якості освіти (ХРЦОЯО) щодо визначення рівня мінімально підготовленого абітурієнта; акцентовано увагу на шляхах використання досвіду визначення результатів ЗНО для покращення якості освіти в умовах реалізації Концепції Нової української школи.

Ключові слова: *зовнішнє незалежне оцінювання, експертні регіональні предметні групи, мінімально підготовлений абітурієнт, поріг «склав/не склав», Нова українська школа.*

The article deals with the procedures of the determination of results of the External Independent Testing (EIT). It presents conclusions of the expert group on Ukrainian history in the Kharkiv Regional Center for Educational Quality Assessment (KhRCEQ) on determining the level of an enrollee with minimal preparedness. The article focuses attention on the ways to apply practices of the determination of results of the EIT for the improvement of education quality within the framework of New Ukrainian School Concept implementation.

Key words: *External Independent Testing, regional expert groups on academic subjects, enrollee with minimal preparedness, 'passed/did not pass' threshold, New Ukrainian School.*

Зовнішнє оцінювання навчальних досягнень визнано у світі одним із ефективних інструментів освітнього моніторингу. Десятирічний досвід запровадження зовнішнього незалежного оцінювання в Україні довів його значущість не тільки як найбільш об'єктивної та неупередженої форми відбору кандидатів для навчання на наступному рівні освіти, але й важливого індикатора якості освіти. Як зазначає Т. Вакуленко, завдяки зовнішньому незалежному оцінюванню учасники тестування, їхні батьки та вчителі можуть отримати об'єктивні дані про результати засвоєння учнями навчальних програм. Учителі також можуть використати їх для вдосконалення навчальної практики [2, с. 34].

Світовий досвід проведення стандартизованих зовнішніх оцінювань з огляду на перспективу створення національної системи забезпечення якості освіти в Україні вивчали В. Горох, Є. Медреш, А. Милянник, С. Раков та ін. Запровадження ЗНО як складової української системи освіти досліджували Л. Гриневич, О. Ляшенко, О. Сидоренко, В. Темненков та ін. Питання становлення та вдосконалення системи ЗНО з урахуванням зарубіжного досвіду знайшли висвітлення в наукових доробках В. Бойка, Т. Вакуленко, В. Власова, А. Забуліоніса, С. Ломакович, В. Терещенка та ін.

Утім, попри значний суспільний та науковий інтерес до ЗНО, у науково-педагогічних розвідках узагальненню досвіду регіональних центрів оцінювання якості освіти з визначення результатів його учасників з історії України приділяється недостатня увага. Саме це протиріччя зумовило потребу популяризації педагогічно цінного досвіду, накопиченого Харківським регіональним центром оцінювання якості освіти. Актуальність окресленої проблеми посилюється початком реалізації в нашій країні основних положень Концепції Нової української школи, яка у межах запровадження компетентнісного підходу передбачає розробку нових освітніх стандартів та створення нової системи вимірювання й оцінювання результатів навчання.

З 2015 року в системі ЗНО запроваджена двоетапна система визначення результатів тестування. На першому етапі встановлюється поріг «склав/не склав» – визначається мінімальна кількість тестових балів з певного навчального предмета, яку за виконання сертифікаційної роботи має набрати учасник, щоб скласти ЗНО та мати можливість брати участь у конкурсному відборі до закладів вищої освіти України.

На другому етапі здійснюється рейтингування результатів учасників, що подолали поріг. Для цього розробляються таблиці відповідності тестових балів рейтинговій оцінці (за шкалою 100–200 балів), що вказує на місце результату конкретної особи серед результатів інших учасників ЗНО.

Рішення щодо порогу «склав/не склав» (порогового балу ЗНО) ухвалюється експертним шляхом. Для цього застосовуються одразу два методи – метод В. Ангоффа та метод К. Беука.

За методом В. Ангоффа встановлюється сума значень передбачуваної складності кожного завдання сертифікаційної роботи з певного предмета. Середнє значення цієї суми за висновками всіх експертів є рекомендованим мінімальним балом проходження тесту [1, с. 37].

Метод К. Беука передбачає встановлення компромісу між вимогами предметних експертів (із урахуванням інформації про політичну, економічну, соціальну ситуацію в країні, стан і перспективи розвитку загальної середньої та вищої освіти тощо) та реальною статистикою результатів ЗНО поточного року з певного предмета [5, с. 36].

Відповідно до вимог нормативних документів пороговий бал ЗНО визначають:

- експертні комісії з визначення оцінки за шкалою 100–200 балів при Українському центрі оцінювання якості освіти (УЦОЯО);
- експертні групи при регіональних центрах оцінювання якості освіти;

- робоча група УЦОЯО.

Стрижнем усієї процедури є робота регіональних предметних експертних груп. Персональний склад регіональних експертних груп з кожного предмета (як правило, із восьми осіб) затверджується наказом відповідного регіонального центру оцінювання якості освіти. До роботи в них залучаються:

- 1) фахівці, делеговані громадськими об'єднаннями керівників закладів вищої освіти (ЗВО), що зареєстровані в установленому законодавством порядку;
- 2) науково-педагогічні працівники ЗВО;
- 3) педагогічні працівники закладів середньої освіти (ЗСО) у містах і сільській місцевості.

Зважаючи на виняткову важливість результату роботи експертів, порядок визначення порогового бала «склав/не склав» регламентований нормативними документами.

Ключовим етапом засідання регіональної предметної експертної групи є визначення рівня мінімально підготовленого абітурієнта. Ідеться про формулювання вимог до мінімального рівня результатів навчання, який би дозволяв абітурієнту брати участь в конкурсному відборі до закладів вищої освіти.

Для цього експерти мають урахувати положення нормативно-правових актів та інших документів, які визначають вимоги до рівня навчальних досягнень здобувачів освіти (Закону України «Про освіту»; Національної рамки кваліфікацій; Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти; навчальних програм; програм зовнішнього незалежного оцінювання осіб, які бажають здобувати вищу освіту на основі повної загальної середньої освіти тощо) та зміст підручників для закладів загальної середньої освіти. Також вони мають усвідомлювати, що мінімально підготовлений абітурієнт – це особа, навчальні досягнення якої ледь відповідають освітньому предметному стандарту, чий знання й уміння є фрагментарними, граничними, але прийнятними для здобуття освіти на наступному рівні.

Так, експертна група з історії України, яка була створена при ХРЦОЯО, під час обговорення дійшла висновку, що мінімально підготовлений абітурієнт з цього предмета має:

- співвідносити подію з історичною епохою;
- встановлювати хронологічну послідовність подій на рівні історичних періодів;
- співвідносити персоналії з історичною епохою;
- орієнтуватися в історичній карті: читати легенду карти, розпізнавати основні історико-географічні регіони, сусідні держави;
- визначати ключові особливості історичного періоду;
- аналізувати історичні джерела на елементарному рівні: співвідносити джерело з епохою, встановлювати авторство, розпізнавати ключові події;
- співвідносити поняття з їхніми визначеннями;
- розпізнавати найвидатніші культурні пам'ятки (зображення яких вміщені в підручниках);
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки на елементарному рівні.

Слід зазначити, що робота експертних груп з напрацювання предметних вимог до мінімально підготовленого абітурієнта не тільки забезпечує більш якісне визначення результатів тестування сьогодні, але й, на думку директора ХРЦОЯО О. Сидоренка, має вплинути на подальше розроблення стандартів освіти, на роботу тестологів, на діяльність педагогів і методичних служб [5, с. 37].

Поділяючи його точку зору, зауважимо, що Концепція Нової української школи передбачає надання вчителю свободи дій. Міністерство освіти і науки пропонуватиме типові навчальні програми, проте будь-який учитель чи авторська група зможуть їх доповнювати або створювати свої. Учитель буде обмежений лише Державним стандартом, у якому окреслюватимуться результати: що мають знати та вміти учні, закінчивши певний етап навчання. Натомість, як дійти до цих результатів, учитель визначатиме сам [4]. З огляду на це для здобувачів освіти, їхніх учителів та батьків, суспільства в цілому принциповим стає момент визначення результатів навчання на певному рівні освіти.

В умовах академічної свободи вчителя дуже важливо, щоб мінімально достатній результат його роботи з конкретним учнем був чітко визначений у Державному стандарті. Для цього варто врахувати досвід щодо визначення мінімального рівня підготовленості здобувача освіти для продовження навчання, накопичений у системі ЗНО.

Список використаних джерел

1. Бойко В. Визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання: старі проблеми та нові перспективи. *Історія в рідній школі*. 2014. № 11. С. 33–38.
2. Вакуленко Т. С. Міжнародний досвід освітніх вимірювань з історії. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : [б. в.], 2014. Вип. 43. С. 33–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_zntndr_2014_43_5.
3. Про освіту : Закон від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
4. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
5. Сидоренко О. Л. Підготовка викладачів до запровадження критеріального підходу при визначенні результатів зовнішнього незалежного оцінювання: перший досвід та перспективи. *Новий колегіум*. 2016. № 2. С. 34–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2016_2_10.

Алла БОТВІН

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

У даних тезах проаналізовано ідею використання диференційованого навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення, що передбачає забезпечення оптимальних можливостей для різних груп учнів з їхніми нахилами, здібностями повноцінно опановувати знання. Надано методичні рекомендації щодо формування умінь, які допомагають школярам набувати ключових компетентностей з урахуванням індивідуальних особливостей.

Ключові слова: учні початкових класів, диференційоване навчання, розвиток зв'язного мовлення.

The idea of use of differentiated education at lessons of development of coherent speech has been analysed. It means providing the most suitable opportunities for different pupils with their inclinations and abilities to acquire knowledge fully. The methodical recommendations on formation of skills that help schoolchildren to obtain key competencies taking into account individual peculiarities have been given.

Key words: *junior pupils, differentiated education, development of coherent speech.*

Початкова ланка освіти є фундаментом набуття учнями в майбутньому необхідних знань та формування навичок. Від результативності та ефективності початкової освіти значною мірою залежить якість функціонування середньої і старшої школи. Тому виявлення ключових проблем на етапі молодшої школи сприятиме поліпшенню якості освіти на всіх рівнях навчання.

Щоб навчальна діяльність приносила дитині радість, слід організувати її так, щоб дитина стала активним учасником засвоєння знань. Попередній Державний стандарт передбачав набуття учнями певної системи знань, але він не мав чіткої практичної спрямованості. Саме активне засвоєння знань забезпечить пізнавальний інтерес учнів, задоволення від процесу і результату навчання, психологічний комфорт, відчуття особистісного успіху. На досягнення цієї мети спрямована модернізація змісту початкової освіти [1].

Свого часу проблемі розвитку зв'язного мовлення приділяв велику увагу К. Ушинський, який справедливо стверджував, що бідність словника школяра породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів. Ця тема не могла залишитись поза увагою психологів. Саме завдяки працям учених-психологів П. Блонського, Д. Ельконіна, Л. Виготського, О. Лурії, С. Рубінштейна утворилося психологічне підґрунтя навчання молодших школярів зв'язному мовленню. Одним зі шляхів оновлення змісту освіти і узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового навчального простору є орієнтація навчальних програм, складених відповідно до нового Державного стандарту, на набуття ключових компетентностей і на створення ефективних механізмів їх запровадження.

Виходячи з названих загальних завдань та орієнтуючись на методичну проблему району, вчителі початкових класів ставлять відповідні проблеми і перед собою. Формування в учнів позитивної мотивації навчання дозволяє полегшити процес навчання школярів у початковій школі та спрямувати їх до подальшої роботи та самовдосконалення у навчальному процесі, розкриває можливості для самореалізації учня за практичною спрямованістю освіти.

Сучасний учитель школи I ступеня повинен «озброїти» дитину високим рівнем грамотності, навичками критичного мислення, сприяти розвитку її здоров'я і благополуччя, створити умови для розкриття потенціалу кожної дитини [2]. Ефективність роботи з розвитку зв'язного мовлення в початкових класах полягає в окресленні шляхів посилення комунікативної спрямованості уроків, створенні системи роботи щодо формування початкової комунікативної компетенції з використанням ситуативних завдань на основі тексту в межах компетентнісного підходу. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють два фактори – мовне середовище і система навчально-тренувальних вправ.

Саме диференційований підхід передбачає досягнення дітьми однакової мети, проте різними шляхами (враховуючи їхні неоднакові навчально-пізнавальні можливості). Прагнучі якомога глибше індивідуалізувати навчально-виховний процес, виробити найбільш доцільні прийоми управління дитячою творчістю, потрібно вести цілеспрямовані спостереження за творчим зростанням дітей, розвитком їхніх умінь спостерігати явища навколишнього середовища, виділяти їх істотні ознаки, порівнювати, узагальнювати і зв'язно передавати їх мовними засобами [3, с. 75].

Динаміку мовленнєвого розвитку встановлюємо на основі таких показників:

I рівень – уміння сприймати зміст, структуру, мовні особливості тексту (картини);

II рівень – уміння оцінювати названі компоненти тексту;

III рівень – уміння будувати власне висловлювання з огляду на умови і завдання спілкування.

Показники сформованості узагальнених умінь монологічного мовлення:

1. Інформаційно-змістові вміння.
2. Структурно-композиційні вміння.
3. Граматико-стилістичні вміння.
4. Уміння помічати недоліки мовлення та виправляти їх.

Систематичне спостереження за мовленнєвим поступом школярів, кваліфіковане знання їхніх психолого-педагогічних особливостей дає можливість учителеві розробити власну методику диференційованого підходу до опанування рідною мовою і мовленням, яка є найкращою для даного учнівського колективу.

Розподіляючи систему мовленнєвих вправ між вихованцями з урахуванням динаміки їх мовленнєвого розвитку, прагнемо передбачати обов'язкове проходження кожним учнем шляху від діяльності за наслідуванням через конструктивну до творчої. Розв'язати найскладніше завдання вдається через організацію різної за способами допомоги та стимуляції мовленнєвої діяльності:

1. Розробки до системи уроків сукупності тематично близьких комплексних вправ, які включають дітей у різні види діяльності, що супроводять словесну творчість. Це дає можливість педагогові індивідуалізувати навчання. Одній групі пропонується намалювати ілюстрації до побудованого тексту, другій – дібрати музичний супровід до власних творів чи виготовити іграшку за мотивами створеної казки; третій – виразно розповісти в особах казку товаришу.

2. Виготовлення ілюстрованих карточок із різного типу словесно-графічної та текстово-ілюстративної опори (диференціація завдань за мірою допомоги).

3. Раціонального співвідношення колективної, парно-групової та індивідуальної діяльності. На перших кроках навчання віддається перевага колективній творчості, парно-груповій. У подальшому навчанні – на передній план виступає індивідуальна діяльність.

У процесі навчання молодших школярів рідної мови ми використовуємо систему диференційованих завдань на основі добору таких видів робіт, які б забезпечували якісне засвоєння навчального матеріалу, формували стійкі уміння і навички, не зупиняли учбове зростання сильніших учнів та піднімали середніх і слабких до рівня сильних.

Для сильних учнів ми добираємо завдання, які вимагали від них самостійності, творчого пошуку; для слабких – завдання, які б підвищували їхню

активність у сприйманні й осмисленні нового матеріалу, допомагали систематизації та узагальненню знань.

Отже, мета тез полягає в окресленні шляхів посилення комунікативної спрямованості уроків розвитку мовлення в початкових класах, створенні системи роботи щодо формування початкової комунікативної компетенції з використанням ситуативних завдань на основі тексту в межах компетентнісного підходу. Диференціацію навчання на уроках розвитку зв'язного мовлення в початковій школі слід проводити, враховуючи особливості, притаманні даному віку та даному етапу навчання. Способи диференціації не можуть бути універсальними для будь-яких дітей, оскільки диференціація без індивідуалізації не має сенсу.

Також не слід забувати, що диференціювати можна не лише за рівнем навченості, на «сильних» та «слабких», але й за іншими ознаками, такими як особливості сприймання, особливості мислення (швидко міркує чи повільно, схильний до проявів того чи іншого типу темпераменту), наявність певних здібностей (вміння писати вірші, складати оповідання тощо). При цьому необхідно пам'ятати, що нездібних дітей не буває, треба лише вміти помітити в дитині ті чи інші здібності та розвинути їх.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20.04.2011 № 462. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF>.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 03.11.1993 № 896. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
3. Варзацька Л. О., Шевченко Л. М. Методика розвитку зв'язного мовлення : посіб. Житомир : СМП «Житомир-Рікопресреклама», 1995. 128 с.
4. Логачевська С. П. Методика диференційованого навчання. 150 фрагментів уроків мови і математики в 1–4 класах з елементами диференціації. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2005. С. 148–167.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. Київ : Грамота, 2012. С. 162–172.

Оксана БУГАКОВА

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ

Автором зазначено, що важливим у процесі організації взаємодії педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти і батьків є впровадження інтерактивних форм роботи. До таких форм на основі проведеного аналізу літератури віднесено батьківські тренінги, ринги, читання, вечори, родинні свята, фестивалі. У тезах на основі аналізу наукової літератури розкрито суть поняття «батьківський тренінг» та схарактеризовано його переваги та правила проведення.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, педагогічний колектив, батьки, батьківський тренінг, взаємодія.

The author states that the implementation of interactive forms of work is important in the process of organizing the interaction between the teaching staff of general secondary educational institution and parents. Based on the conducted analysis of literatures, such forms can be distinguished: parental trainings, rings, reading, evenings, family holidays, festivals, etc. Based on the analysis of scientific literature, the essence of the concept of «parental training» has been defined and the advantages of it and rules of behaviour have been characterized.

Key words: *general secondary educational institution, pedagogical staff, parents, parenting training, interaction.*

Нині в Україні відсутня системи цілеспрямованої підготовки до усвідомленого батьківства. Батьківська освіта стає необхідною і набуває практики в нашому суспільстві, а це кардинально змінює вимоги до змісту, форм і методів сучасних закладів освіти. У сучасних умовах координацію виховних дій сім'ї покладено на освітній заклад і від того, як організована і реалізована робота з батьками учнів, значною мірою залежить успішність процесу навчання і виховання дітей. Важливим завданням є широке залучення батьків, усіх дорослих членів сім'ї до співпраці з педагогічним колективом, до активної участі в житті навчального закладу, класу. У роботі з сучасними батьками більшість традиційних форм педагогічної просвіти (лекції, доповіді, загальні консультації тощо) є малоефективними, тому важливе місце відводиться саме інтерактивним формам роботи педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти з батьками [1].

Метою роботи є визначання та характеристика інтерактивних форм роботи педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти з батьками, які ефективно впливають на їхню взаємодію.

Аналіз наукової літератури та власний досвід дали підстави стверджувати, що до інтерактивних форм роботи з батьками слід віднести: батьківські тренінги, ринги, читання, вечори, родинні свята, фестивалі тощо.

Батьківський тренінг – це активна форма роботи з батьками, які прагнуть змінити своє ставлення до поведінки дитини, взаємодіяти з нею, зробити це спілкування більш відкритим і довірливим. У процесі проведення тренінгу групове спілкування, співробітництво (кооперація) учасників спрямовуються на вирішення різноманітних особистісних проблем, зміну внутрішніх (негативних, неадекватних) установок, розширення знань і формування досвіду позитивного ставлення до самого себе та до оточуючих, насамперед, до дітей. Під зміною внутрішніх установок розуміється особистісний перехід до нових можливостей, нової ідентичності, який відбувається, коли індивід не може діяти на наявному в нього рівні і змушений «відмовитись від колишніх цінностей і принципів, колишніх способів існування й шукати нових, раніше невідомих і незнаних, але таких, які дозволяють вижити у важкій ситуації та перейти до нового, більш ефективного способу функціонування».

Мета тренінгових занять – формування у батьків особистісних новоутворень, покликаних забезпечити належну реалізацію ними виховної функції як важливого чинника соціального розвитку дітей старшого шкільного віку.

Тренінгові заняття передбачають вирішення таких завдань:

- виявлення й опрацювання проблем, які мають батьки у вихованні дітей;

- розширення наявного в них досвіду побудови внутрішньосімейних взаємин з дітьми на основі прийняття нових моделей поведінки та відносин;
- формування прагнення до підвищення педагогічної культури через соціальну просвіту та самоосвіту.

Загальні правила проведення тренінгових занять:

- надання учасникам допомоги, а не оцінювання їх діяльності;
- усіляке заохочування батьків до пошуку адекватних, морально зумовлених рішень, а не нав'язування їм готових моделей поведінки;
- ставлення до учасників на засадах співробітництва, коли кожний з них відчуває, що його поважають і цінують, а не маніпулюють ним, примушуючи обирати певний вид дій;
- забезпечення атмосфери комфорту (вільне висловлювання думок, ідей, здійснення дій і вчинків);
- запропоновані вправи не є алгоритмом, а моментом «переживання» досвіду певної поведінки [2].

У батьківських тренінгах мають брати участь батько і мати. Від цього ефективність тренінгу зростає, і результати не змушують на себе довго чекати. Тренінг проводиться з групою, що складається з 12–15 осіб. Батьківські тренінги будуть успішними, якщо всі батьки активно братимуть у них участь і регулярно їх відвідуватимуть. Щоб тренінг був результативним, він має містити 5–8 занять. Батьківський тренінг проводиться, як правило, психологом школи, що дає можливість батькам тимчасово відчути себе дитиною, пережити емоційно ще раз дитячі враження.

Батьківські ринги – одна з дискусійних форм спілкування батьків та формування батьківського колективу. Батьківський ринг готується у вигляді відповідей на запитання з педагогічних проблем. Запитання вибирають самі батьки. На одне запитання відповідають дві родини. У них можуть бути різні позиції, різні думки.

Інша частина аудиторії в полеміку не вступає, а лише підтримує думку родин оплесками. Експертами в батьківських рингах виступають учні класу, визначаючи, яка родина у відповідях на запитання була найбільш близька до їх правильного трактування.

Будь-яка зустріч з батьками стане для класного керівника та адміністрації школи більш ефективною, якщо за результатами зустрічі, давати батькам «у руки» друковані матеріали малої форми: буклети, правила, поради, які стануть методичним порадищем у вихованні їх дитини, алгоритмом дій або ж матеріалом для роздумів і самооцінки [3].

Отже, робота з батьками і сім'ями учнів – один із найважливіших напрямів діяльності сучасного вчителя й одночасно одна з «найскладніших» ланок у його практичній діяльності, який сприяє ефективній організації взаємодії педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти з батьками.

Список використаних джерел

1. Алексєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молодшої сім'ї : навч. посіб. Київ, 1997. 136 с.
2. Рибальченко І. М. Взаємодія з батьками. Харків, 2007. 208 с.
3. Система роботи з батьками: модель співпраці міського відділу освіти і навчальних закладів / [ред. рада: Т. Вороніна, І. Стеценко, М. Мосієнко та ін.]. Київ, 2008. 128 с.

Вікторія ВАЛЕНТИЄНКО, Ольга ГРИЦЕНКО

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У даній роботі підкреслено актуальність проблеми здійснення мотивації навчальної діяльності учнів початкових класів; розглянуто особливості учнів молодшого шкільного віку; розкрито поняття «внутрішня» та «зовнішня» мотивація; доведено ключову роль учителя в процесі формування мотивації навчальної діяльності учнів; на основі узагальнення досвіду вчителів, подано конкретні стимули навчання учнів початкових класів.

Ключові слова: мотивація, учитель, молодші школярі, нова українська школа.

This paper emphasizes the relevance of motivation of primary school children's educational activity. The characteristics of children of primary school age have been revealed. The essence of the notions «internal» and «external» motivation has been defined. The key role of teacher in the process of formation of children's motivation to educational activity has been proved. On the basis of generalization of teachers' experience, primary school children's incentives for training have been given.

Key words: motivation, teacher, primary school children, new Ukrainian school.

Нині в Україні здійснюється широкоформатна реформа в освіті. Освіта – одна з основ прогресу людства, яка збагачує культуру, сприяє взаєморозумінню. Так, нові умови розвитку не можуть не позначитись на учасниках освітнього процесу. У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін, а його найважливіше завдання – підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання [2].

Серед принципів, на яких ґрунтується проект Державного стандарту початкової освіти мова йде про радість пізнання, а саме про організацію пізнавального процесу, який приносить радість дитині. Тому, звичайно, постає необхідність нової стратегії освіти, спрямованої на врахування навчальної мотивації учнів [1].

Слід зазначити, що проблемі навчальної мотивації учнів початкових класів присвячено багато досліджень видатних вітчизняних педагогів, серед них Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанський, О. Киричук, О. Савченко, В. Сухомлинський, Т. Шамова, Г. Щукіна та інші, які розкривають важливість різних способів стимулювання навчальної діяльності учнів. У дослідженнях останніх років з проблем формування мотивації навчання основна увага приділяється вивченню ролі окремих стимулюючих засобів, у яких автори доводять, що процес формування мотивації повинен стати керованим, ефективність процесу формування мотивації навчання молодших школярів має забезпечуватися певними засобами, методами та прийомами.

У нинішніх умовах для сучасної школи надзвичайно актуальною є проблема втрати інтересу учнів початкових класів до навчання.

Психічний і особистісний розвиток дитини молодшого шкільного віку зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. На цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція. Молодший шкільний вік учнів є початком становлення мотивації навчання, від якого багато в чому залежить доля дитини протягом усього шкільного періоду. Для формування позитивної мотивації до навчання у молодших школярів дуже важливо, щоб навчальна інформація була співзвучна їхнім потребам. Лише така інформація піддається емоційній (оціночній) та розумовій (раціональній) переробці.

Щоб навчити дитину, потрібно не просто передати їй знання і вміння, а викликати у неї відповідну активність: пізнавальну чи практичну. Тому важливим структурним елементом цієї активності є мотивація, в якій виявляється ставлення школярів до навчання.

Навчальна мотивація – це загальна система методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти.

Розрізняють зовнішню і внутрішню мотивації навчальної діяльності. Зовнішня – коли учень мотивований зовні (учителем, батьками) бере участь у навчальному процесі заради похвали, визнання або щоб уникнути покарання. При зовнішній мотивації дитина мало зацікавлена в саморозвитку і працює на короткотривалу (заслужити похвалу, не отримати низький бал), а не довготривалу (розвиток, удосконалення) перспективу. Як наслідок, такі учні вважають причиною своїх невдач і неуспішності зовнішні сили і відчувають, що не можуть впливати на ситуацію, що склалася. Свою невдачу вони сприймають як постійну й закономірну, а не як одноразову помилку. Такі діти потребують постійного заохочення. Якщо ж їх не хвалять, то в них виникає переконаність у відсутності в них здібностей.

Внутрішня мотивація – коли учні мають працювати заради цілей, які вони самі для себе визначили, а не цілей, нав'язаних іншими. За таких умов розвивається поглиблений інтерес до предмету. При наявності внутрішньої мотивації задіюються такі внутрішні фактори особистості, як потреби, інтерес, допитливість, задоволення. Учень навчається, не очікуючи на зовнішню винагороду. Він отримує внутрішню винагороду за рахунок підвищення почуття власної гідності, самооцінки, задоволення від того, що досягнув мети. Такий учень мало звертає увагу на оцінки чи заохочення вчителя, а працює охоче завдяки внутрішньому інтересу, бажанню досягнути поставленої мети.

Так, на мотивацію впливає багато чинників: інтерес до предмета, усвідомлення його корисності, прагнення до успіху, впевненість і почуття власної гідності, наполегливість і терпіння, врешті-решт – подобається чи не подобається вчитель.

Змінюються діти, їхні потреби та бажання, вимоги суспільства, тощо, але незмінним є те, що саме вчитель у школі був, є та залишається джерелом тієї сили, яка приводить в рух навчально-виховний процес, вдихає в нього життя. Любов

учнів до вчителя, як правило, поширюється на процес навчання. Нерідко буває, що інтерес до навчального предмету, пробуджений вчителем, переростає у глибокий інтерес до певної галузі науки і визначає вибір життєвого шляху дитини. Тому, ніщо в роботі вчителя не повинно викликати у молодшого школяра сумніву і упередження. Справжній учитель кожним своїм словом і дією має переконувати їх у своїй щирості, доброзичливості і справедливості. Тільки за цієї умови можна виховати позитивні мотиви до навчання, як до відповідальної, цікавої і радісної праці.

В Україні, як і в усьому світі, набирає ваги так зване покоління дітей (Z), яке значно відрізняється від попередніх поколінь. Вони не обов'язково поділяють погляди старших, для них немає чіткого розмежування між навчанням і відпочинком, не розуміють чому мають перебувати у школі певний час тощо. Кожного учителя, у тому числі і вчителя початкових класів, надзвичайно турбує і цікавить низка питань: як запропонувати майбутнім поколінням українців школу, яка буде для них сучасною, цікавою? Як організовувати пізнавальний процес так, щоб він приносив радість? На сьогоднішній день, нажаль, дуже складно знайти відразу відповіді на ці запитання.

Проте, так, як основою ефективного навчання учнів – є формування в них мотивації до навчальної діяльності, а саме вмотивована діяльність стимулює дитину до навчання, то доречно проілюструвати конкретні стимули навчання учнів початкових класів, спираючись на досвід роботи вчителів Харківської гімназії №14:

- врахування інтересів, вподобань, бажань дітей;
- формування ігрової мотивації;
- використання інтерактивних методів навчання;
- створення «ситуацій успіху»;
- широке залучення дітей до проектної діяльності;
- використання проблемних ситуацій, суперечок, дискусій;
- стимулювання учнів до вибору й самостійного використання різних способів виконання завдань без страху помилитися;
- опора на життєвий досвід учнів;
- створення ситуацій пізнавальної новизни, емоційно-ціннісних переживань, зацікавленості;
- формування адекватної самооцінки учнів тощо.

Отже, лише вчитель, який впевнений у собі, у своїй професійній компетентності, готовий до інновацій і який безумовно любить дітей, здатний шукати нові шляхи для мотивації навчальної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: проект. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

СУЧАСНА МОДЕРНІЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ КНР

Розкрито суть системи фізичного виховання школярів КНР. Вивчено особливості організації занять школярів із фізичного виховання КНР. Доведено, що в КНР активно розробляється і впроваджується система державних нормативів. Іспити з фізичної підготовки стають нормою для переходу на усі наступні ланки освіти, у тому числі й до вищих навчальних закладів. Приклад КНР у побудові та реалізації системи фізичного виховання школярів є показовим і вкрай перспективним.

Ключові слова: модернізація, фізична культура, концепція, національні традиції.

The essence of the system of physical education of schoolchildren in the People's Republic of China is revealed. The peculiarities of organization of Physical Education classes for schoolchildren in the People's Republic of China are studied. It is proved that the PRC actively develops and implements the system of state standards. Examinations in Physical Education become the norm for the transition to all subsequent levels of education, including to higher education institutions. An example of the PRC in building and implementing the system of Physical Education for schoolchildren is indicative and extremely perspective.

Key words: modernization, physical culture, concept, national traditions.

Модернізація шкільної освіти КНР, яка здійснювалася упродовж останніх 20 років, дозволила розробити і вдосконалити власну систему фізичного виховання, яка поєднує у собі національні традиції і новітні підходи, а також кращі апробовані раніше положення. Реалізація нової концепції масового залучення школярів до занять різними видами спорту та рухової активності стала неможливою без докорінної перебудови у вищих саме процесу підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Здійснена реформа забезпечила підвищення професійної компетентності випускників, що в свою чергу обумовило збільшення кількості залучених до занять фізичною культурою і спортом, вплинуло на покращення показників їхнього здоров'я, і стало підґрунтям для економічного зростання Китаю. Крім того, загальновідомим є факт здорового способу життя населення КНР, масової популярності традиційної гімнастики серед людей похилого віку. Сучасний стан системи фізичної культури КНР досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці: О. Булашев, Г. Глоба [2], Л. Кун, А. Маслов, Ван Ліхуа, Ван Сюемань [1], Ван Юй Лань, Лан Давей [3], Ма Цзиньган, Цзян Цзе, Чжу Фен, Чжан Лянжуй [5], Чжун Хуа [6]. Автори розглядали особливості управлінської діяльності в системі фізичної культури і спорту та організаційно-методичні основи розвитку і функціонування окремих видів спорту і рухової активності. Однак недостатньо вивченою є проблема організації системи фізичного виховання школярів у КНР.

Усі складові механізму державного управління фізичною культурою і спортом КНР удосконалюються у ході реформування. Політичний механізм

базується на ідеології «всесдержавної системи спорту», сучасна модифікація якої передбачає узгоджений розвиток фізичної культури і спорту за двома стратегіями – олімпізму (спорту вищих досягнень) та здоров'я нації, серед яких стратегія олімпізму визнана більш важливою.

З 1990 року уряд КНР створив національні керівні принципи і стандарти в галузі фізичної культури, а у 1995 році вони були скориговані. У 1992 році КНР «Положенням про фізичне виховання та учнівську легку атлетику» постановив, що фізичне виховання у школі відбувається з 1 по 12 класи.

У КНР розроблений нормативний документ «Положення про роботу шкільного спорту», в якому визначені шляхи реалізації завдань шкільного фізичного виховання з метою подальшого зміцнення здоров'я дітей та молоді. Крім того, цей документ визначає напрями розвитку традиційних видів спорту в школах Китаю, заснованих на місцевих культурних традиціях. Також, шкільне фізичне виховання, визначається зазначеним документом як база для створення спортивного резерву країни.

У 1995 році було прийнято Закон про фізичну культуру і спорт (Конгрес народних представників Китайської Народної Республіки, 1995). Цей закон визначив сім позицій, яким школи повинні відповідати:

1. Фізичне виховання є невід'ємною частиною шкільної освіти.
2. Уроки фізкультури вважати академічною дисципліною, тож учні повинні отримувати регулярні оцінки з фізкультури; також курс повинен враховувати потреби учнів з особливостями розвитку.
3. Щоденно повинно бути виділено час для учнів для участі у фізичній активності з метою задоволення національних стандартів підготовки.
4. Школа повинна забезпечити різні позакласні програми фізичної активності, навчання і спортивних послуг; повинна організовувати загальношкільні спортивні зустрічі та змагання.
5. Учителі фізкультури повинні бути кваліфіковані відповідно до національних стандартів освіти і повинні мати вигоди, пов'язані зі специфікою роботи.
6. Фізкультурні зали, гімнастичні споруди, об'єкти і обладнання повинні бути використані виключно для фізичної діяльності.
7. Учні повинні проходити щорічні медичні огляди, і повинен бути забезпечений адміністративний нагляд за поліпшенням фізичної підготовки учнів.

У 1995 році КНР впровадила американські національні стандарти з фізичного виховання NASPE і мета цих реформ полягала в розробці системи освіти, яка підтримує всебічний розвиток дітей за рахунок застосування заснованої на стандартах освіти. У 2000 році Комуністична партія Китаю призначила цільову групу – вчених, викладачів ВНЗ та фахівців – для написання національних стандартів фізичної освіти. У липні 2001 року було опубліковано перший національний стандарт – «Стандарт фізичного виховання та здоров'я». Метою стандарту є забезпечення учнів:

- 1) можливістю розвиватися фізично і продемонструвати компетентність у різних формах руху, а також отримати знання та навички фізичної активності та збереження здоров'я;
- 2) регулярно брати участь у фізичній активності;
- 3) відчувати зв'язок і співробітництво між людьми;

4) навчання індивідуальній відповідальності за особисте здоров'я і здоров'я населення, вести здоровий спосіб життя;

5) досягненням позитивного ставлення до життя та фізичної активності.

На відміну від Сполучених Штатів, у нових стандартах Китаю об'єднали зміст фізичного виховання та санітарної освіти в єдиний набір стандартів. Зміст фізкультурної освіти включає у собі лекції про шкідливість алкоголю, куріння, статеве виховання, та аналіз життєвонебезпечних захворювань, включаючи СНІД, уроки правильного харчування та ліки першої допомоги.

У 2002 році було видруковано Державні фітнес стандарти – нормативи для виконання учнями 1–12 класів та студентами вузів. Застосування вимог почалося в 2004 році та поширюється на всі школи й університети по всій країні.

Обов'язкове складання іспиту з фізичного виховання на достатньому рівні є необхідною умовою для просування на наступний ступінь класу і школи. Процес фізичного виховання в школах Китаю спрямований на виховання у школярів ідеї довготривалих, «довічних» занять фізичними вправами і спортом, започаткування і вдосконалення системи знань про фізичну підготовку, рухові навички і звички активної рухової діяльності, у тому числі в позаурочний час. У Китаї ведеться робота по впровадженню фізичної культури як одного із предметів для вступних іспитів в окремі ВНЗ. Такий досвід активно пропагується і поширюється.

Поряд з традиційними видами фізичного виховання в школі, такими як гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри, в КНР використовуються бойові мистецтва і вправи з китайської гімнастики цигун, тайцзі-цюань.

Фізичне виховання набуває форми звичайної урочної форми навчання, позашкільної діяльності та спортивних змагань, походів, подорожей. Курс фізичної культури є основною формою виховання у навчальних установах різних типів та на усіх щаблях [5]. Узагалі китайські школярі навчаються у школі 12 років. З 1 по 6 клас включно – початкова школа. З 7 по 9 – середня. І з 10 по 12 – старша школа. Обов'язковою є початкова та середня освіта. Активно розробляється і впроваджується система державних нормативів.

Підхід КНР у побудові та реалізації системи фізичного виховання школярів є показовим і за отриманими результатами є перспективним.

Список використаних джерел

1. Ван Сюемань. Особливості організаційно-управлінських основ масової фізичної культури в Китайській Народній Республіці й Україні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 24.00.02. Харків, 2011. 20 с.
2. Глоба Г. В. Система фізичного виховання в школах Китаю. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2012. № 10. С. 16–19.
3. Лан Давей. Природные рекреационные ресурсы Китая – важная составляющая для развития спортивно-оздоровительного туризма в стране. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2007. № 12. С. 364–368.
4. План осуществления «Основных положений об общегосударственном спортивном плане (2006–2010 гг.)». Пекин : Государственное Генеральное Управление КНР по делам физкультуры и спорта, 2006. С. 6–34.
5. Чжан Л. Физическое воспитание в школах Китая на пороге 21 века. *Физкультурное образование Сибири*. 1995. № 2. С. 1–73.
6. Чжун Х. КНР: вопросы преемственности дошкольного и начального школьного образования. *Дошкольное воспитание*. 1998. № 6. С. 115–117.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ З ПОЗИЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Доведено актуальність проблеми професійної мобільності вчителя в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти. З позиції авторського підходу сутність професійної мобільності розглянуто як формування компетентностей школярів шляхом використання активних методів і форм організації освітнього процесу. Наведено приклади ефективних методів і форм взаємодії вчителів історії з учнями, використання яких потребує методичної компетентності педагогів.

Ключові слова: професійна мобільність особистості, методична компетентність учителя, учні, історичні ігри, співпраця.

The actuality of the problem of teacher's professional mobility in the system of methodical work of institutions of general secondary education has been substantiated in the paper. From the standpoint of the author's approach, the essence of professional mobility is considered as the formation of students' competencies through the use of active methods and forms of organization of educational process. There are some examples of effective methods and forms of interaction between History teachers and students, and the use of these methods and forms require teachers' methodological competence.

Key words: person's professional mobility, teacher's methodical competence, students, historical games, cooperation.

Сучасний учитель має бути компетентним у освітній галузі, яка останнім часом переосмислюється вченими й практиками, наповнюється новим змістом і характеризується нестандартним підходом до організації педагогічного процесу. У цьому аспекті актуальним є професійна мобільність учителя, оскільки за таких обставин йому необхідно швидко реагувати на шкільні нововведення, кадрові зміни й переміщення в освітянському просторі, якісне надання освітніх послуг населенню. Сформовані компетенції професійної мобільності вчителів розширюють межі їхньої професійно-педагогічної самореалізації, розкривають можливості трансцендентності як виходу людини за межі реального в процесі розкриття ресурсного потенціалу.

Водночас, ринкові відносини вимагають, щоб молода людина була не тільки озброєна знаннями, а й навичками здобувати ці знання самотійно, володіла вміннями співставляти, аналізувати, відстоювати свою точку зору, розвивати свої творчі здібності, розуміти інших та співпрацювати з ними, вирішувати різноманітні завдання, які мають виконуватися мобільно й ефективно. Тому, як вважає І. Прокопенко, навчання школярів мають забезпечувати висококомпетентні вчителі, які здатні до навчальної роботи, вміють взаємодіяти з учнями, володіють і правильно використовують методи навчання, мають сформовані вміння й навички планування своєї навчальної роботи, розподілу часом. Цікавим висловлюванням автора є «здатність учителя виступати професіоналом-вихователем» [3].

У дослідженні професійну мобільність розглядаємо в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Близькими за змістом теми дослідження є праці українських і зарубіжних учених, у яких розкриваються роль і практична значущість методичної компетентності педагогічних працівників (О. Зубков, Т. Гущина, С. Івашнюва, Н. Кузьміна, О. Лебедева, Т. Руденко, Л. Шерстюк). На думку Л. Шерстюк [4], методична компетентність сприяє розвитку професійних навичок і професійної культури педагога, вдосконаленню теоретичної і практичної його підготовки з предмета викладання, проектуванню нових продуктів педагогічної діяльності й рефлексії на основі адекватної самооцінки власних потенційних можливостей. Про розвиток професійної компетентності вчителя в неперервній педагогічній освіті йдеться у праці В. Ушмарої [5]. Також ми спиралися на праці О. Гречаник [1], яка досліджує проблему формування акмеологічної компетентності вчителів і керівників ЗЗСО, розглядає шляхи співпраці між ними з метою формування надпредметних (ключових), галузевих і предметних компетентностей молодшої людини.

У межах дослідження цінною є думка дослідника Б. Зеленського [2], який акцентує увагу на співвідношенні понять професійна й мобільна компетентності. У цьому аспекті автор наголошує на тому, як: професійна мобільність включається в професійну компетентність фахівців як одна з її складових; професійна компетентність є необхідною умовою, що забезпечує професійну мобільність фахівців; професійна компетентність і професійна мобільність розглядаються як відносно самостійні дефініції, але обидві, як особистісно-професійні характеристики, забезпечують якісне виконання фахівцем професійної діяльності. Наукову цінність складають особистісні характеристики мобільного працівника, до яких автор відносить: соціальну активність, адаптивність до різних суспільних ситуацій і різних видів діяльності, креативність. На нашу думку, цілком прийнятною є думка дослідника, яку ми переносимо в умови дослідження професійної мобільності вчителів, оскільки названі вище характеристики підвищують їхню працездатність і пристосування до освітніх нововведень.

На наш погляд, виявлення професійної мобільності вчителя найефективніше відбувається шляхом поєднання різних форм, методів та технологій навчання і виховання школярів. Пояснимо це на прикладі навчання школярів історії (всесвітньої історії, історії України, вступу до історії) в 5–11 класах. Сучасний урок і формування компетентностей школярів на уроках історії (хронологічна, просторова, інформаційна, мовленнєва, логічна і аксіологічна) неможливо уявити без використання інформаційно-комунікаційних технологій. Уточнимо їх роль на уроці (та перед ним), як: виготовлення різноманітних дидактичних матеріалів; демонстрація презентацій (за допомогою яких ілюстративний матеріал виступає як джерело інформації); демонстрація відеороликів з Інтернету. Для роботи вдома учням пропонуємо такі варіанти завдань, як: підготовка рефератів; підготовка презентацій; пошук інформації (цифри, цікаві факти); перегляд відеороликів по запропонованим посиланням; ознайомлення з історичними джерелами. Використання великої кількості ілюстрацій та відеороликів на уроці дозволяє частково імітувати історичну реальність та «занурити» учня в конкретну історичну епоху, створити ілюзію присутності.

Разом з тим, у такий спосіб формується професійна мобільність учителя, оскільки він має швидко підбирати, осмислювати, переробляти власно отриману інформацію, в певній мірі «випереджувати» кмітливих школярів, які багато часу проводять з комп'ютером і можуть першими отримувати інформацію. Справа в тому, що інформація історичного змісту в Інтернеті, як і в засобах масової інформації, інтерпретується не завжди правильно. Засобом, що може протистояти цьому є навчання школярів критичному мисленню. Розвиток критичного мислення дає можливість формувати їхню аксіологічну, мовленнєву, логічну та інформаційну компетентності. Не викликає сумнівів той факт, що вчителю необхідно бути готовим довести школярам правильну позицію щодо історичних подій.

Інтерактивні методи формують у школярів здатність творчо мислити, вміння зіставляти та аналізувати факти, аргументовано захищати власну точку зору, вчитися розуміти інших та співпрацювати з ними. Наведемо приклади інтерактивних прийомів і методів, як: «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Два – чотири – всі разом», «Навчаючи-вчуся», «Займи позицію», «Ажурна пилка». Інтерактивні методи дають широку можливість для формування мовленнєвої, аксіологічної, логічної предметних компетентностей та громадянської, комунікативної і соціальної галузевих компетентностей.

Історичні ігри активізують процес навчання, підвищують зацікавленість учнів у засвоєнні історичного матеріалу, виробляють у них позитивне ставлення до вивчення історії, сприяють поглибленню історичних знань і вмінь. Вони розвивають мислення, вчать активно і творчо мислити, застосовувати отримані знання на практиці, дають можливість самостійного пошуку в набутті нових знань, допомагають виховувати в учнів елементи уваги, самостійності в роботі, самоконтролю та самоаналізу. Учителями найчастіше використовуються такі ігри, як: «Швидкісна естафета», «Чиста дошка», «Атака на учня», «Атака на вчителя», «Знайди помилку».

Таким чином, професійна мобільність учителя нами розглянута з позиції формування компетентностей учнів та шляхом використання активних методів і форм навчання і виховання. У таких учителів учні є переможцями олімпіад з історії та правознавства, конкурсу-захисту МАН. Професійна мобільність тісно пов'язана з методичною компетентністю вчителя.

У подальших наукових розвідках слід урахувувати вікові особливості школярів та дослідити, чи впливають вони на професійну мобільність учителя, його професійну і педагогічну компетентність.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Акмеологічна компетентність керівника навчального закладу. *Неперервна освіта: акмеологічні студії (Педагогічні науки. Психологічні науки)* : наук. журнал / за заг. ред. Гладкової В. М. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2017. С. 55–62.
2. Зеленський Б. Р. Формування професійної мобільності майбутніх фахівців з позиції компетентнісного підходу. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (11 квіт. 2017 р.) / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2017. С. 107–110.
3. Прокопенко І. Ф. Компетентнісний підхід у формуванні світогляду старшокласників в умовах сучасної української школи. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в*

умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (11 квіт. 2017 р.) / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2017. С. 3–5.

4. Шерстюк Л. В. Сутність та структура методичної компетентності майбутнього викладача-філолога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 142. Чернігів, 2017. С. 220–225.

5. Ушмарова В. В. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти : монографія. Харків : Видавець Рожко С. Г., 2016. С. 193–201.

Тетяна ДОВЖЕНКО

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

У тезах йдеться про основні напрями взаємодії сім'ї та школи, що передбачають реалізацію проекту соціального партнерства як основи співпраці батьків та вчителів в освітньому процесі. Проаналізовано традиційні та інноваційні підходи до організації такого виду взаємодії. Визначено необхідність спеціальної підготовки вчителя початкових класів до запровадження соціального партнерства як бази подальшої взаємодії сім'ї та школи.

Ключові слова: учитель, сім'я, взаємодія, соціальне партнерство.

The article deals with the main areas of interaction between families and schools, which includes the implementation of the social partnership project as the basis for the cooperation of parents and teachers in the educational process. The traditional and innovative approaches to the organization of this type of interaction have been analyzed. The necessity of special elementary school teacher's training for the introduction of social partnership as the basis for further interaction of family and school has been determined.

Key words: teacher, family, interaction, social partnership.

Концепція Нової української школи висунула низку вимог до організації взаємодії сім'ї та школи, зазначивши, що основою співпраці цих двох важливих інститутів розвитку, соціалізації та виховання дитини стає соціальне партнерство. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблемами взаємодії сім'ї та школи займалися такі вчені: Ш. Амонашвілі, Т. Алексеєнко, Б. Бондаревська, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Трубавіна, В. Федяєва, В. Шинкаренко, В. Шпак, Л. Штефан. Поняття ж «соціальне партнерство» в контексті співпраці школи та сім'ї вживається відносно недавно. Сучасні дослідники В. Кириченко, Г. Ковганіч дають таке визначення соціального партнерства: «Партнерство в системі «сім'я – школа» – вид соціального партнерства, яке виявляє собою форму взаємодії, об'єднану спільними цільовими установками педагогічного характеру, спрямованими на створення комфортного освітнього середовища для розвитку, виховання, соціалізації дитини, сприяє побудові поля спільної діяльності педагогів, батьків, громадськості в інтересах дітей» [2, с. 32]. Особливої значущості взаємодія сім'ї та школи набуває на етапі початкового навчання. Учитель початкових класів

першим створює систему соціального партнерства як базу для подальшої спільної роботи школи та родини учня.

Проблематика залучення батьків до співпраці, надання їм відповідних знань про психолого-педагогічні засади навчального процесу, підвищення рівня їх відповідальності не нова для вітчизняної школи і має сталі традиції. На початку 90-х років ХХ століття у зв'язку з деформаційними процесами, що супроводжувалися кризовими явищами в усіх напрямках перебудовних процесів, зародженням ринкової економіки, розпадом командно-адміністративної системи, зниженням впливу комуністичної ідеології й нівелюванням «радянських» цінностей все більше стала простежуватися тенденція відчуження батьків від виховання дітей. Спектр питань педагогічної просвіти батьків звузився до проблем, що торкалися в основному навчання дитини, відхилень у її поведінці та питань матеріальної підтримки школи. Переважно дифузні теми батьківської просвіти не віддзеркалювали всієї складності тих проблем, які переживало суспільство на момент розпаду СРСР і зародження самостійної Української держави з яскраво вираженим національним (етнічним) колоритом і глибокими традиціями сімейного виховання. Названі чинники вимагали перегляду чинної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків, яка стала набувати більш вираженого формального характеру.

Водночас прогресивно налаштоване коло українських педагогів, громадських діячів акцентувало увагу на необхідності розвитку автентичної української системи освіти, й педагогічної зокрема, на засадах національної, гуманістичної, демократичної педагогіки. На законодавчому рівні в Україні було визначено провідні шляхи реформування системи педагогічної освіти: насичення змісту педагогічної освіти першоджерелами етнопедагогіки і новітніми досягненнями педагогічної науки в світовому вимірі; активізація творчо-наукової діяльності вітчизняних учених та творчої винахідливості вчителів і вихователів у галузі національної освіти; порівняльне зіставлення сучасної української педагогіки з прогресивними освітніми системами зарубіжжя з метою стимулювання власних педагогічних інновацій.

Вище зазначені підходи спрямували вектор підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків у нове русло, що регламентувалося українським законодавством і ґрунтувалося на кращих надбаннях зарубіжної й вітчизняної традиції в царині батьківської просвіти. Вельми актуальними, на наш погляд, у цьому контексті виявилися пропозиції І. Комановського, який звертав увагу педагогічної громадськості на необхідність у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків керуватися диференційованим підходом, який передбачав урахування таких аспектів: соціального (особливості сільської, міської, робітничої, колгоспної сімей, сімей інтелігенції, змішаних сімей); демографічного (вік, освіта батьків, вік і стать їхніх дітей, структура сім'ї, батьківський стаж); ідеологічного (світоглядна позиція батьків, стиль внутрішньо сімейних взаємовідносин, ставлення до суспільно корисної праці, школи, громадськості, суспільства) та етнографічного (рівень загальної, педагогічної та професійної культури батьків, характер сімейних традицій, культура домашнього побуту) [1].

Тобто в якості провідної вчений визначав ідею цілісного й системного вивчення сім'ї, результати якого мали стати підґрунтям забезпечення диференційованої психологічної й педагогічної просвіти батьків з боку вчительського загалу.

Соціальне партнерство вимагає готовності організувати таку роботу не лише вчителя, а й батьків, які стануть активними її учасниками. Сучасні сім'ї відчують необхідність у знаннях про цілі, засоби й методи виховання дітей, а нерідко – корекції і компенсації розвитку дитини. Таким чином, у зміст психолого-педагогічної підготовки батьків включаються знання з багатьох людинознавчих наук, що сприяють підвищенню ефективності виховання дітей у сім'ї. Виховна діяльність у сім'ї носить суто прикладний характер, тому важливо допомогти батькам придбати найрізноманітніші практичні вміння. Цьому сприяють активні форми педагогічної освіти сучасних батьків: зустріч за круглим столом, педагогічні практикуми, батьківські конференції, диспути батьків, консультації для батьків (як групові, так й індивідуальні), тренінги, батьківські збори, лекції тощо. Дослідження, проведені з питань організації класними керівниками підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності батьків, довели, що більшість педагогів-вихователів віддають перевагу такій формі роботи, як батьківські збори. Особливою популярністю серед учителів початкової школи користуються такі форми роботи, як круглі столи, збори-практикуми, збори-диспути та творчі майстерні, батьківські конференції. Такі заходи проводяться як для батьків учнів одного класу, так і для декількох паралельних класів. Найчастіше на таких конференціях обговорюється певне теоретичне питання, а потім батьки діляться досвідом виховання дітей у сім'ї. Сьогодні батьки із задоволенням відвідують тренінги, які сприяють підвищенню рівня їхніх психолого-педагогічних знань.

На нашу думку, побудова ефективного партнерства школи і сім'ї має здійснюватися в двох напрямках: підготовка педагогічного колективу школи до взаємодії з батьками; залучення батьків до процесу життєдіяльності школи. Організація партнерства має базуватися на єдності дій педагогів та батьків, на встановленні постійного діалогу між учителями і батьками, основою якого є свідоме прийняття шкільних вимог і правил родиною учня, а також повага вчителя до пропозицій сім'ї.

Науково-педагогічне обґрунтування означеної проблеми, значний практичний досвід дозволили нам реалізувати кілька програм підготовки майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками на засадах соціального партнерства. Реалізація цих програм дозволяє стверджувати, що в цей час зміст освіти батьків зазнав значних змін, пов'язаних із соціально-економічними, політичними, міжнародними трансформаціями в життєдіяльності України. Партнерство з батьками включає широке коло знань, необхідних для нормального функціонування сім'ї (педагогічні, психологічні, економічні, медичні, правові, соціологічні знання, знання основ етики, культури та інші). Ураховуючи також те, що сьогодні церква, релігійні конфесії мають серйозний вплив у суспільстві, зміст психолого-педагогічної підготовки батьків до соціального партнерства має включати знання основ діяльності церковних конфесій, громад у регіоні. Наші програми містять європейський досвід соціального партнерства й відповідно передбачають його вивчення. Наші студенти мають змогу вивчити такі

моделі європейських програм соціального партнерства з батьками, як: модель чуттєвої комунікації; модель, заснована на транзакційному аналізі; адлерівська модель; модель групових консультацій; модель християнського виховання батьків тощо.

Отже, на сучасному етапі розвитку вітчизняної початкової школи є реальна потреба й об'єктивна змога реалізувати в межах Концепції Нової української школи проект соціального партнерства. Підготовка вчителя початкових класів дозволяє реалізувати в кожній школі програму соціального партнерства з сім'єю, що буде спиратися не на розрізнені акції участі батьків в освітньому процесі, а на скоординованій дії щодо навчання і виховання дитини як суб'єкта власного життя, громадянина-патріота, духовну особистість.

Список використаних джерел

1. Довженко Т. О. Підготовка майбутніх учителів до організації педагогічної просвіти батьків учнів (1918–1998 рр.) : монографія. Харків, 2014. 389 с.
2. Кириченко В., Ковганець Г. Соціальне партнерство школи і сім'ї: переосмислення проблем і перспектив. *Довідник директора школи*. 2015. № 5–6. С. 28–34.

Ганна ЖОЗЕ ДА КОСТА

СПІЛЬНА РОБОТА УЧНЯ ТА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Акцентовано увагу на потребі реформування системи освіти основної школи за рахунок активізації роботи учасників освітнього процесу. Доведено, що освітня проектна діяльність є альтернативою традиційної освітньої практики. Визначено потенціал спільної роботи учня та вчителя в освітніх проектах, який розкривається під час самореалізації учасників освітнього процесу.

Ключові слова: освітній проект, учень, учитель, співробітництво, освітній процес.

The need to reform the system of education at secondary school through the activation of work of educational process participants has been emphasized. It has been proved that the educational project activity is an alternative to traditional educational practice. The potential of cooperative work of student and teacher in educational projects, which is revealed during self-actualization of educational process participants, has been determined.

Key words: educational project, student, teacher, interaction, educational process.

Головне завдання сучасної освіти – формування життєвих компетентностей учнів, тобто їх здатності наперед прораховувати ефективність своїх дій та вчинків і здійснювати рефлексію оптимальності затрачених зусиль щодо виконання тих чи інших завдань, розв'язувати проблеми будь-якої складності шляхом переведення їх у розряд творчої задачі, досягати життєвого успіху, незважаючи на внутрішні ресурсні обмеження та зовнішні перешкоди, свідомо просуватися до особистісної зрілості.

Вважається, що навчання – це процес передачі знань і життєвого досвіду від старшого покоління до молодшого. Такий підхід базується на «Дидактиці» Я. А. Коменського, у якій було проголошено, що треба «учити усіх всьому» [2]. Але обсяг та пріоритетність інформації за часів науковця і сьогодення дуже відрізняються. Та чи можливим є таке в принципі – навчити «всьому», а тим більше – «усіх»? Начебто було винайдено варіант виходу з такої ситуації: імплементація в школі особистісно-орієнтованого підходу. В українській школі ми маємо в основі побудови освітнього процесу суб'єкт-об'єктний підхід. Де учитель – це суб'єкт, який знає, вирішує, дає, оцінює. Тобто учитель – активна творча особистість, для якої школа – це майданчик для особистісної самореалізації. З іншого боку, учень – це об'єкт, начебто безмовний предмет, на який спрямовані педагогічні впливи, і якому ніхто не пояснює, для чого йому потрібно «все», що дають і що з цим «всім» зрештою робити, окрім як отримати оцінку.

Про те, що за останні десятиліття учні дуже змінилися, говориться багато. Існують певні суперечності між системою освіти в основній школі та потребами сучасних школярів: вони втрачають свою індивідуальність та творчу самобутність.

Джон Дьюї, Ян Амос Коменський, Януш Корчак, Антон Макаренко, Марія Монтессорі, Генріх Песталоцци, Софія Русова, Жан Жак Руссо, Григорій Сковорода, Василь Сухомлинський, Лев Толстой, Костянтин Ушинський, Селестен Френе – кожен з цих видатних інноваторів зі світовим іменем зробив свій неоцінний внесок у розвиток передової педагогічної думки. Між тим, величезна предметно-цілеспрямована робота щодо оформлення інноваційних ідей у злагоджену системну парадигму була проведена саме в Україні. Відомі українські вчені [3–5] у своїх роботах приділяли велику увагу питанням переходу школи на суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога з учнями, переорієнтації освітнього процесу з позицій озброєння учнів відірваними від реального життя знаннями, вміннями, навичками на позиції формування справжніх життєвої компетентності та розвитку пізнавально-творчого потенціалу учнів. Особливо великий внесок у безпосередню розробку теоретичних засад педагогіки життєтворчих компетентностей, академічне обґрунтування їх психологічних механізмів та понятійного апарату був зроблений М. Кириловою та Л. Сахань. В. Доній, І. Єрмаков, Г. Несен та інші багато років своєї діяльності присвятили широкій популяризації цих ідей та питанню запровадження у шкільну практику інноваційних життєтворчих компетентностей.

Метою сучасної освітньої парадигми постає формування особистості, здатної свідомо будувати своє життя, брати на себе відповідальність за своє життя, життя своїх близьких, суспільства в цілому. При цьому особистість розглядається як суб'єкт реалізації власної життєвої стратегії, що розробляє та здійснює творчі проекти за основними напрямками життєвого самовизначення: як людина, як громадянин, як індивідуальність та як особистість.

Саме організація спільної роботи учня та вчителя в освітніх проектах дає змогу учню набути статусу суб'єкта у життєдіяльності школи, а учитель стає поводителем учня на шляху до формування життєвих компетентностей, особистісної зрілості, помічником учня в опануванні ефективних способів самоорганізації, самоосвіти, самовдосконалення особистості. Учень стає активно мислячим

суб'єктом власного саморозвитку; він не тільки розуміє, навіщо йому потрібні ті чи інші знання, уміння, навички, але й вчиться свідомо обирати, у якому обсязі та в який спосіб опановуватиме програмний матеріал з тієї чи іншої теми, предмету, виходячи зі своїх інтересів, схильностей та здібностей. Роль учителя змінюється: він не нав'язує імперативних сценаріїв навчальної діяльності, а спільно з учнями розробляє пізнавальні творчі проекти із засвоєння навчального предмету; взаємовідносини авторитарного, директивного управління педагогічним процесом замінюються взаємовідносинами співробітництва і співтворчості.

У навчальній діяльності переважно використовуються інтерактивні методи організації: гра, тренінг, командна робота, моделювання проблемної ситуації, постановка проблемно-пошукової задачі, творча презентація, театральна імпровізація, художньо-творча трансформація, мозковий штурм тощо. Широко застосовується метод творчого проекту. У ході шкільного навчання, майже з перших кроків, учні висувують різноманітні ідеї, розробляють, презентують, здійснюють всілякі проекти (у тому числі фантастичні, віртуальні) за різними напрямками діяльності: науково-дослідні, суспільно-гуманітарні, екологічні, валеологічні, художньо-креативні, волонтерські.

Докорінно змінюється підхід до організації роботи з учнями, які мають різні рівні навчальних можливостей. Учитель не розподіляє школярів на сильних і слабких. У колективно-творчих формах роботи беруть участь усі: кожен на підставі своїх здібностей робить свій внесок у загальний успіх справи. До того ж учитель не демонструє зосередження своєї уваги на різних категоріях учнів (обдарованих чи таких, які не є надто успішні); його зусилля спрямовуються на плекання паростків обдарованості, закладених у кожній дитині, створенні умов для всебічної актуалізації пізнавально-творчого потенціалу кожного учня. При цьому найбільш здібні і талановиті учні, отримуючи широкий простір для самореалізації, не хворіють на «зіркову хворобу», а учні з більш низьким потенціалом також мають необмежені можливості для творчого самовиявлення і не стають жертвами комплексу меншовартості.

Професійна самореалізація вчителя відбувається під час створення сприятливих умов для розвитку і реалізації творчих здібностей учнів, залучення їх до участі в освітніх проектах, що вимагає від учителя реалізації ресурсних потенційних сил, поглиблених наукових знань, організаторських і комунікаційних умінь. Освітньо-проектна діяльність полягає у виявленні, розвитку, підтримці юних обдарувань; пропаганді наукових знань і досягнень вітчизняної науки; організації пошукової та дослідницької діяльності учнів; формуванні в учнів навичок роботи з літературними джерелами, уміння здійснювати експеримент, вести спостереження, узагальнювати факти, робити висновки, оформляти результати дослідження; стимулюванні участі учнів у конкурсах, олімпіадах, турнірах, конференціях [1].

Таким чином, в умовах реформування системи освіти основної школи, активізація роботи учасників освітнього процесу постає одним з головних завдань. Сучасні вимоги до якості середньої освіти потребують іншого підходу до освітньої практики. Альтернативою стає сумісна участь учнів та вчителів в освітній проектній діяльності. Саме спільна робота учня та вчителя в освітніх проектах

формує життєві компетентності учнів та розкриває творчий потенціал учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Кіриченко С. В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітньо-проектній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2017. 212 с.
2. Палеха Ю. І., Герасимчук В. І., Шиян О. М. Основи психології та педагогіки : навч.-метод. посіб. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2002. 164 с.
3. Пузыревич К. Створення на уроці умов для підвищення пізнавальної активності всіх учнів. *Педагогічна майстерня*. Київ : Видавнича група «Основа», 2011. С. 25–39.
4. Пузыревич Е., Пузыревич О. Развитие детской одаренности: моделирование инновационного педагогического процесса общеобразовательной школы. Рига : Изд. дом LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015.
5. Сизоненко Г. С. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. Київ : Гопак, 2000. 560 с.

Любов КАЛАШНИКОВА, Вероніка ПЕТРОВА

ПРОБЛЕМА ПІДВИЩЕННЯ УСВІДОМЛЕНOSTІ ЗНАНЬ ШКОЛЯРІВ

У роботі розглянуто деякі проблеми формування усвідомлених знань учнів. Проведено педагогічне дослідження з виявлення усвідомленості знань школярів у відповідності з виокремленими критеріями. Окреслено причини, які обумовили неусвідомленість теоретичних знань учнів при вивченні фізики. Результати проведеного дослідження дозволили визначити позитивний вплив спеціально розроблених завдань на рівень усвідомленості знань учнів.

Ключові слова *усвідомленість знань; критерії, рівні, шляхи формування усвідомлених знань школярів у процесі вивчення фізики.*

The paper deals with some problems in the formation of conscious knowledge of pupils. A pedagogical study has been carried out to identify pupils' awareness of knowledge in accordance with the identified criteria. The reasons which caused unconsciousness of students' theoretical knowledge in the study of Physics have been outlined. The results of the study allowed to determine the positive impact of specially designed tasks on the level of awareness of students' knowledge.

Key words: *awareness of knowledge, criteria, levels, ways of formation of pupils' conscious knowledge in the process of learning Physics.*

У сучасних умовах реформування освіти в Україні першочергового значення набуває підвищення якості знань учнів, свідомої їх реалізації у самотійному житті. Важливе місце в такій підготовці відводиться загальноосвітній школі, яка повинна навчити учня вчитися, творчо мислити, усвідомлювати і застосовувати нові знання в різних видах діяльності, забезпечити його такою системою знань та умінь, які необхідні для подальшого саморозвитку [2].

Ролі усвідомлених знань у розвитку творчого мислення учнів, формуванню дієвих, міцних знань значну увагу приділяли В. Беспалько, Л. Божович, І. Лернер, В. Лозова, Л. Мещерякова, М. Скаткін та інші. Так, І. Лернер [1; 4; 5] розглядав усвідомленість отриманих у процесі навчання знань як головну їхню

характеристику. На думку М. Скаткіна та В. Краєвського [3], усвідомленість проявляється у здатності формулювати і виражати свої знання у мові, самостійно застосувати їх у незнайомих, нестандартних ситуаціях. Таким чином, вищим проявом усвідомленості знань у навчанні є успішне застосування отриманих знань на практиці, вміння глибоко і всебічно аналізувати явища дійсності, спираючись на засвоєні теоретичні положення [2].

У дослідженні проблеми формування усвідомлених теоретичних знань учнів з фізики взяли участь 48 школярів 9-х класів Харківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 31 Харківської міської ради Харківської області. Виявлення усвідомленості знань здійснювалося у відповідності з наступними критеріями: розуміння учнями характеру зв'язків між знаннями, істотних ознак понять, відмінності істотних і несуттєвих зв'язків між знаннями та пояснювати факти і явища, аргументувати свої рішення; уміння самостійно застосовувати знання за зразком, здійснювати «перенесення» знань та їх творчо реалізовувати в незнайомих ситуаціях та видах діяльності, самостійно знаходити способи застосування знань.

Результати діагностики дозволили констатувати, що в учнів викликали труднощі завдання, які пов'язані з необхідністю використовувати наукові терміни, поняття, закони для пояснення фактів і явищ. І, як наслідок, значна кількість (85% від 48 осіб) учнів не впоралися із завданнями на застосування знань у нових ситуаціях. Крім того, навіть ті учні, які були здатні розкрити зміст поняття, давали йому вірне визначення, відчували труднощі в пошуку зв'язку з іншими поняттями, використанням знань у незнайомій ситуації для пояснення певних фактів і явищ. У більшості випадків у відповідях учнів була відсутня аргументація дій і висновків. Значна кількість учнів (77% від 48 осіб) взагалі не приступили до виконання завдань творчого характеру (наприклад, як додаткове завдання підвищеної складності або додаткові розрахунки до результату досліджень на лабораторних роботах) пояснюючи це тим, що їм було незрозуміло, що потрібно зробити в завданні, виявили нездатність застосовувати наявні знання в нових ситуаціях. При виконанні завдань тільки незначна частина відповідей учнів (8% від 48 осіб) мали повну аргументацію.

З метою формування у школярів усвідомлених знань було здійснено педагогічний експеримент, у ході якого використовувалися спеціально розроблені завдання із закритою формою відповіді і вимагали вибору відповіді з числа запропонованих вірних рішень і завдання з відкритою формою відповіді, які були націлені на виявлення розуміння учнями властивостей речовин, законів і теорій; характеру зв'язків між знаннями та здатності пояснювати явища, а також умінь ілюструвати закони і теорії фактичним матеріалом. Найбільш ефективно виявити усвідомленість знань учнів дозволяють завдання з відкритою формою відповіді, задачі з покроковим поясненням розв'язання, оскільки необхідність аргументації учнів у таких завданнях слугує показником їхньої готовності використовувати знання в новій ситуації при поясненні фактів і показником засвоєння областей і способів застосування знань.

Крім того, завдання розроблялися з урахуванням наступних вимог: 1) зміст завдань передбачав не тільки актуалізацію необхідних для пізнання нового опорних знань і способів дій, а й опору на факти навколишнього життя; 2) завдання

пов'язувалися з особистим пізнавальним досвідом учня, з опорними знаннями і способами дій; 3) зміст завдань передбачав наявність фактів, які суперечать сформованим раніше уявленням; 4) виконання завдань повинно було викликати в учнів розуміння недостатності наявних у них знань та умінь для їх вирішення і призвести до необхідності їх поповнення; 5) завдання повинні були спонукати учнів до аналізу й рефлексії знань.

Результати проведеного дослідження дозволили виявити позитивний вплив спеціально розроблених і апробованих завдань на рівень усвідомленості знань учнів (див. табл.).

Таблиця

Приріст сформованості в учнів ознак усвідомлених знань

Критерії	Експериментальна група (24 учні) (А)		Контрольна група (24 учні) (В)
	До експерименту (А ₁)	Після експерименту (А ₂)	
наявність декількох способів розв'язання задач високого рівня	8,3%	16,7%	8,3%
аргументація рішення задачі та власних висновків	16,7%	54,2%	16,7%
доказовість наведених аргументів	12,4%	41,2%	12,4%
вміння пояснювати фізичні явища й факти	29,2%	45,8%	29,2%
вміння переносити знання теорії фізичних законів на практичний експеримент	12,5%	25%	12,5%
уміння встановлювати зв'язок між вивченими елементами змісту	16,7%	50%	12,5%
розуміння підстав засвоєних знань	29,2%	45,8%	20,8%

Так, учні експериментальної групи виявили результати, які підтвердили більш високий рівень сформованості усвідомленості знань у порівнянні з учнями контрольної групи, про що свідчила їхня здатність відтворювати навчальну інформацію через значний проміжок часу, визначати взаємозв'язки між різними елементами наукового знання у межах не тільки фізики, а й між іншими навчальними предметами (хімії, математики, біології), виконувати завдання алгоритмічного і неалгоритмічного характеру, їхні відповіді відрізнялися переконливістю наведених аргументів. Учні експериментальної групи пропонували більше способів розв'язання задач високого рівня; продемонстрували вміння пояснювати фізичні явища і факти; переносити знання теорії фізичних законів на практичний експеримент.

Отже, запровадження у навчання спеціально розроблених завдань, зокрема з фізики, сприяє формуванню в учнів усвідомлених знань.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. О формализме в усвоении школьных знаний. *Возрастная и педагогическая психология*: хрестоматия : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. 4 изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2007.
2. Калашнікова Л. М., Петрова В. В. Усвідомленість знань школярів як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2017. Вип. 56. С. 50–58.
3. Качество знаний и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. Москва : Педагогика, 1978. 208 с.
4. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва : Знание, 1978. 47 с.
5. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. 2-е вид. Харків : «ОВС», 2002. 400 с.

Олена ЛАЗАРЄВА, Катерина ЛАЗАРЄВА

ДІАГНОСТИЧНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ УМІНЬ СТАВИТИ ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАПИТАННЯ

Розглянуто діагностично-оцінювальний компонент вперше розробленої та апробованої авторами освітньої технології формування у молодших школярів запитальних умінь при освоєнні ними описових знань. Наголошено на необхідності діагностичного підходу до перебігу й результатів пізнавальної діяльності школярів. Уточнено рівні та критерії досягнутих учнями початкової школи вмінь ставити пізнавальні запитання і створювати за їх допомогою описові тексти різної складності.

Ключові слова: освітня технологія, діагностично-оцінювальний компонент, запитальні уміння, пізнавальні запитання, критерії, діагностичний підхід.

The diagnostic and evaluating component of the educational technique of formation of junior pupils' questioning ability when they gain descriptive knowledge has been revealed. This educational technique was first developed and tested by the authors. The necessity of diagnostic approach to the progress and results of schoolchildren's cognitive activity has been emphasized. The levels and criteria of formation of ability to set cognitive questions and create descriptive texts of various complexity with their help by primary school children have been clarified.

Key words: educational technique, diagnostic and evaluating component, questioning ability, cognitive questions, criteria, diagnostic approach.

Сучасна педагогічна наука серед основних напрямів реформування й модернізації навчання пропонує утвердження змістовного діалогу суб'єктів навчання як одного з провідних способів оволодіння змістом освіти, розвитку мислення і мовленнєвої культури школярів. Зараз діалог і діалогова взаємодія в освіті стає основним компонентом особистісно-орієнтованого навчання, оскільки саме надання учневі можливості самому запитувати, а не тільки відповідати на поставлені учителем запитання, сприяють зверненню до особистості школяра, його

інтересів, потреб, індивідуальних особливостей. Тому так важливо навчати дитину ще з початкової школи умінням діалогової взаємодії з іншими, здатності до самостійної постановки пізнавальних запитань.

Для розв'язання суперечності між об'єктивними потребами молодших школярів ставити пізнавальні запитання та відсутністю у вчителів початкової школи технології навчання таким умінням, нами була розроблена технологія формування вмінь у школярів ставити пізнавальні запитання. Вона спирається на основні наукові дослідження діалогової взаємодії у навчанні та особливості формування описових знань (В. Андреєв, В. Кан-Калик, А. Король, В. Лозова, В. Ляудис, Л. Порядченко, Г. Салашенко, Г. Сіліна), а також враховує інноваційний досвід шкіл із упровадження евристичного навчання. Структура і зміст освітньої технології включає такі взаємопов'язані і взаємообумовлені компоненти: а) визначення мети та компонентів навчальної діяльності; б) підготовчо-організаційний компонент; в) мотиваційно-цільовий компонент; г) змістово-процесуальний (технологічний) компонент; д) діагностика й оцінка перебігу і результатів навчання. Змістова і процесуальна складові пов'язані з мотивацією й організацією навчального процесу, з методами й формами взаємодії учителя й учнів.

Нами розглянуто майже не досліджений на сьогодні діагностично-оцінювальний компонент запропонованої освітньої технології. Його мета – на основі розроблених критеріїв визначити зміни у рівнях досягнутих умінь учнів ставити пізнавальні запитання і причин досягнень і недоліків.

Для визначення критеріїв досягнутих умінь ставити пізнавальні запитання використано праці вітчизняних і зарубіжних науковців (К. Інгенкамп, О. Божович, С. Кульневич, І. Підласий, Д. Чернилевський, А. Хуторської та інші), дисертаційні роботи, зокрема, О. Демченко, О. Кривонос, М. Лазарева, Г. Цехмістрової, а також результати досліджень рівнів освітніх досягнень учнів та студентів, узагальнених МОН і НАПН України [1].

У дослідженні суттєво модернізовано діагностичний інструментарій для вимірювання й оцінки зазначених навчальних досягнень молодших школярів згідно з сучасними методологічними вимогами до пізнавально-творчої діяльності. При цьому керувалися й загальними вимогами до діагностичного інструментарію (В. Симонов, В. Сластьонін, К. Інгенкамп), і новими вимогами до вимірювання діалогічної та запитальної компетентності школярів в рамках евристичного навчання (А. Король, А. Хуторської), зокрема, до його діагностичного підґрунтя – критеріїв і показників досягнутих умінь ставити пізнавальні запитання й на їхній основі самостійно створювати ділові та художні описи.

Узагальнення дидактичних досліджень (К. Інгенкамп, С. Кульневич, Г. Цехмістрова) допомогли дійти висновку, що діагностичні критерії мають бути: однозначними (розумітися й тлумачитися в рамках конкретного дослідження однозначно); адекватними (відповідати тому явищу (процесу), для характеристики якого вони призначені); обґрунтованими (давати можливість відокремлювати високий рівень від достатнього, середнього й початкового); прогностичними (мати здатність визначати подальші напрям, зміст і якість пізнавально-творчої діяльності

школярів у відповідності з виявленим рівнем досягнень); надійними (розбіжності під час повторної оцінки не повинні бути істотними).

Рівні, критерії та показники сформованості умінь ставити запитання визначено на основі досліджень М. Вашуленка, І. Лернера, В. Лозової, О. Савченко, Ю. Голубевої, Б. Коротяєва та інших.

Для побудови загальної структури діагностики володіння вміннями ставити запитання використано характеристики різних рівнів пізнавальної активності школярів, розкриті в дослідженнях В. Лозової, – репродуктивний (початковий), реконструктивний (достатній, середній), творчий (високий) [2]. Ми спиралися саме на ці характеристики, тому що вони найчіткіше визначають сутнісні якості означених умінь та динаміку їхніх змін за певних дидактичних умов. Визначено чотири рівні (початковий, середній, достатній та високий) сформованості умінь молодших школярів ставити пізнавальні запитання.

Відповідно до цих характеристик розроблено наступні критерії (з відповідними показниками):

- володіння запитаннями до різних видів опису;
- логічність постановки запитань, їх глибина і послідовність;
- особливості подачі запитання (виразність, образність, емоційність, різноваріантність);
- зацікавленість у складанні запитань і отриманні на них відповідей та емоційне забарвлення запитань, доступність;
- спроможність до самоаналізу, самооцінки і корекції допущених помилок.

Ми дійшли висновку, що спочатку доцільним буде проводити діагностичні операції щодо зовнішніх продуктів навчальної діяльності як більш доступних для діагностики й самодіагностики, а потім доцільно вимірювати й оцінювати виокремлені пізнавально-творчі якості, що являють собою внутрішні продукти самореалізації особистості.

Цей етап технології складається з застосування комплексу діагностичного інструментарію для всіх видів описів, які передбачено програмами початкової школи. Застосовані критерії і показники розкривають насамперед якість створених учнями освітніх продуктів. Такими продуктами можуть бути попередні, рубіжні, підсумкові результати освоєння учнями початкових класів умінь ставити запитання при опануванні описовими знаннями, які передбачені навчальними програмами. В аспекті нашого дослідження це, насамперед, виявлення та вимірювання досягнутого рівня загальної запитальної активності, умінь ставити запитання до різних видів опису, до змісту ділового і художнього опису.

Досягнуті результати можна виявити не лише на кожному уроці, а й по завершенні вивченої теми (модуля) або всієї навчальної програми. Одночасно можна перевірити й загальний рівень навчальних досягнень учнів, найвагоміші внутрішні освітні продукти: розвинутість пізнавально-творчої мотивації, якість освоєних знань, умінь, способів репродуктивної, пошукової, конструктивно-створюючої діяльності, рефлексивних якостей.

Важливою частиною комплексної контрольної роботи є демонстрація учнями освоєння опису як базового знання для створення більш складних пізнавально-творчих продуктів – ділових і художніх творів з гуманітарних дисциплін, проектів

різної спрямованості, дослідницьких робіт тощо. До переліку робіт, які виявляють досягнуті результати, можуть бути віднесені складені учнями запитання, за допомогою яких створюються усні описи портретів і картин, художніх фотографій і дитячих малюнків, переказ своїми словами художніх описів людей, тварин, природних явищ тощо.

Вважаємо раціонально організовану педагогічну діагностику однією з важливих умов оптимальних навчальних досягнень школярів. Спираючись на дослідження О. Божович, К. Інгенкампа, І. Підласого, розглядаємо діагностику як природню й обов'язкову складову педагогічної діяльності. Діагностика має бути спрямована не тільки на результати, але й на умови, перебіг процесу навчання, встановлення його ефективності та наслідків. Адже діагностика одночасно встановлює і рівень досягнень, і причини успіхів та невдач конкретних суб'єктів навчання. Тільки провівши всі необхідні діагностичні операції, такі як застосування необхідних і достатніх критеріїв оцінки виконаної роботи, порівняння з ними досягнутих результатів, самостійне і з допомогою вчителя виявлення недоліків і помилок, можна забезпечити об'єктивну оцінку результативності проведеної експериментальної роботи.

Таким чином, діагностично-оцінювальний компонент містить необхідні положення щодо педагогічної діагностики та її інструментарію для виявлення реальних результатів розробленої технології, її впливу на конкретні навчальні досягнення учнів.

Список використаних джерел

1. Ключові тези орієнтовних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів 1–4 класів та методичних рекомендацій до оновлених програм початкової школи (1–4 клас) : Лист МОН України від 17.08.2016 №1/9-437. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pochatkova/opys-zmin-do-vymog-otsinyuvannya.pdf> (дата звернення: 21.01.2018).

2. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків, 2000. 164 с.

Галина МЕШКО, Олександр МЕШКО

ФОРМУВАННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Тези присвячені проблемі формування психічного здоров'я учнів у сучасній школі, актуальність якої постійно зростає. На основі аналізу праць учених з'ясовано сутність психічного здоров'я, схарактеризовано його критерії. Визначено напрями комплексної програми формування психічного здоров'я учнів у закладі загальної середньої освіти. Окреслено аспекти управлінської діяльності з формування психічного здоров'я учнів у сучасній школі.

Ключові слова: психічне здоров'я, учні, формування психічного здоров'я.

The article is devoted to the problem of formation of schoolchildren's mental health in modern school, and the urgency of this problem is constantly growing. Based on the analysis of scientists' works, the essence of mental health has been clarified, and the

criteria of it have been characterized. The directions of the comprehensive program of formation of pupils' mental health in institution of general secondary education have been determined. The aspects of managerial activity on formation of pupils' mental health in modern school have been outlined.

Key words: *mental health, pupils, formation of mental health.*

Актуальність проблеми психічного здоров'я учнів постійно зростає. На це справедливо вказують багато сучасних учених (Ю. Бойчук, С. Болтівець, Л. Бурлачук, В. Горащук, Е. Коржова, С. Максименко, Л. Мітіна, М. Смірнов та ін.). Як свідчать результати наукових досліджень, дані власних спостережень, показники психічного здоров'я учнів є низькими. На сучасних дітей та учнівську молодь впливає низка чинників, дія яких раніше була значно меншою. Це, зокрема, зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційне перевантаження, стрімке поширення серед дітей та молоді шкідливих звичок, різних видів залежностей. Ситуація є загрозливою через постійний ріст депресивних розладів, тривожності та астенії [3, с. 73–74].

Мета дослідження полягає в з'ясуванні сутності психічного здоров'я особистості та виявленні шляхів його формування у учнів в координатах діяльності закладу середньої освіти.

Основою всіх аспектів здоров'я, його системотвірним складником є психічне здоров'я, що відображає стан інтелектуально-емоційної сфери людини, її загального душевного комфорту і забезпечує адекватну поведінкову реакцію. Його сферу наповнюють індивідуальні особливості психічних процесів, станів і властивостей людини. Психічне здоров'я створює фундамент для його більш високого рівня – психологічного здоров'я, яке полягає у здатності повноцінно розвиватися, бути суб'єктом власної життєдіяльності. Психологічне здоров'я пов'язане зі стійкістю до стресу, гармонійністю і духовністю особистості, робить її самодостатньою. Його стрижнем є суб'єктність особистості, що характеризується розумінням себе та інших, здатністю визначати життєві пріоритети, спрямовувати активність відповідно до власних потреб та інтересів, свідомим і відповідальним ставленням до власного життя і майбутнього.

Складниками психічного здоров'я є інтелектуальне та емоційне здоров'я. Інтелектуальне здоров'я – нормальне функціонування інтелекту, що виявляється в розв'язанні різноманітних завдань вербально-логічної та логіко-алгоритмічної взаємодії із середовищем. Емоційне здоров'я – вміння людини управляти особливою формою суб'єктивного (емоційного) відображення інтегрованої взаємодії з зовнішнім світом, що виявляється у емоційних реакціях, емоційній поведінці та емоційному стані. Емоційне здоров'я вимірюється рівнем і рівновагою позитивних емоцій.

Зарубіжний дослідник Варр виокремлює п'ять компонентів психічного здоров'я: емоційне благополуччя; компетентність; автономність; домагання; інтегроване функціонування [4, с. 376–378]. Такий підхід дає змогу всебічно оцінити основні параметри психічного благополуччя. У роботах А. Маслоу

відзначено два складники психічного здоров'я: самоактуалізація і прагнення до гуманістичних цінностей.

Психічне здоров'я досліджується у різних психологічних теоріях, школах, кожна з яких виділяє свої критерії його оцінки. Актуальним для нашого дослідження є критерії психічного здоров'я, сформульовані Н. Водоп'яною і Н. Ходирєвою [1, с. 50–58]. Вони вважають показники дезадаптації, конфліктність, суперечливість у системі відносин особистості з навколишнім середовищем, зниження соціальної активності первинними індикаторами нездоров'я. Пасивність життєвої позиції, залежність від шкідливих звичок, відхід від відповідальності – показники подальшого зниження здоров'я. Про перехід у хворобу свідчать поява невротизації і деформації особистості, психосоматичні захворювання.

Багато вчених розумову працездатність і психічну рівновагу вважають одними з найбільш важливих критеріїв психічного здоров'я, так як з їх допомогою можна робити висновки про особливості функціонування психічної сфери людини (емоційної, пізнавальної, інтелектуальної, вольової). Від ступеня вираженості психічної рівноваги залежить врівноваженість людини з об'єктивними умовами, про вміння людини адаптуватися до особливостей оточуючого середовища [5, с. 57].

Одним критерієм не вичерпати питання про оцінку психічного здоров'я людини. Сукупність критеріїв основних проявів здорової психіки, що найчастіше наводиться у літературі М. Корольчук і В. Крайнюк розподіляють у відповідності до прояву психічного (психічні стани, процеси, властивості особистості, ступінь саморегуляції) [2, с. 295].

Формування здоров'я передбачає спрямований вплив на особистість у процесі навчання та виховання для підвищення потенціалу здоров'я, оптимізації життєдіяльності (формування активної позиції щодо збереження і зміцнення власного здоров'я, формування навичок здорового, розумного способу життя, сприяння формуванню позитивних рис і якостей, які корелюють зі здоров'ям і визначають його).

Здоров'яформувальна освіта являє собою педагогічний процес, спрямований на формування навичок здорового способу життя, конструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій як необхідних умов збереження і зміцнення здоров'я (О. Єжова, Е. Козін, П. Кісляков, Ю. Науменко, В. Оржеховська та ін.).

У ракурсі нашого дослідження актуальними є праці з проблем ортобіозу особистості (Й. Гах, Л. Макарова, В. Шепель), під яким розуміють психічне здоров'я людини, здоровий спосіб її душевного життя. Здоровий, розумний спосіб життя передбачає самоорганізацію життя особистості на принципах екології, оптимізму та позитивної активності.

З урахуванням вище зазначеного, програма формування психічного здоров'я учнів повинна охоплювати такі напрями: інформування учнів, їх емоційну підтримку; створення умов для самореалізації учнів, розвитку їх інтелекту,

емоційної сфери, духовно-творчого потенціалу; психологічний супровід учнів (психологічне забезпечення психічного здоров'я).

Тому діяльність, спрямована на формування психічного здоров'я учнів, передбачає підвищення грамотності учнів з питань збереження і зміцнення психічного здоров'я; формування розумного способу життя учнів; допомогу в формуванні психологічного захисту від стресу, при потребі, у подоланні наслідків стресових ситуацій, формування стресостійкості особистості школяра; превентивні заходи, подолання різних видів залежностей (ігрова, інтернетзалежність та ін.); навчання учнів комунікативним умінням, навичкам самоуправління і самовладання; формування саногенного мислення школярів; корекція неконструктивних стратегій поведінки (уникання, маніпулювання, асоціальні та агресивні дії) і формування конструктивних копінг-стратегій (впевнена (асертивна) поведінка, навички соціальної взаємодії); розвиток духовно-творчого потенціалу учнів; попередження булінгу, дидактогенії; усунення проявів шкільної дезадаптації, зниження рівня тривожності учнів.

Формування психічного здоров'я учнів передбачає такі аспекти управлінської діяльності: контроль за рівнем розумових та емоційних навантажень учнів; спрямування діяльності вчителів, класних керівників на розвиток інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня, формування культури здоров'я школярів; контроль за упровадженням технологій валеологічної взаємодії, технологій оздоровлення, технологій конструктивної зміни поведінки учня; формування сприятливого психологічного клімату в учнівському та педагогічному колективах; організація діяльності шкільної психологічної служби із забезпечення психічного здоров'я учнів; формування освітнього середовища у навчальному закладі, яке має бути розвивальним і психологічно безпечним; створення умов для підвищення рівня здоров'язбережувальної компетентності педагогів.

Важливим у досліджуваному аспекті є розвиток психотерапевтичної позиції вчителя як необхідної передумови емоційного благополуччя учнів та високого індексу психологічної безпеки освітнього середовища. Для подальших наукових розвідок актуальним є пошук технологій формування стресостійкості учнів, їх саногенного мислення.

Список використаних джерел

1. Водопьянова Н. Е., Ходырева Н. В. Психология здоровья. *Вестник Ленинградского университета. Серия 6*. 1991. Вып. 4. № 27. С. 50–58.
2. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посіб. Київ : Ніка-Центр, 2006. 580 с.
3. Максименко С. Д. Психологічні засади пропагування психогігієнічного виховання і здорового способу життя молоді. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 6. С. 72–74.
4. Мучински П. Психология, профессия, карьера. 7-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 539 с.
5. Психология здоровья : учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 609 с.

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ З ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Розглянуто дидактичні можливості формування інформаційної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти засобами підручника на прикладі підручника всесвітньої історії. Розкрито навчальний, розвивальний та виховний потенціал документальних джерел у навчанні історії, звернено увагу на методичний апарат, що супроводжує історичні джерела, показано їх відповідність сучасним вимогам.

Ключові слова: *шкільний підручник, інформаційна компетентність, історичне джерело, дидактика.*

The didactic possibilities of forming the informational competence of a student at institutions of general secondary education by means of textbook have been outlined on the example of World History textbook. The educational and developmental potential of documentary sources in teaching History has been revealed. The attention has been paid to the methodical apparatus that accompanies historical sources. Their compliance with modern requirements has been shown.

Key words: *school textbook, subject competence, historical source, didactics.*

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до процесу навчання в школі та його результатів, що знайшло своє відображення в діяльнісному і компетентнісному підходах у навчанні як методологічному базисі. Ідеї щодо діяльнісного та компетентнісного підходів в освіті знайшли своє відображення в основах Стандарту освіти та оновлених навчальних програмах. Це змушує по-новому розглядати роль шкільного підручника, що залишається й надалі одним з найважливіших компонентів освітнього процесу.

Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти визначає діяльнісний підхід в освітньому процесі як спрямованість на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. Компетентність розглядається як набута в процесі навчання інтегрована здатність учня, що включає знання, уміння, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1]. Погоджуємось з думкою О. Пометун, що в діяльнісному та компетентнісному контексті освітнього процесу «знати» означає не просто пам'ятати певні знання, а й виконувати певну діяльність, пов'язану з цим знанням, а засвоєне знання – те, яке перетворилось в учня на розумові дії, уміння розв'язувати завдання [2, с. 84]. У зв'язку з цим актуальності набуває питання якісного підручника історії, який спроможний забезпечити реалізацію нової діялісно-компетентнісної парадигми освіти.

Держстандартом передбачено, що історичний компонент забезпечує визначення, відбір і використання в процесі пошуку інформації про минуле різних видів історичних джерел, у тому числі текстових, візуальних та усних, артефактів,

об'єктів навколишнього історичного середовища [1]. Інформаційна компетентність учнів включає в себе вміння працювати з джерелами історичної інформації, володіння навичками інтерпретації змісту джерел інформації, критично аналізувати інформацію. Видається слушною думка А. Чемерис, що без використання історичних джерел ефективне навчання учнів історії неможливе, а проблема їх використання на уроках історії залишається актуальною і сьогодні [4, с. 2]. Слід мати на увазі, що саме завдяки роботі з писемними історичними джерелами учень може відчувати себе в ролі дослідника, бути певним чином причетним до подій, що аналізуються.

Розглянемо дидактичні можливості сучасного підручника історії у формуванні інформаційної компетентності учнів на прикладі підручників із всесвітньої історії для 9 класу 2017 року видання авторства І. Щупака та спільного проекту О. Реєнта, О. Малій. Писемні джерела в підручниках вміщено в рубриках «Свідчать документи» чи «Документи та матеріали». У підручнику О. Реєнта та О. Малій вміщено всього 63 писемні джерела, з яких: 26 – фрагменти з праць дослідників історії, видатних діячів, 7 – висловлювання, 13 – промови, звернення, оцінки, фрагменти нормативно-правових актів, угод, програмних засад політичних утворень, 2 довідки та 1 спогад [3]. У підручнику І. Щупака вміщено тільки 36 писемних джерел, серед яких – 10 уривків з праць відомих історичних персон, дослідників, газетних статей, 19 фрагментів нормативно-правових актів та 6 зразків епістолярного жанру [5]. У середньому це майже 2 джерела до одного уроку в підручнику О. Реєнта та О. Малій і тільки одне джерело в підручнику І. Щупака. Це вкрай мало, адже в компетентісно орієнтованому підручнику документи є носієм інформації, а не ілюструванням основного тексту. Погоджуємося з думкою О. Пометун, що підручник повинен містити в середньому 1–2 документи до кожного пункту параграфа [2, с. 86], що дозволило б учителеві організувати пошукову діяльність учнів на уроці. У підручнику І. Щупака багато додаткового матеріалу вміщено в рубриці «Історичні подробиці». На жаль, побутує думка, що підручник повинен містити лаконічний виклад навчального матеріалу, а підбір різноманітних засобів навчання – це «клопіт» учителя. Проте необхідно пам'ятати, що підручник – навчальна книга, якою учень користується також удома, і вона повинна бути повноцінним джерелом для формування інформаційної компетентності.

Зауважимо, що проблемою є також принципи відбору писемних джерел, їхня різноманітність, відповідність обсягу наявності запитань до джерел та їхня дидактична спрямованість. Слід відзначити, що в обох підручниках усі писемні джерела супроводжуються запитаннями переважно репродуктивного характеру («Назвіть види монопольних об'єднань» [3, с. 125], «Назвіть основні результати зовнішньої політики Олександра III» [Там само, с. 168], «Назвіть органи законодавчої та виконавчої влади Канади» [5, с. 58], «Яка держава називається в документі «Блискучою Портою»? Який основний зміст документу? [Там само, с. 144]) та продуктивного характеру на порівняння джерел, визначення передумов подій, викладених в ньому. І. Щупак подає тільки по одному запитанню до писемного джерела, а ряд джерел в підручнику О. Реєнта та О. Малій взагалі не супроводжуються запитаннями і завданнями для учнів, що істотно знижує їхню дидактичну цінність. О. Реєнт та О. Малій в рубриці «Документи та матеріали» подають короткі цитати («Я помилюся, але не в меті і не в політичній доцільності

цієї війни, а в способі її ведення», – згадував Наполеон), які за своїм обсягом не можуть бути самостійним писемним джерелом [3, с. 36]. І таких прикладів можна навести багато.

Носієм інформації в підручнику мають бути й ілюстрації, які повинні правдиво відображати факти та явища епохи, що вивчається, повною мірою відображати їх суттєві властивості. Обидва підручники добре ілюстровані, переважно це репродукції картин на історичну тематику, зразки мистецтва періоду, що вивчається, портрети. Дев'ятикласники вивчають період історії, у життя людей якого увійшла фотографія. Велика кількість фотографій використана в підручнику І. Щупака з яких: 37 – фотографії періоду, що вивчається, 11 – сучасні світлини [5]. У підручнику О. Реєнта та О. Малій фотографій для ілюстрування використано значно менше: усього 12, з яких 11 відображають події й явища періоду, що вивчається [3]. Належний рівень ілюстрацій має заохочувати учнів до їх аналізу, але щоб стати повноцінним джерелом інформації, ілюстрації повинні супроводжуватись запитаннями і завданнями. На жаль, запитань і завдань до ілюстрацій в підручниках вкрай мало і вони вміщені наприкінці параграфів, а тому ілюструють тільки описані події й явища в основному тексті. Автори не оминули своєю увагою і карикатури, за допомогою яких можна формувати відповідні життєві позиції.

Слід відзначити, що підручник із всесвітньої історії І. Щупака містить матеріали для організації лабораторно-практичних занять, що дозволить навчальну діяльність учнів спрямувати на використання частково-аналітичного та аналітичного способу мислення, адже містить фрагменти писемних джерел та відповідні ілюстрації (переважно фото). Такий матеріал у підручнику О. Реєнта та О. Малій відсутній.

Таким чином, особливої актуальності набуває проблема ефективного підручника історії, який відповідатиме потребам сьогодення. Підручника, засобами якого забезпечуватиметься розвиток активності та творчості учнів, формування ключових компетентностей (насамперед інформаційної компетентності), що містять як традиційні результати навчання у формі знань, умінь та навичок, так і ціннісні орієнтації. Підручник майбутнього має позбутись однозначних готових відповідей на запитання, що цікавлять учня, а спонукати його до активного пошуку. На даний час маємо зовсім іншу реальність, за якої щороку багатотисячними накладками друкуються підручники, зміст яких побудовано у відповідності до принципів традиційного підручникотворення та «знаннєвої» парадигми освіти.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1392. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
2. Пометун О. Підручник з історії у контексті діяльнісного і компетентнісного підходів. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_50_1/17.pdf.
3. Реєнт О. П. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ : Генеза, 2017. 232 с.
4. Чемерис А. В. До питання використання історичних писемних джерел у масовій практиці навчання учнів історії. URL: <http://www.sworld.com.ua/konfer37/616.pdf>.
5. Щупак І. Я. Всесвітня історія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ, 2017. 208 с.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У тезах проаналізовано науково-педагогічну літературу, присвячену проблемі формування культури міжнаціонального спілкування старшокласників. Описано основні напрями дослідження поняття «культура міжнаціонального спілкування старшокласників» (як інтегрованої якості особистості; як сукупності спеціальних знань; як певних взаємозв'язків й взаємостосунків); наведено вікові характеристики старшокласника. Визначено сутність культури міжнаціонального спілкування старшокласників з філософських, психологічних та педагогічних позицій.

Ключові слова: *культура міжнаціонального спілкування, спілкування старшокласників, старшокласник, толерантна особистість.*

The scientific-pedagogical literature on the problem of forming senior pupils' culture of interethnic communication has been analysed in the paper. The basic directions of study of the concept «senior pupils' culture of interethnic communication» have been outlined. It is considered as an integrated quality of personality, as a set of special knowledge and as certain interconnections and relationships. The age-related descriptions of senior pupils have been given. The essence of senior pupils' culture of interethnic communication from philosophical, psychological and pedagogical standpoints has been defined.

Key words: *culture of interethnic communication, communication of senior pupils, senior pupil, tolerant personality.*

Міграційні та глобалізаційні світові процеси, поява комунікаційних мереж, інтеграційні процеси в Європі характеризуються взаємовпливом культур, ведуть до появи міжнаціональних колективів. А це, у свою чергу, вимагає від учасників навчально-виховного процесу оволодіння високою культурою міжнаціонального спілкування. Особливої актуальності питання формування культури міжнаціонального спілкування набуває саме в старшому шкільному віці. Саме в цьому віці зменшується гострота міжособистісних конфліктів, зростає контактність та комунікативність. З'являється необхідність у новому досвіді, пізнанні і захищеності. Це викликає потребу в спілкуванні.

Центральний психологічний процес в юнацькій самосвідомості – формування особистої ідентичності, почуття індивідуальної самототожності, наступності та єдності (Е. Еріксон) – забезпечує формування самооцінки, критичності. Поведінка старшокласника за самою суттю є колективно-груповою. По-перше, спілкування з однолітками – важливий канал інформації. По-друге, це специфічний вид діяльності і міжособистісних стосунків. Групова гра, а потім і інші види спільної діяльності виробляють необхідні навички соціальної взаємодії, вміння підкорятись колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, спілкування з ровесниками – це особливий вид емоційного контакту. Усвідомлювання групової

належності, солідарності, товариської взаємодопомоги дають старшокласнику надзвичайно важливе для нього відчуття емоційного благополуччя і стійкості.

Головним психологічним надбанням ранньої юності є виявлення цінності свого внутрішнього світу. Зовнішній світ починає сприйматися через себе. Розвивається здатність до самоаналізу і потреба систематизувати, узагальнювати свої знання про себе.

Характерною рисою розвитку особистості в ранньому юнацькому віці є вироблення світогляду, який регулює взаємини юнаків, впливає на формування ціннісних орієнтацій, на поведінку, ставлення до людей і проектування свого майбутнього.

У старшому шкільному віці виникає таке міжособистісне новоутворення, як вірність, тобто здатність дотримуватися моралі, етики та ідеології суспільства, його норм і цінностей. Формуються такі риси, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, здатність контролювати гнів, агресію, негативні переживання, що сприяють розвитку комунікативних, інтелектуальних, організаторських умінь спілкування.

Старшокласники переходять до систематичного засвоєння теоретичних основ різноманітних навчальних дисциплін, що створює ґрунт для оволодіння найбільш загальними законами природи, суспільного життя та пізнання. Це ніби розширює те середовище, в якому живе старшокласник: його світогляд виступає і як типова особливість, і як фактор, який завдає вирішального впливу на весь психічний розвиток, і як умова, яка визначає розвиток пізнавальної діяльності, самосвідомості, самовиховання і направлені особи старшого школяра. У цей час посилюється суспільна направленість особи учня, його потреба принести користь суспільству, іншим людям.

Враховуючи вказані характеристики (потреба в спілкуванні, особистісна ідентичність, колективно-групово поведінка, цінності свого внутрішнього світу, формування світогляду, здатність дотримуватися моралі, етики, ідеології, норм і цінностей суспільства, інтерес до знань, потреба принести користь), вважаємо цей віковий період важливим і сприятливим для формування культури спілкування старшокласника.

У науковій літературі культура спілкування старшокласників визначається як опосередкована віковими особливостями система норм і цінностей, досвіду і потреб, що реалізуються у взаємодії старшокласника з однолітками, учителями, батьками, іншими людьми в процесі обміну змістовим, емоційним і ціннісним досвідом, в організації спільної діяльності і формуванні взаємин [7, с. 9]; як інтегральна якість особистості, що представляє собою сукупність практично-мовних, організаційно-діяльнісних і мотиваційно-ціннісних компонентів, складових умови і передумову продуктивних міжособистісних відносин [1, с. 10].

У дослідженні виходимо з того, що процес формування культури спілкування старшокласників збігається за своїм змістом із загальним процесом становлення особистості, включаючи, з одного боку, когнітивний аспект – засвоєння соціального досвіду, основ теоретичних знань з культури спілкування, з іншого – діяльнісно-практичний аспект, що пов'язаний з включенням старшокласників у активну виховну діяльність.

Г. Назаренко виділяє три базові компоненти культури міжнаціонального спілкування старшокласників: етнічну свідомість і самосвідомість, етнонаціональну свідомість і самосвідомість, поведінку гуманного суб'єкта міжетнічних відносин [3, с. 11]. Т. Фогель розуміє даний феномен як духовно-моральну якість особистості, що дає змогу ефективно сприймати інтереси етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру і толерантності; виявляється, у пошані інтересів, прав, самобутності великих і малих народів, у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру у державі [6, с. 7]. Є. Степанов вважає культуру міжнаціонального спілкування старшокласників невід'ємною складовою духовно-моральної сфери особистості, яка включає в себе систему світоглядних орієнтацій, що базуються на загальнолюдських цінностях, толерантному, глибоко поважному ставленні до людини іншої нації і іншої культури [5, с. 10].

Ю. Кушнір культуру міжнаціонального спілкування старшокласників представляє як сукупність спеціальних знань про культуру, традиції та звичаї інших народів; поважне й толерантне ставлення до інших точок зору й цінностей, відмінних від власних; уміння долати труднощі в комунікативних та інших формах взаємодії із членами різних етнічних спільнот [2, с. 7], О. Попова – як систему характерних для особистості моральних ідей і уявлень, форм і способів поведінки, специфічних видів діяльності, які здійснюються з метою взаємодії, поглиблення взаєморозуміння і взаємовпливу культур між людьми різних національностей [4, с. 9].

По-перше, аналіз науково-педагогічної літератури надав можливість розглядати культуру міжнаціонального спілкування старшокласників як інтегративну характеристику толерантної особистості, що відображає ставлення суб'єкта до самого себе як представника певної нації, сприймання системи цінностей іншої нації, уміння налагоджувати доброзичливі стосунки та дотримуватися загальнолюдських норм моралі, оволодіння специфічними знаннями особливостей інших культур і розкривається в адекватному поводженні з людьми різних націй.

По-друге, у вихованні підростаючого покоління слід орієнтуватися на формування культури міжнаціонального спілкування, за якої наявність у безпосередній близькості представників іншої культури сприйматиметься як безперечне благо, як безцінний дар, який робить життя кожного багатшим, різноманітнішим і цікавішим.

Список використаних джерел

1. Антонова Н. Н. Формирование культуры общения старшеклассников во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Москва, 2005. 20 с.
2. Кушнір Ю. В. Виховання у старшокласників культури міжетнічного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2012. 20 с.
3. Назаренко Г. А. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2007. 20 с.

4. Попова О. Н. Формирование у школьников культуры межнационального общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Волгоград. гос. пед. ун-т. Волгоград, 2004. 19 с.
5. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2004. 21 с.
6. Фогель Т. М. Виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у процесі позакласної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2013. 19 с.
7. Шулигіна Р. А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : автореф... канд. пед. наук : 13.00.07 / Київський міський педагогічний ун-т ім. Б. Д. Грінченка. Київ, 2007. 20 с.

Ольга ПОЛИЩУК

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У тезах розглянуто особливості формування морально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів. Розкрито сутність поняття морально-ціннісних орієнтацій як спрямованості особистості на засвоєння моральних цінностей суспільства. Представлено систему морально-ціннісних орієнтацій як сукупність особистісних спрямувань щодо наявних у даному суспільстві духовних цінностей.

Ключові слова: виховання, молодші школярі, моральні цінності, морально-ціннісні орієнтації, формування.

The paper presents the peculiarities of formation of primary schoolchildren's moral and value orientations. The essence of the concept of moral and value orientations as person's focus on assimilation of moral values of society has been revealed. The system of moral and value orientations is considered as a set of personal orientations regarding the spiritual values presented in this society.

Key words: education, primary schoolchildren, moral values, moral and value orientations, formation.

У житті людини моральні цінності відіграють дуже важливу роль. Моральний вибір у власному розумінні слова – це не просто вибір тільки особистої позиції в житті, а й вибір граничних для особистості цінностей, котрі стоять за нею. Треба зауважити, що поняття «цінність» функціонує у філософській, педагогічній та психологічній науках і в його основу покладено наявність у певних предметах, явищах, довколишній природі ознак і властивостей, які відображають їхню значущість для людини чи суспільства, тобто якість чи властивість предметів, явищ, котрі становлять актуальну потребу особистості. У своєму житті людина стикається з багатомірністю форм поведінки, часто з протилежними взаємно неузгодженими способами життєдіяльності, що породжує питання про моральний вибір. Моральний вибір – це усвідомлене віддання переваги людиною тому чи іншому варіантові поведінки відповідно до особистих чи суспільних моральних настанов, що базуються на певних цінностях.

Вищими моральними цінностями є правда, справедливість, щастя, сенс життя, любов, дружба, співпереживання, бо усвідомлення цих понять докорінно впливає на поведінку та свідомість людини. Цінності відображаються у свідомості дітей у вигляді оціночних суджень. Оскільки реальна життєва дійсність не знає чогось абсолютного, то моральні, духовні цінності мають відносний характер. Критерієм оцінки дитиною, молодшого школяра, виступає узагальнений, загальноприйнятий образ, зразок, ідеал, на які вона хоче, може, має можливість рівнятися. Моральна цінність вчинку виявляється за допомогою порівняння з визнаним «усім світом» ідеалом добра, який фіксується у свідомості дитини (школяра) у вигляді певного комплексу моральних норм, правил належної, рекомендованої поведінки. Різні діти в одній і тій самій ситуації поведуть себе по-різному. Різниця якраз і виявляється у тих цінностях, якими керувалася дитина, її моральними позиціями.

Мета тез – розкрити систему формування морально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів.

Морально-ціннісні орієнтації виникають і формуються в результаті взаємодії особистості з тими чи іншими сторонами дійсності, з системою знань, норм і спрямовані на перспективу, на визначення майбутньої лінії поведінки. І. Бех підкреслює, що сучасне розуміння сутності морально-ціннісних орієнтацій ґрунтується на методологічному підході, який розглядає природу особистісної цінності як суб'єкт-об'єктне утворення, що належить одночасно і суб'єктові, й об'єктивному життєвому світу [1, с. 9]. Соціальними передумовами морально-ціннісних орієнтацій вважаються наявні в суспільстві ідеологічні утворення і соціальні інституції, які задають і транслиують суб'єкту об'єктивні смисли його існування: філософські та етичні погляди, твори мистецтва, система законів, нагород, заохочень і покарань, традиції, громадська думка, батьківські настанови тощо [1, с. 10].

Розглядаючи морально-ціннісні орієнтації з позиції теорії відносин, науковці вважають, що вони є конкретними проявами ставлення особистості до навколишнього середовища і є системою визначених настанов, які регулюють поведінку особистості у кожному конкретному випадку. Особливе значення має зв'язок ціннісних орієнтацій зі спрямованістю особистості на соціальні та власні моральні цінності. Саме через цю спрямованість і можливе реальне вираження ціннісних орієнтацій [2, с. 41]. Змістову основу морально-ціннісних орієнтацій, на думку більшості науковців, становлять: доброта, свобода, відповідальність, справедливість, повага до людської гідності, людяність, миролюбність, милосердя. Виокремленні складові змісту морально-ціннісних орієнтацій – це складна система, компоненти якої знаходяться у тісному зв'язку та постійній взаємодії. Індивідуально-особистісна система морально-ціннісних орієнтацій асимілює всі ці цінності в свідомості індивіда. Морально-ціннісні орієнтації виступають еталоном оцінки явищ і тому ці знання функціонують як ідеальна модель власної поведінки особистості.

Ефективність процесу виховання морально-ціннісних орієнтацій значною мірою залежить від сили і характеру впливу педагога на особистість дитини, від професійно-педагогічної підготовленості вчителя, його уміння користуватися

широким арсеналом методів виховання, які А. Макаренко назвав «інструментом дотику до особистості» [3, с. 56]. Моральне життя школяра не можна розглядати як просте засвоєння ним певних прописних істин чи правил поведінки. Воно проходить у боротьбі, порівнянні мотивів, у постійному напруженні духовного стану дитини. Вона так чи інакше постійно буває в стані духовного, морального, емоційно-чуттєвого вибору. І це, безперечно, вже відтепер характеризує її як особистість. Моральний вчинок і моральна поведінка передбачають готовність обстоювати моральні цінності тоді, коли вони підлягають сумніву. Сукупність сформованих, усталених ціннісних орієнтирів розмежовує істотне та неістотне в дитячій свідомості, утворює своєрідну вісь свідомості, яка забезпечує духовну усталеність дитини, спадкоємність певного типу поведінки і діяльності.

Саме тому в початковій школі морально-ціннісні орієнтації є об'єктом виховання, цілеспрямованого впливу. Різні ціннісні орієнтири є ознакою духовної сформованості, самодостатності особистості, показником рівня її вміння жити серед людей, тобто в суспільстві. Структура ціннісних орієнтирів зумовлює такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам, здатність до морального вибору заради ідеалів і цінностей. Суперечливість у цьому відношенні, навпаки, породжує непослідовність поведінки. Проте ціннісні орієнтири однієї людини (дитини) можуть не збігатися зі структурою цінностей, що функціонують у загальносуспільній свідомості. Для однієї людини може бути вагомим та значущим зовсім не те, що є цінним та значущим з точки зору суспільних інтересів і сталих норм. Ця обставина зумовлює різницю між ціннісними орієнтирами дитини та орієнтаціями на цінності, які поширені й панують у колективі, певній соціальній групі та суспільстві загалом.

Орієнтація на цінність – це ставлення дитини до зовнішніх настанов батьків, старших, педагогів, а також норм і звичаїв. Ціннісні орієнтири молодших школярів – це внутрішній чинник формування їхньої свідомості, духовного світогляду та відношення до життя і, як наслідок, бачення себе в цьому житті і суспільстві. Як і цінності, вони відіграють дуже активну роль у формуванні та розвитку дитячої особистості. Найкращим, найдоступнішим засобом донесення до школярів усього цінного, духовного, морального є слово. Мудре і добре воно дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне – спричиняє біду. Словом можна вбити і оживити, поранити та вилікувати, посіяти тривогу і безнадію, і одухотворити, розвеселити і засмутити, викликати усмішку і сльози, породити віру в людину та заронити недовіру, надихнути на працю і скувати сили душі. Ознакою добропорядної людини є також і вміння дякувати. Чим більше розуміє дитина трудові джерела свого благополуччя, тим сильніше виявляється вдячність стовно до інших людей. А тому, чим яскравішою у дитини є думка про те, що вона заслуговує вдячність, тим гостріше вона відчуває, що бере свої блага в борг від старшого покоління. Звертаючись один до одного з проханням, ми кажемо: будь ласка. В цьому простому слові, що здатне зачарувати, виявляється наша повага до гідності іншої людини, добра воля. Для того, щоб згадане звертання наповнювалось почуттям поваги до добрих вчинків, потрібно вчити дитину вважати людину як найвищу цінність. Ці та багато інших морально-ціннісних якостей, рис цілісної, добре вихованої, гармонійної особистості покликана зберегти, допомогти сформувати

разом з батьками, розвинути і закріпити початкова школа в процесі навчання та виховання молодших школярів.

Отже, цінність – це дещо позитивне, з точки зору духовних потреб людини і дитини зокрема. Цінності не тільки і не стільки задовольняють потреби людини, а значною мірою відтворюють саму людину. Моральні цінності тяжіють до духовної сфери життя людини. Найвищою цінністю в моральному, емоційно-чуттєвому плані є добро, яке відображає абсолютне, досконале. Морально-ціннісні орієнтації визначають міру людяності. Вони починають проявлятися з усвідомленням особистості обов'язку з власного рішення поступатися своїми інтересами заради іншої людини. Ціннісні орієнтири молодших школярів формуються й утверджуються як ставлення їх до оточуючого середовища, до предметного світу, а головне – до світу людського і до самих себе в цьому світі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124–129.
2. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностей в регуляции деятельности. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология*. 1996. № 4. С. 35–44.
3. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. *Твори* : у 7 т. Київ : Рад. школа, 1987. Т. 5. С. 9–97.

Іван ПРОКОПЕНКО

СТАРІ ВЧИТЕЛІ Й НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

У тезах підкреслюється доцільність нової стратегії освіти і виховання як запоруки формування основ майбутнього розвитку України. Доводиться єдність освіти і виховання як інтегрованого процесу, констатується на особливі ролі принципу історичної і соціальної пам'яті. Визначається місце видатного філософа, педагога Г. С. Сковороди, його поглядів та ідей у системі формування особистості вчителя для нової школи.

Ключові слова: нова школа, вчитель, Г. С. Сковорода, компетентісний підхід.

The feasibility of a new strategy of education as a pledge of formation of foundations for future development of Ukraine has been emphasized in the paper. The unity of education and upbringing as an integrated process has been proved. The peculiar role of the principle of historical and social memory has been stated. The significance of an outstanding philosopher and pedagogue H. S. Skovoroda, his views and ideas in the system of formation of teacher's personality for a new school has been revealed.

Key words: new school, teacher, H. S. Skovoroda, competence approach.

В умовах сучасного етапу розвитку України, викликів і загроз, що його супроводжують, визначення нової стратегії освіти і виховання є запорукою формування основ майбутнього розвитку держави в цілому [1].

Виходячи із положення, що освіта в Україні є основоположною галуззю, а її ефективність залежить від втілення у життя трьох основних завдань: формування

громадянина, формування патріота, формування професіонала – основними напрямками виховання стає громадянське, патріотичне та професійне.

Освіта і виховання – єдиний, інтегрований процес, а тому недопустимими є будь-які «викривлення», відсутність системності, відірваність від історичних і національних традицій, які негативно позначаються на розвитку української державності, українського суспільства та формуванні української політичної нації, і врешті не дають досягти мети: сформувати високоосвіченого українця – громадянина і патріота.

Виховання в сучасних умовах спирається на основоположні загальнолюдські і загальнопедагогічні принципи: природовідповідності, гуманізму, дитиноцентризму, мультикультурності та інші. Водночас виховання стає дієвим й ефективним лише тоді, коли у свою чергу спирається на притаманні саме вихованню принципи і методи, що відображають його специфіку. Серед цих останніх ми окремо наголошуємо на принципі історичної та соціальної пам'яті й міжпоколінної толерантності, авторитету і власного прикладу вихователя.

Приємно констатувати, що ці та багато інших вихідних положень, які широко використовуються на сучасному етапі модернізації освіти і виховання, давно й успішно використовувалися нашими попередниками. Переслідуючи, наприклад, мету виховання у сучасної молоді рис добропорядності, доброчесності, потрібно мати на увазі, що ефективним засобом є врахування історико-ретроспективних процесів формування таких якостей. Досвід попередників свідчить, що саме вклад батьків і учителя був переважаючим.

Формування компетентностей школяра, виписаних і в Законі «Про освіту», і в Концепції нової української школи не викликають зауважень, але без урахування того, що і нині, як було і раніше, батьки та вчителі залишаються основними дійовими особами освітньо-виховного процесу з формування визначених компетенцій, їхня реалізація не досягне мети [1; 3].

І саме тут багато чого ми можемо запозичити із педагогічних поглядів і досвіду видатних просвітителів та педагогів минулого. Особливо нам, науковцям Сковородинівського університету, сам Бог дарує сквородинівську спадщину і сквородинівську традицію. Не використати їх просто гріх.

Г. С. Сковорода – не просто видатний син України, а й автор багатьох праць, присвячених питанням філософії освіти, теорії навчання і виховання, шляхам підвищення їхньої ефективності. Працюючи у Харківському колегіумі, він вчинив по справжньому громадянський подвиг, наслідком якого стало запровадження «світської» професійної освіти у духовному закладі. Саме він спонукав першого губернатора Сдобідсько-Української губернії, заснованої у 1764 році, Євдокима Щербініна клопотати про відкриття додаткових класів (по-сучасному – окремих напрямів світської освіти). У 1766 році імператрицею таке рішення було прийняте, а згодом розпочата і фактична підготовка професіоналів за напрямками: інженерія, землеробство, геодезія, будівництво, архітектура, фортифікація, мистецтво, поезія, мови. Це все було вперше в Україні. Саме для цих студентів Г. С. Сковорода підготував курс «Вхідні двері до доброго християнського життя. Для благородних юнаків Слобожанщини» [2, с. 213–230].

Ця робота не втратила своєї актуальності й для сучасної вищої школи. Було б доцільним і сьогодні читати для всіх першокурсників курс катехізису, адаптований до сучасних потреб забезпечення якості та ефективності навчання і виховання.

При запровадженні світського навчання Г. С. Сковорода наголошував на сприйнятті світу як єдності двох натур: видимої і невидимої. Остання, на його думку, пронизує і тримає усе твориво. Ми, наприклад, наголошував Григорій Савич, бачимо людське тіло, але розуму, що пронизує і тримає його, не видно.

Шкода, що ми не хочемо дослухатися до її («невидимої натури») і поради, – хто через брак слуху, а переважно через нашу нещасну впертість, що походить від кепського виховання. Ті, хто дослуховувався до цього вічного голосу, були премудрими людьми і в древності їх іменували пророками.

Слідуючи Божій Премудрості, викладеній у названій праці-декалозі Г. С. Сковороди, або десяти Заповідях Божих, легко сформулювати або визначити ступені оволодіння кращими рисами вихованої молодої людини. Під впливом усвідомлення їх людина стає здатною до справжньої доброчесності, самовідданості й навіть подвигу.

Не менш важливими ці погляди є для процесу забезпечення компетентностей виховного характеру, пов'язаних із формуванням громадянина і патріота незалежної України. Фактично кожний твір, навіть кожний вислів Г. С. Сковороди, несе велике навчально-виховне навантаження. Для прикладу посилаємося на теоретичні та практичні висновки і прийоми, викладені у притчі «Вдячний Еродій» [2, с. 893–919]. Відомо, що у своїх творах Г. С. Сковорода допускається символів. У цій роботі образ Еродія (чорногуза) не випадковий. Він сам, по-перше, глибоко симпатизував цьому птахові, а по-друге, Еродій – птах особливий. Він ніколи не залишає своїх батьків і демонструє поведінку безмежної їм вдячності. У реальному житті Григорій Савич постійно наставляв своїх учнів на потребі проектувати своє життя на благодійні вчинки. Сама ж ефективність навчання і виховання, на його думку, повинна проявлятися у наступних вчинках учня. Підтвердженням високої ефективності його методик є те, що всі його учні демонстрували високий рівень освіченості і виховання й досягли успіхів у своєму особистому житті.

У педагогічних порадах він застерігав учнів від надміру (перенавантаження) і часто нагадував, що все потрібне не важке. Важке тільки непотрібне.

Щоб, наприклад, оволодіти багатьма мовами, а це, на його думку, – норма, і не зашкодити здоров'ю, потрібно дотримуватися помірності, тобто працювати помірно, щоденно, системно. Його власний приклад свідчить про високу ефективність такого педагогічного підходу і пропонування технологій.

Сьогодні це актуально, бо якісне володіння багатьма мовами, формування вчинків добродійності і доброчесності, родинного вирішення міжпоколінних протиріч – запорука високої якості освіти і виховання.

Саме тому ми і пропонуємо у розвитку сучасної української школи знаходити місце педагогічним прийомам «старого» вчителя – Г. С. Сковороди та цілої плеяди наших видатних попередників – філософів і педагогів.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017. № 2145-VII. База даних «Законодавство України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Григорій Сковорода. Повна академічна збірка творів / за ред. проф. Ушкалова Л. В. Харків–Едмонтон–Торонто : Майдан; Вид-во Канадського Ін-ту Українських Студій, 2011. 1400 с.
3. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://goo.gl/74ByYv>.

Наталія РОМАНЕНКО, Тетяна КАСЬКЕВИЧ

АКТУАЛЬНІСТЬ ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У тезах актуалізовано проблему необхідності здійснення диференційованого підходу при виконанні домашніх завдань в навчальному процесі початкової школи. На основі практичного педагогічного досвіду сформульовано рекомендації щодо методики планування домашніх завдань як одного з видів самостійної роботи учнів.

Ключові слова: *початкова школа, навчальний процес, диференційоване навчання, самостійна робота, домашнє завдання.*

This article depicts the problem of the necessity of implementing a differentiated approach to homework in educational process of primary school. On the basis of practical pedagogical experience, the recommendations on the methodology of planning homework as one of the types of students' independent work have been given.

Key words: *elementary school, educational process, differentiated learning, independent work, homework.*

Основною метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини, що відповідає віковим та індивідуальним психофізіологічним особливостям та потребам, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості.

Проект Стандарту початкової освіти базується на таких принципах, як розвиток особистості та радість пізнання. Важливим у педагогічній діяльності вчителя початкових класів є формування самостійності та незалежного мислення у школярів. При цьому підтримка вчителя має сприяти розвитку впевненості та самоповаги учнів. Використання в навчальному процесі дослідницької та проектної діяльності, обмеження обсягу домашніх завдань, збільшення часу на творчість та рухову активність учнів приносить радість до навчання та пізнання.

Особливий вид самостійної роботи – домашнє завдання. Даний вид роботи особливо потребує створення необхідних умов для успішного виконання, оскільки проводиться не під безпосереднім керівництвом вчителя. Жоден досконало підготовлений та проведений урок не в змозі забезпечити формування навичок самостійної роботи школяра. Ці навички можливо сформувати при правильній

організації роботи з виконання домашнього завдання та здійсненні контролю за його виконанням.

Відповідно до спостережень, опитування учнів та їхніх батьків, ми визначили, що деякі учні недосконале виконання домашніх завдань пояснюють тим, що не в повній мірі зрозуміли, як виконувати завдання, не достатньо засвоїли новий матеріал на уроці, мали труднощі в розрахунках тощо. Виявилось, що ці ж діти в 3–4 класах дуже багато часу витрачають на виконання домашньої роботи: 40 хв. – у школі, до 1,5–2 год. – вдома. Водночас частина учнів звертається за допомогою до вихователя групи продовженого дня чи до батьків. Установлено, що більшість батьків надають своїм дітям допомогу при виконанні домашнього завдання, але одні це роблять постійно, а інші – інколи.

Таким чином, домашнє завдання є заняттям, яке вимагає зусиль та праці з боку учня й навіть не по силі для деяких із них. Усе це свідчить про те, що домашнє завдання школярів у більшості випадків не дає очікуваного результату, що є недоліком в організації навчальної діяльності учнів педагогом.

Однією з причин такого стану – відсутність обліку навчально-пізнавальної діяльності більш підготовлених і невстигаючих учнів, дітей із різним темпом навчальної діяльності, а це веде до того, що не враховуються індивідуальні особливості дитини.

Вирішення даної проблеми, за нашим переконанням, можливе при застосуванні індивідуального підходу до учнів при виконанні ними домашнього завдання. У зв'язку з цим надзвичайно актуальною в руслі реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання є диференціація домашніх завдань.

Сутність диференційованого підходу полягає не в тому, щоб полегшити зміст матеріалу, а в постійному пошуку шляху, по якому учень повинен прийти до кінцевої мети, тобто до самостійного виконання завдання. Систематичне вивчення труднощів, які учні відчують під час засвоєння матеріалу, вивчення прогалин в їхніх знаннях, аналіз виконання самостійних робіт, а також чітка класифікація помилок лежить в основі диференційованих завдань для домашньої роботи. Обов'язково повинні враховуватись і недоліки в розвитку психологічних процесів окремих учнів: нестійка увага, уповільнений темп роботи, рівень розвитку мови та інше.

Отже, головним у цій роботі є систематичне спостереження за навчальною діяльністю учнів, за їх здоров'ям, постійне спілкування з батьками.

Ми пропонуємо використовувати домашнє завдання орієнтуючись на середній рівень підготовки учнів. Водночас можна диференціювати його таким чином, що для більш сильніших дітей дати додаткові розумові навантаження – завдання, які потребують творчого пошуку правильних способів розв'язання; для невстигаючих – запропонувати певні засоби допомоги.

Запропонований вид диференціації полягає в тому, що в домашньому завданні є підготовчі запитання і вправи, виконання яких підводить учня до розв'язання основного завдання. Це можуть бути подібні види допомоги, які вчитель пропонує використовувати на уроках. Ця додаткова інформація оформлюється на картках і видається тим учням, які потребують такої допомоги. Але для цього необхідна адаптація, потрібно навчити дітей користуватися

допоміжними засобами, пояснити призначення таких карток на конкретних прикладах та їх зв'язок з основним завданням. Наявність при виконанні домашніх завдань допоміжних засобів дозволяє закріпити знання, вміння, навички учня. Важливим є і виховний аспект. Адже це надає учням з низьким рівнем знань впевненість у своїх можливостях, допомагає формувати позитивне ставлення до навчальної діяльності в цілому.

У процесі дослідження О. Савченко встановила, що ефективність способів диференціації домашніх завдань досягається якщо:

- 1) час від часу деяким учням зовсім не давати домашніх завдань;
- 2) окремим дітям як заохочення запропонувати самим визначити своє домашнє завдання;
- 3) широко використовувати вибір домашнього завдання серед двох-трьох варіантів;
- 4) у змісті роботи для одних дітей зменшити обсяг, для інших ускладнювати її творчими додатковими завданнями [3, с. 153].

Вважаємо, що у 3–4-х класах учням високого рівня підготовки доступні й цікаві домашні завдання «блочного» характеру. Наприклад, розпочинаючи нову тему з математики чи української мови, вчитель роздає дітям картки-планшети з набором завдань для домашньої роботи. Учні повідомляється, що протягом кількох уроків, їм треба розв'язати вдома такі задачі й приклади. Темп виконання учень визначає самостійно. Зацікавлюють дітей і домашні завдання, виконання яких розраховане на кілька днів або на кілька тижнів. Ефективними є домашні завдання, де задіяні міждисциплінарні й міжпредметні зв'язки.

Підкреслимо, що при перевірці виконання домашнього завдання також варто здійснювати диференціацію. У випадку, коли всім учням давалось єдине завдання, доцільно перевірку провести подібним чином: учням з високими можливостями варто запропонувати виконати подібні завдання, а в учнів з середніми і низькими навчальними можливостями – перевірити виконані завдання, запропонувати пояснити хід думок учнів, що відповідали.

У ході експерименту доведено, що в тих випадках, коли учням з середнім рівнем засвоєння матеріалу двічі пояснюється або двічі з ними розбирається навчальний матеріал, всі учні успішно його засвоюють. Безумовно, перевірка домашнього завдання повинна виконувати виховну й розвивальну функції. Зокрема, завжди слід помічати й заохочувати сумлінність дітей, враховуючи їх здібності та нахили.

Звичайно ж диференціація домашніх завдань та їх перевірка вимагає від учителя вдумливості, кропіткої роботи, творчої підготовки до кожного уроку. Часто після виконання самостійної роботи, а також і домашньої роботи, кожному учню, який допустив помилки, треба дати індивідуальні завдання, які дають змогу йому доопрацювати над прогалинами лише у своїх знаннях.

Спираючись на досвід нашої роботи, дамо деякі рекомендації щодо методики планування домашніх завдань:

- домашнє завдання повинно бути диференційованим, а саме на уроці учням має бути запропоновано хоча б два рівні завдань;

- на протязі вивчення теми бажано задавати домашні завдання в системі повільно наростаючої складності: репродуктивних, пізнавально-пошукових, творчих, пізнавально-практичних;
- слід також проводити і диференційовану перевірку домашніх завдань;
- на початок вивчення теми вчителю доцільно створити план-сітку домашніх завдань, з яким потрібно ознайомити учнів з метою мотивації їх діяльності;
- ефективність домашнього завдання залежить у значній мірі від методів його перевірки, але висновок можна зробити один – домашнє завдання треба перевіряти систематично і ретельно, адже це особливий та важливий вид самостійної роботи в навчальній діяльності учня.

Список використаних джерел

1. Братанич О. Г. Реалізація диференційованого навчання в умовах комбінованого уроку. *Рідна школа*. 2000. № 11. С. 49–52.
2. Дубинчук О. С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми. *Початкова школа*. 1994. № 12. С. 10–14.
3. Коберник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика : монографія. Київ : Наук. світ, 2002. 231 с.

Микола САРНАВСЬКИЙ

ШАХИ ЯК ВИД НАСТІЛЬНОЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ГРИ

У тезах розкривається сутність та основні ознаки інтелектуальних ігор. Досліджено шахи як вид інтелектуальної гри. Розглянуто вплив шахів на формування інтелектуальних якостей дитини. Зроблено висновок про доцільність та необхідність впровадження шахів у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів у якості засобу всебічного розвитку особистості.

Ключові слова: шахи, інтелектуальна гра, інтелектуальні здібності, навчальний процес.

The thesis reveals the essence and basic features of intellectual games. Chess is considered as a kind of intellectual game. The influence of chess on formation of child's intellectual qualities has been considered. The conclusion about the expediency and necessity of introduction of chess in educational process of general educational institutions as a means of comprehensive development of personality has been made.

Key words: chess, intellectual game, intellectual abilities, educational process.

Освітній процес у закладах середньої освіти спрямований на формування та розвиток в учнів багатьох життєво важливих здібностей. Особливе місце серед них посідають інтелектуальні здібності, які розвиваються не лише у ході навчального процесу, а й під час занять настільними інтелектуальними іграми. Останні, з огляду на їх стрімке кількісне збільшення, стають предметом підвищеного наукового інтересу в педагогіці. Зокрема, теоретичні аспекти інтелектуальних ігор визначаються у працях Ф. Байбуртли, Б. Манделя, С. Корчицького; позитивний вплив шахів на розвиток здібностей дитини визнається у дослідженнях

О. Барташнікова, Л. Березнюк, Б. Гершунського, Н. Крогіуса, Т. Петросяна, І. Романової, О. Ходосенко та інших.

Метою даної роботи є проведення науково-педагогічного аналізу сутності шахів як виду настільної інтелектуальної гри, дослідження їх особливостей та значущості при застосуванні у навчальному процесі.

У педагогічній діяльності інтелектуальна гра розглядається як один із ефективних інструментів для формування розумових і пізнавальних здібностей дитини. За її допомогою учні навчаються творчо застосовувати отримані на уроках знання, шукати в теоретичній площині відповіді на питання, що виникають перед ними у повсякденному житті. Інтелектуальна гра вчить самостійно мислити, розвиває увагу, пам'ять, зосередженість та багато інших необхідних для розвитку дитини якостей. Вона викликає інтерес учнів до пізнавального процесу.

Для більш глибокого розуміння сутності аналізованого поняття звернемося до наукової літератури. Серед дослідників інтелектуальної гри немає єдиної думки щодо визначення цього поняття, його природи. У розумінні Ф. Байбуртли, інтелектуальна гра – це вид гри, який базується на застосуванні гравцями свого інтелекту чи ерудиції [1, с. 478]. Більш широке визначення надає Б. Мандель, який під інтелектуальною грою розуміє індивідуальне або (частіше) колективне виконання завдань, які вимагають застосування продуктивного мислення для пізнання предметної і соціальної дійсності в умовах обмеженого часу і змагання. Крім того, вчений вказує, що інтелектуальні ігри поєднують у собі ознаки ігрової та навчальної діяльності – вони розвивають теоретичне мислення, вимагаючи формулювання понять, виконання основних розумових операцій (класифікації, аналізу, синтезу) [3, с. 45]. При формулюванні розширеної психолого-педагогічної дефініції інтелектуальної гри Б. Манделем остання визначається як гра, за якої повністю задіяні мислення та пам'ять, а розумові операції учасників-гравців направлені на визначення та розуміння пред'явленого матеріалу; гра, яка має конвергентну (пошук в одному напрямі при отриманні однієї – єдиної правильної відповіді) та дивергентну (пошук у різних напрямках) продуктивність з метою отримати оцінене судження про логічність (правильність) заданої ситуації, точності відповіді чи знайденого рішення [3, с. 46–47].

Білоруський сегіст С. Корчицький розглядає інтелектуальні ігри як синкретичний вид діяльності, який поєднує у собі елементи спорту, науки та мистецтва, а також володіє невичерпним потенціалом розвитку широкого спектру важливих особистісних якостей. Він виділяє дванадцять основних функцій інтелектуальних ігор, а саме: компенсаторну, терапевтичну, спортивну, емоціогенну, релаксаційну, комунікативну, творчу, культурну, прикладну, розвиваючу, діагностичну та виховну [2].

На думку вченої, шахістки І. Романової, сутність інтелектуальних ігор полягає у подоланні розумових труднощів. Розкриваючи зміст цього поняття, вчена зосереджує увагу на внутрішньому стані гравця, його психологічних переживаннях і зазначає, що «зовні результатом ігрової діяльності є правильна відповідь або

перемога в змаганні, а внутрішньо – це ті емоції й стани, які супроводжують інтелектуальний процес, набуття особистістю досвіду плідної розумової діяльності, інтелектуальне самоствердження» [6, с. 67].

Загалом, у сучасному суспільстві існує велика кількість різноманітних інтелектуальних ігор. У даній роботі пропонується для розгляду одна з найскладніших та найдавніших із них – шахи.

Шахи вважаються найсправедливішою настільною грою у світі, адже в них повністю відсутній фактор випадковості. Шахова партія – це, фактично, дуель характерів, де психологічно нестійкий, як правило, приречений на поразку. На відміну від шашок, у яких фактор випадковості також зведено до нуля, варіативність у шахах наближається до безкінечності, що створює додатковий тиск на психіку людини [5, с. 160]. Шахи вимагають від гравця постійної зосередженості, підвищеної психологічної стійкості, правильної тактики турнірної боротьби.

Шахова партія є абстрактним відображенням боротьби загалом. Кожен хід – це удар або підготовка до нього, або захист від удару, що наноситься або очікується. Внутрішній динамізм боротьби в шахах визначається інтелектуальним суперництвом гравців, яке спрямоване на вирішення завдань, що виникають під час гри [4, с. 8].

Видатний український педагог В. Сухомлинський вважав, що «без шахів не можна уявити повноцінного виховання розумових здібностей і пам'яті» [7, с. 59]. Шахи навчають бути відповідальним за свої вчинки. Кожний легковажний хід може вартувати шахісту погіршенням ситуації на шаховій дошці або й програшем партії. Шахи допомагають навчити дитину обирати найбільш правильне рішення, спираючись саме на оцінку існуючих умов.

З огляду на вищевказану значущість шахів, що підтверджується науковими дослідженнями, можемо констатувати про наявність соціальної обумовленості введення шахів до шкільної програми. Такі спроби вже мали місце у сучасний період в Україні. Верховною Радою України було прийнято постанову від 01.11.2011 № 3985-VI «Про проголошення Дня шахів в Україні», якою 20 липня проголошено Днем шахів в Україні з метою забезпечення державної підтримки та розвитку шахів, примноження потенціалу та популяризації шахів серед молоді. Цією ж постановою було рекомендовано Кабінету Міністрів України протягом трьох місяців з дня її прийняття розробити та внести на розгляд Верховної Ради України проект Закону України «Про Загальнодержавну програму розвитку шахів в Україні», рекомендовано Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України розглянути можливість введення факультативів із занять шахами у навчальних закладах.

На виконання вимог зазначеної постанови Кабінетом Міністрів України було видано розпорядження від 26.09.2012 № 706 «Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку шахів «Інтелект нації» на 2013–2020 роки», яким передбачалося здійснення комплексу заходів,

спрямованих, зокрема, на забезпечення навчання учнів 1–4 класів загальноосвітніх закладів базових елементів гри в шахи. Це був один із небагатьох нормативно-правових актів, які стосувалися розвитку та популяризації шахів в Україні. Однак, вже невдовзі Кабінет Міністрів України своєю постановою від 05.03.2014 № 71 з метою економії бюджетних коштів визнав це розпорядження таким, що втратило чинність.

Нині українське суспільство не має загальнодержавної цільової програми розвитку шахів. Проте на місцевому рівні ця проблема знаходить приклади позитивного розв'язання. Так, у 2015 році у м. Львів було прийнято міську Програму розвитку шахів у загальноосвітніх навчальних закладах, за якої у 118 навчальних закладах введено шаховий гурток. На реалізацію Програми з міського бюджету виділили 425 тис. грн. У 2016 році завдяки підтримці Львівської шахової федерації 120 вчителів початкових класів пройшли курси по оволодінню методиками навчання дітей шахам. У цьому контексті доречно згадати про позитивний зарубіжний досвід. Зокрема, у Російській Федерації вже більше десяти років діти з першого класу в межах навчальної програми вивчають шахи; у Туреччині (2005 р.), Вірменії (2011 р.), Польщі, Словаччині, Чехії (2015 р.) та інших країнах шахи також введено до програми підготовки учнів початкових класів.

Отже, заняття настільними інтелектуальними іграми позитивно впливають на формування цілої низки різноманітних життєво важливих якостей учнів. Шахи, як один із найскладніших видів таких ігор, розвивають увагу, пам'ять дитини, вчать її відповідально ставитися до своїх вчинків, формують креативність мислення, пізнавальну активність, виховують наполегливість і волю. Зважаючи на таку суспільну корисність шахів, вбачається доцільність та необхідність впровадження шахів у навчальний процес загальноосвітніх закладів у якості засобу всебічного розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Байбуртли Ф. М., Зекиев Э. В., Байбуртли А. Интеллектуальные игры как форма развития умственных способностей учащихся средней общеобразовательной школы. *Молодой ученый*. 2014. № 1. С. 478–480.
2. Корчицкий С. Сравнительная характеристика форм интеллектуальной игровой деятельности. *Адукацыя і выхаванне*. 2007. № 9. С. 19–25.
3. Мандель Б. Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин. *Педагогика*. 2006. № 7. С. 44–48.
4. Михайлова И. В. Современные методы подготовки шахматистов. Москва : Издательский центр «Маска», 2014. 445 с.
5. Пархитко О. Тема шахів у зарубіжній літературі XIX – XX століть. *Проблеми сучасного літературознавства*. 2016. Вип. 22. С. 159–169.
6. Романова І. А. Порівняльний аналіз використання інтелектуальних ігор у навчально-виховному процесі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2014. № 3. С. 64–69.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1976. 654 с.

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ФОРМ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНІЙ ОСНОВІ

Обґрунтовано необхідність диверсифікації форм методичної роботи з педагогічними працівниками. На практиці реалізовано ідеї диференційованого підходу до організації методичної роботи з учителями різних категорій. Наведено приклади ефективних форм методичної роботи, котрі підвищують рівень професійної самореалізації вчителів у закладах загальної середньої освіти, сприяють формуванню їхньої інішомовної компетентності.

Ключові слова: професійна самореалізація особистості, педагогічні працівники, заклад загальної середньої освіти, колективні форми методичної роботи, інішомовна компетентність.

The necessity of diversification of forms of methodical work with pedagogical workers has been substantiated. The ideas of differentiated approach to organizing methodological work with teachers of different categories have been implemented in practice. The examples of effective forms of methodological work have been presented. They increase the level of professional self-actualization of teachers in institutions of general secondary education and contribute to formation of their foreign language competence.

Key words: professional self-realization of a person, pedagogical workers, institution of general secondary education, collective forms of methodical work, foreign language competence.

В умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна покоління людей, перед освітою постали такі пріоритетні завдання, як забезпечити високу функціональність педагогів, зростання їх комунікативності в глобалізованому, інформаційному суспільстві, готовності та здатності до нововведень, активної життєвої позиції. Розв'язати поставлені завдання належить методичним центрам, котрі, на нашу думку, є творчими осередками для ефективної професійної самореалізації педагогів. Саме методичні центри є ініціаторами застосування нових диверсифікованих методичних форм роботи з педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) на диференційованій основі.

У наукових працях висвітлюються питання, що стосуються акмеологічних засад професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів (Т. Куценко, Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко), професійної самореалізації вчителів старшої школи в освітньо-проектній діяльності (С. Кіриченко) [1–3]. Авторами використано матеріали методичних центрів ЗЗСО, однак не було реалізовано в повній мірі ідеї диверсифікації як варіативності у підборі різноманітних форм методичної роботи, диференціації – поділу педагогів на певні групи, рівні складності.

Застосування нових диверсифікованих методичних форм роботи з педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти на диференційованій основі покажемо на прикладі роботи методичного центру Управління освіти Шевченківського району Харківської міської ради. З власного досвіду педагогічної діяльності зауважимо, що останнім часом виникали питання щодо причин незацікавленості певної кількості педагогів у запропонованих видах і формах методичних заходів та не завжди була висока активність їх відвідування. І тому виникла виробнича потреба внесення змін щодо організації форм методичної роботи.

З цією метою було проведено діагностування педагогів за такими показниками, як: кваліфікаційна категорія педагога; досвід роботи; рівень навчальних досягнень учнів; результати ЗНО, ДПА; результативність роботи з обдарованими учнями; рівень підготовки учителя з дидактики, педагогіки, психології. Крім того, підґрунтям до організації форм методичної роботи на диференційованій основі було щорічне опрацювання індивідуальних карток педагогів та експертна оцінка керівників РМО. Всі ці показники дали підставу організувати колективні форми методичної роботи району таким чином:

1. Школа професійної майстерності, яка базується на науковості, творчості учителя, його креативності. Формами роботи є науково-теоретичні та науково-практичні семінари (за участю викладачів закладів вищої освіти, трансформація спецкурсів), методичні турніри, майстер-класи, педмайстерні, методичні мости, методичні проекти, методичні студії, круглі столи тощо.

2. Школа професійного зростання, пріоритетними напрямками роботи якої є оновлення, удосконалення фахових та методичних знань педагогів завдяки організації та проведенню практичних семінарів (виконання завдань за навчальними програмами, рішення завдань, наближених до завдань ЗНО, ДПА, завдань підвищеної складності), панорам творчих (сучасних) уроків та їх обговорення, ділових або дидактичних ігор (ігрове моделювання ситуації), дебатів.

3. Школа молодого учителя, формами якої є практичні заняття, педагогічні читання, психолого-педагогічні семінари, семінари-практикуми, ділові ігри, консиліуми, відвідування уроків з їх детальним аналізом.

Така диференціація дала педагогу можливість вибору тих чи інших заходів, побудови своєї траєкторії зростання. Наведена система роботи є гнучкою та динамічною у досягненні мети формування професійної компетентності педагогічних працівників, яка на сучасному етапі ґрунтується на принципах добровільного вибору форм та тем серед представленого розмаїття, а також принципу диференціації. Тому педагоги усвідомлюють значущість процесу самостійного і цілеспрямованого здобуття потрібної інформації з метою забезпечення їх фахових потреб. Такий підхід запобігає безсистемності та стихійності у навчанні дорослої людини.

З метою урізноманітнення форм методичної роботи були організовані методичні мости. Така форма роботи передбачає обмін досвідом, колективний пошук шляхів вирішення проблем. Так, наприклад, учителями української мови та літератури було обрано тему: «Підвищення якості знань учнів з української мови та літератури на засадах диференційованого підходу та філософії дитиноцентризму

як чинника формування успішної, соціально адаптованої, національно свідомої мовної особистості». На такому заході були проаналізовані розробки уроків учителів за принципом диференціації, кращі з них у подальшому увійдуть до посібника з української мови для 5 класу.

Педагогами основ здоров'я було проведено методичний міст у вигляді дискусії засобами електронного зв'язку (Skype) за темою «Шляхи взаємодії сім'ї та школи у вихованні здорової особистості», у ході якої розглянуто сучасний еталон здоров'я учня; основи формування здорового способу життя підлітків; розроблено алгоритм дій, спрямованих на захист здоров'я дітей та можливість отримати нові знання про здоров'я; обговорено актуальні проблеми здоров'я учнів, поведінку, яка не наносить шкоди здоров'ю, допомагає зберегти та зміцнити його; сформовано основні напрями роботи з батьками.

Темою методичного мосту також була підготовка учнів до участі у всеукраїнських учнівських турнірах, в ході якого педагогами визначено пріоритетні шляхи і форми роботи у підготовці до турнірів, а саме: тренінги; психологічна підготовка до ведення дискусії, налаштування позитивного настрою на пошук аргументів в умовах дефіциту часу морального та інтелектуального тиску, формування мотивації досягнення успіху та робота із запереченнями; залучення науковців до підготовки обдарованих учнів.

Методичний центр приділяє значну увагу роботі з підвищення фахової майстерності вчителів шляхом залучення педагогів до участі у міжнародних науково-методичних заходах. Педагогічні працівники беруть участь у міжнародних проектах, програмах, науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах, вебінарах. Важливим напрямом підвищення кваліфікації є зустрічі з колегами-носіями мови, проекти та програми підвищення професійної компетентності вчителів, що сприяють обміну ідеями, досвідом, інформацією та навчальними матеріалами, налагодженню контактів, наданню допомоги в розширенні кругозору та збагаченні професійних знань. Так, учителі англійської мови брали участь у демонстраційному уроці, який проводив Майкл Хадсон, автор підручника Метте видавництва «Пірсон» з Великої Британії.

Сучасність вимагає від педагогів інформаційної мобільності та вміння використовувати ІКТ. Методичне об'єднання класних керівників має свій блог (metodunion.blogspot.com), що дає можливість не тільки отримати актуальну інформацію або поділитися досвідом, а й обговорити нагальні питання, провести оперативні наради, тощо. Працює план-моніторинг з використанням діагностичного та кваліметричного підходів, що сприяє ефективній аналітичній діяльності і дозволяє покроково відстежити певні тенденції та своєчасно провести коригування.

Проводиться робота по залученню батьків до виховних заходів: організація та проведення спільних годин спілкування, наукових диспутів, різноманітних свят. У школах працюють «Батьківські майстерні», «Батьківські лекторії», також активну участь батьки беруть у проектній діяльності школярів. Питання організації роботи з батьками опрацьовуються на засіданнях школи професійної майстерності, школи професійного зростання та школи молодого учителя. З метою удосконалення роботи з батьками було проведено районний фестиваль «Сучасні

батьківські збори», на якому були представлені кращі роботи учителів та творчих груп, які увійшли до методичної скарбнички на допомогу класним керівникам.

Таким чином, створена система методичної роботи в ЗЗСО району допомагає особистісному зростанню педагога, розвитку його творчості та викликає зацікавленість учителя до пошуку шляхів самовдосконалення та самореалізації.

Список використаних джерел

1. Кіриченко С. В. Матеріали до проведення навчально-методичного семінару «Теорія і практика організації освітньо-проектної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів»: навч.-метод. посіб. Харків, 2016. 125 с.

2. Куценко Т. В. Авторська програма розроблення й упровадження педагогічних умов професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Харків, 2014. 64 с.

3. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. Харків, 2017. 127 с.

ЧЖОУ Чженьюй

ШКІЛЬНИЙ ХОР ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ КНР

У даній роботі на основі аналізу наукових джерел розкрито сутність морального виховання та виділено його складові; визначено мету та завдання навчальної програми з музики та хору; висвітлено значення занять з музики у процесі реалізації морального виховання; окреслено якості, якими повинен володіти вчитель музики (керівник шкільного хору), щоб реалізовувати цей процес; визначено шляхи формування моральних якостей школярів на уроках музики та заняттях у шкільному хорі.

Ключові слова: моральне виховання, школярі, заняття з музики, шкільний хор.

Based on the analysis of scientific sources, the essence of moral education has been defined and its components have been distinguished. The purpose and tasks of the curriculum for music and choir have been determined. The significance of Music lessons in the process of realization of moral education has been highlighted. The necessary qualities for Music teacher (a head of school choir) to realize this process have been outlined. The ways of formation of schoolchildren's moral qualities at Music lessons and in school choir classes have been determined.

Key words: moral education, schoolchildren, Music lessons, school choir.

Виховання є невід'ємною частиною освітнього процесу і являє собою передачу та організацію засвоєння накопиченого людством соціально-історичного досвіду, його духовної культури. Особливість цього процесу полягає в тому, що це багатofакторний вплив на особистість. Однак, ураховуючи вікові особливості школярів, ми можемо зазначити, що основними виховними факторами для них є

батьки та школа, причому саме школа сьогодні виконує провідну роль в їхньому особистісному формуванні [1].

До змісту виховного процесу шкіл у більшості країн світу входить моральне виховання. Воно визначається як виховна робота школи та сім'ї, метою якої є формування в особистості стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок, звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм, принципів моралі, залучення до участі в практичній діяльності. Результати виховання характеризуються такими поняттями, як «мораль», «моральна свідомість», «моральні почуття», «моральні переконання», «моральна культура», «моральні норми» та інші [1; 4].

У КНР, як і в Україні, цей компонент посідає чільне місце у виховному процесі школи на різних ступенях. У цьому контексті слід відзначити, що ще в Стародавньому Китаї в епоху Шань Ін дітей навчали «шести мистецтвам» (моралі, письму, лічбі, стрільбі з лука, управлінню колісницею та музиці), тобто одним із цих мистецтв вважалась моральна вихованість [7].

Сучасні шкільні педагоги в Китаї теж значну увагу приділяють питанням здійснення морального виховання учнів. Важливо підкреслити, що в китайській школі викладається навіть окремий навчальний предмет «моральне виховання».

Як свідчить аналіз наукової літератури, проблема морального виховання особистості в КНР стала предметом вивчення багатьох учених: Г. Базарової, Т. Дмитрієвої, Ю. Ішутіної, В. Клепікова, В. Трубичиної, О. Хван, І. Чепурної, Лінь Лю, Чжао Цзінь та багатьох інших.

Ми цілком поділяємо думку китайських (Чжао Цзінь, Ци Ланьмін) та українських (І. Григорчук, Н. Гуляницька, Л. Москальова) дослідників про те, що заняття з музики є сприятливим ґрунтом для реалізації морального виховання дитини. Зокрема, шкільне хорове мистецтво, яким діти займаються безпосередньо на уроках музики та в позаурочний час (факультативно), може реалізовувати ряд завдань морального виховання. Так, у шкільній навчальній програмі з музики та хоровому співу в КНР зазначено, що звучання якісного дитячого хорового співу має величезний вплив на моральне виховання дитини: зокрема, воно формує моральні якості й художній смак, збагачує образне мислення, розширює музичний кругозір, розвиває інтелект учнів. У цьому документі також відзначається, що дитячий хоровий спів не тільки відображає рівень естетичної освіти однієї конкретної школи, але й дає змогу зробити висновки про моральну вихованість та інтелектуальний розвиток кожного учня цієї школи. Тому мистецтво дитячого хору – це найвищий прояв музичних, інтелектуальних та вокальних здібностей людини [7].

В українській шкільній навчальній програмі з музики та хоровому співу теж наголошується, що уроки з музичного мистецтва (у тому числі і хоровий спів) сприяють розвитку чуттєво-емоційної сфери дитини, розвитку образного мислення, уяви та музичних здібностей, формуванню духовних, моральних, громадянських, естетичних якостей особистості, вихованню ціннісного ставлення до музичного мистецтва [3].

Отже, на основі аналізу основних цілей, указаних у навчальних програмах з музики та хоровому співу в обох країнах, можна зробити висновок, що уроки музики та позаурочні музичні заняття передбачають реалізацію завдань морального виховання школярів.

Важливо також зазначити, що в сучасній мистецькій освіті КНР дитячий хор як форма мистецтва активно розвивається, а хоровий спів є дуже популярним видом дитячої музичної творчості в країні. Більш того, у сучасному Китаї хор перетворився в провідну форму естетичного та морального виховання учнів, урізноманітнив їхнє шкільне життя [7].

Водночас слід відзначити, що здійснення морального виховання школярів на заняттях з музичного мистецтва (як загальнообов'язкових, так і факультативних) буде ефективним лише в тому випадку, якщо вчитель музики (керівник хору) стане не просто педагогом-наставником, а й намагатиметься втілювати в житті норми моралі, високі ідеали суспільної свідомості та соціальної справедливості [2; 5].

Для того, щоб відповідати існуючим вимогам, учитель музики повинен не тільки отримати якісну професійну освіту, зокрема оволодіти необхідними знаннями, технікою виконання, навичками гри на музичних інструментах, але й засвоїти ґрунтовні знання з таких дисциплін, як педагогіка, психологія, фізіологія, історія, культурологія, релігієзнавство та інші, що викладаються в музичних училищах та університетах [6].

Вивчення шкільних навчальних програм з музики та хорового співу, аналіз праць українських та китайських фахівців (О. Варисюк, Л. Москальова, Чжао Цзинь та ін.), які у своїх наукових доробках визначили шляхи реалізації духовного й морального виховання студентів на заняттях з музики та хорового співу, дозволило з'ясувати, що більшість із цих шляхів реалізовується і в школі, лише з урахуванням вікових особливостей учнів.

На основі узагальнення передового педагогічного досвіду та вивчення особливостей проведення шкільних занять з музики було зроблено висновок про те, що успішність морального виховання школярів у процесі хорового співу забезпечується врахуванням таких теоретичних положень:

- цінність музичних творів полягає в тому, що синтезуючи звук та слово, вони дозволяють відкрити та зрозуміти культуру та внутрішній світ людини, вчать розрізняти правду та неправду, красиве та потворне, справжнє та несправжнє, добро та зло у власному житті та в оточуючому середовищі;

- різноманітність тематики, жанрів, стилів, форм музичних творів дає можливість збагачувати духовний світ дитини, пробуджує любов та повагу до музичної культури свого народу та народів світу, зокрема велике значення має виконання сакральних хорових творів. Саме у цих творах відображено вірування, прагнення, мораль народу;

- у процесі розкриття й інтерпретації змісту та ідеї хорових творів, коли виконавець намагається донести художній образ до слухачів, діти вчаться розуміти

іншу людину, її почуття, переживання, думки, а також виражати власні думки, проявляти співчуття до оточуючих;

- виконання творів китайських композиторів сприяє розвитку патріотичних почуттів у школярів, особливо це стосується репертуару, що був написаний у роки Антияпонської війни (1939–1945), що наскрізно пронизаний любов'ю до Батьківщини;

- знайомство та виконання зарубіжних творів передбачає попередню бесіду вчителя про країну та культуру народу, твір якої вивчається, тим самим розширюється світогляд дитини.

Список використаних джерел

1. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання та навчання : навч. посіб. 2-е вид., випр. і доп. Харків, 2002. 400 с.
2. Москальова Л. Ю. Моральне виховання особистості майбутнього вчителя музики і художньої культури засобами українського сакрального хорового мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 2004. 22 с.
3. Музичне мистецтво. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi>.
4. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник. Тернопіль, 2005. 232 с.
5. Чжао Цзинь. Духовно-нравственное воспитание будущих вокалистов в Китае. *Известия ВГПУ*. Волгоград, 2016. Вып. 1. С. 54–59.
6. Яо Ямін. Вокально-педагогічна освіта Китаю та її значення для самоорганізації навчального простору китайських студентів. *Вісник Житомирського педагогічного університету. Педагогічні науки*. Житомир, 2017. Вип. 1. С. 173–177.
7. 童声合唱训练计划一：童声合唱队的组织与训练 (Програма навчання дитячого хору).

СЕКЦІЯ V ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИКА, ВИХОВАННЯ, УПРАВЛІННЯ

Олександр БЕЗНОСЮК

ЯКІСТЬ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ТА СВІТОВІЙ СИСТЕМАХ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Глобалізація світової економіки торкнулась і галузі освіти. Сучасна освіта має готувати фахівців, компетентність яких визнавалася б у світовому освітньому просторі. Підґрунтям цього визнання повинна стати система міжнародних стандартів вищої освіти, аналогічно до того, як це відбувається у різних галузях промисловості. Пропонується модель підготовки учителя, де школа нарівні з ЗВО бере активну участь у підготовці свого майбутнього педагога.

Ключові слова: вища освіта, заклад вищої освіти (ЗВО), студент, учитель, загальне управління якістю (TQM).

The globalization of the world economy has affected education. Modern education should train specialists whose competence would be recognized in the world educational space. The basis for this recognition should be the system of international standards of higher education, similarly to what occurs in various industries. The model of teacher's training where school along with institution of higher education takes an active part in future teacher's training is offered.

Key words: higher education, institution of higher education, student, teacher, Total Quality Management (TQM).

Стратегія розвитку вищої освіти України має увібрати в себе загальносвітові тенденції трансформації сутності та методів сучасної вищої освіти, яка у багатьох розвинутих країнах стала прискорювачем економічного зростання, сприяла задоволенню зростаючих потреб і розкриттю творчого потенціалу особистості, забезпечила впровадження нових інформаційних технологій.

Освіта має бути інноваційною. Необхідно готувати людину, здатну ефективно працювати за умов змінюваності та невизначеності багатьох чинників, що впливають на результат, і спроможну при цьому приймати правильне рішення і домагатися його виконання.

Вища освіта має також стати більш доступною для всіх, хто бажає навчатися. Її доступності протягом усього життя людини, незалежно від місця її проживання, мають сприяти сучасні інформаційні та комунікаційні технології. На сьогодні вже набули широкого поширення дистанційні форми навчання.

Науково-технічний прогрес вимагає постійного оновлення знань, а це, у свою чергу, потребує від закладів вищої освіти, з одного боку, своєчасного перегляду навчальних програм і методик, удосконалення навчального процесу, а з іншого – підвищення компетентності професорсько-викладацького складу і персоналу ЗВО.

Зрозуміло, що впровадження нових методів навчання ставить перед викладацьким складом нові додаткові вимоги, які відмінні від тих, що

застосовувалися ще декілька років тому. Це стосується і розроблення лекційних матеріалів, матеріалів практичних занять, методологій навчання, які ґрунтуються на інформаційних та комунікаційних технологіях. Місія викладача як передавача і контролера знань трансформується у функції консультанта, який спрямовує процес навчання, коригує його і сприяє активізації творчих здібностей студентів.

Глобалізація світової економіки торкнулась і галузі освіти. Сучасна освіта має готувати фахівців, компетентність яких визнавалася б у світовому освітньому просторі. Підґрунтям цього визнання повинна стати система міжнародних стандартів вищої освіти, аналогічно до того, як це відбувається у різних галузях промисловості.

І ще одна ознака, властива вищій освіті світового рівня, – це не тільки навчати, а й виховувати свідомого члена суспільства і громадянина.

Управління якістю є ключовою функцією управління будь-якої організації та основним засобом досягнення і підтримання його конкурентоспроможності. Найпотужнішим науковим і методологічним напрямом у ХХ ст. стало загальне управління якістю – Total Quality Management (далі TQM). Цей підхід передбачає участь усього персоналу організації у створенні високоякісної продукції або послуги на всіх етапах її життєвого циклу від стадії маркетингу, проектування, виробництва, експлуатації, обслуговування до утилізації[1].

Цікавим є порівняння сьогоденних підходів у діяльності традицій по працюючих ЗВО і промислових підприємств 20–30 років тому. Якщо раніше компанія здійснювала жорсткий вхідний, операційний, вихідний контроль, тобто переміряла все, що піддавалося перевірці, то тепер вона все робить інакше. Завдяки впровадженню системи якості компанія впевнена у постачальниках і контролює не продукцію, а свої ключові процеси, вихідний контроль також відсутній.

Аналогічно до промислової компанії ЗВО, який впровадив систему якості, може суттєво зменшити обсяги тотального контролю, зосередивши увагу на контролі за ключовими процесами ЗВО. Робити це ЗВО має у спосіб, який практикує сучасний бізнес, а саме і потреба і частота випробувань визначаються варіаціями процесу. Поки продукція перебуває у межах нормальних варіацій, вона переходить до наступної стадії або нового процесу.

Ще одним важливим моментом є спільна робота ЗВО і школи. Для того щоб до ЗВО приходив підготовлений абітурієнт, необхідно забезпечити у постачальників (шкіл) якісні процеси навчання. Крім того, на протилежному кінці єдиного ланцюжка навчання треба забезпечити тісну співпрацю з працедавцями, разом з якими необхідно визначити, чому саме вчити студента, зокрема й у сфері якості.

Зазвичай, ЗВО, що створювали у себе власні системи якості, зосереджували увагу на навчальному процесі, створенні та документуванні методик і процедур згідно зі встановленими стандартом вимогами, а також здебільшого на формалізованому підтвердженні їх виконання. Тобто загальний не долі к версії 1994 р. щодо необхідності створення і підтримання актуалізованого великого за обсягом масиву нормативних документів системи якості не обминув і ЗВО. У деяких випадках це стало причиною розчарування й опору персоналу ЗВО, а відтак – і відмови від продовження роботи у сфері якості. Типова структура системи

якості, її спрямованість і зміст документації залежать від відповіді на ключове питання: чи розглядати студентів як продукцію ЗВО за аналогією з виробництвом промислової продукції?

Виробнича аналогія передбачає, що студенти – це «продукт», який випускає ЗВО, абітурієнти – «сировина», послідовність вивчення дисциплін студентами – «стадії оброблення продукції», випускники – «готова продукція», працедавці – «споживачі», кількість випускників, що отримали роботу, – «обсяг реалізації», а тих, що не знайшли її, – «запаси нереалізованої продукції», початкова заробітна плата випускників – «ціна продукції». Таке розуміння ролі студента формулювало сутність системи якості, що здебільшого зорієнтована на організацію контролю за рівнем навченості студента й передусім спрямована на недопущення до «споживача» «неякісної продукції» – випускника [2].

Надання якісної, доступної, неперервної, інноваційної, випереджальної вищої освіти, яка розвиватиме таланти й здібності людини, формуватиме гуманістичне світосприйняття, високу мотивацію до побудови демократичного суспільства і сприятиме творчій самореалізації особистості, ми пропонуємо в співпраці навчального закладу і замовника.

Що цікаво, це не зовсім нові ідеї, ще в 60 роки підготовкою протягом всього навчання разом з ЗВО займалися в КБ конструктором космічних кораблів С. П. Корольовим [3], а в наші часи особливо активну участь у підготовці фахівців беруть замовники європейських та американських компаній, а вони не звикли викидати гроші на вітер.

Приведемо приклад нових підходів до навчання в Німеччині. В якості успішної моделі такої освіти хочеться навести створення в Німеччині так званої подвійної освіти. Німецька модель управління якістю освіти включає дві основні оціночні системи: 1) поточний моніторинг якості освіти та 2) оцінка «періоду напіврозпаду знань» [4]. Університет Мангейма є першим університетом кооперативної освіти (3 місяці навчання в університеті, 3 – на підприємствах і компаніях) і очолює рейтинг престижних університетів Німеччини, його випускники є провідними бізнесменами та представниками адміністрації в регіоні Баден-Вюртемберг. На успішну концепцію кооперативного освіти в Мангеймі націлене більше 2000 підприємств і компаній, що беруть участь в процесі утворення з практичної сторони, які направили своїх співробітників на навчання. Підсумовуючи описану вище систему освіти, її можна охарактеризувати наступним девізом: «з практики для практики» [4, с. 6–17].

Жити і вчити по новому, тільки разом, замовник, ЗВО і студент здатні підготувати фахівця, який буде задовольняти реалії сьогоdnішнього дня і майбутнього.

Список використаних джерел

1. Джордж С., Ваймерскірх А. Всеобщее управление качеством. TQM: Стратегии и технологии, применяемые сегодня в самых успешных компаниях. Санкт-Петербург : Виктория плюс, 2002. 253 с.
2. Безносюк А. А. Качество образования: современные стратегии и перспективы развития. Профессиональное образование: современное состояние, проблемы и перспективы развития. Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития РАО», 2015. С. 110–118.

3. Осташев А. И. Сергей Павлович Королёв – гений XX века: Прижизненные личные воспоминания об академике С. П. Королеве. Королев : Изд-во Московского гос. ун-та леса, 2010. 128 с.

4. Schaefer M., Galkowski A., Getman O. Hochschulbildung im 21. Jahrhundert – neue innovative Wege. Journal L'Association 1901 «SEPIKE». Osthofen, Deutschland; Poitiers, France; Los Angeles, USA. Ausgabe 05, 2014. S. 6–17.

Олена БУРКА

МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У тезах визначено та охарактеризовано основні складові процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

Обґрунтовано методи забезпечення виконання завдань чотирьох етапів формування готовності: підготовчого, теоретичного, практичного та квазіпрофесійного.

Ключові слова: *фізичний терапевт, процес підготовки, фізкультурно-оздоровчі технології, модель*

The main components of the process of future physical therapists' training for use of health and fitness technologies have been determined and characterized. The methods of ensuring the fulfillment of the tasks of four stages of formation of readiness have been substantiated. They are preparatory, theoretical, practical and quasi-professional stages.

Key words: *physical therapist, process of preparation, health and fitness technologies, model.*

Підготовка майбутніх спеціалістів галузі охорони здоров'я є складною, динамічною системою. Забезпечення якісного рівня готовності таких фахівців спирається на теоретичну та методологічну аргументацію, що в свою чергу є базисом для створення моделі забезпечення процесу підготовки [1].

Метою тез є створення та обґрунтування моделі процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій (ФОТ).

Модель – це уявний чи умовний образ, що використовується як представник об'єкта, процесу або явища [3]. Наявність сформованої й обґрунтованої моделі дозволяє прослідкувати процес підготовки та побачити можливі результати [4].

Відомо, що зазвичай базовим елементом моделі є мета. У нашому випадку метою процесу підготовки є формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій, що здійснюється на основі наукових, методичних та нормативних засад.

Нормативні засади – загальні положення, що забезпечують та регулюють підготовку фізичних терапевтів. Їх визначають: Закони України, Постанови Кабінету Міністрів, накази Міністерства охорони здоров'я, звіти та концепції

розвитку в галузі фізичної терапії (зокрема, Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266»; накази МОЗ України «Про затвердження примірних посадових інструкцій та кваліфікаційних характеристик з метою поліпшення лікарсько-фізкультурної служби в Україні» та «Про внесення змін до довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 «Охорона здоров'я»; Закон України від 6 жовтня 2005 р. № 2961-IV «Про реабілітацію інвалідів в Україні»; Міжнародна класифікація функціонування тощо).

Методичною складовою виступають навчальні програми дисциплін «Теорія і технології оздоровчо-рекреаційної рухової активності», «Вступ до спеціальності», «Біомеханіка», «Професійно-педагогічне вдосконалення».

Забезпечення процесу навчання відбувається за допомогою створених науково-методичних комплексів. Сприяння підготовці здійснюється за рахунок чітко сформованих елементів НМК загально-професійних та професійно спрямованих дисциплін:

- календарно-тематичного плану;
- структурної схеми вивчення навчальних дисциплін, що логічно побудована та взаємопов'язана з усіма предметами;
- сформовані засоби діагностики рівня сформованості знань;
- дидактичні засоби навчання;
- навчально-методичні матеріали [5].

До наукових основ створеної моделі відносяться: діяльнісний, особистісний, компетентнісний, кваліметричний, ресурсний підходи; прагматична теорія та теорія колективного способу навчання, а також концепція проблемного навчання. Названі складові обрано з міркування необхідності забезпечення практичного, особистісно спрямованого процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ.

На основі визначення наукових, нормативних та методичних засадах забезпечення процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій нами сформовано чотири педагогічні умови, що забезпечують її ефективність, а саме: стимулювання у студентів інтересу до вивчення фізкультурно-оздоровчих технологій через проведення екскурсій, а також організацію спілкування із провідними інструкторами у межах навчального процесу; формування когнітивної основи готовності до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у ході інноваційних лекцій, роботи у мікрогрупах, вирішення ситуаційних завдань, побудови схем, розробки індивідуальних та групових фізкультурно-оздоровчих програм, експрес-перевірки знань, роботи з матеріалами Інтернету; практична реалізація теоретичних знань в аудиторній (ділові ігри, взаємонавчання з наступним аналізом відеоматеріалу) та квазіпрофесійній (упровадження фізкультурно-оздоровчих технологій у навчальну практику) діяльності; впровадження системи самоконтролю та експертного контролю готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання оздоровчих технологій у навчальний процес.

Визначені елементи (мета, наукові, методичні та нормативні засади, а також педагогічні умови) дозволили нам розробити структуру процесу підготовки до

використання ФОТ, який за авторським задумом відбуватиметься протягом чотирьох етапів: підготовчого, теоретичного, практичного та квазіпрофесійного.

Завданням першого (підготовчого) етапу підготовки є формування у студента-фізіотерапевта базових знань із загально-професійних дисциплін. Виконання визначеної завдання відбуватиметься за допомогою використання таких засобів: інноваційних та мультимедійних лекцій, семінарських занять, самостійної роботи та екскурсій.

Головним завданням теоретичного етапу процесу підготовки є формування в майбутніх фахівців теоретичних знань з професійно спрямованих дисциплін. Засобами досягнення поставленої мети є: самостійна робота, дискусії, навчання у малих групах та семінарські заняття.

Третій етап підготовки – практичний. Його завданням є формування та закріплення практичних знань, умінь та навичок. Виконання завдання цього етапу буде реалізовуватись за допомогою: навчання у малих групах, проведення ділових ігор, створення програм оздоровлення (проектний метод) та взаємонавчання.

Четвертим (завершуючим підготовку студентів-фізіотерапевтів) етапом є квазіпрофесійний. Проведення цієї частини формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій відбуватиметься під час приходу в виробничу практику.

Оскільки учасниками дослідження є студенти, що лише отримують необхідні знання та, очевидно, не мають найвищого ступеню готовності до професійної діяльності, нами обрано шкалу з дрібною градацією для більш точного визначення результату підготовки [2]. А саме: низький, нижче за середній, середній, вище за середній, високий рівні сформованості готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ.

Отже, підготовка майбутніх фізичних терапевтів до використання ФОТ передбачає розвиток у студентів певних знань, умінь та навичок, а також особистісних рис, які не можна формувати без моделі, яка відіграє роль засобу візуалізації та прогнозування результатів навчання. Розроблена нами модель складається з базових засад, чотирьох взаємопов'язаних етапів, засобів та рівней сформованості готовності. Використання запропонованої нами моделі покликане вдосконалити роботу з формування готовності майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій.

Перспективи подальшого дослідження полягають в експериментальному підтвердженні ефективності процесу підготовки за створеною моделлю.

Список використаних джерел

1. Міхеєнко О. І. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 385 с.
2. Переплотчиков Д. О. Методика діагностики рівня професійної готовності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності ДЮСШ. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 3. С. 63–66.
3. Словник української мови : в 11 т. / ред. рада: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.
4. Фастівець А. В. Формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 283 с.

5. Чепуренко Я. О. Навчально-методичний комплекс як вид навчального видання. *Актуальні проблеми теорії соціальних комунікацій* : Матеріали наук.-звітної конф. викладачів кафедри журналістики Інституту української філології та літературної творчості ім. А. Малишка НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. доповідей. Київ, 2013. Вип. III. С. 7–15.

Наталія БУРЛАЧЕНКО

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В РЕЖИМІ ОНЛАЙН

У тезах розкрито сутність та розглянуті можливості використання проблемного навчання в мережі Інтернет. Здійснено аналіз досвіду закордонних науковців щодо використання технології проблемного навчання онлайн. Охарактеризовано перспективи використання проблемного навчання в режимі онлайн у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: *проблемне навчання, інтерактивні ЗМІ, проблемне навчання онлайн, комп'ютерне опосередковане спільне навчання на основі проблем (КОСНОП).*

The essence and possibilities of use of problem learning in the Internet have been revealed in the paper. Foreign scientists' experience regarding the use of online problem learning technology has been analyzed. The perspectives of using online problem learning in higher educational institutions of Ukraine have been described.

Key words: *problem learning, interactive media, problem-based online learning, computer-mediated collaborative problem-based learning (CMCPBL).*

Технологія навчання шляхом вирішення проблем не є новою в педагогічній теорії і практиці вищої школи. Становлення та розвиток проблемного навчання зумовлені історичними змінами в розумінні мети й завдань навчання, розвитку технологічного навчання зарубіжної вищої школи. Наприклад, у 1960-х роках такі педагоги, як Г. Барроуз, В. Оконь та інші, почали ставити під сумнів традиційні методи навчання, у яких основним засобом інформації виступає викладач. Розробка соціальних практик та ідеологій почали розглядатися як центральне місце для вивчення природи знань. Зближення цих ідей з іншими контекстними силами зумовили появу проблемного навчання як інноваційного підходу в освіті.

Проблемне навчання – це вид навчання, у якому студенти беруть участь у складних ситуаціях у реальному житті, які не мають жодної «правильної» відповіді, і орієнтовані на навчання. Студенти працюють у командах для вирішення проблем, розробки життєздатних рішень і отримання нової інформації шляхом самостійного навчання.

Проблемне навчання онлайн – це технологія навчання, де проблеми використовуються як підказки для навчання в онлайн-середовищах. Проблеми, як правило, передбачають правильну відповідь.

Комбіноване використання онлайн-навчання та проблемного навчання є складною діяльністю, оскільки поєднання проблемного навчання та інтерактивних засобів масової інформації вимагає, щоб викладачі та студенти мали широкий вибір

різноманітних навчальних можливостей. Природа та процес інтерактивних ЗМІ протягом останніх кількох років значно змінилися.

Мета поєднання проблемного навчання та інтерактивних медіа є складною. Такі терміни, як «комп'ютерне опосередковане проблемне навчання» та «онлайн-навчання на основі проблем» використовуються для визначення форм навчання на основі проблем, які певним чином застосовують комп'ютери.

Крім того, існують проблеми, які потребують вирішення: розробка можливостей спрощення онлайн-репетиторів, надання деяких синхронних заходів для підтримки студентів, заохочення інтерактивної участі в роботі та пошуку шляхів залучення студентів, які рідко беруть участь у онлайн-групі проблемного навчання.

Існує ще одне завдання щодо позиціонування «проблеми» в процесі навчання. Проект «Студенти Інтернету в інтегрованих навчальних програмах для медичних сестер» (SONIC) вміщує в собі веб-ресурси для підтримки студентів, які беруть участь у навчанні на основі проблем (PBL). У рамках PBL студенти повинні шукати власний ресурсний матеріал. На веб-сайті проекту розміщено різні ресурси, включаючи відповідні питання, які підтримують методологію та заохочують студентів до обговорення висновків у своїх групах PBL [5]. Студенти працюють у групах від 8 до 10 осіб із серією проблемних сценаріїв, які об'єднані для складання модуля. Робота виконується в режимі реального часу або асинхронно. Синхронні інструменти співпраці є життєво важливими для ефективного використання проблемного навчання онлайн, оскільки такі інструменти, як чат, відео-конференції та груповий перегляд є основними для забезпечення співпраці.

Проте в онлайн-спільноті проблема в навчанні розглядається як дискретний об'єкт навчання. По суті, це є підтвердженням того, що онлайн-освіта потребує більш творчого розташування, і «проблеми» є засобом надання студентам більш творчих способів навчання, а також є засобом запобігання перетворення віртуальних навчальних середовищ (ВНС) в сховища навчальних матеріалів.

Упродовж останніх п'яти років було висловлено низку критики щодо інтерактивних засобів масової інформації, які не змогли створити ефективні налаштування для навчання. Однією з причин цього є те, що фокус в інтерактивних медіа-середовищах було спрямовано на технологічний дизайн, а не педагогічну технологію навчання [2]. Існують пропозиції про необхідність переосмислення концепції дизайну навчання, а не просто спрощення змісту курсу в інтерактивних медіа-форматах [1]. Р. Олівер (проф., Вуллонгонгський університет) і Дж. Херрінгтон (проф., Університет Еді Кована) стверджують, що в навчальних середовищах студентам потрібно мати справу з різними ресурсами та мати вибір, як їх використовувати і що використовувати. Важливим аспектом розвитку ресурсів є надання контенту, який пропонує їм перспективи з використання різних джерел. Не всі матеріали потребують онлайн розташування [3].

У контексті організації проблемного навчання в режимі онлайн потрібно чітко визначити, як створюються сценарії, щоб вони передбачали обґрунтовану дискусію. Взаємозв'язок проблемного навчання з віртуальними навчальними середовищами додав творчості до проблемного навчання та розробки інноваційних мультимедійних матеріалів. Найефективнішим варіантом є розробка матеріалів,

спрямованих на комп'ютерне опосередковане спільне навчання на основі проблем (КОСНОП (від англ. CMCPL)).

Цей вид навчання, що базується на проблемах, педагогічно спрямовує його до спільного онлайн-середовища. Незважаючи на те, що більшість із сучасних моделей онлайн-освіти зосереджують увагу на навчанні, орієнтованому на викладача, КОСНОП зосереджується на командно орієнтованому дискурсі знань. Як стверджують Марлен Скардемалія і Карл Берітер, професори Інституту досліджень освіти Онтаріо, Торонтського університету, визначено три характеристики цього дискурсу:

- 1) зосередження уваги на проблемних сценаріях та глибині розуміння;
- 2) відкрите створення знань, яке зосереджується на колективних знаннях;
- 3) включення всіх учасників у більш широку галузь знань (таким чином навчання включає студентів, викладачів, адміністраторів, дослідників, дизайнерів навчальних програм та оцінювачів) [6].

Студенти та посередники можуть брати на себе різні ролі в процесі спільної навчальної ситуації, що знову ставить онлайн-освіту такого роду на одну лінію з діалогічним характером проблемного навчання. Важливо також те, що студенти мають як доступ до цілей модуля, так і здатні обговорювати власні навчальні потреби. Допомогу надає репетитор, який має доступ до поточних обговорень, не обов'язково беручи участь у них. Викладачі (репетитори) також беруть участь у плануванні онлайн-сеансів з командою КОСНОП для того, щоб обговорювати та давати поради щодо навчання [4].

Отже, проблемне навчання продовжує зростати та розвиватися і різноманітність його використання все ще спричиняє значні дискусії у вищій освіті. Навчання, що ґрунтується на вирішенні проблем, часто є складним видом навчання для студентів, оскільки передбачає новий спосіб його організації.

Упровадження технології проблемного навчання онлайн в навчальний процес вищої школи, на наш погляд, є ефективним засобом освоєння інформації. Це забезпечує формування навичок та умінь роботи студентів з мультимедійними технологіями, які будуть необхідними в їхній майбутній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Collis B. Pedagogical reengineering: A pedagogical approach to course enrichment and redesign with the WWW. *Educational Technology Review*. 1997. № 8. P. 11–15.
2. Noble D. F. Digital diploma mills: The automation of higher education. New York : Monthly Review Press, 2003. 128 p.
3. Oliver R. and Herrington J. Exploring technology-mediated learning from a pedagogical perspective. *Journal of Interactive Learning Environments*. 2003. Vol. 11, № 2. P. 111–126.
4. Reeves T. Storm clouds on the digital education horizon. Williamson A., Gunn C., Young A., Clear T. (eds.) *Winds of change in the sea of learning: Proceedings of the 19th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)*, Auckland. Auckland, New Zealand : UNITEC Institute of Technology, 2002. P. 17–26.
5. Savin-Baden M., Gibbon C. Online learning and problem-based learning: complementary or colliding approaches? Savin-Baden M., Wilkie K. *Using problem-based learning online*. Maidenhead : McGraw Hill, 2005.
6. Scardemalia M., Bereiter C. Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*. 1994. Vol. 3. P. 265–283.

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП

У тезах на основі аналізу наукової літератури визначено та схарактеризовано комплекс діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня сформованості культурологічної компетенції майбутнього учителя музичного мистецтва та представлено результати здійсненої діагностики. Виявлено критерії, показники та рівні сформованості культурологічної компетенції майбутнього учителя музичного мистецтва.

Ключові слова: культурологічна компетенція, майбутні учителі, музичне мистецтво, діагностика, критерії, показники, формування, сформованість.

Based on the analysis of scientific literature, a complex of diagnostic techniques aimed at forming the cultural competence of future teacher of musical art has been described in the paper and the results of the implemented diagnostics have been presented. The criteria, indicators and levels of development of cultural competence of future musical art teacher have been revealed.

Key words: culturological competence, future teachers, musical art, diagnostics, criteria, indicators, formation, development.

Зростає необхідність у культурологічній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, які не тільки б володіли спеціальними знаннями, але й були б носіями високої загальної та професійно-педагогічної культури. З огляду на зазначене, актуальним є формування культурологічної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва [3, с. 210]. Зазначимо, що результатом формування культурологічної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва є її сформованість.

З метою ефективної організації роботи з діагностики рівня сформованості культурологічної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно визначити критерії, показники, схарактеризувати рівні їх сформованості, розробити діагностичний інструментарій для проведення дослідження.

Для уточнення поняття «критерій» звертаємося до словника, у якому даний термін розглядається як ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [2, с. 731].

Аналіз наукової літератури та власний досвід, дав підстави виділити такі критерії оцінювання рівня сформованості культурологічної компетенції: мотиваційний, когнітивний, інтегративно-комунікативний та особистісний. Кожний критерій характеризується власною сукупністю показників.

Дефініція «показник» трактується як наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення у чому-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу [1, с. 212].

Показниками сформованості культурологічної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційним критерієм вважаємо наявність інтересу до культурологічного розвитку, усвідомлення значущості культурологічної підготовки, бажання оволодіти культурологічними знаннями, вміннями та навичками.

Когнітивний критерій презентується такими показниками сформованості: є наявність культурологічних знань: про загальнолюдські цінності, норми та правила взаємодії між людьми, норми морально-професійної поведінки, професійного мовлення; наявність знань з етики, психології міжособистісного та педагогічного спілкування.

За інтегративно-комунікативним критерієм показниками є сформованість культурологічних умінь та навичок: володіння професійною лексикою, термінологією, організаторськими, комунікативними здібностями, навичками ділового спілкування та ораторським мистецтвом.

Показниками особистісного критерія вважаємо сформованість професійно значущих особистісних якостей майбутнього фахівця. Відповідно до визначених у процесі дослідження компонентів структури й критеріїв, сформулюємо перелік рівнів сформованості культурологічної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва.

Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [4, с. 128]. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості культурологічної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва. Більшість педагогів основними рівнями оцінювання знань вважають репродуктивний (знання є свідомо сприйнятою, зафіксованою в пам'яті та відтворюваною об'єктивно інформацією про предмети пізнання); реконструктивний (знання виявляються в готовності і вмінні студента застосовувати їх у подібних, стандартних або варіативних умовах); творчий (студенти можуть продуктивно застосовувати знання та способи дій у нетипових ситуаціях) [5, с. 25].

Згідно з зазначеними рівнями оцінювання знань виділяємо високий, середній та низький рівень сформованості культурологічної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва. Так, високий рівень сформованості культурологічної компетенції характеризується зацікавленістю студентів щодо власного культурологічного розвитку, високим, системним засвоєнням морально-етичних та комунікативних знань, розвитком комунікативних умінь, усвідомленим прийняттям і пріоритетом загальнолюдських ціннісних орієнтацій над усіма іншими, ініціативністю в навчальній та позанавчальній діяльності, розвитком особистісних професійно важливих якостей.

Достатній рівень сформованості культурологічної компетенції представлений домінуванням зацікавленості до культурологічного розвитку, поверхневим засвоєнням морально-етичних та комунікативних знань, вибіркоким прийняттям, у залежності від ситуації загальнолюдських ціннісних орієнтацій, недостатнім розвитком комунікативних умінь, необхідністю спонукання до прояву

ініціативності в навчальній та позанавчальній діяльності, розвитком окремих особистісних професійно важливих якостей.

Низький рівень сформованості культурологічної компетенції характеризується відсутністю зацікавленості до культурологічного розвитку, безсистемного засвоєння морально-етичних та комунікативних знань, сформованістю окремих комунікативних умінь, пасивністю в навчальній та позанавчальній діяльності, відсутністю прагнення розвивати особистісні професійно важливі якості.

Серед студентів було проведено усне опитування, їм було запропоновано відповісти на такі запитання: «Що таке, на Вашу думку, професійно-педагогічна культура?», «Чим, на Вашу думку, відрізняється професійно-педагогічна культура від особистісної?», «Чи є важливим, на Ваш погляд, розвиток особистісної та професійно-педагогічної культури і чи має вона вплив на майбутню професійно-педагогічну діяльність?».

Проаналізувавши відповіді на питання, ми дійшли висновку: високий рівень сформованості культурологічної компетенції виявлено у 6,3% студентів контрольної групи та у 6,5% респондентів експериментальної групи. У 34,5% студентів контрольної та 33,7% респондентів експериментальної груп виявлено середній рівень сформованості культурологічної компетенції. Низький рівень за результатами констатувального обстеження зафіксовано в 59,2% респондентів контрольної та 59,8% експериментальної груп.

За результатами вхідної діагностики ми з'ясували, що в цілому в майбутніх учителів музичного мистецтва переважає низький рівень сформованості культурологічної компетенції. Причинами цього, на наш погляд, є низький рівень зацікавленості студентів щодо власного культурологічного розвитку, а також недостатня культурологічна спрямованість змісту психолого-педагогічних дисциплін.

Отже, критеріями сформованості культурологічної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва є мотиваційний, когнітивний, інтегративно-комунікативний та особистісний. Кожний критерій характеризується сукупністю відповідних показників. Виділяємо низький, середній та високий рівень сформованості культурологічної компетенції. За допомогою визначених нами критеріїв, показників та рівнів сформованості культурологічної компетенції було проведено констатувальне діагностування студентів, що передбачало виявлення початкового рівня сформованості культурологічної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Педагогика / под. ред. Ю. К. Бабанского. Москва, 1988. 478 с.
2. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь. 5-е изд. Санкт-Петербург, 1991. 1370 с.
3. Жерновникова О. А., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості педагога засобами музичного мистецтва. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2017. Вип. 36. С. 208–212.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва, 2005. 448 с.
5. Чайка В. М. Основы дидактики : навч. посіб. Київ, 2011. 238 с.

ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ У ЗАГАЛЬНОМЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРА: ТЕХНОМАТИЧНИЙ ПІДХІД

Техноматичний підхід реалізується у проектній технології на другому освітньо-кваліфікаційному рівні ВНЗ (самостійне одержання знань з різних джерел; використання набутих знань для вирішення пізнавальних і практичних/професійних завдань; набуття комунікативних умінь; розвиток дослідницьких, професійних, загальнометодичних умінь та системного мислення), кінцевою метою якої є загальнометодична підготовка, подальше самонавчання та професійне самовдосконалення магістранта.

Ключові слова: *освітня технологія, техноматичний підхід, проектна технологія, магістр, загальнометодична підготовка.*

The technological approach is realized in project technology at the second educational qualification level of university. It means independent acquisition of knowledge from different sources, the use of acquired knowledge for solving cognitive and practical (professional) tasks, formation of communicative skills, development of research, professional, general methodical skills and system thinking. The final purpose of this technology is general methodological preparation, further self-study and professional self-improvement of master's degree student.

Key words: *educational technology, techno-technology approach, project technology, master's degree, general methodical preparation.*

Освітня технологія у ВНЗ повинна сприяти розкриттю суб'єктного досвіду магістранта: формування особистісно значущих для нього способів навчальної роботи та професійної діяльності; оволодіння навичками самоосвіти. Метод проектів у ВНЗ на другому освітньо-кваліфікаційному рівні реалізується в поєднанні із традиційними методами навчання, але не як загальний метод, що замінює чинну систему, а як елемент організації самостійної роботи магістранта в розвиненому інформаційному середовищі, що доповнює систему професійної та загальнометодичної підготовки [1; 3; 4].

Роль магістранта в інтерактивному навчанні стає ще більш значущою, оскільки в умовах техноматичного підходу доцільно організований навчальний процес має на меті подальше самонавчання та професійне самовдосконалення: магістрант сам обирає освітню траєкторію в детально розробленому й уміло організованому навчальному середовищі. Працюючи в складі міні-бригади з розробки курсового проекту, магістрант не тільки набуває досвід соціальної взаємодії у творчому колективі однодумців, формує власне уявлення про принципи співпраці та її наукової організації, а й використовує отримані знання у своїй діяльності, інтеріоризує (присвоює) їх, окресливши тим самим своє ставлення до себе як до суб'єкта пізнання, розвиваючи в сукупності всі сторони особистісного «Я» у конкретній діяльності, її самоконтролі й самоаналізі. Це сприяє саморозвитку магістранта, підвищенню його статусу як суб'єкта навчального процесу.

Карл Френ виділяє 17 відмінних рис проектної технології, серед яких найбільш значимі такі: учасники проекту підхоплюють проектну ініціативу від фахівця-практика; учасники проекту домовляються один з одним щодо форми навчання; учасники проекту розвивають проектну ініціативу і доводять її до відома усіх; учасники проекту самоорганізуються на справу; учасники проекту інформують один одного про хід роботи; учасники проекту вступають в дискусії [6]. Все це говорить про те, що проектна технологія передбачає систему взаємодії викладача та студента і засвідчує її сутність як технології.

У сучасних умовах можна говорити про створення основ проектного навчання, яке розглядається як розвивальне і базується на послідовному виконанні комплексних навчальних проектів з інформаційними паузами для засвоєння базових теоретичних знань. Разом з тим зазначимо, що переводити повністю увесь освітній процес на проектне навчання недоцільно. Для сучасного етапу розвитку системи освіти важливо збагатити практику різноманіття технологій, однією з яких може стати технологія проектного навчання.

Вихідними теоретичними позиціями проектного навчання є такі:

- центр уваги – магістрант, сприяння розвитку його творчих, загальнометодичних та професійних здібностей;
- освітній процес будується не в логіці навчальної дисципліни, а в логіці діяльності, що має особистісний сенс для магістранта, а тому підвищує його мотивацію в навчанні та у професійному становленні;
- індивідуальний темп роботи над проектом забезпечує вихід кожного магістранта на свій рівень розвитку, соціалізації та професійної компетентності;
- комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психічних функцій магістранта;
- глибоке, усвідомлене засвоєння базових знань забезпечується за рахунок універсального їх використання у різних професійних ситуаціях.

Отже, суть проектного навчання полягає в тому, що магістрант у процесі роботи над навчальним проектом осягає реальні процеси, об'єкти. Це передбачає проживання магістрантом конкретних професійних ситуацій, забезпечення його проникнення в сутність явищ, процесів і конструювання нових об'єктів.

З метою виокремлення системи дій магістранта і викладача важливо попередньо визначити етапи розробки проекту. Процесуально склалися такі стадії розробки проекту: розробка проектного завдання, розробка самого проекту, узагальнення результатів, громадська презентація, рефлексія [2; 5; 6; 7]. Основні етапи практичної реалізації технології проектного навчання:

- підготовка проекту: визначення теми і цілей дослідження (магістранти обговорюють разом із викладачем предмет дослідження, отримують консультацію, устанавлюють цілі дослідження; викладач розкриває перспективи дослідження, мотивує, консультує);
- планування, визначення джерел інформації, способів збору і аналізу інформації, форми звіту, критеріїв оцінки результатів і процесу дослідження, розподіл ролей (інформатор, дослідник, секретар, редактор, доповідач, референт, експерт тощо) (магістранти виробляють план дій, формулюють завдання; викладач коригує, пропонує ідеї, допомагає прогнозувати результат);

- дослідження: збір інформації, вирішення поставлених завдань. Інструментарій: інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент, робота з довідковою літературою тощо (магістранти виконують дослідження, вирішуючи проміжні завдання; викладач опосередковано спостерігає, допомагає (в разі необхідності – консультує);

- узагальнення результатів дослідження (магістранти здійснюють аналіз інформації, структурування, формулювання висновків; викладач консультує, дає рекомендації);

- звіт – представлення результатів роботи: усна доповідь, співдоповіді, реферат, курсова робота, стендовий матеріал, письмовий звіт, книга, брошура (магістранти звітують, доповідають; викладач на рівних зі студентами, спільно із експертами слухає, задає питання, коригує);

- завершальний етап, де оцінюються результати і процес роботи (магістранти беруть участь у оцінці своєї діяльності, визначенні рейтингу учасників проекту (може бути застосована і самооцінка); викладач оцінює роботу студентів і експертів із урахуванням думки учасників проекту, мотивує подальші дослідження (особливо магістрантів, які проявили дослідницький потенціал).

У сучасній системі вищої освіти найбільш перспективними і результативними є телекомунікаційні проекти (ТКП) [5].

Отже, в системі сучасної вищої освіти застосовуються і використовуються різні типи телекомунікаційних проектів, які отримали застосування на етапі викладання у вищому навчальному закладі на другому освітньо-кваліфікаційному рівні.

Типи проектних технологій: творчі, інформаційні, практично орієнтовані, природничо-наукові, екологічні, економічні, лінгвістичні, рольові-ігрові та ін.

Форми організації за технологією ТКП: телеконференції, спільні дослідження (у тому числі міжнародні), дискусії, переписка учасників (індивідуальна, парна, групова) через синхронний, телекомунікаційний зв'язок «комп'ютер-комп'ютер» (синхронний обмін інформацією).

Проектні технології тільки починають впроваджуватися в систему сучасної вищої освіти і мають певні перспективи щодо подальшого практичного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва, 1980. С. 28–45.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учеб. пособ. для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург, 1996. 344 с.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва : Изд-во «Педагогика», 1995. С. 60–72.
4. Змеев С. И. Технология обучения взрослых. Москва, 2002. 128 с.
5. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза : метод. пособ. /авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова и др.; отв. ред. Н. Э. Касаткина. Кемерово, 2011. 237 с.
6. Френ К. Проектный метод. Берлин, 1997. С. 3–18.
7. Хэссард Дж. Создание среды кооперативного обучения. *Исследования, США; штат Джорджия*, 1987. С. 4–18.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ ВИКЛАДАЧА

Професійна діяльність викладача має ґрунтуватися на нормах педагогічної етики, складовою якої є педагогічний такт. Розкрито суть педагогічного такту, особливості його прояву в поведінці викладача, типи тактики спілкування викладача зі студентами, способи впливу на студентів, розглянуто форми нетактовності, обґрунтовано зв'язок педагогічного такту з педагогічною майстерністю.

Ключові слова: педагогічний такт, викладач, студент, спілкування, взаємини, способи впливу.

Pedagogical activity of a teacher is to be based on the rules of pedagogical ethics within which pedagogical tact is one of the important components. The essence of pedagogical tact, peculiarities of revelation of it in teacher's behavior, types of tactics of teacher's communication with students, the ways of influence on students and the forms of tactlessness have been revealed. The connection of pedagogical tact with pedagogical skill has been substantiated.

Key words: pedagogical tact, teacher, student, communication, relationships, ways of influence.

Саме слово «такт» (від лат. *tactus*) – це форма людських взаємовідносин. Такт – необхідна умова успішного спілкування між людьми. Тактовна людина намагається вести себе в колективі так, щоб ані своїм зовнішнім виглядом, ані необережним словом не зіпсувати настроїв навколишнім. Педагогічний такт – це міра педагогічного впливу викладача на студента, уміння встановлювати продуктивний стиль спілкування та не допускати крайнощів у спілкуванні з ними. Надмірність у навчальному процесі може призводити до зворотної реакції: висока вимогливість – до неслухняності, поблажливості – до грубощів.

Педагогічний такт виявляється в поведінці викладача (витримка, вихованість, врівноваженість). Нетактовний викладач песимістично оцінює можливості студента і підкреслює це при найпершій можливості.

Аналіз конфліктів студентів з викладачами показує, що однією з їх причин є нетактовність викладача, яка виявляється в некоректних зауваженнях щодо зовнішнього вигляду, розуму, здібностей студентів.

Такт потрібен викладачу на всіх етапах проведення заняття, особливо під час перевірки знань студентів. Тут такт полягає в умінні уважно вислухати відповіді: бути зацікавлено уважним до змісту і форми відповіді, виявляти витримку.

Педагогічний такт передбачає і гнучкість поведінки в різних ролях, які потребують такту в різних тональностях. На лекціях, лабораторно-практичних заняттях, семінарах – чіткість, коректність, суворість, коли студенти не готові до заняття.

У позааудиторній роботі – задушевність, безпосередність, простота, які особливо потрібні при індивідуальній бесіді, екскурсії, туристичній поїздці тощо.

Вибір тактики в спілкуванні пов'язаний з умінням користуватися рольовими позиціями. Психотерапевт А. Добрович виділяє три типи тактики спілкування: «батьків», «дітей», «дорослих».

У позиції «батьків» викладач демонструє незалежність, дозволяє собі повчати студентів, наставляти їх, вводити обмеження на якість дії. Одним словом, поводить себе як батько з дітьми.

У позиції «дитина» викладач дозволяє поводити себе дуже безпосередньо, дозволяє собі пустотливість, нелогічність дій, грайливість.

У позиції «дорослого» він поводить себе коректно і стримано, рахується з ситуацією, поділяє відповідальність між собою і студентами.

Використання тієї чи іншої тактики диктується ситуацією (умови, мета, позиція студентів). Звичайна позиція педагога передбачає поведінку дорослого: діловий рівень спілкування, бачення рівноправних партнерів. Прийомами реалізації такої позиції можуть бути ключові фрази: «Я хочу вами порадитись», «Давайте обдумаємо разом» тощо.

Педагогічний такт виховується і зростає разом з майстерністю. Він – результат духовної зрілості педагога, великої роботи над собою. Перед усім – це знання психології віку й індивідуальних особливостей сучасних студентів.

Педагогічний такт – найхарактерніша професійна особливість викладача. У будь-якій професії є щось особливе, що відрізняє її від інших професій, виявляється це зможе і в звичках людини, і в мові, зовнішньому вигляді. Особливість професії педагога, передусім, виявляється в його педагогічному такті.

Такт потрібний педагогу не тільки в його взаєминах зі студентами, а й із своїми колегами, взагалі з іншими людьми. І скрізь, у різних умовах викладач має виступати не тільки як тактовна людина, а й як носій педагогічної професії, що якимось чином позначається на його поведінці.

Ставлення педагога до інших людей є складовою частиною його педагогічної діяльності й певним чином, прямо або опосередковано зачіпає взаємини зі студентами, впливає на них.

Потреба в педагогічному такті дуже часто відчувається у взаєминах викладача із студентом, бо педагог з почуття професійного обов'язку змушений реагувати на поведінку молоді, повсякчас оцінювати її й вести боротьбу з негативними вчинками, домагатися дисципліни, засуджувати лінощі, нечесність, недбайливість. І все це він повинен робити так, щоб не втратити поваги з боку студентів, зміцнювати дружні взаємини з колективом молоді. Дуже важливо також зважати на особливості конкретних обставин, індивідуальні риси кожного студента.

Педагогічний такт потрібний для того, щоб не викликати з боку студента образи і додаткового опору вимогам викладача, а, вплинувши на його совість, зробити з нього співника в загальній справі.

Дотримуючись педагогічного такту, викладач мусить добиватися, щоб вчинки і дії студентів мали не тільки моральний, а й навчально-виховний вплив, обирати таку форму поведінки, завдяки якій можна було б досягти позитивних наслідків в обох сферах діяльності – моральній і виховній. Єдність обох цих аспектів робить вимоги педагогічного такту цілком реальним.

Педагогічний такт у широкому розумінні – це професійна якість викладача, за допомогою якої він у кожному конкретному випадку застосовує стосовно студентів найбільш ефективний спосіб виховного впливу. Кожен педагогічний спосіб, кожне зауваження, яке дає педагог студентам, повинні піднімати його авторитет.

Тактовний педагог володіє великим і активним запасом різноманітних способів впливу на студентів. Це і сила волі, стриманість, уважність, послідовність, кмітливість, гумор та іронія, усмішка, погляд, десятки відтінків голосу. Педагоги, які з широкого діапазону способів впливу користуються лише незначними, втрачають багать можливостей встановити контакт із студентами.

Викладач повинен бути мислителем, передбачати можливі наслідки своїх слів і вчинків, правильно оцінювати їх, щоб, змінивши форму поведінки, послабити небажані та шкідливі для педагогічного процесу впливи. Він, вирішуючи складні питання взаємин у колективі, повинен відкидати будь-які догматичні підходи. Найкращим інколи може бути несподіване, оригінальне, неповторне рішення.

Такт – це також уміння стримувати свої почуття, якщо вони стоять на перешкоді загальній справі, не показувати неприязні.

Психологи встановили залежність між психічним станом викладача, з одного боку, і його здібністю бути тактовним під час заняття, – з іншого. Емоційна збудливість ускладнює встановлення ділового контакту і може викликати порушення такту. І навпаки, емоційне пожвавлення і спокійна врівноваженість є дуже сприятливою передумовою для такту.

Нетактовність педагога є результат багатьох причин, що пов'язані з його невмінням зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце, уявити її думки та почуття.

Найпоширенішими формами нетактовності є:

- завдання душевних ран людям шляхом підриву їхнього авторитету, створення атмосфери непорозуміння, відчуження й неприязні в межах формальної правильності;

- застосування будь-яких засобів впливу на студента як наслідок безсилля педагога, його невміння використати доцільніші, моральні методи;

- формальний підхід до студента, нерозуміння мотивів його дій, необґрунтована оцінка вчинків;

- будь-які дії, що пов'язані з виявом неприязні до студента, наслідком чого є неправильні вчинки дітей;

- однобічність оцінки вчинку, небажання осмислити дії.

Отже, щоб бути тактовним, треба навчитися керувати своїми почуттями, створювати такий психологічний стан, щоб можна було критично ставитись до себе, бути чуйним до студентів і навколишніх людей.

Список використаних джерел

1. Гриньова В. М., Дорогих Р. В., Масич С. Ю., Розумна Т. С. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : монографія. Харків, 2013. С. 5–30.

2. Особистість майбутнього вчителя : монографія / заг. ред. В. М. Гриньової. Харків, 2014. С. 179–186.

Жанна ДАВИДОВА

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПІДХІДУ В ОСВІТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У тезах обґрунтовано необхідність застосування інформаційного підходу в освіті в умовах подальшої інформатизації суспільства. Проаналізовано методологічні основи цього підходу. Доведено, що за допомогою реалізації цього підходу в навчанні забезпечується одержання й накопичення знань людиною, зберігання й передача нею отриманої інформації.

Ключові слова: інформаційний підхід, інформаційне суспільство, інформаційна парадигма, пізнавальна діяльність

The article depicts the necessity of using information approach in education in the conditions of further informatization of society. Methodological fundamentals of information approach have been analyzed. It has been proved that realization of information approach provides acquisition and accumulation of knowledge by person, storage and transmission of information gained by him.

Key words: information approach, information society, information paradigm, cognitive activity.

Соціальні зміни початку ХХІ ст., що значною мірою вплинули на розвиток усіх сфер сучасного суспільства, знайшли своє відображення і в педагогічній науці. Зокрема, трансформація сфери освіти відповідно до об'єктивних вимог соціуму потребує переосмислення навіть стійких концептуальних положень та теоретичних основ педагогіки, у тому числі призначення інформаційного підходу.

Метою тез є визначення суті та ролі інформаційного підходу в освіті в умовах подальшої інформатизації суспільства.

У дослідженні визначено, що розвиток інформаційного підходу в сучасній освіті здійснюється в межах становлення нового напрямку педагогіки – так званої інформаційної педагогіки, поява якої була зумовлена філософсько-педагогічними пошуками у відповідь на виклики інформаційної епохи. Установлено, що результати аналізу різних аспектів означеної проблематики в сфері філософії та педагогіки представлені в працях таких учених, як: В. Бех, Г. Бехман, В. Бикова, В. Вашкевич, В. Вікторов, Л. Губерський, О. Кивлюк, М. Князева, А. Кудін, О. Литвиненко, Т. Лютикова, Я. Любивий, В. Лях, С. Максименко, Є. Макаренко, М. Михальченко, В. Огнев'юк, Л. Озадовська, В. Пазенко, Л. Петров, П. Постніков, Г. Почепцов, І. Предборська, В. Савельєв, Н. Скотна, О. Скубашевська, В. Смирнов, А. Толстоухов, Л. Хуторська та інші.

Слід зазначити, що інформаційне суспільство є стратегічним напрямом розвитку цивілізації. Перехід до глобального інформаційного суспільства означає автоматичну зміну домінуючих парадигм, висунення на перше місце інформаційної парадигми, яка є перспективною метою розвитку як розвинених країн, так і країн з відсталою економічною системою. Отже, процеси інформаційної

конвергенції набувають всеохоплюючого характеру, а їхній перебіг відповідає тенденціям розвитку самоорганізованих складних систем.

Описані вище тенденції знайшли своє відображення в сучасних філософських, економічних, політичних та психолого-педагогічних дослідженнях. Зокрема, зростання інформаційного впливу на суспільство актуалізує необхідність трансформації змісту та технологій навчання, а також подальшого розвитку інформаційної педагогіки.

Як вважає О. Кивлюк, інформаційна педагогіка – це напрям філософії освіти, особливий тип педагогіки, природа і зміст якого зумовлені закономірностями функціонування інформаційних ресурсів, покликаних до життя сучасною інформаційною революцією [1, с. 5]. Л. Хуторська розглядає інформаційну педагогіку як теорію і практику одержання, перетворення, передавання та засвоєння людиною інформації в педагогічному процесі [6].

На думку П. Постнікова, поняття «інформаційна педагогіка» використовуються в науковій літературі в таких основних значеннях: як етап розвитку педагогічної науки в умовах інформаційного суспільства; як сфера загальної педагогіки, основним завданням якої є навчання й виховання молоді в нових інформаційних умовах; як засіб підвищення інформаційної грамотності й інформаційної культури населення; як спосіб формування у членів суспільства світорозуміння, відповідного інформаційній картині світу; як діяльність, спрямована на створення основ дистанційного навчання з використанням глобальних телекомунікаційних мереж; як професійна підготовка фахівців у сфері інформаційних педагогічних технологій [4].

В. Смирнов зазначає, що мета інформаційної педагогіки – навчити людину успішно й творчо жити, конструювати, плідно вести наукові дослідження. За поглядами авторами, це досягається головним чином завдяки розвитку в процесі освіти загальної здібності мислення й креативності, формування в особистості здатності перетворювати наявні теоретичні й практичні знання, стратегії вирішення проблем і методи одержання нового знання у власне «know how» [5].

Як вважає Т. Лютикова, предметом інформаційної педагогіки є вивчення проблем розвитку й самореалізації особистості в інформаційно-освітньому просторі на основі дотримання відповідних принципів, застосування сучасних методів педагогічного дослідження в тих реальних відношеннях, якими вони пов'язані з категоріями, принципами, методами інформології та інформаційних технологій в інформаційно-освітньому просторі й інформаційно-освітньому середовищі [3, с. 101].

За П. Постніковим, інформаційна педагогіка породжує інформаційний підхід в освіті, за яким інформація виступає як інструмент, цінність, зміст, мета освіти та її результат. У контексті інформаційного підходу педагогічний процес є організованою діяльністю з передавання інформації з метою всебічного розвитку суб'єкту навчання. Причому інформація є з'єднувальною ланкою між головними суб'єктами навчання [4].

Далі продовжуючи розвивати ці ідеї, Т. Лютикова підкреслює, що інформаційний підхід у педагогіці спрямований на активізацію й актуалізацію

інформаційно спрямованого педагогічного процесу в закладах освіти. Він інтегративно поєднує у собі та переносить знання з різних наукових сфер – кібернетики, інформатики, філософії, семіотики, медіа-комунікацій, соціології. Але теоретичною основою інформаційного підходу є і залишаються загальні педагогічні принципи, що доповнюються специфічними принципами. До специфічних принципів Т. Лютикова відносить такі принципи: новизни інформації, цікавості інформації, принцип конструювання інтегральної інформації, принцип переносу й перетворення інформації, принцип кодування інформації, принцип генералізації інформації, принцип додатковості, принцип динамізму інформації, принцип комп'ютеризації тощо [3, с. 102].

Розуміння інформації, яка вивчається, згідно даних М. Князевої, дає суб'єктам навчального процесу змогу пояснювати, показувати та інтерпретувати інформацію. У цьому випадку застосування засвоєних методів, теорій та принципів дозволяє вирішувати нові проблеми, демонструвати застосування знань на основі вивченої інформації [2].

Отже, використання інформаційного підходу в освіті забезпечує ефективне отримання, зберігання, накопичення суб'єктами навчання потрібної інформації, її передачі іншим людям, трансформацію цієї інформації в індивідуальні знання людини. При цьому опанування нею інформації в процесі навчання може здійснюватися в пасивній та активній формах. Пасивне навчання базується лише на сприйманні інформації через пасивне читання та прослуховування. Такий вид діяльності не супроводжується активною діяльністю інтелекту того, хто навчається. Активне навчання полягає в самостійному «відкритті» матеріалу, який вивчається, тобто шляхом здійснення особистістю науково-освітньої діяльності, включаючи такі її фази, як дослідження, формалізація й засвоєння.

Націленість же на пізнавальну діяльність суб'єкта як визначальну характеристику інформаційного підходу забезпечує загальну спрямованість освітнього процесу на її учасників як унікальних особистостей, тобто саме суб'єкти навчальної діяльності є центральним компонентом освіти.

Таким чином, застосування інформаційного підходу в освіті в умовах всеохоплюючого зростання обсягів інформаційних ресурсів цілком відповідає запитам часу й завданням реформування національної системи освіти.

Список використаних джерел

1. Кивлюк О. П. Становлення інформаційної педагогіки в умовах глобалізації: філософський аналіз : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук. Київ, 2013. 31 с.
2. Князева М. Д. Инновации в высшем образовании. Москва, 2006. 160 с.
3. Лютикова Т. П. Информационная педагогика как новая отрасль педагогической науки. *Университетские чтения – 2013* : Матер. науч.-метод. чтений ПГЛУ (Пятигорск, 10-11 янв. 2013 г.). Пятигорск, 2013. С. 99–104.
4. Постников П. Г. Информационный ресурс образования. *Информационно-образовательный центр образовательного учреждения – ресурс самообразования* : Матер. конф. (г. Нижний Тагил, 28 янв. 2005 г.). Тагил, 2005. URL: <http://www.mimc-ntagil.narod.ru/p48.htm>.
5. Смирнов В. А. Информационная педагогика: теория, методика и организация педагогической работы : монография. Новосибирск, 2010. 250 с.
6. Хуторская Л. Н. Информационная педагогика. Эйдос. 2002. 25 авг. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825.htm>

Геннадій ДЕЙНИЧЕНКО, Ганна КАБАНСЬКА

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ТЕХНІЧНОГО КОНСТРУЮВАННЯ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

З'ясовано можливості організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей з технічного конструювання під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти; розкрито особливості технічного конструювання в педагогічному закладі вищої освіти щодо підготовки студентів до роботи в закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: *підготовка студентів, технічне конструювання, педагогічна практика.*

The possibilities of organization of educational and cognitive activity of future teachers of natural-mathematical specialties in technical design during their pedagogical practice in institutions of general secondary education have been determined. The features of technical design in pedagogical institution of higher education in the process of students' training for work in institutions of general secondary education have been revealed.

Key words: *students' training, technical design, pedagogical practice.*

Одним із шляхів оптимізації навчального процесу у вищих педагогічних закладах освіти є пошук ефективних методів, форм організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів для вирішення проблеми підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці. Важливе місце в цьому процесі належить питанням підготовки майбутніх учителів предметів природничої і математичної освітніх галузей до технічного конструювання в умовах конкретного навчального закладу, що потребує оволодіння знаряддями праці їхньої майбутньої спеціальності під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти.

Аналіз основних досліджень та публікацій надає підстави свідчити, що окремі аспекти зазначеної проблеми достатньо широко висвітлені в працях науковців (І. Дмитрик, О. Дубасенюк, А. Іванченко, М. Єрецький, А. Іванчук, Л. Калашнікова, Л. Кацова, О. Коваленко, Д. Комський, Б. Красовський, С. Малашенков, А. Плутук, А. Ребко, С. Сисоєва, Б. Сіменач та інші). Водночас питання організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з технічного конструювання як складника фахової підготовки майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики не віднайшли свого розкриття в роботах учених.

Метою тез є з'ясування можливостей педагогічної практики студентів щодо їхньої навчально-пізнавальної діяльності з технічного конструювання.

У педагогічних закладах вищої освіти технічне конструювання має певні особливості, оскільки покликане забезпечувати набуття студентами навичок навчання своїх учнів конструкторської діяльності. Проте без спеціальної підготовки до технічного конструювання майбутні вчителі не зможуть навчити учнів використовувати довідкову літературу, користуватися вимірювальними

інструментами, грамотно проводити технічні розрахунки, розробляти та читати креслення, схеми технічних пристроїв тощо.

За даними проведеного опитування студентів (174 особи) фізико-математичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди, під час проходження педагогічної практики вони використовували знання, отримані ними на заняттях з організації та проведення демонстраційного фізичного експерименту, електро- та радіотехніки, методик викладання фізики й математики для залучення школярів до технічного конструювання. Водночас 72,4% респондентів зазначили, що в роботі з учнями вони використовували не тільки досвід учителів, але й досвід роботи викладачів закладу вищої освіти, застосовуючи їхню методику організації лабораторних, практичних занять, методи та прийоми роботи в навчанні школярів технічного конструювання.

У ході проведеної теоретично-дослідницької роботи з'ясовано, що в межах педагогічної практики криються потенційні можливості для організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів предметів природничої і математичної освітніх галузей з технічного конструювання, оскільки мета і зміст педагогічної практики сприяють включенню до її програми завдань для набуття студентами досвіду технічного конструювання в організаційній, навчальній, методичній, дослідницькій, виховній роботі в закладах загальної середньої освіти, що позитивно позначається на їхній професійній компетентності [1; 2]. Тому під час педагогічної практики ми передбачили як виконання студентами «планових» завдань [3] професійного спрямування (наведених нижче у лапках), так і додаткових, як-от:

1) «поглиблення знань про специфіку функціонування закладу загальної середньої освіти, системи його управління» – наявність системи позанавчальних структурних підрозділів (гуртків, секцій тощо) науково-технічної творчості молоді та їх підпорядкованість у системі управління закладу загальної середньої освіти;

2) «удосконалення знань про специфіку освітнього процесу у закладі загальної середньої освіти» – наявність інноваційних педагогічних технологій, що потребують знань, умінь і навичок з технічного конструювання;

3) «ознайомлення з матеріально-технічною базою, з використанням новітніх науково-технічних розробок» – наявність нестандартного обладнання серед матеріально-технічних засобів забезпечення освітнього процесу;

4) «вивчення питань організації навчального процесу з предметів за фахом студента-практиканта» – використання нестандартного обладнання у ході навчального процесу з предметів за фахом, наявність потреби в ньому;

5) «ознайомлення з навчально-методичною базою забезпечення навчального процесу» – наявність інструкцій з експлуатації та методик використання нестандартного обладнання в освітньому процесі;

6) «удосконалення педагогічних умінь планування та проведення уроків за фахом студента-практиканта, розвиток творчого ставлення до розв'язання навчально-педагогічних завдань» – можливість розробки проекту нестандартного обладнання, планування і проведення уроку за фахом студента-практиканта з використанням цього виробу;

7) «вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду,

використання інноваційних технологій освіти» – можливість розробки проектів нестандартного обладнання за задумом інших учителів-предметників;

8) «поглиблення та удосконалення умінь та навичок здійснення позакласної роботи з предмету» – можливість залучення учнів закладу загальної середньої освіти до проектно-конструкторської розробки нестандартного обладнання за задумом студентів і учнів та виготовлення його для забезпечення навчального процесу та дослідницької діяльності з предмету;

9) «вивчення системи виховної роботи в закладі загальної середньої освіти» – можливість створення на базі закладу загальної середньої освіти структурного підрозділу (гуртка, секції тощо) для розвитку науково-технічної творчості молоді;

10) «удосконалення практичних умінь та навичок планування та здійснення позанавчальної виховної роботи в якості класного керівника» – можливість використання нестандартного обладнання для оформлення позанавчальних виховних заходів.

Спеціальні завдання щодо технічного конструювання в межах педагогічної практики, з одного боку, слугують перевірці професійних якостей майбутнього вчителя предметів природничої і математичної освітніх галузей, а з іншого – вони є важливим етапом формування його техніко-конструкторських здібностей, їхнього прояву в самостійній педагогічній діяльності. При цьому студент-практикант виконує функції як організатора навчально-пізнавальної діяльності учнів, так і організатора власної конструкторської діяльності.

Доведено [1], що у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з технічного конструювання під час педагогічної практики відбувається:

- закріплення теоретичних знань з технічного конструювання, отриманих студентами природничо-математичних спеціальностей за час навчання у закладі вищої освіти;

- набуття й удосконалення практичних навичок та умінь з конструкторської діяльності в межах педагогічної практики за відповідною спеціальністю;

- ознайомлення безпосередньо в закладі загальної середньої освіти з технологією використання результатів технічного конструювання у процесі навчання предметів природничої і математичної освітніх галузей;

- відпрацювання вмінь і навичок організації діяльності учнів з технічного конструювання з можливою реалізацією конструкторських розробок за задумом студентів і учнів, а також збір профільного фактичного матеріалу для виконання курсових і науково-дослідних робіт;

- виховання потреби систематично поновлювати свої знання з технічного конструювання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Отже, методично спрямоване та професійно зорієнтоване технічне конструювання в педагогічному закладі вищої освіти виконує специфічну дидактичну функцію підготовки студентів до роботи в закладах загальної середньої освіти. Навчально-пізнавальна діяльність студентів з технічного конструювання під час педагогічної практики передбачає організацію власної творчої проектно-конструкторської діяльності майбутнього вчителя в межах професійної компетенції та формування творчої особистості учня в галузі техніки.

Список використаних джерел

1. Дейниченко Г. В. Підготовка студентів природничо-математичних спеціальностей до технічного конструювання у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2009. 20 с.
2. Кабанська А. А., Остапенко Л. П. Формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі проходження педагогічної практики. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали II Міжнар. конф. (Харків, 11 квітня 2017 р.) / Харк. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2017. С. 114–117.
3. Педагогічна практика студентів-бакалаврів у загальноосвітньому навчальному закладі в умовах кредитно-модульної системи освіти : методичні рекомендації студентам-практикантам / уклад. Л.М. Калашнікова, В.І. Смагін. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2011. 42 с.

Юлія ДОЛЖАНСЬКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Розглянуто ряд актуальних питань мовної підготовки студентів-іноземців, ефективно вирішення яких є однією зі складових якісної професійної освіти в Україні. Означено основні напрямки роботи з іноземними студентами, запропоновано методи та шляхи удосконалення викладання української мови. Зосереджено увагу на необхідності використання інноваційних технологій навчання, що є більш доцільним у роботі з таким контингентом студентів.

Ключові слова: іноземні студенти, мовна підготовка, інноваційні технології, українська мова.

A number of relevant problems in foreign students' language training have been considered. The effective solution of these problems is one of the component of high quality professional education in Ukraine. The main directions of work with foreign students have been distinguished. The methods and ways of improving the teaching of the Ukrainian language have been suggested. The emphasis is on the need to use innovative learning technologies, which is more expedient in work with such a contingent of students.

Key words: foreign students, language training, innovative technologies, Ukrainian language.

Сучасний університет – це полікультурний простір, який вимагає від викладачів володіння різноманітними техніками організації міжнаціонального та міжкультурного спілкування.

Для ефективної організації професійно-педагогічного спілкування зі студентами-іноземцями викладач повинен мати достатньо теоретичних знань у галузі етнопсихології та етнопедагогіки. О. Тихоновський слушно зазначає, що «педагогічне спілкування у цьому випадку є соціально-рольовою педагогічною взаємодією, що спрямована на формування умінь і навичок міжкультурної комунікації» [3, с. 133].

Безперечно, викладачеві, який працює з іноземними громадянами, необхідно бути комунікабельним, стійким до стресу, уміти долати психологічні бар'єри під час розмови, а також володіти спеціальними техніками спілкування. Доброзичливий викладач допоможе студентові, який приїхав з іншої країни, швидше адаптуватися до нових умов. Сприятливий психологічний мікроклімат у навчальному закладі – це запорука того, що іноземцям легше й комфортніше буде навчатися.

Міжкультурна й соціальна адаптація є основною проблемою, із якою стикаються іноземні студенти, потрапивши на навчання до іншої країни. В. Калашнік визначає міжкультурну адаптацію «як складний процес, при якому студент досягає відповідності («сумісності») з новим культурним середовищем» [2, с. 65]. Учений розглядає це питання в двох напрямках: «адаптація як освоєння нового культурного середовища» і «адаптація як становлення нових якостей самої особистості», причому зауважує, що «єдиною відомою формою цілеспрямованої і контрольованої соціальної адаптації є навчання в іноземному виші [2, с. 65].

Більшість іноземних студентів, потрапивши до нашої країни, відчують дискомфорт і складнощі в процесі навчання. На нашу думку, це може бути пов'язане, зокрема, із труднощами спілкування українською (російською) мовою, іноді – відсутністю взаєморозуміння із викладачами, а також із національними та психологічними особливостями самого студента.

Студенти вимушені пристосуватися до нових дидактичних форм і методів викладання, які істотно відрізняються від тих, до яких вони звикли в процесі попереднього навчання на батьківщині.

Тому перед викладачами кафедри мовної підготовки стоїть завдання не лише навчити іноземних громадян основам спілкування українською мовою, а й допомогти їм швидше адаптуватися до нових реалій, познайомити із культурою нашої країни, особливостями менталітету, національними традиціями тощо.

При розробці навчальних програм, створенні підручників і посібників необхідно враховувати національно-психологічні особливості студентів. Вибираючи літературу при підготовці до занять, викладач повинен віддавати перевагу текстам, що будуть підвищувати мотивацію іноземців до вивчення української мови, зацікавлять нашими народними традиціями.

Кожен викладач повинен докладати максимум зусиль до створення таких умов, щоб студенти-іноземці хотіли спілкуватися українською мовою, а не шукали відмовок на кшталт «Я приїхав навчатися англійською», «Після закінчення університету я не залишуся в Україні», «Мені достатньо Google перекладача» тощо. А це можливо зробити тільки тоді, коли студент буде зацікавлений, матиме мотивацію до вивчення української мови.

У роботі з іноземними студентами слід звертати увагу на особливості їх менталітету, застосовувати диференційований підхід до навчання, користуватися різноманітними формами навчання, що дозволяють максимально враховувати індивідуальні особливості студентів, їхні інтереси, схильності, можливості, ціннісні й професійні орієнтації. І, звісно, бути сучасним викладачем, максимально використовувати навчальний потенціал smart-технологій.

Для викладача української мови як іноземної ІКТ – це інструмент, що дозволяє не лише розвивати мовні та комунікативні здібності студентів, а й підвищувати мотивацію до навчання, робить заняття продуктивним та сучасним.

Проведення занять з використанням мультимедійних презентацій стало щоденним явищем. Однак, поряд із звичними презентаційними технологіями (Microsoft Power Point, LibreOffice Impress, MySlideShow), у сферу освіти проникають нові, інтерактивні можливості – використання SMART Board, створення Mind map, робота з хмарними технологіями, перевірка навчальних знань за допомогою сервісу «Тесторіум» тощо.

Крім того, застосування Інтернет-ресурсів у навчанні української мови дає можливість доступу до автентичної інформації. Л. Бербенець та Л. Зоценко слушно зауважують, що «робота з автентичним матеріалом компенсує відсутність реальних ситуацій мовного використання; дає можливість створення у пам'яті студента чітких мовленнєвих зразків – еталонів, реалізує дидактичний принцип наочності, дозволяє активізувати велику кількість мовленнєвих одиниць, сприяє мимовільному засвоєнню невивчених лексичних одиниць» [1, с. 24]. Якщо студент-іноземець навчиться самостійно знаходити на україномовних сайтах необхідну інформацію (навіть за допомогою Google-перекладача), то це вже можна вважати досягненням.

Останнім часом значного поширення в освітньому середовищі набуває система Moodle. Електронний курс української мови як іноземної в Moodle дозволяє викладачеві запропонувати студенту поглибити свої знання із вивчених тем на аудиторних заняттях, зокрема подати відомості про особливості української культури, національної кухні, цікаві факти, надати матеріал для поглибленого вивчення, відеоматеріали з субтитрами тощо. Система також дозволяє розробити онлайн-тести з автоматичним оцінюванням результатів. Усе це сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів іноземців.

Сьогодні кожен студент має смартфон із можливістю виходу в мережу Інтернет. Мобільні технології поступово змінюють стиль навчання. Студенти постійно спілкуються між собою, щось пишуть, фотографують, діляться і коментують, користуються Google-перекладачем онлайн, обговорюють завдання в Viber тощо. Це можна використати в навчальних цілях. Наприклад, створити групу в соціальній мережі для кожної окремої групи студентів-іноземців, де українською мовою обговорювати спеціально відібрані тематичні фото- чи відео-матеріали, пропонувати невеличкі тести у вигляді опитування. Таким чином можна відпрацьовувати вправи на граматику та лексику. Удосконалювати усне мовлення найкраще за допомогою створення відеороликів українською мовою на задану тему, наприклад: «Кімната», «У магазині», «Університет», «Одяг», «Їжа» тощо. Відзняті студентами відеоролики можна обговорювати у соціальній мережі або на занятті. Важливо, що в результаті студент почує свій голос у запису, а готуючись до зйомок відеоролика, спочатку напише текст, продумає граматичну структуру речень.

Отже, робота зі студентами-іноземцями має свої психолого-педагогічні особливості. Успішність вивчення української мови іноземцями залежить від багатьох чинників, у тому числі й від соціальної адаптації, мотивації до навчання,

ставлення викладача, організації матеріалу тощо. Інтерактивні методи навчання української мови як іноземної є важливою складовою вдосконалення комунікативних умінь і навичок студентів.

Список використаних джерел

1. Бербенець Л., Зощенко Л. Особистісно-орієнтовані методи навчання іноземної мови. *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ. 16-17 жовт. 2014) : тези доповідей. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2014. С. 23–25.
2. Калашнік Н. Особливості освітньо-виховної роботи з іноземними студентами у вищих медичних навчальних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2016. № 1. С. 60–66.
3. Тихоновський О. Особливості педагогічного спілкування на етапі адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ. *Запорозький медичинський журнал*. 2014. № 2. С. 132–134.

ДУ Цзінсюй

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У тезах розкрито сутність поняття підприємницької компетентності. Представлено різні точки зору науковців щодо її структури та змісту. На цій основі визначено, що структура підприємницької компетентності студентів включає такі компоненти: особистісно-вольовий, інформаційно-когнітивний, організаційно-комунікативний, інноваційно-комерційний. Уточнено їхнє змістове наповнення.

Ключові слова: підприємницька компетентність, структура, зміст, студент, заклад вищої освіти.

The essence of the concept of entrepreneurial competence has been revealed in the paper. Scientists' different opinions on structure and content of entrepreneurial competence have been presented. On this basis, it has been determined that the structure of students' entrepreneurial competence includes the following components: personal-volitional, informational-cognitive, organizational-communicative, innovative-commercial. Their substantive content has been specified.

Key words: entrepreneurial competence, structure, content, student, institution of higher education.

Подальший розвиток ринкових відносин у різних країнах світу, до яких сьогодні належить КНР та Україна, значно підвищує актуальність проблеми формування підприємницької компетентності студентів закладів вищої освіти, оскільки майбутні фахівці мають бути підготовлені до здійснення підприємницької діяльності в сучасному суспільстві. Очевидно, що для успішного вирішення цієї проблеми важливо визначити суть самого поняття підприємницької компетентності, а також її структуру та зміст.

Як встановлено, різні вчені під цією компетентністю розуміють: сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певного роду модель поведінки, володіння якими дозволяє людині успішно вирішувати різні бізнес-завдання й досягати високих

результатів у професійній діяльності (В. Морозова [3, с. 199]); особистісно-професійну якість, що має надпредметний характер, базується на просоціальних цінностях, інтегрує в собі знання, уміння, навички, проектну компетентність, соціальну відповідальність та забезпечує успішність у створенні й реалізації підприємницьких проектів, у тому числі міжнародного рівня (А. Чернявський [4, с. 45]); інтегративну якість людини, що забезпечує успішність її підприємницької діяльності (Ван Хуей, Джи Ючао, Лін Хайтао, Чжан Хуйхуа [5; 6]). На основі врахування точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що в дослідженні під підприємницькою компетентністю розуміється інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує здатність людини успішно здійснювати підприємницьку діяльність (тобто самостійну господарську діяльність), спрямовану на отримання певних матеріальних та соціальних вигід.

Аналіз наукової літератури також засвідчує різні точки зору науковців стосовно структури та змісту підприємницької компетентності особистості й, зокрема, студента закладу вищої освіти. Так, за поглядами Є. Левенцової, ця компетентність включає такі структурні складові: інноваційно-підприємницький та соціально-комунікативний. Перший із них є результатом засвоєння людиною проектних, управлінських, аналітичних компетенцій, компетенцій з ефективного співробітництва в команді, у галузі пошуку ресурсів та фінансування, у галузі оцінювання та звітності, що дає змогу вимірювати фінансові результати та отриманий соціальний ефект.

На думку авторки, соціально-комунікативний компонент передбачає засвоєння людиною комунікативних компетенцій, а також компетенцій у галузі фандрайзінгу (залучення грошових коштів, людських, матеріальних, інформаційних та інших ресурсів, які підприємництво не може забезпечити самостійно й які є необхідними для реалізації певного проекту або його діяльності загалом), маркетингу (спрямований на досягнення цілей підприємства шляхом формування попиту й максимального задоволення потреб споживачів) і нетворінгу (соціальна і професійна діяльність, спрямована на те, щоб за допомогою кола друзів і знайомих максимально швидко і ефективно вирішувати складні життєві завдання і бізнес-питання, наприклад знаходити клієнтів, наймати кращих співробітників, залучати інвесторів тощо) [1, с. 127].

В. Майковська стверджує, що сформованість підприємницької компетентності особистості проявляється в інтегрованому поєднанні таких якостей, здатностей та вмінь: співвідносити власні підприємницькі потреби й інтереси з наявними ресурсами (матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами тощо), а також з інтересами й потребами інших людей та суспільства загалом; застосовувати технології моніторингу ресурсів з метою забезпечення стійкого розвитку організації; аналізувати й оцінювати власні професійні знання, уміння, можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці; економічно грамотно складати, реалізовувати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти, розробляти моделі дій для прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень; організовувати власну підприємницьку діяльність і працю членів організації, орієнтуватися в нормах і правил етики трудових відносин; презентувати й поширювати інформацію про

результати (продукти) власної підприємницької діяльності та колективу працівників у цілому [2, с. 127].

Під час проведення дослідження в нагоді також стали висновки В. Морозової про те, що в підприємницькій компетентності можна виокремити такі складники:

- особистісний (прояв людиною величезного бажання досягти мети, готовності ризикувати, особистої відповідальності, наполегливості, гнучкості, енергійності, впевненості в собі, ініціативності; здатностей переконувати, тверезо мислити в будь-яких ситуаціях, використовувати будь-яку можливість з максимальною вигодою; здібностей до навчання, комунікації й управління);

- організаційний складник: засвоєння людиною відповідних знань (про специфічні особливості організованого нею підприємства/бізнесу; провідні функції керівника, основні соціально-економічні механізми, характерні для цього бізнесу; способи вивчення організаційного середовища; сутність ризику тощо) та вмінь (розпізнавати ризики й ризикові ситуації, урахувувати особливості бізнесу в організації підприємницької діяльності, бачити можливості організаційного середовища і використовувати їх для досягнення власних цілей, реалізовувати основні управлінські функції з урахуванням особливостей бізнесу тощо);

- комерційний складник: засвоєння людиною відповідних знань (про поняття прибутку й доходу, вартості товару; види господарської діяльності, які не забороняються законом та приносять прибуток; основи економіки організації, основи організації спонсорства) та вмінь (визначати прибутки і доходи бізнесу, вартість продукції; вибирати й поєднувати різні види господарської діяльності з метою отримання найбільшої вигоди; застосовувати різні методи планування, розрахунку, розподілу прибутку бізнесу; знаходити та здійснювати спонсорство);

- інноваційний складник: засвоєння людиною відповідних знань (про визначення інновації, нововведення; способи прогнозування потреб суспільства; методи оцінювання наслідків введення інновацій; основи державної інноваційної політики тощо) та вмінь (визначати інновації в діяльності; створювати інновації; розробляти нові види товарів і послуг, які будуть затребувані на ринку; об'єктивно оцінювати наслідки впровадження інновацій для окремої організації чи галузі тощо);

- комунікативний складник: засвоєння людиною відповідних знань (про основи побудови процесу переговорів, способи реалізації продукції фірми, поняття і структуру підприємницької компетентності менеджера, види інтеграції підприємств, способи розширення сфери обслуговування, способи реалізації продукції, основні види організації спонсорства, способи забезпечення суспільної користі від власної діяльності) та вмінь (вести переговори з постачальниками, посередниками, споживачами; будувати процес реалізації продукції, організовувати співпрацю з іншими фірмами з метою розширення своєї діяльності й отримання прибутку) [3, с. 202–203].

На основі викладеного зроблено висновок про те, що структура підприємницької компетентності студентів закладу вищої освіти включає такі компоненти: особистісно-вольовий (сформованість необхідних для здійснення цієї діяльності особистісних якостей: воля, наполегливість, ініціативність, чесність, соціальна відповідальність, інтелектуальна гнучкість, креативність тощо); інформаційно-когнітивний (засвоєння основ менеджменту, маркетингу

фандрайзінгу, нетворінгу, психології бізнесу, знань про організацію та здійснення підприємницької діяльності в сучасних умовах, знань про способи отримання нової інформації й перевірки її достовірності); організаційно-комунікативний (здатність розбудовувати комунікативні контакти з різними людьми, організовувати й мобілізувати працівників на виконання поставлених завдань, створювати сприятливу атмосферу в організації тощо); інноваційно-комерційний (здатність виявляти нові потреби ринку та швидко реагувати на них, розробляючи нові види товарів і послуг; визначати прибутки й доходи бізнесу, вартість продукції; вибирати й поєднувати різні види господарської діяльності з метою отримання найбільшої вигоди; вести переговори з постачальниками, посередниками, споживачами; будувати процес реалізації продукції, організовувати співпрацю з іншими фірмами з метою розширення своєї діяльності й отримання прибутку тощо).

Список використаних джерел

1. Левенцова Е. Ю. Содержание и структура социально-предпринимательской компетентности. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017. № 4. С. 126–128.
2. Майковська В. І. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 112–117.
3. Морозова В. С. Понятие и структура предпринимательской компетентности менеджера. *Ярославський педагогічний вісник*. 2012. № 2. Том II. Психолого-педагогічні науки. С. 199–204.
4. Чернявский А. А. Профессиональное образование регионоведов: ресурс формирования предпринимательской компетентности. *Ойкумена*. 2014. № 3. С. 42–48.
5. 王辉, 张辉华.大学生创业能力的内涵与结构[J].国家教育行政学院学报, 012(2): 81–86.
6. 纪玉超, 林海涛.大学生创业能力的内涵解析及多维培养方式[J].教育与职业, 2011(30): 83–84.

Вікторія ЖЕЛАНОВА

ФОРМУВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У форматі реалізації положень рефлексивно-контекстного наукового підходу представлено технологію контекстного навчання. Розглянуто її формувальний потенціал щодо рефлексивної компетентності, а також мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього педагога. Розкрито логіку трансформації пізнавальних мотивів у професійні, основні напрями рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу майбутнього педагога.

Ключові слова: технологія контекстного навчання, формувальний потенціал, трансформація мотивів, рефлексіогенез, смислогенез, суб'єктогенез.

In the format of implementation of the ideas of the reflexive-context scientific approach, the technology of contextual education is presented. The forming potential of the technology concerning reflexive competence, motivational, semantic, subjective sphere of future teacher is considered. The logic of the transformation of cognitive

motives into professional motives, as well as the main directions of reflexiogenesis, psychologogenesis and subject genesis of future teacher are presented.

Key words: *technology of contextual education, forming potential, transformation of motives, reflexiogenesis, psychologogenesis, subject genesis.*

Контекстуалізація сучасної вищої освіти є одним із стратегічних напрямів її модернізації. Реалізація контекстного підходу, який пов'язаний з технологією контекстного навчання, дозволяє максимально наблизити освітній процес у сучасному ЗВО до умов майбутньої професії. Оскільки контекстним є навчання, яке «накладається на канву» професійної діяльності (А. Вербицький). Ураховуючи компетентнісну спрямованість контекстного навчання, є суттєвим з'ясувати його формувальний потенціал щодо певних складників професійної компетентності майбутнього педагога.

Різні аспекти проблеми контекстного навчання розробляються в працях А. Вербицького та представників його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, К. Шапошніков); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андрєєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург). Проте, при такій зацікавленості проблематикою контекстного навчання, питання, пов'язані з дослідженням формувального потенціалу технології контекстного навчання залишаються поза увагою науковців.

Відзначимо, що формувальний потенціал технології контекстного навчання розуміємо як систему можливостей, що сприяють ефективному професійному становленню майбутнього педагога у ЗВО. Зауважимо, що авторська технологія контекстного навчання узasadнюється на обґрунтованому і розробленому нами рефлексивно-контекстному науковому підході як синтезу ідей контекстного навчання та рефлексивної парадигми освіти, що пов'язаний з орієнтацією професійної підготовки на формування рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього педагога у процесі послідовного моделювання предметного й соціального змісту професійної діяльності.

Відтак результативною метою технології контекстного навчання є формування рефлексивних конструктів майбутніх педагогів. При цьому сукупність рефлексивних конструктів представлена самостійним рефлексивним конструктом (рефлексивна компетентність) та рефлексивно детермінованими конструктами, якими є мотиваційна, смислова сфера особистості та її професійна суб'єктність.

Логіку репрезентації авторської технології побудуємо згідно з науковими підходами Г. Селевка щодо структури педагогічної технології, яка містить такі компоненти: концептуальну основу, змістовну, процесуальну частини [2].

Концептуальною основою розробленої технології є поліпарадигмальна та поліпідхідна цілісність когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової

парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, рефлексивно-контекстного, технологічного, задачного, середовищного наукових підходів, що синтезуються в рефлексивній парадигмі освіти.

Зміст технології контекстного навчання становить цілісний досвід професійної діяльності педагога, інтеріоризація якого відбувається в процесі трансформації мотивів, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що забезпечує формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього педагога та інших навичок XXI ст.

Процесуальна частина технології контекстного навчання представлена процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезом; смислогенезом; суб'єктогенезом. Розгортання зазначених динамічних процесів співвідноситься з етапами авторської технології, які визначаються як адаптивно-технологічний, імітаційно-технологічний і професійно-технологічний етапи.

Педагогічний інструментарій технології контекстного навчання містить форми і методи навчання, алгоритми взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі контекстного навчання. При цьому використовуються імітаційні та неімітаційні форми організації навчання.

Неімітаційні – представлені лекціями контекстного типу. Їх різновидами є такі: проблемна лекція, лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, рефлексивно зорієнтована лекція.

У технології контекстного навчання особливої ваги набувають імітаційні форми організації навчання. Своєю чергою, імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові (контекстні ділові ігри) й неігрові (аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач). У нашому розумінні ділова гра є, з одного боку, є формою контекстного навчання, а з іншого – видом квазіпрофесійної діяльності студентів. Структурно вона становить три «накладені» одна на одну моделі: імітаційну, ігрову та контекстуальну. Аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач ми репрезентуємо як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання і як методів навчання. Окреслені організаційні форми контекстного навчання ґрунтуються на використанні методів двостороннього представлення матеріалу, якими є дискусія, діалог, полілог.

Відтак, ураховуючи цільові орієнтири представленої технології, потенціал технології контекстного навчання розглядається щодо формування рефлексивних конструктів.

Трансформація пізнавальних мотивів у професійні в межах технології контекстного навчання майбутнього педагога є процесом поступового заміщення пізнавальних мотивів професійними на підставі зрушення предмету актуальної діяльності на її «побічний продукт».

Напрями рефлексіогенезу відповідають провідним складникам рефлексивної компетентності. Так мотиваційні аспекти зазначеного феномену будуть формуватися таким чином: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до контекстної рефлексії. Формування

когнітивного та операційно-діяльнісного складників рефлексивної компетентності відповідно пов'язаний зі зміною знань і вмінь від тих, що відбивають особистісний, інтелектуальний тип рефлексії – до знань та вмінь, що стосуються кооперативної та комунікативної рефлексії. Тобто, рефлексія, що спрямована «на себе» розширюється рефлексією, що спрямована «на інших». Отже, рефлексіогенез майбутнього педагога є процесом поступового формування складових рефлексивної компетентності у напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії, що синтезуються в контекстній рефлексії

Смислогенез майбутнього педагога здійснюється у кількох напрямках, а саме: 1) трансформація ситуативних смислових структур (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у стійкі (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності); 2) «смислонасичення» від мінімального до максимального стану на підставі «уточнення й розширення» (В. Зинченко); 3) ієрархізація смислів, їх «кристалізація» (О. Леонтьєв); 4) зміна динамічних смислових процесів у послідовності: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво. Отже, ґрунтуючись на положеннях І. Колеснікової [1], трактуємо смислогенез майбутнього педагога як низку послідовних трансформацій складників смислової сфери, сполучених зі сходженням за ієрархією внутрішньо особистісних структур.

Суб'єктогенез майбутнього педагога є процесом послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця. Суб'єктна професійна формується від орієнтації «на результат» до орієнтації «на процес»; від пріоритету особистісних цінностей до координації особистісних цінностей з професійними та пріоритету професійних цінностей. У цілому формування суб'єктної позиції проходить етап орієнтації, збагачення, реалізації. Педагогічна активність видозмінюється від неусвідомленої до усвідомленої, від ситуативної до надситуативної, неадаптованої (В. Петровский) інтегративної активності (К. Абульханова-Славська). Суб'єктний досвід розвивається за лінією: ціннісний досвід, операціональний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активації, досвід співробітництва.

Таким чином, технологія контекстного навчання як система концептуального, змістового й процесуального складників, а також певного педагогічного інструментарію має суттєвий потенціал щодо формування мотиваційної, рефлексивної, смислової та суб'єктної сфери майбутнього педагога у межах процесів трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу суб'єктогенезу.

Список використаних джерел

1. Колесникова И. Е. Механизм смыслогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 205 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕГРОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

З'ясовано взаємозв'язок понять «інтеграція» і «міжпредметні зв'язки»; розкрито роль міжпредметних зв'язків як засобу інтегрованої професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Розглянуто питання класифікації міжпредметних зв'язків. Визначено умови впровадження міжпредметних зв'язків у процес професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: майбутній вчитель музичного мистецтва; професійна підготовка; інтеграція; міжпредметні зв'язки; засіб.

The interrelation between the concepts of «integration» and «intersubject connections» has been determined. The role of intersubject connections as means of integrated professional training of future teacher of musical art has been revealed. The question of classification of intersubject connections has been considered. The conditions for introduction of intersubject connections into the process of professional training of future teacher of musical art have been determined.

Key words: future teacher of musical art; professional training; integration; intersubject connections; means.

У пошуках шляхів до вирішення проблеми підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва багато сучасних учених віддає перевагу інтегративному навчанню.

Поняття «інтеграція» тісно пов'язане з поняттям «міжпредметні зв'язки», адже введення в педагогічний тезаурус терміна «інтеграція» відбулося на базі розробленої теорії міжпредметних зв'язків, і значення їх принципово не відрізнялось: міжпредметні зв'язки – взаємна узгодженість змісту освіти в межах традиційних навчальних предметів і факультативів; інтеграція – об'єднання змісту освіти в межах інтегрованих курсів.

З огляду на вищезазначене, «міжпредметні зв'язки» є педагогічною категорією для означення синтезувальних, інтегративних відношень між об'єктами, явищами та процесами реальної дійсності, що знаходить своє відображення у змісті, формах та методах освітнього процесу. Виходячи з цього, можна дійти висновку, що провідними функціями міжпредметних зв'язків є об'єднувальна та інтегрувальна.

Проблему взаємозв'язку між навчальними предметами ми розглядаємо як фактор інтенсифікації й оптимізації освітнього процесу, адже врахування міжпредметних зв'язків відкриває широкі можливості для реалізації в програмах інтегрованого навчання майбутніх фахівців. Ця реалізація може бути зведена до впровадження в навчальні програми з різних навчальних курсів окремих одиниць навчального матеріалу – фактів, понять, законів тощо, які тією чи іншою мірою вивчаються в різних навчальних дисциплінах.

Міжпредметний підхід відкриває широкі можливості для перебудови навчальних планів і програм з урахуванням інтегрованого підходу до процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Він дозволяє виділити загальнонаукові за своєю суттю одиниці навчального матеріалу (факти, поняття, теорії, закони тощо), що розглядаються в різних дисциплінах, розширити та поглибити міжпредметне навчальне знання під час засвоєння кожної окремої дисципліни шляхом синтезу нових даних, ознак і характеристик явищ, що вивчаються.

Головним засобом забезпечення інтегрованого підходу в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва ми називаємо «взаємопов'язане» навчання, що будується на виявленні зв'язків між дисциплінами психолого-педагогічного та музично-педагогічного циклів.

Під час такого навчання майбутні фахівці:

- усвідомлюють загально-художні категорії (художній метод, стиль, музичний образ, форма, зміст) і спеціально-художні категорії (інтонація, мелодія, гармонія, артикуляція тощо);

- цілісно осмислюють явища музичного мистецтва, що розглядаються.

Ефективне застосування міжпредметних зв'язків вимагає їх класифікації, яка, відображаючи сутнісні ознаки феноменів, що досліджується, допомагає усвідомленню зв'язків між ними, сприяє створенню науково-практичних передумов для реалізації виявлених зв'язків у змісті професійного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва.

На підставі вивчення й узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження (Г. Беленький, Н. Тарарак та ін.) дійшли висновку про доцільність виокремлення таких видів міжпредметних зв'язків, як: змістово-методологічні, операційно-діяльнісні та організаційно-методичні.

Міжпредметні зв'язки змістово-методологічного типу класифіковано за такими критеріями: за складом наукових знань (фактологічні, понятійні, теоретичні); за знанням про спосіб наукового пізнання та світоглядною спрямованістю (філософські, історико-наукові, політико-економічні, етичні, естетичні, правові); за спільністю змістових елементів навчальних дисциплін (об'єктивні, методичні, теоретичні). Операційно-діяльнісні міжпредметні зв'язки включають такі: за способами практичної діяльності у використанні теоретичних знань (репродуктивні, конструктивні, творчі); за способами навчально-пізнавальної діяльності (суто навчальні, розвивальні, організаційно-пізнавальні). Організаційно-методичні міжпредметні зв'язки розглядають: за способами засвоєння знань (репродуктивні, пошукові, творчі); за широтою здійснення (міжкурсіві, внутрішньоциклові, міжциклові); за часом здійснення (наступні, супутні, перспективні); за способом взаємозв'язку предметів (односторонні, двосторонні, багатосторонні); за тривалістю реалізації (епізодичні, постійні, систематичні) [5].

Практична реалізація міжпредметних зв'язків багато в чому визначається особистою ініціативою викладачів, їхнім педагогічним досвідом. Слабка методологічна і практична розробленість структури міжпредметних зв'язків у галузі музично-педагогічної підготовки кадрів пов'язана з тим, що система музичної освіти, яка існує сьогодні не достатньо використовує теоретичні і

практичні досягнення загальнопедагогічних досліджень, нові організаційно-методичні форми, розроблені у теорії та методиці професійної освіти.

У процесі дослідження з'ясовано доцільні напрями реалізації міжпредметних зв'язків інтегрованої професійної підготовки майбутніх фахівців: 1) поєднання декількох дисциплін в єдиний інтегрований курс; 2) посилення координації між дисциплінами, які забезпечують професійну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва шляхом узгодження навчальних планів і програм.

У процесі дослідження дійшли висновку, що ефективність застосування міжпредметних зв'язків значною мірою залежить від управління цим процесом: від пошуку викладачем інформації міжпредметного змісту до перевірки кінцевих результатів та їх осмислення. Використання міжпредметних зв'язків вимагає відбору знань на основі певних критеріїв, що в свою чергу, викликає необхідність встановлення рівня значущості цих структур та допустимого обсягу зони зіткнення відомого і невідомого знання, обґрунтування оптимальності зробленого вибору. Реалізація міжпредметних зв'язків у навчально-виховній діяльності супроводжується такими діями, як постановка мети; вибір форм і часу подачі матеріалу іншого навчального предмету; визначення виконавця; оцінка результатів [1; 2; 4].

Учені (О. Арчажнікова, С. Мельничук, Г. Падалка, О. Рудницька, Н. Тарарак, О. Щолокова та ін.) виділяють такі умови впровадження міжпредметних зв'язків: знайомство викладачів зі змістом програм та підручників суміжних навчальних курсів; єдність навчально-виховних дій викладачів суміжних навчальних курсів; суміжна методична робота викладачів; взаємовідвідування занять; сумісне планування реалізації міжпредметних зв'язків; систематичність їх здійснення тощо.

Єдність дій викладачів є основою їхньої сумісної навчально-методичної роботи, а також виступає в якості суб'єктивної умови здійснення міжпредметних зв'язків, оскільки від уміння встановлювати міжпредметні зв'язки залежать способи їх реалізації. Тому викладачеві необхідно володіти вміннями, пов'язаними з роботою з визначення міжпредметного матеріалу. До таких умінь відносимо:

- дотримання теоретичних положень філософії, педагогіки, психології;
- співвідношення навчально-виховних завдань свого навчального курсу з цілями інших навчальних дисциплін;
- оцінювання освітніх знань визначеного міжпредметного матеріалу;
- проведення порівняльного аналізу різних за змістом елементів навчального матеріалу різних навчальних курсів;
- виділення суттєвого у змісті суміжних навчальних дисциплін.

Найбільш значущим при узгодженні навчальних планів і програм є дотримання умови системного міжпредметного підходу, що виявляється в комплексному використанні засобів, методів і форм здійснення міжпредметних зв'язків у всіх структурних компонентах системи музично-педагогічної підготовки [3]. Цілісна міжпредметна система, забезпечує: багатоаспектність, систематизацію й узагальнення знань; поетапне вивчення окремих навчальних дисциплін; оптимальну послідовність вивчення тем.

Отже, визначення у навчальних програмах змісту в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, не виявляючи зв'язків між окремими навчальними курсами, не передбачаючи системного викладення матеріалу, зводить використання міжпредметних зв'язків тільки до переліку певних елементів фахової музичної підготовки. Тому у межах дисциплінарної структури необхідно знаходити шляхи і методи забезпечення комплексності, системності у вивченні складних структур і явищ; методи науково-обґрунтованого використання міжпредметних зв'язків усіх циклів музично-педагогічних дисциплін, інтеграції їх змісту.

Список використаних джерел

1. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. 152 с.
2. Беленький Г. И. Взаимосвязь предметов гуманитарного цикла. *Народное образование*. 1977. № 9. С. 42–48.
3. Падалка Г. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент* : зб. наук. пр. Київ, 2010. Вип. 5. С. 40–49.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Київ, 2002. 270 с.
5. Тарарак Н. Г. Міжпредметні зв'язки вокально-хорових дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2008. 20 с.

Марина ЗАГОРУЛЬКО

АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ

Тези присвячено актуальній проблемі формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів початкової школи. Висвітлено особливості дослідницьких педагогічних умінь на основі використання сучасних наукових підходів; подано результати аналізу психолого-педагогічної літератури та розкрито окремі погляди науковців до змісту та сутності дослідницьких умінь учителя початкової школи; розглянуто групи дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: дослідницькі вміння, майбутні вчителі початкової школи, структура дослідницьких умінь, групи дослідницьких умінь.

The paper is devoted to the problem of formation of future primary school teachers' research skills. The peculiarities of pedagogical research skills have been outlined on the basis of modern scientific approaches. The results of the analysis of psychological and pedagogical literature have been presented. The scientists' views on the content and essence of future primary schools teachers' research skills have been revealed. The groups of research skills of future primary school teachers have been considered.

Key words: research skills, future primary school teachers, structure of research skills, groups of research skills.

В умовах зростання темпів науково-технічного прогресу неможливо обмежуватися тільки вирішенням завдання управління засвоєнням учнями знань –

необхідно розкрити додаткові резерви управління розвитку творчого потенціалу особистості. Розвиток дослідницьких умінь – більш складне педагогічне завдання, ніж формування знань законів, теорій тощо.

Згідно з цим дослідницька діяльність і в соціальному, і в науковому сенсі набуває все більшого значення, стає однією з центральних сфер людської діяльності, а тому проблема збільшення ефективності управління дослідницькою діяльністю й цілеспрямованого розвитку дослідницьких умінь стає однією з центральних наукових та практичних проблем.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень засвідчив, що дослідницькі вміння набуваються шляхом залучення студентів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності.

В. Базелюк визначає дослідницькі вміння як здатність усвідомлено здійснювати дії з пошуку, відбору, переробки, аналізу, створення, проектування й підготовки результатів пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення (створення, відкриття) об'єктивних закономірностей управління функціонуванням і розвитком загальноосвітнього навчального закладу [2].

Діагностичні вміння виявляються в тому, що в процесі їх формування об'єднуються і систематизуються знання з різних галузей – психології, педагогіки, фізіології, теорії діагностики тощо. На етапі функціонування діагностичних умінь ці теоретичні знання переводяться в інструмент практичної діяльності.

С. Мартиненко до діагностичних умінь відносить уміння аналізувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові й помилкові; моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету і розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інструментарій, накопичувати й обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику тощо [4, с. 149].

На думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних завдань. Вона поділяє дослідницькі вміння на такі групи:

1) операційні дослідницькі вміння, до яких відносять розумові прийоми і операції, що використовуються в дослідницькій діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, висунення гіпотези, співставлення;

2) організаційні дослідницькі вміння, які включають застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляцію власних дій у процесі дослідницької діяльності;

3) практичні дослідницькі вміння, які охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та обробку даних спостережень, упровадження результатів у практичну діяльність;

4) комунікативні дослідницькі вміння, що передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю [3].

В. Андрєєв, характеризуючи дослідницькі вміння, виділив чотири групи цих умінь:

1) операційні, до яких відносить такі вміння: спостерігати, порівнювати, аналізувати, синтезувати, абстрагувати, узагальнювати, структурувати й систематизувати матеріал, класифікувати, виділяти головне, застосовувати аналогію, робити індуктивні й дедуктивні висновки, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації, висувати гіпотезу, виявляти проблему, бачити різні підходи до її вирішення і знаходити оптимальний спосіб її розв'язання, прогнозувати і оцінювати результат;

2) технічні, які охоплюють вміння працювати з літературою;

3) організаційні, що включають уміння визначати мету і завдання дослідження, вибирати найбільш ефективні методи дослідження, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію дослідницької діяльності, перебудовувати свою діяльність у разі потреби, аналізувати і контролювати результати своєї діяльності з метою її удосконалення;

4) комунікативні, що передбачають уміння викладати свої думки, вести дискусію, відстоювати свої позиції, застосовувати прийоми співпраці в процесі дослідницької діяльності, виступати з повідомленням про результати дослідження [1].

З огляду на види дослідницької діяльності: фундаментальні та прикладні дослідження; цілеспрямований пошук, експериментальна перевірка нового педагогічного досвіду, впровадження інновацій в роботу закладу освіти, В. Базелюк виділяє 7 груп дослідницьких умінь:

1. Аналітико-синтетичні – аналізувати, синтезувати інформацію; виокремлювати головне; описувати явища (процеси), порівнювати.

2. Інформаційні – здійснювати бібліографічний пошук; працювати з письмовими джерелами, а також реальними об'єктами як джерелами інформації; обробляти дані наукових досліджень та оформляти їх у вигляді проекту, концепції діяльності, програми розвитку навчального закладу, наукового звіту, доповіді, статті тощо.

3. Спеціальні – обґрунтовувати актуальність обраної проблеми; визначати тему та мету дослідження; об'єкт та його предмет; формулювати гіпотезу та завдання дослідження; моделювати, прогнозувати та проектувати реалізацію нової ідеї; вибирати критерії для оцінки та оцінювати результативність управлінських, педагогічних проектів та інновацій.

4. Комунікативні – використовувати сучасні форми і методи комунікації (робота в команді, дослідницький проект); здійснювати співробітництво в процесі дослідницької діяльності.

5. Прогностичні – прогнозувати на основі екстраполяції майбутній стан справ; проектувати те, що потрібно досягти колективу в конкретному майбутньому; здійснювати перспективну візуалізацію як наявних можливостей, так і тих, які можуть з'явитися; планувати власну дослідницьку діяльність; складати програму експериментальної роботи.

6. Креативні – генерувати ідеї, висувати гіпотези; переносити знання і вміння в нову проблемну ситуацію; виявляти протиріччя, переборювати інертність мислення.

7. Рефлексивні – рефлексувати підстави власної діяльності; труднощі в дослідницькій діяльності (наприклад, відсутність чи неадекватність засобів, що застосовуються); результати дослідницької діяльності [2].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що дослідницькі вміння не виділяються як клас чи група, бо вони самі є сукупністю вмінь і розглядаються як такі, що включають взаємозалежні та взаємопов'язані компоненти: мотиваційний (потреби, мотиви, ціннісні орієнтації), гностичний (сукупність необхідних знань і понять), орієнтувальний (виявлення потреби в розв'язанні дослідницьких завдань, постановка мети, планування її досягнення, підбір методів виконання дослідницьких дій, оцінка результатів) та операційний (уміння, навички застосовувати дослідницькі методи). До перспектив подальших розвідок дослідження окресленої проблеми вважаємо за доцільне віднести розроблення методичних рекомендацій для вчителів початкової школи щодо формування в них дослідницьких умінь.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. Москва, 1981. 240 с.
2. Базелюк В. Г. Формування дослідницьких умінь керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 20 с.
3. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1990. 197 с.
4. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія. Київ, 2008. 434 с.

Олександр ЗАГРЕБЕЛЬНИЙ

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОВОЛОДІННЯ КУРСАНТАМИ ДОСВІДОМ КОЛЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ЕКСТРЕНИХ УМОВАХ

Розкрито сутність колективної взаємодії в курсантському середовищі та значимість такого досвіду в екстрених умовах. Виявлено педагогічні засади співпраці в процесі виконання навчально-службових завдань майбутніми офіцерами, оволодіння ними знаннями і вміннями колективної взаємодії. Наведено приклади завдань для підготовки курсантів до колективної взаємодії в екстрених умовах професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, курсанти, вищі навчальні заклади зі специфічними умовами навчання, колективна взаємодія, співпраця, педагогічні засади.

The essence of collective interaction in the cadets' environment and importance of such experience in the emergency conditions have been revealed. The pedagogical principles of cooperation in the process of carrying out educational and service tasks by future officers, their acquisition of knowledge and skills of collective interaction have been determined. The examples of tasks for students' training for collective interaction in the emergency conditions of professional activity have been given.

Key words: *professional training, cadets, higher educational establishments with specific learning conditions, collective interaction, cooperation, pedagogical principles.*

Зовнішня загроза безпеці державних кордонів і складна внутрішньополітична обстановка в країні висувають особливі вимоги до системи військово-професійної освіти щодо підготовки розвиненої особистості компетентного військового фахівця, здатного діяти в екстрених умовах. Нині передбачено провести реорганізацію та підвисити ефективність Збройних Сил України, що своєю чергою висуває підвищені вимоги щодо підготовки майбутніх військових фахівців. Згідно статутних нормативів зміцнення військової дисципліни та профілактики правопорушень у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання відбувається завдяки дотриманню законності і виконання курсантами норм права в повсякденному житті та при виконанні навчально-службових завдань; забезпеченню підтримання внутрішнього порядку, збереження життя і здоров'я особового складу, створення безпечних умов служби під час спеціальної підготовки, експлуатації техніки і озброєння, господарських робіт; попередженню фактів кримінальних та адміністративних правопорушень, надзвичайних подій, дисциплінарних проступків. Ефективність виконання навчально-службових завдань забезпечується правильно організованою колективною взаємодією між курсантами. Пояснимо це тим, що специфіка правоохоронної діяльності передбачає не лише спільне проживання в казармі, але й колективне прийняття й виконання поставлених професійних завдань.

Як свідчить аналіз наукової літератури [1; 2; 4], дослідники переважно звертають увагу на вивчення морального і психологічного стану військовослужбовців, що, на їхній погляд, забезпечує виконання службових і бойових завдань у екстрених умовах. Зазначимо, що вчені недостатньо приділяють увагу педагогічному аспекту формування особистості військовослужбовця, його підготовки до колективної взаємодії в екстрених умовах професійної діяльності.

Ураховуючи вище сказане, окреслимо проблему оволодіння курсантами досвідом колективної взаємодії на педагогічних засадах як практично значиму в екстрених умовах майбутньої професійної діяльності.

На основі проведеного семантичного аналізу термінологічної бази дослідження уточнимо сутність таких понять, як: «взаємодія», що означає «співдія, співдіяння; взаємний зв'язок тих чи інших особливостей внаслідок взаємозв'язку, взаємодії» [3, с. 188], «колектив» – «сукупність людей, об'єднаних спільною діяльністю, спільними інтересами; персонал, особливий склад, команда; група людей, зв'язаних спільною працею в одній організації, установі, на підприємстві» [3, с. 856], «екстрений» – «якого не можна відкласти; невідкладний, терміновий; якого не передбачали; несподіваний; терміново вжитий, виданий» [3, с. 639]. Зважаючи на праці О. Марченко [2] про особливості освітнього середовища у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання, в дослідженні будемо використовувати термін «колективна взаємодія в

курсантському середовищі», що означає спільне виконання майбутніми офіцерами навчально-службових завдань у межах статутних відносин, що забезпечує досвід реагування й поведінки в екстрених умовах професійної діяльності.

Педагогічними засадами такої взаємодії є мета, завдання, вимоги, методи, форми педагогічного впливу на особистість курсанта, контроль і оцінювання тих позитивних змін, які відбуваються в курсантському колективі. Метою колективної взаємодії є самореалізація кожної особистості через призму колективної думки й спільного виконання навчально-службових завдань, а завданнями – виявлення курсантами мотивації до правоохоронної діяльності, вдосконалювання професійних здібностей та особистісних якостей, побудова міжособистісних статутних відносин.

Визначення зазначеної мети потребує уточнення. Особливості самореалізації курсантів полягають у тому, що результати їхньої роботи постійно оцінюються колективом. Загалом, оціночні характеристики відбиваються на авторитеті їхніх суджень, вчинках. Неабиякий вплив на статутні взаємовідносини здійснює колективний настрій, наявність у курсантському колективі лідерів. Під впливом колективної думки відбувається усвідомлення майбутніми офіцерами власних потенційних можливостей. Колективна оцінка формується в три етапи, як: неофіційне, первинне обговорення нової інформації в малих групах військовослужбовців, які користуються особливою довірою; відбувається більш широке, але таке ж неофіційне обговорення нових відомостей, які підтверджують чи виключають достовірність первинної інформації; офіційне обговорення важливої для колективу інформації і прийняттям колективного рішення.

На ефективність колективної взаємодії впливає мотивація майбутніх офіцерів. Учений І. Платонов [4], вивчаючи структуру мотивації особистості до правоохоронної діяльності, виділив такі мотиви, як: 1) соціально значущі мотиви діяльності; 2) мрії про професію, ідеали людини правоохоронця; 3) професійні інтереси, прагнення; 4) мотиви розвитку та самовдосконалення особистості у правоохоронній діяльності; 5) мотиви, що зумовлені змістом правоохоронної діяльності, служби в органах внутрішніх справ; 6) мотиви, що сформовані в умовах попередньої життєдіяльності особистості (під час служби у Збройних Силах України, роботи, навчання); 7) мотиви матеріального характеру; 8) соціальні гарантії та пільги як мотиви вибору професії правоохоронця; 9) мотиви престижності професії; 10) мотиви утилітарного характеру. Позитивно оцінюючи результати дослідження І. Платонова, окреслимо власну точку зору. У екстрених умовах професійної діяльності військовослужбовці прагнуть подолати перешкоди й розв'язати службові й бойові завдання, бажають виявити себе на користь спільної справи. І тому ми маємо підтримувати в курсантів мотиви колективної взаємодії на засадах взаєморозуміння й взаємопідтримки.

Суттєвою педагогічною вимогою до формування досвіду колективної взаємодії в курсантських підрозділах є виявлення й усунення факторів, що заважають самореалізації особистості. У дослідженні посилаємося на результати

проведеного дослідження [1] й назвемо такі фактори, котрі роз'єднують колектив: слабкий стан здоров'я особового складу, відсутність ініціативи з боку військовослужбовців, низька самодисципліна, некваліфікована робота психологів, зниження ефективності інформаційно-психологічного впливу на особовий склад, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, відсутність бойового досвіду і авторитету командирів, незнання командирами індивідуальних якостей підлеглого особового складу, зниження освітнього рівня особового складу.

Виявлення невпевненості військовослужбовців в ефективності колективних дій обумовлена такими чинниками, як: недостатня підготовка керівників, невпевненість особового складу у своїй зброї, невпевненість особового складу у своїх силах, відсутність у колективі єдиних цілей, почуття згуртованості і взаємовиручки, неузгодженість дій підрозділів (взводів, відділень), відсутність патріотизму, низька самодисципліна, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, тенденція до втрати управління підлеглими підрозділами.

Наведемо приклади завдань для формування досвіду колективної взаємодії курсантів, які використовуємо на практиці: 1. Складання психологічної характеристики особового складу навчальної групи на одного із військовослужбовців (курсантів) колективу з подальшим визначенням на кого із них написана характеристика. 2. Тренінгові вправи, спрямовані на взаємодію військовослужбовців (курсантів) в колективі. 3. Прийняття рішення командира та відображення його графічно на карті. 4. Обладнання позиції відділення. 5. Моделювання професійної ситуації на заняттях з військового перекладу.

Отже, колективна взаємодія передбачає активізацію потреб професійної самореалізації майбутніх офіцерів складом шляхом застосування групових і колективних форм роботи з особовим складом, урахування індивідуальних інтересів і потреб курсантів у виконанні службово-навчальних завдань, оволодіння курсантами досвідом реагування й поведінки в екстрених умовах професійної діяльності. Перспективами подальшого дослідження є теоретичне обґрунтування й упровадження педагогічних умов формування досвіду колективної взаємодії курсантів.

Список використаних джерел

1. Криворучко П. П., Хміляр О. Ф., Шпак Р. А., Василенко С. В. Морально-психологічний стан військового підрозділу: оцінка та прогнозування. Київ : «Молода нація», 2005. 52 с.
2. Марченко О. Г. Формування акме-особистості майбутнього військового фахівця в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу : *Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини* / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 2. С. 253–261.
3. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2008. Т. 1. 926 с.
4. Платонов І. В. Особливості мотиваційної готовності майбутніх офіцерів до правоохоронної діяльності. *Філософія, соціологія, психологія* : Зб. наук. праць. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. Вип. 6, ч. I. С. 122–127.

Людмила ЗЕЛЕНСЬКА, Костянтин ГОЛОБОРОДЬКО

ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У тезах розкрито феномен педагогічної майстерності майбутнього вчителя у контексті суспільних вимог; визначено суть, теоретико-методологічні засади етико-естетичного складника педагогічної майстерності вчителя-предметника; акцентовано увагу на шляхах його формування в майбутніх учителів-філологів; презентовано досвід роботи українського мовно-літературного факультету імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка та педагогічних кафедр Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди за цим напрямом.

Ключові слова: педагогічна майстерність, учитель-філолог, підготовка, досвід.

The article reveals the phenomenon of pedagogical mastery of future teacher in the context of social requirements. The essence, theoretical and methodological foundations of the ethical and aesthetic component of pedagogical mastery of subject teacher have been determined. The ways of formation of it in future philology teachers have been emphasized. The experience of the Ukrainian language and literature faculty named after G.F. Kvitka-Osnyanenko and pedagogical departments of Kharkiv H. S. Skovoroda National Pedagogical University in this direction has been presented.

Key words: pedagogical mastery, teacher-philologist, training, experience.

Проблема формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя сьогодні має стати квінтесенцією фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти, оскільки нова українська школа ставить перед учительською спільнотою над завдання – формування в учнів не лише знань, умінь, навичок, способів мислення, але й особистісних якостей і чеснот, серед яких пріоритетними визначено креативність, енергійність, доброта, любов, вміння пробачати, скромність, розсудливість, поцінування краси, вдячність, оптимізм і віра. Зреалізувати це над завдання вчитель зможе лише тоді, коли сам буде естетично виразним, оригінальним, толерантним, торкатиметься внутрішнього світу своїх вихованців, занурюючись у їхню емоційно-почуттєву сферу [4].

Це означає, що формування педагогічної майстерності майбутніх учителів на етапі здобуття вищої педагогічної освіти має вибудовуватися згідно з принципом естетизації, дотримання якого, по-перше, розширює їхні художні потреби, по-друге, – змінює їхні педагогічні цінності на засадах Істини, Добра, Краси, Блага; по-третє, – забезпечує взаємодію суб'єктів педагогічного процесу на основі урахування емоційних законів впливу образу на особистість [2].

Порушувана проблема на рівні теоретичного узагальнення знайшла належне висвітлення в наукових доробках Г. Васяновича, І. Бега, І. Зязюна, Н. Масол, О. Отич, О. Семеног, Л. Хоружої та ін. Проте практичні напрацювання у площині формування етико-естетичного компонента педагогічної майстерності майбутнього вчителя з урахуванням особливостей фахової підготовки за обраним напрямом не набувають поширення в середовищі науково-педагогічної спільноти.

Саме це протиріччя зумовило потребу популяризації педагогічно цінного досвіду, що накопичений на українському мовно-літературному факультеті імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Професорсько-викладацький склад факультету свідомий того, що процес формування етико-естетичної складової педагогічної майстерності учителів-філологів є досить складним, а відтак має здійснюватися наскрізно як на етапі підготовки бакалаврів, так і магістрів у процесі опанування культурологічних, філософських, психолого-педагогічних дисциплін, засвоєння естетичних та етичних аспектів змісту дисциплін фахової підготовки, а також організації позааудиторної виховної роботи. Це дозволяє зреалізувати низку завдань, серед яких: накопичення знань у галузі світової художньої культури, естетики та мистецтва слова; розвиток асоціативного мислення й образної уяви; формування мовно-естетичної ерудованості, естетичного світогляду, естетичних почуттів і суджень; набуття «краси педагогічної дії» шляхом формування педагогічних здібностей, педагогічної техніки, педагогічної моральності, засобів вербального і невербального спілкування [3].

Так, опікуючись питаннями підвищення якості навчання шляхом формування етико-естетичної складової педагогічної майстерності майбутніх учителів-філологів кафедрами української мови (завідувач – канд. філолог. наук, проф. О. Олексенко), українознавства і лінгводидактики (завідувач – д-р філолог. наук, проф. О. Маленко), української і світової літератури (завідувач – канд. філолог. наук, доц. Р. Мельников), систематично аналізуються і рецензуються тексти лекцій, плани практичних та семінарських занять, результати взаємовідвідувань, де звертається увага не лише на важливість передавання знань, а й розвитку естетичної чутливості студентів, акцентується увага на емоційній привабливості об'єктів пізнання, формах їх представлення, стимулюванні до навчання через переживання позитивних емоцій і почуттів.

Науково-педагогічними працівниками цих кафедр здійснюється активний пошук нових методів, прийомів і технологій навчання, серед яких інформаційний лабіринт (баскетметод), метод інсценування, ігрове проектування, групова дискусія, творча майстерня, нейролінгвістичний тренінг тощо. Етико-естетичну компоненту формування педагогічної майстерності вчителя-філолога враховано і в організації науково-дослідної роботи на факультеті, у процесі розробки змісту й тематики курсових робіт, виступів студентів з доповідями на науково-практичних конференціях і наукових читаннях, зокрема таких, як: «Етнолінгвістична культура вчителя», «Етноестетика мови родини», «Фразеологія, словотвір, граматики у вимірах етнопедагогіки» тощо.

Реалізація етико-естетичної складової формування педагогічної майстерності вчителя-філолога продовжується і в позааудиторний час. Зокрема, кафедрою української мови спільно з літературною студією організовано конкурс серед читців факультету «Поетична весна», доцентом кафедри української і світової літератури Г. Хоменко проведено тематичну лекцію до Дня народження Миколи Хвильового; з ініціативи Р. Мельникова студенти факультету відвідали музей реклами міста та студію телеканалу АТН.

Непересічне значення у процесі формування етико-естетичного компонента педагогічної майстерності майбутнього вчителя-філолога належать дисциплінам педагогічного циклу. Зокрема, викладачами кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи (завідувач – д-р пед. наук, проф. С. Золотухіна) здійснюється цілеспрямована робота щодо ознайомлення майбутніх учителів української мови і літератури з теоретико-практичними напрацюваннями академіка І. Зязюна, фундатора теорії педагогічної майстерності, Лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України. Апробовано новітні освітні технології, зокрема такі, як технологія аналізу ситуацій, інтенсивного генерування ідей, ігрова, веб-квест-технологія, а також активні методи навчання: метод «інциденту», групова дискусія, метод командування, метод одного запитання, післяігрова дискусія, у процесі яких відбувається занурення студентів у площину морально-етичних проблем. Систематичного характеру набуло практикування вправ на розвиток умінь психотехніки, ділові ігри «Культура педагогічного спілкування», «Етикет учителя», обговорення художніх фільмів про неймовірних учителів, проведення конкурсу педагогічної майстерності, вивчення досвіду організації морально-етичного виховання школярів під час проходження педагогічної практики.

Водночас, викладачами кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки (завідувач – д-р пед. наук, проф. Л. Штефан) проведено педагогічні читання, присвячені творчій спадщині Г. Сковороди, К. Ушинського, С. Русової; організовано відвідування музею А. Макаренка, презентовано узагальнений досвід В. Сухомлинського з питань естетизації освітнього середовища.

З метою формування етико-естетичної складової педагогічної майстерності учителів-філологів українським мовно-літературним факультетом активно використовується й потенціал позааудиторної виховної роботи. Зокрема, для студентів 1–3-х курсів проведено тренінг на тему: «Педагогіка успіху». Студенти 4–5-х курсів взяли участь у літературній вітальні, організованій професором Л. Ушкаловим. Традиційними на факультеті стали поїздки до бібліотеки № 24 Холодногірського району, де студенти проводять відео-лекції та бесіди для учнів-читачів. Нещодавно студенти 3-го курсу відвідали майстер-клас власниці PR-агенства, що стало приводом для обговорення питань етичної проблематики.

Розвитку естетичного досвіду й творчих здібностей майбутніх учителів-філологів сприяють загальноуніверситетські і факультетські заходи, такі як «Дебют першокурсників», «Свято закоханих», «Тиждень студентського самоврядування», конкурси «Студент року», «Студентська весна», «День української мови та писемності» тощо. Стимулом для мистецько-творчого самовираження слугують зустрічі з відомими митцями, зокрема В. Арєнєвим, Є. Положієм, М. Лівіном, письменниками Слобожанщини – В. Романовським, І. Мироненко, Н. Матюх. Студенти факультету високо поцінують літературні здобутки Л. Ушкалова. У цьому році професор презентував абетку-енциклопедію «Шевченко від А до Я» та перевидання книги М. Сумцова «Слобожане: історично-етнографічна розвідка». Обізнаності в сфері літературного мистецтва, формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів-філологів сприяло й запрошення до університету І. Драча й

О. Шугая, голови Фондації Українського Вільного Університету в Нью-Йорку
А. Лозинського.

Отже, підсумовуючи вищезазначене доходимо висновку, що основою формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя-філолога є вплив на його почуття, а через них – на усі інші сфери, передусім, мотиваційну, інтелектуальну і волюву. Підтвердження цієї думки знаходимо у поглядах В. Сухомлинського, який зазначав: «Здається, є прямий шлях: знання учителя – знання учня. Ні – краще так: Знання учителя – почуття учителя – почуття учня – знання учня» – так буде коротшим шлях» [5].

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Емоційні передумови мистецького світогляду особистості. *Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти* : зб. матер. наук.-методол. семінару. Чернівці : Зелена Буковина, 2007. С. 14–15.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
3. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : дис. ... д. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 476 с.
4. Отіч О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підруч. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
5. Сухомлинский В. А. «Не только разумом, но и сердцем...» : сб. ст. и фрагментов из работ. Москва : Мол. гвардия, 1990. 139 с.

Богдан ЗЕЛЕНСЬКИЙ

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

На підставі аналізу наукової літератури визначено підходи до тлумачення дефініції «ідентичність» у контексті гуманітарного знання; розкрито суть поняття «професійна ідентичність»; виокремлено її структурні компоненти, етапи формування та провідні чинники; охарактеризовано особливості формування професійної ідентичності студентської молоді у процесі здобуття професійної освіти.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, компоненти, чинники, етапи, формування.

The analysis of the scientific literature allowed to determine the approaches to interpretation of the definition of identity in the context of humanitarian knowledge. The essence of the concept of «professional identity» has been defined. The structure components of professional identity, the stages and factors which influence it have been revealed. The specific features of student youth's professional identity in the process of professional education have been characterised.

Key words: identity, professional identity, components, factors, stages, formation.

Однією з умов входження України до спільноти європейських розвинутих країн є підвищення вимог до підготовки фахівців усіх галузей, що передбачає всебічність освіченості спеціалістів, володіння ними ґрунтовними професійними знаннями, здатність до постійного самовдосконалення. Становлення конкурентоспроможного фахівця є неможливим без позитивного ставлення до обраної професії, розвинутих уявлень про професійно важливі якості, усвідомлення власних професійних цілей та намірів, збагачення власного професійного досвіду й забезпечення неперервного саморозвитку. Названі чинники актуалізують проблему формування професійної ідентичності фахівця, що виступає одним із ключових компонентів успішності його професійного розвитку.

Аналіз ступеня наукової розробки проблеми засвідчив, що в останні десятиліття проблема формування професійної ідентичності активно розробляється науковцями на пострадянському просторі (А. Борисюк, О. Гараєв, Д. Дубровін, Г. Задиранова, З. Єрмакова, Н. Іванова, Ю. Поваренков, Н. Підбуцька, О. Радзімовська, Л. Шнейдер та ін.). Здійснено аналіз взаємозв'язку професійної ідентичності з такими категоріями, як професіоналізація, Я-концепція, професійне самовизначення, професійна самосвідомість, професійний статус (В. Бочелюк, В. Зливков, Н. Іванова, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Максимова, В. Третьяченко, Ю. Швалб та ін.). Проаналізовано вплив стабілізуючої бази та перетворюючого потенціалу на формування професійної ідентичності (О. Єрмолаєва, Г. Ложкін, Н. Чепелева).

Підвищення інтересу до проблеми професійної ідентичності зумовило появу широкого спектра визначень цієї дефініції.

Зауважимо, що проблема ідентичності є предметом дослідження соціології, психології, педагогіки, інших гуманітарних наук, кожна з яких досліджує окремі аспекти цієї проблеми. Так, у філософії поняття «ідентичність» поряд зі значенням «подібність», «тотожність» вживається на позначення «самості», «унікальності», «справжності» (лат. «ipse», англ. «selfhood», нім. «Selbstheit») [1, с. 39]. У психології підходи до тлумачення названої дефініції розвиваються в рамках досліджень самосвідомості та самоствавлення, самовизначення та соціалізації особистості [2]. У соціології ідентичність відображає приналежність особистості до певної групи, статі, нації в цілому. У педагогіці розкривається в контексті індивідуалізації освітнього процесу, виявлення учнівською та студентською молоддю особистісних нахилів і можливостей, становлення позитивної Я-концепції. Результати наукових досліджень з визначеної проблеми вказують на те, що категорія «ідентичність» за своєю природою є явищем соціальним і безпосередньо пов'язана зі ставленням особистості до оточуючого світу через емоційний, когнітивний, ціннісний і мотиваційний канали. Це слугує базисом для вивчення професійного аспекту ідентичності, оскільки в процесі ідентифікації особистість засвоює і приймає соціальні ролі, цінності, моральні якості інших людей або соціальних груп, зокрема професійних, до яких вона належить або частиною яких намагається стати [3, с. 153].

Зважаючи на вищезазначене, дослідниця Л. Шнейдер вказує на те, що «професійна ідентичність є результатом професійної ідентифікації, самовизначення, персоналізації та самоорганізації, й виявляється в усвідомленні себе представником певної професії й професійної спільноти, характеризує певний ступінь ототожнення-диференціації себе із Справою та Іншими і знаходить відображення в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [4, с. 114–115].

Згідно з концепцією професійного становлення Ю. Поваренкова, професійна ідентичність свідчить про якісне і кількісне прийняття людиною себе як професіонала; конкретної професійної діяльності як засобу самореалізації та задоволення власних потреб; системи цінностей і норм, характерних для конкретної професійної спільноти [5].

О. Єрмолаєва трактує професійну ідентичність як компонент особистісної ідентичності, що забезпечує успішну професійну адаптацію, і як домінуючий чинник професійної кар'єри, що базується на компетентності, професійній придатності, інтересі до роботи та їх балансі з оточенням. Водночас, дослідниця розширює це поняття до масштабів ідентифікаційних зв'язків людини і з соціальним середовищем. Професійна ідентичність виступає в цьому контексті, перш за все, як характеристика внутрішньої відповідальності суб'єкта діяльності і соціально-професійного середовища [6].

Результати наукового пошуку дозволяють констатувати, що в сучасному науковому просторі сформувалася традиція досліджувати професійну ідентичність за трьома основними напрямками: когнітивним, мотиваційним і ціннісним. У межах когнітивного напрямку професійна ідентичність розглядається як результат сформованого професійного «Я-образу»; у межах мотиваційного - як результат сформованості професійної спрямованості, як показник професійної самореалізації, досягнення професійних успіхів; у межах ціннісного напрямку показниками професійної ідентичності слугує усвідомлення особистістю професійних цінностей, норм, традицій, ототожнення себе з професійним співтовариством. Чинні підходи до вивчення професійної ідентичності не суперечать, а швидше доповнюють один одного, розширюють уявлення стосовно досліджуваної проблеми.

В аспекті порушеного питання привертає увагу позиція науковців щодо етапів формування професійної ідентичності особистості. Так, В. Шпота виділяє такі етапи формування структурних компонентів професійної ідентичності:

- етап навчання у загальноосвітній школі: формування Я-образу, Я-концепції;
- етап навчання у закладі професійної освіти: формування позитивного образу професії та професійного ідеалу;
- етап професійної діяльності: формування образу «Я-професіонал» і професійної кар'єри.

Утім, більшість дослідників (Т. Березіна, Н. Підбуцька, А. Сергородцева, О. Радзімовська та ін.) дотримуються думки про те, що становлення й розвиток професійної ідентичності найбільшою мірою відбувається в період здобуття

професійної освіти, що вимагає від закладів вищої освіти не лише надання студентам певних знань та вмінь, але й цілеспрямованої роботи щодо самоідентифікації, співвіднесення з певною професійною спільнотою. Зважаючи на такий підхід, Т. Березіна виокремлює три етапи становлення професійної ідентичності студентів закладів вищої педагогічної освіти:

1) первинний вибір, коли студенти вперше знайомляться з професійною спільнотою, навіть не приміряючись до неї. При цьому у майбутніх педагогів формується ціннісне ставлення до обраної професії;

2) підтвердження первинного вибору чи відмова від нього. На цьому етапі можуть суттєво змінюватися професійні уподобання та наміри студентів, що нерідко призводить до розчарування у своєму професійному виборі або навпаки, до впевненості у ньому;

3) реалізація первинного вибору в діяльності. На цьому етапі відбувається перехід студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, входження у професійну спільноту, усвідомлення важливості професійного розвитку і самовдосконалення [7].

Отже, у процесі дослідження дійшли висновку, що професійна ідентичність є інтегральною категорією, що акумулює в собі усвідомлення особистістю своєї приналежності до певної професії, певної професійної спільноти. Вона не зводиться до професіоналізму, а є результатом самовизначення, персоналізації та самоорганізації. Основними параметрами виміру її компонентів є ціннісний та оціночний. На процес формування професійної ідентичності впливають три основні чинники: 1) суб'єктивні (внутрішні або особистісні), пов'язані з ціннісно-сисловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, компетентністю, творчістю; 2) об'єктивні (зовнішні), пов'язані з вимогами професійної діяльності; 3) об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Список використаних джерел

1. Попова О. В. Метаморфози терміна «ідентичність» у західній філософській традиції. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2009. № 4. С. 37–42.
2. Румянцева Т. В. Психодиагностические основы идентичности : учеб. пособ. Ярославль : ЯрГУ, 2009. 204 с.
3. Гараев А. А. Профессиональная идентичность как научная категория. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2013. № 1046. С. 152–155.
4. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие. Москва : МСПИ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.
5. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.
6. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. Москва : Институт психологи РАН, 2008. С. 23–85.
7. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 7. С. 24–27.

Світлана ЗОЛОТУХІНА, Валентина ЛОЗОВА

ДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЯК ДИСКУСІЙНА ПРОБЛЕМА

На основі аналізу науково-педагогічної літератури і досвіду роботи у закладах вищої педагогічної освіти здійснено спробу аргументувати доцільність запровадження дуального навчання в педагогічну освітню практику, розкрито його суть, ознаки, переваги.

Підкреслено роль і значущість дуального навчання для органічного поєднання теорії і практики в системі підготовки фахівців, посилення мотивації навчання, створення умов для соціалізації майбутніх учителів.

Ключові слова: дуальне навчання, теорія і практика, майбутній учитель, педагогічна практика, підготовка вчителя, практична складова, «школа – ЗВПО».

On the analysis of scientific-pedagogical literature and work experience at establishments of higher pedagogical education, there has been made an attempt to justify the advisability of implementation of dual education in pedagogical educational practice. The essence of dual education, its features and advantages have been revealed.

The role and significance of dual education for organic combination of theory and practice in the system of specialists' training, the enhancing of motivation for learning and creation of conditions for future teachers' socialization have been emphasized.

Key words: dual education, theory and practice, future teacher, pedagogical practice, teacher's training, practical component, «school – establishment of higher pedagogical education».

Стрімкий технічний прогрес торкнувся і освітньої галузі. В умовах сучасних викликів актуальності набуває підготовка конкурентоспроможних фахівців, зокрема вчителів з високим інтелектуальним потенціалом, творчим підходом, креативним мисленням, постійним прагненням до саморозвитку і самовдосконаленню, розвиненою емоційно-почуттєвою сферою з огляду на суб'єкти професійно педагогічної діяльності.

Інноваційні процеси, що відбуваються в галузі вищої освіти знайшли відображення в нормативно-правових документах, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» (2017).

У науково-педагогічній літературі широко обговорюються концепції, стратегії, моделі, системи підготовки майбутніх учителів, пропонуються конкретні шляхи, технології, умови реалізації оновлених, докорінно змінених парадигм змісту, форм і методів освітнього процесу (А. Бойко, О. Гнізділова, В. Гриньова, О. Дубанесюк, В. Євдокимов, Л. Зеленська, С. Золотухіна, О. Іонова, В. Кремень, В. Курило, О. Попова, І. Прокопенко, Т. Рогова та ін.).

Аналіз досвіду підготовки вчителів свідчить про перевагу теоретичного навчання у вищих над практичним. Школи ж, як замовники фахівців, висловлюють претензії саме до практичної складової професійно-педагогічної підготовки: звертають увагу на відсутність умінь вести шкільну документацію, реалізовувати новітні, інноваційні методи й форми навчання, виховання дітей і роботи з батьками;

працювати у форматі інтерактивного діалогу. Підкреслюється, що студенти мало обізнані зі шкільними підручниками, які за час їхнього навчання мають тенденцію до змін. Посібники і підручники, за якими навчаються майбутні вчителі недостатньо мобільні й не встигають за різними і постійними змінами в освіті, у силу своєї фундаментальності, зосередженості на традиційних та класичних підходах і концепціях.

У цій ситуації шляхами розв'язання означених проблем вищезазначеного, як правило, визначають удосконалення освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах освіти, упровадження новітніх освітніх технологій; модернізацію матеріально-технічної бази, розробку навчально-методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів.

У контексті постійного реформування освіти в умовах сучасних викликів пропонуємо запровадження елементів дуального навчання, в якості дискусійної проблеми.

Як відомо, термін «дуальна система» (від лат. *dualis* – подвійний) був введений у педагогічну термінологію в кінці 60-х років минулого століття у ФРН – як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Отже, система поєднує державну професійну школу з виробничим навчанням, вважається всесвітньо зразковою, і була експортована в численні країни. Потім цей досвід повторила Канада і багато країн Європи – Австрія, Швейцарія та інші. В українську систему теж потрапили деякі елементи: у 70-80 роки ХХ ст. існували заводи-ВТУЗи, навчання в яких передбачало паралельну роботу на підприємстві, а зараз технічні виші Запоріжжя, Краматорську, Львова, Харкова, Києва тощо приймають участь в експерименті щодо запровадження дуального навчання під егідою МОН України.

Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в рамках організаційно-відмінних форм навчання. Основне завдання упровадження елементів дуальної форми навчання – усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом, та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахування вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання.

Суть дуального навчання полягає в тому, що з якого моменту частину навчання студент проводить на робочому місці. Це не практика, а саме навчання, яке студент – проходить працюючи. Це повноцінне виконання обов'язків, отримання заробітної плати і паралельне здобуття знань. Підкреслимо, дуалізм освіти як закономірність розвитку сучасної освіти в умовах інноваційного процесу визнається на різних рівнях (Л. Гриневич, К. Коваль, В. Ковтунець, В. Кремень та інші).

Незважаючи на те, що дуальне навчання активно входить в освітній простір професійно-технічного навчання елементи його, на наш погляд, можна і навіть доцільно використовувати і в педагогічній практиці. У підготовці майбутніх учителів, як відомо, давно існує практика окремих студентів працювати на робочих місцях за індивідуальними планами навчання як виключення (не вистачає вчителів

у школах не тільки в сільській місцевості, навчання за контрактом, не отримання стипендії).

Життєздатність цієї системи пояснюється тим, що вона відповідає інтересам усіх учасників цього процесу: держави, закладів вищої, середньої, дошкільної освіти, студентів – майбутніх учителів, педагогів.

По-перше, в основі дуального навчання лежить принцип взаємозв'язку теорії з практикою, що дозволить студентам не лише поглибити отримані під час навчання теоретичні знання, а й сформувані практичні вміння й навички безпосередньо у шкільному середовищі. Тісний зв'язок теорії і практики в підготовці вчителів завжди був актуальною проблемою. Так, ще педагоги XIX століття М. Каптерев, С. Миропольський, М. Пирогов, К. Ушинський та інші високо оцінювали теоретичну складову, яка зберігає помилкове марнування часу, зберігає сили, готує до практичної діяльності, полегшує накопичення власного досвіду. Завдяки знанням теорії, підкреслювали вони, учитель оволодіває вміннями аналізувати педагогічні знання, узагальнювати, розглядати в єдності різноманітні методи, прийоми з метою навчання і виховання» [4; 5].

Але особливого значення педагоги надавали практичній підготовці майбутнього вчителя, визначали, розробляли зміст, форми і методи роботи слухачів у період педагогічної практики, обов'язки і права навчальних закладів та вчителів.

Запровадження дуального навчання, на наш погляд, зумовить зміни у співвідношенні навчального часу, сприятиме чіткому чергуванню теоретичного модулю (блоку) і практичного, розробці критеріїв оцінювання реальних показників підготовки майбутнього вчителя тощо.

По-друге, використання такого дуального навчання посилить мотивацію отримання студентами теоретичних знань, набуття професійно-педагогічних умінь та навичок; оскільки якість і рівень їхніх знань пов'язується безпосередньо з виконанням функцій учителя-предметника, класного керівника.

Дуальне навчання сприятиме соціалізації студента, зорієнтує на професію вчителя у шкільному середовищі, надасть можливість остаточно утвердитися у своєму рішенні – бути чи не бути у майбутньому вчителем.

По-третє, використання такого навчання посилить реальний взаємозв'язок школи і ЗВПО; з'явиться можливість оптимального відбору молодих спеціалістів для роботи у школі.

Таким чином, на наш погляд, дуальне навчання дозволить паралельно оволодівати прикладною стороною професії вчителя під час отримання вищої педагогічної освіти, надасть можливість чергувати теорію і практику в навчальному процесі, забезпечить організацію реальної співпраці навчальних закладів освіти тощо.

Пропонуючи дуальне навчання як альтернативу існуючій педагогічній практиці, але не заперечуючи її, не відкидаючи її позитивного досвіду, розуміємо дискусійність проблеми й можливість її рішення за дотримання організаційно-педагогічних умов: розробка стратегії дуального навчання з урахуванням специфіки підготовки вчителів; створення мережі взаємодії учасників дуального навчання; інформаційно-дидактичного забезпечення навчального процесу;

визначення обсягу знань, умінь і навичок, які будуть опрацьовані саме в цій системі; з'ясування статусу «студент-дуаліст»; визначення опорних шкіл, готових і бажаючих до впровадження даної системи; розробка механізму поєднання навчання з напруженим графіком у школі; залучення кваліфікованих педагогів-практиків до керівництва студентами; державна підтримки на рівні розробки стратегії, матеріально-технічного забезпечення; урахування конкретних запитів шкіл до змісту й якості підготовки майбутніх учителів.

Список використаних джерел

1. Зеленська Л. Д., Золотухіна С. Т. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: історико-педагогічний аспект : монографія. – Харків : ХНПУ, 2007. 185 с.
2. Золотухіна С. Т. Викладач-дослідник – умова розвитку вищої школи. *Актуальні питання навчання та виховання особистості* : зб. наук. статей. Харків : ХНПУ, 2008. Вип. 2. С. 20–27.
3. Золотухіна С. Т. Форми організації навчання. *Лекції з педагогіки вищої школи* : навч. посіб. /за ред. В. І. Лозової. 2-е вид. Харків : «ОВС», 2009. С. 223–244.
4. Миропольский С. И. К вопросу об образовании народных учителей. *Наша начальная школа*. 1873. № 2, 3.
5. Миропольский С. И. Воскресная школа и педагогический курс при Харьковской семинарии. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1868. № 138. С. 217–245.

Наталя КАБУСЬ

СКЛАДОВІ СТАЛОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ГРУПИ

У тезах визначено складові (духовно-ціннісна, інтелектуально-світоглядна, суб'єктно-діяльнісна, особистісна, соціальна) сталості розвитку соціальної групи як спільноти, що становить основну соціальну структуру суспільства й визначає вектор його розвитку; показано, що технологія соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп спрямована на удосконалення й розвиток означених складових.

Ключові слова: *сталий розвиток, соціальна група, соціально-педагогічна діяльність, складові, технологія.*

The article depicts the components (spiritual-value, intellectual-worldview, subject-activity, personal, social) of sustainability of the development of social group as a community that makes up the basic social structure of society and determines the vector of development of it. It has been shown that the technology of social and pedagogical activity on sustainable development of social groups is aimed at improvement and development of the determined components.

Key words: *sustainable development, social group, social and pedagogical activity, components, technology.*

Необхідність забезпечення сталого розвитку соціальних груп (зокрема, дітей, молоді, дорослих, сім'ї), під яким розуміємо стійкий гармонійний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, позитивної соціальної взаємодії та солідарності, її вихід на рівень самоорганізації – здатності до само-

взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, соціальної творчості, об'єднання зусиль із метою поліпшення власного та суспільного буття, потребує розробки й упровадження технології соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп, яка б сприяла досягненню визначеної мети. Водночас обґрунтування відповідної технології потребує усвідомлення основних складових сталості розвитку соціальної групи з метою їх подальшого розвитку в процесі соціально-педагогічної діяльності.

Ураховуючи, що під сталістю розвитку розуміється здатність забезпечувати стійку прогресивність, гармонійність, цілісність розвитку, позитивність його результатів на основі самокерованості, спроможності попереджати й творчо вирішувати проблеми, що виникають, а також беручи до уваги сутнісні ознаки соціальної групи (як складної динамічної системи, підсистемою якої є особистість і яка водночас є основним структурним елементом суспільства), що відображають мотиваційно-ціннісну, світоглядну, діяльнісно-поведінкову спрямованість соціальної групи й співвідносяться з основними сферами особистості, яка є її основним елементом, обґрунтовуємо такі складові сталості розвитку соціальної групи: духовно-ціннісна, інтелектуально-світоглядна, суб'єктно-діяльнісна, особистісна та соціальна.

Так, духовно-ціннісна складова розкриває духовно-моральне удосконалення суб'єкта соціальної групи особистості, вироблення ним стійкої системи цінностей, мотивів і переконань, усвідомлення значущості сталого розвитку як основи ефективної життєдіяльності людини і суспільства; розуміння особистістю здоров'я, відповідальності, творчості, взаєморозуміння, єдності, взаємодопомоги і соціальної солідарності як важливих цінностей сталого розвитку, визначальних умов прогресивного розвитку людства; усвідомлення нею власної цінності як суб'єкта, творця власного й суспільного життя, розуміння моральної поведінки, позитивної взаємодії з собою, іншими людьми, природою, культурою, світом як єдиного можливого шляху досягнення особистісного успіху й прогресивного розвитку суспільства; розвиненість у представників соціальної групи прагнення до саморозвитку й самовдосконалення (через самопрогнозування, самопроектування, самомоніторинг, самокорекцію, саморегуляцію, самоконтроль та самооцінку, що сприяє саморозвитку особистості) на основі усвідомлення особистої відповідальності за результати власної життєдіяльності.

Інтелектуально-світоглядна складова сталості розвитку відображає розвиток свідомості й самосвідомості особистості, осягнення нею суті, основних законів і закономірностей ефективної життєдіяльності й сталого розвитку людини, соціальної групи, суспільства, формування світогляду на засадах сталості; спрямованість на розширення й поглиблення знань, пізнання й удосконалення способів діяльності, самоосвіту, навчання впродовж життя для ефективної життєдіяльності.

Іншою важливою складовою сталості розвитку соціальної групи є суб'єктно-діяльнісна, що відображає стійку позитивну взаємодію й самовиявлення в діях і вчинках; розвиток суб'єктності представників соціальної групи, їхньої здатності до самоорганізації і самоуправління власним розвитком, саморегуляції, спроможності долати вплив зовнішніх деструктивних факторів, конструктивно творчо

розв'язувати проблеми і суперечності; долучення до конкретної діяльності з метою власного саморозвитку і сталого прогресивного розвитку суспільства; цілеспрямовану діяльність зі збереження й зміцнення власного здоров'я як основи довгого щасливого життя, здоров'я оточуючих і здоров'я природи, ортобіотичну спрямованість життєдіяльності особистості, соціальної групи.

Особистісна складова сталості розвитку соціальної групи виявляється в удосконаленні індивідуальності, значущих особистісних якостей суб'єктів соціальної групи (гуманістичної спрямованості, відповідальності, волі, творчого потенціалу, творчого мислення), здатності до емоційно-вольового регулювання життєдіяльності, свідомому розвитку життєвого оптимізму, позитивного мислення, здатності відчувати щастя буття – власного існування, спілкування, творчості і перетворення, узгодженні логічних рівнів особистості з метою досягнення життєвих цілей.

Соціальна складова відображає розвиток соціальності суб'єкта, його перехід від вимушено-природного і вимушено-соціального до вищого – духовного рівня соціальності, від співіснування до соціальної єдності, коли людина добровільно й свідомо долучає себе до соціальної спільноти й діє для її зміцнення, вбачаючи в цьому власне соціальне призначення; не лише ставить соціально значущі цілі, а й розуміє, що спільними зусиллями, у співпраці з іншими можна досягти більшого, усвідомлює цінність спільної діяльності – і, відповідно, позитивно впливає на інших суб'єктів – власною поведінкою, діями, вчинками, залучає до позитивної соціально значущої діяльності інших людей.

Уважаємо, що всі наведені складові сталого розвитку соціальної групи є динамічними за своєю суттю, оскільки відображають якісні зміни мотиваційно-ціннісної, інтелектуальної, діяльнісно-вольової сфер особистості як представника соціальної групи, її особистісно-соціальне зростання. Означені складові функціонально пов'язані між собою, взаємодоповнюючи й взаємодетермінуючи один одного, вони відображають цілісність і гармонійність духовно-ціннісного, інтелектуального, емоційно-вольового, особистісно-соціального розвитку її представників і власне групи як цілісності.

Уважаємо, що саме на розвиток означених складових має бути орієнтована технологія соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп [1, с. 104–110] як сукупність мотиваційно-ціннісного, розвивально-діяльнісного та етапу саморозвитку й самоуправління, що сприяють розвитку представників соціальних груп як відповідальних суб'єктів власної життєдіяльності й активних соціальних суб'єктів, пізнання ними основних законів і закономірностей сталого розвитку, їх активне долучення до пізнавальної, перетворювальної, ціннісної, комунікативної діяльності, свідомої роботи з власного саморозвитку й спільної соціально значущої діяльності, а також здійснення позитивного впливу на інших людей.

Список використаних джерел

1. Кабусь Н. Д. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп: теорія і практика : монографія. Харків : Видавець Іванченка І. С., 2017. 416 с.

Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ, Марія ПУКАЛО

ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВТОТРАНСПОРТНОГО ПРОФІЛЮ

Подано обґрунтування проблеми конкурентоспроможності підприємств автомобільного транспорту. Висвітлено основні сфери діяльності випускників навчальних закладів за спеціальністю «Автомобільний транспорт». А також проаналізовані компетентності майбутніх фахівців автомобільного транспорту. Наведені проблеми підготовки майбутніх фахівців в умовах навчальних закладів. Запропоновано використання інноваційних засобів, зокрема системи автоматизованого проектування.

Ключові слова: ринок праці, станції технічного обслуговування, компетентність.

The problem of competitiveness of enterprises of motor transport have been substantiated. The main areas of activity of graduates of educational institutions in the specialty «Automobile Transport» have been highlighted. The competences of future specialists of motor transport have been analyzed. The problems of future specialists' training in the conditions of educational institutions have been presented. The innovative tools, automated designing systems in particular, have been suggested.

Key words: labor market, service station, competence.

У конкурентній боротьбі лише ті підприємства можуть зберігати та покращити своє становище на ринку, які постійно підтримують і вдосконалюють якість продукції та послуг за важливими для споживачів показниками. До проблем автомобільного транспорту, у першу чергу, відносяться спроможність надання якісних транспортних послуг при мінімальних витратах, пов'язаних із функціонуванням транспортного процесу та дотримання безпеки руху.

Метою дослідження є визначення необхідності підготовки фахівців автотранспортного профілю на ринку праці.

Сферою діяльності випускників навчальних закладів за спеціальністю «Автомобільний транспорт» є виробнича-технологічна база автотранспортних підприємств, станції технічного обслуговування (СТО), вищі, середні та професійні навчальні заклади Міністерства України, автошколи, підрозділи поліції, науково-дослідні лабораторії проектних інститутів та судових експертиз, дорожньо-експлуатаційні управління, підприємства громадського та пасажирського транспорту. Крім цього майбутні фахівці можуть займати відповідну посаду, а саме: майстер виробничої дільниці; начальник гаража; начальник колони (автомобільної); начальник майстерні; начальник зміни (транспорт); майстер з ремонту транспорту; контрольний майстер (дільниці, цеху); інженер з метрології; інженер з експлуатації та ремонту; інженер з охорони праці; інженер з профілактичних робіт; інженер з ремонту; інженер з транспорту; інженер з якості; інженер із впровадження нової техніки й технології; інженери-механіки; інженер з охорони праці; механік; механік з ремонту транспорту; начальник майстерні; майстер майстерні спеціальної техніки та устаткування; майстер з ремонту

устаткування (транспорт); механік автомобільної колони (гаража); механік з ремонту транспорту; технік-конструктор (механіка); технік з підготовки технічної документації; інженер з механізації та автоматизації виробничих процесів [1].

Визначимо, що ринок праці – це сукупність економічних відносин між пропозицією і попитом з приводу робочої сили.

Формування конкурентоспроможного фахівця базується на основі низки вимог автотранспортних підприємств, які задовольняють такі компетентності фахівця: інтегральна, загальна та професійна (рис.).



Рис. Компетентності висококваліфікованого фахівця

До інтегральної компетентності слід віднести здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі автомобільного транспорту або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів діагностування, технічного обслуговування ремонту.

До загальної компетентності відносять здатність до письмової та усної комунікації; здатність навчатися, сприймати набуті знання в предметній області та інтегрувати їх з уже наявними; здатність продукувати нові ідеї, проявляти креативність, здатність до системного мислення; здатність розв’язувати поставлені задачі та приймати відповідні обґрунтовані рішення; уміння діяти на основі етичних міркувань; уміння ефективно спілкуватися на професійному та соціальному рівнях; уміння діяти з соціальною відповідальністю та громадянською свідомістю; навички використання інформаційних та комунікативних технологій, впровадження комп’ютерних програм та використання існуючих; орієнтація на збереження навколишнього середовища; уміння оцінювати та підтримувати якість виконаної роботи.

До професійної компетентності слід віднести здатність аналізувати діагностичну інформацію про технічний стан автомобіля; знання основ мехатроніки автомобілів, автоматики автомобільних систем, передачі даних в автомобілі; здатність розуміти й аналізувати процеси, що протікають під час електронного керування і регулювання агрегатами та системами автомобіля; знання будови, принципів роботи, експлуатаційних властивостей автомобілів з гібридним приводом та альтернативними джерелами енергії; знання у галузі комп’ютерного діагностування, обслуговування та ремонту мехатронних систем автомобіля; знання нормативної документації, засобів і методів контролю технічного стану автомобілів; базові знання принципів роботи систем бортової діагностики автомобіля, алгоритмів розпізнавання і запису помилок, діагностичних тестів і протоколів; знання основ телематики, методів та засобів контролю руху і безпеки транспортних засобів.

Очевидним є те, що сучасна система підготовки навчальних закладів професійно-технічної освіти повинна забезпечити формування всіх

компетентностей. При чому професійна компетентність має відповідати сучасному стану суспільства, де під впливом науково-технічного прогресу відбуваються глибокі якісні зміни в техніці, технології та організації, розширюються масштаби виробництва, відбувається поглиблення спеціалізації. Тому одним із важливих завдань професійної освіти є удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю.

Проблема підготовки спеціалістів також зумовлена наявністю матеріально-технічної бази та обладнання, сучасної навально-методичної літератури, крім цього якість підготовки визначається набором технічних дисциплін, які вивчаються. З огляду на проходження практики, то з кожним роком дедалі інтенсивніше перетворюється на формальність.

Методи, форми і засоби навчання визначаються змістом освіти і рівнем особистісного і професійного розвитку студентів. Таким чином, при підготовці фахівців транспортної галузі можна виділити наступні проблеми: складність організації практичного навчання; обмежений доступ до складних технічних засобів і технологій; відсутність необхідних практичних навичок у майбутніх фахівців з точки зору роботодавця.

Виходом є створення інноваційних освітніх технологій у вищих навчальних закладах з урахуванням вимог передових компаній. Тому одним із активних методів навчання є використання інструментів якісної професійної підготовки, зокрема системи автоматизованого проектування, які дозволяють створювати об'єкти з використанням набору елементарних параметричних тіл, а також є можливість тривимірного моделювання.

Для створення комп'ютерних моделей і розв'язання завдань навчально-виробничого характеру на лабораторних та практичних заняттях найчастіше використовуються системи тривимірного твердотілого моделювання Kompas 3D, AutoCad та інші [3; 4].

Отже, у сучасних умовах ринок праці автотранспортної галузі є високорозвиненим, тому вимоги щодо підготовки фахівців є високими, адже необхідно працювати на сучасному технологічному і діагностичному обладнанні, використовувати пристрої та інструменти для виконання високоякісного обслуговування і ремонту автомобілів.

У подальших дослідженнях пропонується освітня модель з використанням сучасних педагогічних засобів та інструментів підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Кашепов А. В., Сулакшин С. С., Малчинов А. С. Рынок труда: проблемы и решения : монография. Москва : Научный эксперт, 2008. 232 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Козловський Ю. М., Носкова М. В., Пукало М. І. Використання Компас-3D у професійній підготовці спеціаліста автотранспортного. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 289–292.
4. Козловський Ю. М., Носкова М. В., Пукало М. І. Аналіз функціональних можливостей САПР при підготовці молодших спеціалістів транспортної галузі. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 293–296.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ З ВАЛЕОЛОГІЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Розкрито сутність валеологічного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури. Доведено необхідність організації самостійної роботи студентів з валеологічного самовдосконалення. Наведено авторський комплекс виховного впливу і стимулювання майбутніх учителів фізичної культури до валеологічного самовдосконалення. Розроблено й упроваджено спецкурс «Валеологічні основи фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури» для студентів старших курсів.

Ключові слова: *валеологічна підготовка, самовдосконалення особистості, майбутні вчителі фізичної культури, самостійна робота, спецкурс, педагогічна практика.*

The essence of valeological self-improvement of future Physical Education teachers has been revealed. The necessity of organizing students' independent work on valeological self-perfection has been proved. The author's complex of educational influence and stimulation of future Physical Education teachers to valeological self-improvement has been presented. The special course named «Valeologic bases of professional training of future Physical Education teachers» for senior students has been developed and introduced.

Key words: *valeological training, person's self-improvement, future Physical Education teachers, independent work, special course, pedagogical practice.*

Розв'язання проблем у будь-якій галузі, зокрема в освітній, неможливе без збереження й зміцнення соціальної, психічної та фізичної складової здоров'я людини, що є невід'ємним складником професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливої уваги заслуговує валеологічне самовдосконалення вчителів фізичної культури, оскільки вони мають бути ініціаторами загартування молоді й оздоровлення населення, передавати власний досвід школярам та їхнім батькам, бути зразком відповідального ставлення до здоров'я української нації.

У дослідженні посилаємося на праці української вченої Л. Рибалко [3], яка самовдосконалення розглядає як структурну складову професійно-педагогічної самореалізації майбутніх учителів, механізмом акмеологічних досягнень людини. Значущою джерельною базою виявилися праці Ю. Бойчука [1], який вивчає проблему валеологічної підготовки майбутніх учителів. У такий спосіб виникла думка про те, що самовдосконалення особистості пов'язане з організацією її життєдіяльності, самоосвітою, саморозвитком і самовихованням студентів, є усвідомленим, керованим самою особистістю розвитком, у процесі якого на користь суспільства і самої особистості планомірно формуються її якості, сили і здібності. Однак, недостатньо вивченою є проблема організації самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури з валеологічного самовдосконалення [2].

Валеологічне самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури є процесом систематичного й цілеспрямованого, планомірного й самостійного,

особистісно бажаного й значущого вдосконалення і зміцнення власного здоров'я та організації здорового способу життя. Цей процес є тривекторним, оскільки включає валеологічну самоосвіту (набуття валеологічних знань, вироблення вмінь і навичок самостійної роботи), валеологічний саморозвиток (розвиток і вдосконалення мислення, свідомості, здібностей і властивостей) і валеологічне самовиховання (виховання вольових і рухових якостей), що в життєдіяльності студента, його навчальній і позанавчальній діяльності взаємопов'язані та здійснюються водночас, передбачаючи емоційно-ціннісне ставлення до власного здоров'я, розвинене валеологічне мислення й набуття досвіду застосування валеологічних знань.

Результатом валеологічного самовдосконалення студента є підвищення рівня сформованості його валеологічних знань, умінь та навичок, якостей і здібностей, установка на здоров'я та ціннісне ставлення до нього.

Відповідно до специфіки майбутньої професійної діяльності вчителя фізичної культури нами визначено особливості, які необхідно враховувати під час його валеологічного самовдосконалення, а саме: інтелектуально-фізичний вид роботи, що пов'язаний, з одного боку, із розумінням і емоційним виснаженням, а з іншого – із фізичною втомою; виконання педагогічних функцій, що зумовлюють необхідність піклуватися не лише про своє здоров'я, але й про здоров'я вихованців, володіння технологіями формування їхньої готовності до фізичного та валеологічного самовиховання; діяльність, що вимагає певного рівня фізичної підготовки та здоров'я для виконання професійних функцій, причому функції вихователя поступово передаються вихованцю, відбувається перехід удосконалення у самовдосконалення як учителя, так і школяра.

Як відомо, самостійна робота студентів є систематичним процесом, який потребує їхніх вольових зусиль, культури розумової праці, уміння планувати свою пізнавальну діяльність. Уважаємо, що самостійна робота з валеологічного самовдосконалення вимагає роботи студента над собою з метою зміцнення здоров'я, фізичного розвитку, підвищення спортивної майстерності, удосконалення морально-вольових якостей; створює можливості для подолання фізичних та психічних навантажень, підвищення працездатності. Ця робота відбувається на основі укладеної програми самовдосконалення, за допомогою методів самопізнання, самоаналізу, самооцінки, самоконтролю й самоперевірки набутих знань, умінь, якостей. Самостійна робота заснована на принципах активності, доступності, систематичності, що передбачає активну рухову діяльність студентів із використанням методу регламентованої вправи, колового тренування і забезпечує індивідуальний підхід, підвищення щільності занять, привчання студентів до самостійності виконання завдань.

Організаційні форми здійснення самостійних занять залежать від статі, віку, стану здоров'я, рівня фізичної й спортивної підготовки студентів. Форми самостійних занять руховою активністю визначаються їх цілями й завданнями. Поширені форми самостійних занять, як: ранкова гігієнічна гімнастика, вправи впродовж дня, самостійні тренувальні заняття.

З досвіду педагогічної практики зазначимо, що ефективність самостійної роботи студента значно підвищується за рахунок своєчасної підтримки й консультації викладача, його педагогічної майстерності.

З метою організації самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури з валеологічного самовдосконалення нами було розроблено комплекс професійно-прикладної фізичної підготовки, заснований на принципах активності, доступності, систематичності, що передбачав активну рухову діяльність студентів із використанням методу регламентованої вправи, колового тренування і забезпечував індивідуальний підхід, підвищення щільності занять, привчання студентів до самостійності виконання завдань із використанням інтерактивних, зокрема ігрових методів. Розроблені комплекси використовувалися як у навчальній діяльності (на заняттях з теорії та методики викладання легкої атлетики), так і позанавчальній спортивній діяльності студентів (у самостійній, виховній роботі, під час педагогічної практики та проведення тренувальних зборів). Така підготовка відбувалася з огляду на інтереси, можливості, спортивну спеціалізацію та кваліфікаційний рівень майбутніх учителів фізичної культури.

Для студентів старших курсів також розроблено й впроваджено спецкурс «Валеологічні основи фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури», програма якого передбачала оволодіння основними теоретичними та методичними положеннями, що визначають зміст і форми реалізації професійно-прикладної фізичної підготовки студентів, використання засобів фізичної культури в профілактиці загальних захворювань, травматизму, шкідливих звичок, з урахуванням міжпредметних зв'язків з дисциплін «Валеологія», «Безпека життєдіяльності», «Психологія», «Теорія і методика викладання легкої атлетики», «Теорія і методика виховної роботи», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності».

Студенти виконували ІНДЗ на тему: «Як працювали над собою видатні особистості», «Можливості людського організму з фізичного навантаження», розробляли конспект уроку з обраного виду спорту (у межах шкільної програми) для учнів середньої школи, розробка комплексу фізичних вправ для фізкультпауз та використання в домашніх умовах.

Під час педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти і таборах відпочинку студенти розробляли і проводили виховні заходи з фізичного виховання для учнів (проведення бесід валеологічного спрямування, рекламування ЗСЖ та активного відпочинку), організовували і брали активну участь у спортивних заходах «Здорові діти – майбутнє України», «Урятуй себе – допоможи другу».

Постійно здійснювали контроль і самоконтроль за ходом власної валеологічної діяльності зі своєчасною її корекцією й самокорекцією; оцінку й самооцінку досягнутих результатів на основі аналізу виконання різних завдань, ведення «Щоденника валеологічного самовдосконалення».

Таким чином, самостійна робота з валеологічного самовдосконалення вимагає роботи студента над собою з метою зміцнення здоров'я, фізичного розвитку, підвищення спортивної майстерності, удосконалення морально-вольових якостей; створює можливості для подолання фізичних та психічних навантажень, підвищення працездатності. Організація самостійної роботи майбутніх учителів

фізичної культури з валеологічного самовдосконалення має включати такі прийоми, методи і форми, які є цікавими для них і можуть демонструватися школярам під час педагогічної практики. У подальшій практиці слід підбирати завдання для студентів з урахуванням їхніх індивідуальних властивостей.

Список використаних джерел

1. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Харків, 2010. 40 с.
2. Коробейнік В. А. Особливості самостійної роботи в системі фізичного виховання у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2011. Вип. 18. С. 364–368.
3. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 442 с.

Людмила КОРОЛЬОВА

ПОЛІВЕКТОРНІСТЬ КРЕАТИВНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Дослідження присвячено проблемам фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи та розвитку його креативного потенціалу. Акцентовано на важливості й необхідності вивчення проблеми креативного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів. Розкрито стратегію креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі. Узагальнено пріоритетні педагогічні професійні риси особистості сучасного фахівця.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів початкових класів, стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу, вчитель нової генерації, педагогічні професійні риси.

The research is devoted to problems of future elementary school teachers' professional training and development of their creative potential. The importance and necessity of studying the problem of creative approach to future teachers' training has been emphasized. The strategy of creative approach to organization of educational process in high school has been revealed. The priority pedagogical professional features of personality of modern specialist have been generalized.

Key words: training of future elementary school teachers, strategy of creative approach to organization of educational process, teacher of new generation, pedagogical professional features.

На сучасному етапі ґрунтовна професійна підготовка майбутніх педагогів, зокрема вчителів початкових класів, які б володіли потужним креативним потенціалом, є першочерговим завданням, важливість якого важко переоцінити.

Напрями становлення початкової освіти на сучасному етапі в умовах розбудови Нової української школи вимагають від особистості майбутнього учителя початкових класів наявність не тільки сформованості компонентів професійної педагогічної діяльності, а й реалізації власного творчого потенціалу, удосконалення та розвитку професійних умінь. Учитель нової генерації має не

тільки набуті високого рівня професійної підготовки, але й вміти спрямувати педагогічні знання на розвиток молодшого школяра як особистості, суб'єкта власного життя. Професійна підготовка потребує від студентів не лише потужної системи знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін і методичних умінь, але й вияву особистісних якостей.

На думку академіка НАПН України, ректора Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Президента асоціації ректорів педагогічних університетів Європи В. Андрущенка «головним джерелом якісної зміни освіти України є радикальна зміна підготовки нового вчителя, який би міг відшукати відповіді на виклики епохи й реалізувати їх у щоденній навчально-виховній практиці. Суспільство потребує нового вчителя, і зростити його можуть тільки оновлені педагогічні університети» [1, с. 7].

Майбутній вчитель початкової школи має бути вчителем-новатором, вчителем-фасилітатором, вчителем-науковцем. У контексті такого напряму підготовки викладачу необхідно сформувати у студента дослідницькі здібності, креативність та творчість. Деякими науковцями (В. Андрущенко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Б. Коротяєва, С. Лисенкова, Н. Ничкало, Г. Пономарьова, О. Савченко, Л. Сущенко, Л. Хомич, М. Фіцула, Г. Цветкова, І. Шапошнікова та ін.) присвячено тематику наукових досліджень проблемам фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи та розвитку його творчого потенціалу.

Вагомий внесок у дослідження ролі особистісних та професійних якостей учителя у формуванні творчої особистості учня запровадили вітчизняні дослідники А. Брушлинський, Ю. Гільбух, І. Дубровіна, Н. Лейтес, С. Сисоєва, В. Чудновський, В. Шадриков, Н. Шумаков та інші. Погоджуємося з думкою науковця С. Сисоєвої, що «творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, яка внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі» [3, с. 96].

Важливість і необхідність вивчення проблеми креативного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів, на думку Т. Стародубцевої, зумовлена низкою протиріч між: виявленою в суспільстві необхідністю виховання творчої особистості й обмеженою розробленістю педагогічних засад формування креативності; затребуваністю Новою українською школою творчого вчителя й відсутністю орієнтації вищої освіти на формування креативної особистості [5].

Водночас доцільно наголосити, що нині серед наукових підходів виділився як самостійний креативний підхід до дослідження особливостей педагогічної діяльності. На думку О. Артемової, під креативним підходом розуміється методологічна спрямованість навчального процесу на розвиток у студентів потреби до новизни, нестандартного розв'язання навчальних завдань, що дозволяє шляхом активізації креативних здібностей майбутніх учителів забезпечувати стимулювання як засвоєння ними навчальної інформації, так і її відтворення. Визначений підхід забезпечує гармонізацію педагогічного впливу й активних дій студентів у навчанні, способів вирішення пізнавальних завдань, розвитку

креативних здібностей студентів і разом з тим набуття ними відповідного досвіду [2, с. 103].

Стратегія креативного підходу до організації освітнього процесу у вищій школі передбачає розуміння майбутніми вчителями власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних компетентностей до рівня креативних; задоволення особистісних педагогічних потреб студента в новизні й нестандартних способах розв'язання професійних проблем, появу нових професійних ідей; установку освітнього процесу на креативність і уникнення шаблонних способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця; безперервну розвивальну взаємодію між викладачем та студентом.

Актуальність цього питання пояснюється тим, що першочергова місія вчителя – формування особистості, утвердження людини в людині, а мета педагогічної освіти – це безперервний загальний і професійний розвиток учителя нового типу, якого характеризують:

- висока громадянська відповідальність і соціальна активність;
- любов до дітей, потреба й здатність віддати їм своє серце;
- справжня інтелігентність, духовна культура, бажання й уміння працювати разом з іншими; потреба в постійній самоосвіті; фізичне й психічне здоров'я, професійна працездатність;
- високий професіоналізм, інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень [3; 4].

Тому виникає потреба в узагальненні пріоритетних педагогічних професійних рис особистості сучасного фахівця. Дослідник О. Щербаков до таких рис відносить: дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні й організаторські. Науковець констатує, що в психологічній структурі особистості вчителя повинні бути виокремлені загальногромадянські якості, морально-психологічні, соціально-перцептивні, індивідуально-психологічні особливості, практичні вміння й навички: загальнопедагогічні (інформаційні, мобілізаційні, орієнтаційні), загальнотрудові (конструктивні, організаторські, дослідницькі), комунікативні (спілкування з людьми різних вікових категорій), самоосвітні (систематизація й узагальнення знань та їх застосування при розв'язанні педагогічних завдань і отриманні нової інформації) [6].

Учитель, який відрізняється високим рівнем креативної продуктивності, створює свій, притаманний тільки йому стиль розв'язання педагогічних ситуацій, володіє унікальними методами і прийомами, підходами до кожної дитини, здатний досягати високих результатів у сфері професійної діяльності в галузі початкової освіти.

Отже, сучасна початкова школа потребує особливого креативного вчителя, який зможе надалі розвивати креативні здібності у молодшого школяра, бажання і вміння діяти не за зразком, а оригінально; створювати нові педагогічні зразки під час розв'язання навчальних завдань; інтелектуальну компетентність, яка вказує на здатність школярів працювати з різноманітною інформацією; уміння застосовувати

здобуті знання в нестандартних ситуаціях, що допоможуть особистості витримати соціальну конкуренцію.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Вчитель ХХІ століття : нова стратегія Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Вища освіта*. 2016. № 4. С. 5–14.
2. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2001. 210 с.
3. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості. Київ, 2006. 240 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика. Москва, 2011. 607 с.
5. Стародубцева Т. Е. Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Воронеж, 2001. 174 с.
6. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя. *Психология личности и труда учителя* : сб. науч. трудов. Вып. 1. Ленинград, 1976. 134 с.

Тетяна КОСТОЛОВИЧ

СИТУАЦІЙНИЙ МЕТОД У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено проблемі застосування ситуаційного методу в процесі викладання сучасної української мови на філологічних факультетах ВЗО України. На основі аналізу методичної літератури й експериментальної діяльності автора з'ясовано статус, особливості метода, виокремлено види завдань, які сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності, розроблено систему ситуацій для комплексної роботи на практичних заняттях.

Ключові слова: ситуація спілкування, ситуаційний метод, професійна комунікативна компетентність студента-філолога.

The article is devoted to the problem of application of the situational method in the process of teaching modern Ukrainian language at the philological faculties of higher educational institutions of Ukraine. On the basis of the analysis of methodological literature and experimental activity of the author, the status, peculiarities of the method, the types of tasks that contribute to the formation of professional communicative competence have been revealed. The system of situations for the complex work in practical classes have been elucidated.

Key words: situation of communication, situational method, professional communicative competence of student-philologist.

Реформування вищої освіти в Україні, впровадження компетентнісного підходу, переформулювання мети навчання філологів передбачають перегляд і осучаснення усталеної системи методів опанування українською мовою, вибір методів як своєрідного «знаряддя, спроможного зробити навчальний процес більш інтенсивним, продуктивним, цікавим і ефективним» [2, с. 18]. В умовах уточнення й модифікації категорійного апарату сучасної української лінгводидактики актуальними є дослідження, присвячені вибору тих методів навчання, що забезпечують формування комунікативної компетентності студентів, впливають на

успішну соціалізацію й конкурентноспроможність майбутніх учителів-філологів. Отже, проблема полягає у невідповідності чинних методів навчання оновленій меті філологічної освіти, нерозробленості питання в методичній теорії та практиці.

Одним із лінгводидактичних термінів, який має дискусійний статус, є «ситуаційний метод», що розуміється вченими і як прийом інтерактивної технології, ситуативний метод, кейс-метод, метод моделювання ситуацій, ситуативне моделювання, ситуаційне навчання, так і ситуативні вправи, комунікативно-ситуативні вправи, ситуаційне завдання, ситуативно-діалогічні вправи, ігрове моделювання тощо [1; 2; 4]. Ознайомлення з літературою довело правомірність уживання терміну «ситуаційний метод», що реалізується застосуванням прийомів, заснованих на ситуації. Так, у монографії О. Кучерук наводяться такі методи: «кейс» комунікативних ситуацій, моделювання комунікативних ситуацій, рольові ігри, робота з випадком [3]. На нашу думку, усі перераховані методи містять указівку на складники ситуації спілкування (роль, ситуація, випадок) і тому можуть розглядатися як компоненти ситуаційного. Найбільш дослідженими є ситуаційні завдання як прийоми навчання мови в загальноосвітній школі (Н. Бондаренко, Л. Галаєвська, О. Глазова, Н. Голуб, Т. Донченко, Л. Кратасюк, К. Ладоня, М. Пентилюк, Н. Подлевська, І. Притула, Ю. Романенко, О. Сидоренко, Г. Шелехова та ін.). Існують класифікації ситуативних завдань, в основу яких покладені різні чинники. Так, Л. Шевцова на основі видів моделювання педагогічних ситуацій виокремлює 9 типів завдань, які, на наш погляд, не можуть бути використанні у вищій школі [4, с. 7].

Л. Галаєвська в основу своєї класифікації поклала мету використання завдання. Вона виокремлює ситуативні завдання на попередження різних типів помилок у висловлюваннях учнів; ситуативні завдання з мовного етикету; ситуативні завдання на основі висловлювань, що сприяють розвитку вмінь оцінювати, логічно мислити; ситуативні завдання на трансформацію та моделювання висловлювань; ситуативні завдання на розвиток діалогічного мовлення [1, с. 24–25]. Ми вважаємо більш прийнятною для вищої школи класифікацію Н. Голуб, яка за дидактичним компонентом ситуаційного матеріалу виділяє такі види навчальних ситуацій: а) ті, що передбачають використання теоретичного матеріалу; б) ті, що передбачають застосування знань, умінь і навичок у нових умовах; в) ті, що передбачають розроблення комунікативної стратегії [2, с. 20]. Усі дослідження присвячені методиці використання ситуаційного методу на уроках української мови в середніх та старших класах школи.

Отже, аналіз науково-методичної літератури свідчить про відсутність методичних досліджень із упровадження ситуаційного методу в практику викладання української мови в вищих навчальних закладах різних типів.

На основі аналізу методичної літератури з проблеми, власного педагогічного досвіду побудовано й апробовано систему ситуаційних завдань для викладання сучасної української мови на філологічних факультетах вишів. У розробці системи ми виходили з того, що вона має ґрунтуватися на дидактичних, психолінгвістичних засадах, мати чітке професійне спрямування, відображати поетапність засвоєння знань і формування мовних, мовленнєво-комунікативних умінь, вироблення

здатності застосовувати вивчений матеріал у змінених нестандартних умовах. З урахуванням навчальної мети та етапу засвоєння матеріалу виокремлено чотири основних типи завдань: 1) ситуативні завдання на актуалізацію засвоєних раніше знань і наявного досвіду студентів (аналітико-синтетичні). До цієї групи належать аналіз готових ситуацій, розв'язання лінгвопедагогічних задач, моделювання ситуацій тощо; 2) завдання, спрямовані на оволодіння теоретичним матеріалом та формування вмінь уживати мовні явища в своєму мовленні. Це рольові ігри, в яких адресатом мовлення виступають одногрупники чи сусід по парті, інтерактивні завдання, в яких потрібно пояснити, в якій послідовності потрібно виконувати завдання, конкурси на укладання інструкцій та алгоритмів; 3) ситуативні завдання, спрямовані на побудову власних висловлювань з опорою на зразковий текст та вирішення комунікативних завдань; 4) побудова власних діалогічних та монологічних висловлювань без опори на текст. Завдання такого типу є завершальними, не пов'язаними з мовним матеріалом, серед них окрему групу становить ситуативне редагування текстів, удосконалення власних висловлювань, робота над помилками тощо.

Наводимо приклад розв'язування ситуативного завдання на розвиток діалогічного мовлення, формування вмінь працювати в парах.

Тема: Орфоепія української мови. Орфоепічні норми.

Ситуація спілкування: Уяви, що в вашу групу перевівся студент зі східних областей України, у мовленні якого часто трапляються порушення орфоепічних норм, викликаних впливом російської мови. Він звернувся до тебе за допомогою.

Завдання: Вислухай звернення однокурсника. Дай йому декілька порад, які відображають специфічні норми вимови голосних і приголосних звуків в українській мові. Вислови впевненість, що в нього все вийде.

Ми розробили й апробували в навчальному процесі наступні ігрові типи ситуативних завдань: ділова гра «Прийом на роботу», гра-агітація «За чистоту української мови», ігри-консультації «Лінгвістична консультація», «Довідкове бюро», «Майбутній редактор» чи «Сам собі редактор», гра-конференція «Науковий симпозіум», гра-засідання «Круглий стіл Міністерства освіти з проблем підвищення культури мовлення» тощо. Використовували такі форми організації ігор, як консультація викладача, домашня самостійна робота; аудиторна групова робота; аудиторна робота тощо. Наприклад, гра «Лінгвістична консультація» стала періодичною. На кожне практичне заняття призначалися інші студенти-консультанти, які отримували домашнє завдання, самостійно, іноді за допомогою консультації викладача готували той матеріал з теми, що передбачений програмою; добирали цікавий додатковий матеріал, брали на заняття потрібні словники й дидактичні матеріали. Метою студентів-консультантів було не тільки підготуватися самим, але й забезпечити консультативною допомогою усіх одногрупників, що звернуться до них. Крім того, за потреби коригувати відповіді студентів на занятті. За час експерименту переважна більшість студентів експериментальних груп виконували ролі консультантів. Гра-конференція «Науковий симпозіум» проводилась за

результатами самостійного опрацювання (конспектування, реферування, складання тез та анотацій) наукової літератури, рекомендованої викладачем.

Отже, аналіз методичної літератури з проблеми дослідження, результати експериментальної діяльності автора дозволяють стверджувати, що ситуаційний метод є ефективним засобом формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів, оскільки його застосування впливає на якість засвоєння програмового матеріалу, вироблення мовних і мовленнєво-комунікативних умінь, їх застосування у нестандартних, максимально наближених до професійних умовах, сприяє успішній соціалізації тощо. Апробація укладеної системи ситуативних вправ і завдань довела результативність ситуаційного метода на всіх етапах формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Список використаних джерел

1. Галаєвська Л. Ситуативні завдання у формуванні культури спілкування на уроках української мови в старшій школі. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 22–259.
2. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–22.
3. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир, 2011. 420 с.
4. Шевцова Л. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.

Сергій КРАСІН

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА

У тезах зазначено, що ефективність сімейного виховання залежить від якості взаємодії батьків і дітей. Доведено, що вирішальним чинником якісного виконання майбутніми батьками своїх обов'язків є рівень усвідомленості ними суті та значення батьківства, а оптимальним віком для формування цієї усвідомленості є студентські роки. Визначено педагогічні умови формування в студентів готовності до усвідомленого батьківства.

Ключові слова: усвідомлене батьківство, готовність, студент, виховання дитини, педагогічні умови.

It has been indicated in the paper that the effectiveness of family education depends on the quality of interaction between parents and children. It has been proved that the determining factor for future parents' qualitative performance of their duties is the level of awareness of the essence and significance of paternity, and the best age for the formation of this awareness is the student years. The pedagogical conditions of the formation of students' readiness for the conscious paternity have been determined.

Key words: conscious paternity, readiness, student, child's education, pedagogical conditions.

Сучасна педагогіка все більше уваги приділяє проблемі сімейного виховання. Сім'я як соціум є місцем з найбільш сприятливими умовами для прояву індивідуальних особливостей кожного члена. Саме в сім'ї реалізуються найактуальніші потреби та формуються мотиви поведінки дитини. Сім'я сприяє здійсненню її членами таких процесів, як самопізнання, самоактуалізація й соціалізація.

Вирішальним чинником якісної виховної роботи батьків як вихователів є рівень усвідомленості ними суті та значення батьківства. Тему усвідомленого батьківства досліджували науковці І. Бех, Л. Буніна, І. Братусь, Г. Ващенко, М. Єрміхіна, В. Кравець, В. Кікінежді, О. Кізь, Г. Лактіонова, А. Макаренко, Р. Овчарова, В. Сухомлинський, Н. Шевченко. Психологічні аспекти усвідомленого батьківства розкрито в працях таких учених, як О. Бодалєв, М. Єрміхіна, І. Кон, Р. Овчарова, А. Співаковська, В. Столін, Г. Філіпова, І. Хамітова тощо. Аналіз робіт цих вчених та наші попередні дослідження довели, по-перше, доцільність дослідження проблеми усвідомленості батьків на сучасному етапі розвитку суспільства, по-друге, важливість формування готовності майбутніх батьків до усвідомленого батьківства.

Актуальність дослідження проблеми усвідомленості батьківства полягає в тому, що на даний час у науковців відсутній єдиний підхід щодо вирішення цієї проблеми. На основі аналізу наукової літератури визначено, що батьківство – це усвідомлений вибір бути відповідальними батьками, сприймати дитину як особистість, як суб'єкта сімейних відносин з урахуванням її індивідуальних особливостей уже з перших хвилин її народження, свідомо оволодівати знаннями, уміннями та навичками позитивної взаємодії.

Під час проведення дослідження встановлено, що характерними ознаками усвідомленого батьківства є здатність до батьківської рефлексії; здатність оцінювати свої можливості в питаннях навчання, виховання і розвитку дитини; прагнення удосконалювати свої батьківські компетенції [4, с. 219].

У процесі вивчення порушеної проблеми в нагоді також стали теоретичні положення Р. Овчарової, яка виділила такі компоненти розвиненого батьківства: ціннісні орієнтації батьків (сімейні цінності), батьківські установки та сподівання, батьківські почуття, батьківські позиції, батьківська відповідальність, батьківське ставлення, стилі сімейного виховання [6]. Проте вважаємо за доцільне уточнити, що компоненти розвиненого батьківства стають компонентами усвідомленого батьківства лише в тому випадку, якщо батьки усвідомлюють позитивні й негативні прояви свого батьківства в межах цих компонентів; проявляють активне прагнення до поповнення своїх знань, розвитку вмінь і навичок.

Важливо відзначити, що в певній мірі запізно формувати готовність до усвідомленого батьківства в той час, коли у молодого подружжя вже є дитина. Р. Овчарова та Г. Філіпова у своїх наукових працях стверджують, що сімейне життя більшою мірою визначається тим, як майбутні батьки уявляють усвідомленість батьківства через прийняття функцій батьків [5]. У ході дослідження було встановлено, що готовність до усвідомленого батьківства – це, перш за все, превентивний захід, який дозволяє майбутнім батькам усвідомлювати свою відповідальність та наслідки своїх дій задовго до народження дитини; сприяє

виконанню батьками своїх обов'язків по відношенні до дитини з перших хвилин її появи на світ.

Тому важливість формування готовності майбутніх батьків до усвідомленого батьківства потрібно здійснювати завчасно. Найбільш доцільно таку роботу проводити з майбутніми батьками в студентському віці, бо саме в цьому віці відбувається становлення самосвідомості, розвиток ціннісних орієнтацій, формування уявлень, особистих позицій, індивідуальних переваг, які згодом стають значущими орієнтирами в життєвому просторі людини.

Отже, за віковими особливостями студентство є одним із головних періодів для підготовки молоді до батьківства. Саме в цей час людина починає замислюватись про створення сім'ї, планувати майбутнє, може тверезо оцінювати свою здатність стати батьком чи матір'ю. Як відомо, багато хто зі студентів стає батьками ще до завершення навчання.

У той же час у багатьох студентів ще немає чітких уявлень про батьківські функції, несформовані необхідні знання, уміння й навички. Така ситуація складається саме тому, що процес формування батьківства перебуває в стадії становлення і повністю ще не усвідомлений [3, с. 230].

Спираючись на теоретичні ідеї таких учених, як Р. Овчарова, Г. Філіппова, О. Євдокимова, а також на результати власного дослідження, було зроблено висновок про те, що для формування готовності до усвідомленого батьківства у студентів закладів вищої освіти необхідно створити відповідні педагогічні умови.

Крім того, на формування готовності людини до усвідомленого батьківства впливають багато факторів, які можна розділити на дві групи: зовнішні та внутрішні. Перші обумовлені сукупністю зовнішніх впливів, внутрішні чинники відображають особливості особистості, індивідуальність людини. Крім того, готовність особистості до майбутнього батьківства формується під впливом умов та способу життя її сім'ї, особистого прикладу батьків [2, с. 101]. Батьківська сім'я є первинним соціальним середовищем індивіда, в якому проходить його соціалізація. За твердженням А. Адлера, основними чинниками розвитку особистості є сімейна атмосфера, взаємини в сім'ї, ціннісні орієнтації й установки батьків. Саме в сім'ї людина отримує перший соціальний досвід, засвоює правила й норми поведінки. Батьківська сім'я є найбільш доступним зразком для спостереження дитини. Згодом цей зразок стає зразком для наслідування [1].

Батьківські ролі, які частково усвідомлено, а частково – неусвідомлено дитина засвоює у родині, у майбутньому нею відтворюються у власній родині. Якими батьками стануть діти в подальшому житті, значною мірою залежить від того, що вони бачили, пережили, відчули в діях власних батьків. Між структурами подружніх і батьківських сімей спостерігається пряма залежність: подружні сім'ї в переважній більшості аналогічні батьківським, бо особливості батьківської сім'ї несвідомо сприймаються дітьми та пізніше копіюються в їхніх власних сім'ях [6, с. 37]. Цю точку зору підтверджують і результати дослідження О. Смирнової [7].

Усвідомлене батьківство передбачає також прояв матір'ю та батьком активної батьківської позиції в отриманні необхідних педагогічних знань, постійної готовності поповнювати їх та творчо застосовувати на практиці. Тому в

процесі формування готовності студентів до усвідомленого батьківства треба забезпечити засвоєння ними необхідних знань, умінь та навичок, а також розвиток у майбутніх батьків прагнення щодо постійного самовдосконалення в цьому напрямі.

На підставі викладеного зроблено загальний висновок: ефективне формування готовності студентів до усвідомленого батьківства забезпечується дотриманням таких умов: урахування в роботі зі студентами наявний досвід виховання дітей, який вони отримали від своїх батьків у власних родин; забезпечення засвоєння студентам необхідних для сімейного життя знань, умінь та навичок; формування у майбутніх батьків прагнення і здатності самостійно отримувати необхідні знання, удосконалювати власні вміння та навички.

Наступним кроком нашої роботи є дослідження можливостей створення таких педагогічних умов: розробка й реалізація на практиці науково-методичного забезпечення формування готовності до усвідомленого батьківства студентів; спонукання студентів до здійснення систематичного самовиховання в указаному напрямі.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов-на-Дону, 1998. 448 с.
2. Жупиева Е. И. К вопросу о готовности к родительству в юношеском возрасте. *Современные исследования социальных проблем*. 2017. Том 8, № 2-2. С. 101. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-gotovnosti-k-roditelstvu-v-yunosheskom-vozraste>.
3. Карельская Л. П. Формирование у студентов компетенций «ответственное родительство». *Крымский научный вестник*. 2015. № 4. С. 230.
4. Красін С. А. Усвідомлене батьківство: сутність, ознаки, структура та зміст. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2017. Вип. 55. С. 219.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. Москва, 2003. 319 с.
6. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособ. Москва, 2006. 496 с.
7. Смирнова Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Курган, 2008. 249 с.

Людмила КУРІННА

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У тезах висвітлено теоретичні та практичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників: здійснено теоретичний аналіз базових понять дослідження, розглянуто етапи оволодіння майбутніми соціальними працівниками соціокультурною компетентністю, представлено досвід формування досліджуваного виду компетентності у процесі вивчення навчальної дисципліни «Деонтологія соціальної роботи».

Ключові слова: соціокультурна компетентність, соціальний працівник, соціокультурна компетентність соціального працівника, професійна підготовка, деонтологія соціальної роботи.

The theoretical and practical aspects of formation of socio-cultural competence of future social workers have been revealed in the paper. The author presents theoretical analysis of the basic concepts of the research, examines the stages of formation of future social workers' socio-cultural competence. The experience of development of socio-cultural competence in the process of study of the academic discipline «Deontology of social work» has been presented.

Key words: *social-cultural competence, social worker, socio-cultural competence of a social worker, professional training, deontology of social work.*

На сучасному етапі розвитку української держави особливу увагу привертає проблема формування соціокультурної компетентності особистості. Її актуальність підтверджується документом «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), у якому зазначено, що «система освіти повинна забезпечувати 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» [3].

Проблему формування соціокультурної компетентності важливо вирішувати у структурі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, діяльність яких буде спрямована на допомогу різним категоріям населення. Відповідальність, покладена на них суспільством та державою, вимагає від соціальних працівників прояву таких якостей, як відкритість, альтруїзм, гуманність, ініціативність, креативність та багатьма іншими.

Спираючись на аналіз наукової літератури, розглянемо теоретичні основи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

На думку П. Сулейманової, соціокультурна компетентність – це володіння сукупністю знань, умінь і якостей, необхідних для міжкультурної комунікації в конкретних соціальних умовах, з урахуванням культурних і соціальних норм комунікативної поведінки [5, с. 10].

Під соціокультурною компетентністю соціального працівника Л. Романовська розуміє таку особистісну характеристику фахівця в галузі соціальної роботи, що виявляється в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про різні культури, реалізується через практичні вміння та навички, які дозволяють успішно виконувати професійні завдання, що вимагають наявності даного виду компетентності [4, с. 45].

Ми вважаємо, що соціокультурна компетентність соціального працівника – це особистісна характеристика, яка охоплює сукупність знань, умінь, навичок, якостей, цінностей, що визначають рівень соціального і культурного розвитку фахівця із соціальної роботи та забезпечують успішне здійснення ним професійної діяльності.

Аналізуючи процес формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, необхідно враховувати етапи його здійснення. С. Пахотіна у своїй науковій праці описала три основні етапи оволодіння студентами соціокультурною компетентністю у процесі навчальної діяльності, а саме: підготовчий (становлення когнітивного орієнтування в інформаційному полі з

опорою на особистий досвід); основний (активне формування); завершальний удосконалення й реалізація соціокультурної компетентності в різнопланових ситуаціях) [2, с. 63–64]. Зважаючи на те, що зазначені етапи носять загальний характер, їх можна успішно застосовувати й у роботі з майбутніми соціальними працівниками як представниками студентства.

Ураховуючи розглянуті нами теоретичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників, проаналізуємо здійснення даного процесу на практиці.

На нашу думку, формуванню соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників значно сприяє вивчення навчальної дисципліни «Деонтологія соціальної роботи». Деонтологія як наука та навчальна дисципліна займає центральне місце у сфері професійної діяльності [1, с. 70]. Одним із ключових понять деонтології є «обов'язок». Зважаючи на це, доцільно зазначити, що існують такі професійні сфери, в яких проблема обов'язку стоїть особливо гостро. До них науковець В. Артемов відносить такі сфери професійної діяльності, в яких нормативне регулювання не охоплює все розмаїття ситуацій, що можуть виникнути, де мораль та співчуття покликані доповнювати норми, інституційовані професією. Насамперед це медичні й соціальні працівники, представники окремих педагогічних та юридичних професій [1, с. 69–70].

Ураховуючи важливість навчальної дисципліни «Деонтологія соціальної роботи», зазначимо, що в процесі її вивчення майбутні соціальні працівники отримують інформацію про свої обов'язки, яких вони повинні будуть дотримуватись у подальшій діяльності, про покладені на них типи відповідальності (перед суспільством і державою, професією, колегами, клієнтом та його близькими, самим собою), а також усвідомлюють і переосмислюють їх, набувають готовності до застосування набутих теоретичних знань на практиці.

Ми вважаємо, що найбільш сприятливими для формування соціокультурної компетентності студентів є практичні заняття, оскільки вони відіграють провідну роль у розвитку певних навичок та застосуванні набутих на лекціях знань. Наведемо приклад одного з практичних занять, проведеного зі студентами спеціальності «Соціальна робота» в межах навчальної дисципліни «Деонтологія соціальної роботи». Тему практичного заняття було обрано відповідно до робочої програми дисципліни та сформульовано наступним чином: «Професійний портрет соціального працівника». Студенти об'єднались у групи по 4–5 осіб та отримали наступне завдання: скласти професійний портрет соціального працівника з урахуванням деонтологічної складової. На виконання даного завдання було відведено 40 хвилин. Після цього майбутні соціальні працівники презентували свої роботи аудиторії. Професійні портрети вийшли яскравими, творчими та змістовними. Студенти включили до їх складу не лише професійні й особистісні якості, якими повинен володіти соціальний працівник, а і певні знання, уміння, навички, цінності, обов'язки, що мають бути притаманні йому як фахівцю. Деякі з якостей, включених ними до професійних портретів, виступають характеристиками соціокультурної компетентності (наприклад, толерантність, відкритість, культурна освіченість, активність, мобільність тощо). Загалом практичне заняття сприяло розвитку у студентів творчих та комунікативних

здібностей, набуттю навичок аналітичної діяльності, формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності.

Зважаючи на зазначене вище, можемо припустити, що навчальна дисципліна «Деонтологія соціальної роботи» відіграє значну роль у формуванні соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників.

Підводячи підсумки викладеного, можемо дійти такого висновку. У рамках теоретичного аналізу нами було розглянуто дефініції понять «соціокультурна компетентність» та «соціокультурна компетентність соціального працівника», а також етапи формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників. Представлено практичні аспекти формування досліджуваного нами виду компетентності в процесі вивчення майбутніми соціальними працівниками навчальної дисципліни «Деонтологія соціальної роботи».

Список використаних джерел

1. Артемов В. Ю. Теоретичні та методичні основи формування деонтологічної компетентності фахівців із організації захисту інформації з обмеженим доступом : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 489 с.
2. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: на примере факультета физической культуры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ишим, 2007. 205 с.
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
4. Романовська Л. Сутнісна характеристика соціокультурної компетентності соціального працівника. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 4, No. 1. P. 41–47.
5. Сулейманова П. В. Формирование социокультурной компетентности студентов многонационального региона : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. Шолохова». Москва, 2014. 20 с.

Вікторія ЛЕБЕДЄВА

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У РОЗРОБЦІ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ В СИСТЕМІ MOODLE

У тезах схарактеризовано суть самостійної роботи студентів, її види та методи. Розглянуто організацію самостійної роботи в системі дистанційної освіти Moodle. Розкрито навчальний елемент «завдання», його структурні налаштування, функціональні можливості, алгоритм послідовного складання та додавання в розділ курсу. Автором проаналізовано можливості використання інформаційних технологій як способу організації самостійної діяльності студента.

Ключові слова: інформаційні технології, самостійна робота студента, система дистанційної освіти Moodle, дистанційний курс, інтерактивний елемент «завдання», інформаційні ресурси.

The thesis describes the essence of students' independent work, the types and methods of it. The organization of independent work in the distance learning system

Moodle has been considered. The educational element of «task», its structural settings, functionality, the algorithm of sequential compilation and addition in the course section have been revealed. The author analyzes the possibilities of using information technologies as a way of organizing student's independent activity.

Key words: *information technologies, independent work of student, distance learning system Moodle, distance learning course, interactive element «tasks», information resources.*

Швидкість процесів комп'ютеризації та інформатизації суспільства сьогодні має систематичний, стрімкий, незворотній характер. У цих умовах великого значення набуває роль освіти, яка має безпосередній та вагомий вплив на формування особистості, конкурентоспроможної й успішної в інформаційному середовищі. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студента в інформаційному просторі стає засобом для його самореалізації, саморозвитку й самоствердження, самоосвіти. Інформаційні технології трансформують способи організації самоосвіти, забезпечуючи доступність інформації й полегшуючи її пошук завдяки відповідним інструментальним засобам роботи. Таким чином розширюються можливості самоосвітньої діяльності, створюються умови для творчості [4]. Уміння самостійно засвоювати і творчо застосовувати знання на практиці є важливим показником професійної підготовки майбутніх фахівців. Участь у різних курсах і спецкурсах, науково-практичних семінарах, конференціях, майстер-класах, дистанційному навчанні сприяє розвитку та формуванню інформаційної компетентності майбутнього фахівця. Усе це зумовлює необхідність педагогам більш ретельно й якісно підходити до зміни змісту, методів і організаційних форм навчання, включаючи сучасні педагогічні та інформаційні технології, забезпечуючи комп'ютерно орієнтовані методичні системи навчання.

Одним із видів проведення індивідуальної й самостійної роботи зі студентами є використання сучасних технологій навчання, що запроваджуються в університеті. Таким інтерактивним комплексом навчально-методичного забезпечення дисципліни є дистанційний курс, розроблений за моделлю дистанційного навчання в системі модульного динамічного об'єктно-орієнтованого середовища Moodle, що створюється викладачами на допомогу студентам і базується на використанні сучасних інформаційних та комунікаційних технологій. Контент дистанційного курсу має відповідати робочій навчальній програмі дисципліни. Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи студентів визначається з урахуванням специфіки та змісту певної навчальної дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми.

Самостійна робота студента є невід'ємною складовою освітнього процесу у закладі вищої освіти і становить від 1/3 до 2/3 загального обсягу навчального часу. Отже, посилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації освітнього процесу у виші, який має будуватися так, щоб розвивати вміння вчитися, формувати у студента здатність до саморозвитку, творчого

застосування отриманих знань, способів адаптації до професійної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

Ефективність самостійної роботи залежить від активності студента, сформованості професійної спрямованості, рівня розвитку пізнавального інтересу, а також умінь організовувати себе на процес пізнання, працювати з літературними джерелами тощо [3].

Самостійна робота – це робота студентів, що планується, виконується згідно завдань викладача і під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

До видів самостійної роботи студентів відносять:

- конспектування з теми за заданим або власно розробленим студентом планом;
- реферат з фахової теми або вузької проблеми;
- виконання розрахункових або практичних (наприклад ситуативних) задач різного рівня з теми;
- розробка теоретичних або прикладних функціональних (діючих) моделей, явищ, процесів, конструкцій тощо;
- комплексний опис будови, властивостей, функцій, явищ, об'єктів, конструкцій тощо;
- анотація прочитаної додаткової літератури з дисципліни, бібліографічний опис тощо;
- виконання курсових і дипломних робіт.

Студентам можна пропонувати такі методи самостійної роботи з книгою:

1) складання плану прочитаного; 2) складання тез; 3) конспектування матеріалу книги, статті; 4) складання анотацій; 5) цитування; 6) виписування незрозумілих слів з наступним поясненням їх значення; 7) складання рецензій наукової доповіді, статті, реферату, наукової роботи; 8) реферування тощо.

Створення дистанційного курсу має проходити низку певних послідовних етапів, тобто являє собою чітко визначений алгоритм дій.

Ресурсне наповнення дистанційного курсу в системі Moodle включає: зміст навчального матеріалу (електронні конспекти, лекції, мультимедійні презентації лекцій, методичні рекомендації, вебінари тощо); закріплення вивченого матеріалу (практичні вправи, проведення семінарів); формування вмінь та навичок, самооцінювання та оцінювання навчальних досягнень студентів (завдання, тестування, анкетування, форум, чат тощо).

Самостійна робота студента при розробці дистанційного курсу створюється за допомогою інтерактивного елементу «завдання» або «самостійна робота».

Навчальний елемент «завдання» – інструмент Moodle, за допомогою якого викладач ставить задачу, що потребує від студента підготувати відповідь у вигляді тексту або в електронному вигляді та завантажити його на сервер.

Розглянемо процес додавання елементу «завдання» при розробці дистанційного курсу:

- обрати вкладку «завдання» в меню «Додати елемент курсу»;

- у вікні «Додати завдання у тему...» заповнити загальні характеристики (назва; опис як певний алгоритм виконання або план виконання завдання; можна завантажити файл з більш детальним описом виконання самостійної роботи);

- установити параметри подальших налаштувань (доступність; типи представлених відповідей; типи відгуків; параметри відповідей; налаштування подання робіт групи; повідомлення про виконання роботи; параметри виставлення оцінки; загальні налаштування модуля; обмеження доступу). За необхідності параметри установок можна завжди змінити.

Для збереження певних налаштувань потрібно натиснути кнопку «Зберегти і показати».

Установлюючи елемент «завдання», викладач має вирішити, в якому вигляді будуть представлені результати самостійної роботи.

Відповідь – у вигляді тексту (студенти вводять текст, вставляють картинки, посилання у спеціальну форму на сайті, що має панель редагування та форматування). До блоку установок завдань з відповіддю у вигляді тексту відводять: кількість слів у відповіді (визначається установленим числом); декілька спроб редагування відповіді (виконується вручну); сповіщення викладачу про надіслану відповідь студента на електронну пошту; тип відзивів у вигляді коментарів.

Відповідь – у вигляді файлу (студенти в якості відповіді завантажують файл). До блоку установок завдань з відповіддю у вигляді файлу відводять: число завантажувальних файлів; максимальний розмір файлу; сповіщення викладачу про надіслану відповідь студента на електронну пошту; тип відзивів у вигляді коментарів.

Усі дії про виконання та перевірку надісланих завдань відображаються у зведеній таблиці, яку можна переглянути, натиснувши посилання «завдання» у блоці «навігація курсу».

Використання елементу «завдання» вимагає від викладача пильної уваги при плануванні та створенні дистанційного курсу, особливо для формування завдань для самостійної діяльності студентів. Завдання такого типу може включати всі види самостійних робіт, в залежності від специфіки професійної діяльності. Інструкції, методичні поради, рекомендації, чіткий план або алгоритм, хід роботи щодо складання відповідей на завдання забезпечать швидкість та якість виконання самостійної роботи студентів.

Список використаних джерел

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб. пособ. Харьков, 2008. 275 с.
2. Дегтярьова Г. А. Развитие інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти : монографія. Х., 2016. 584 с.
3. Лекції з педагогіки вищої школи : Навч. посіб. / За ред. В. І. Лозової. 2-е вид., доп. і випр. Харків, 2010. 480 с.
4. Педагогіка : базовий підруч. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків, 2015. 572 с.

Катерина ЛЕБЕДЄВА

САМООРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РЕСУРСНОГО ПІДХОДУ

Обґрунтовано важливість здійснення студентами самоорганізації власної діяльності для забезпечення ресурсного підходу в процесі формування професійної компетентності майбутніх інженерів; розкрито суть самоорганізації студентами діяльності в процесі професійної підготовки; визначено теоретичні і практичні компетенції здійснення майбутніми інженерами самоорганізації.

Ключові слова: студент, самоорганізація, компетенція, професійна підготовка, ресурсний підхід.

The importance of students' self-organization of their own activity to provide the resource approach in the process of formation of future engineers' professional competence has been substantiated. The essence of students' self-organization in the process of professional training has been revealed. The theoretical and practical competences of performing future engineers' self-organization have been determined.

Key words: student, self-organization, competence, professional training, resource approach.

Сучасний рівень розвитку держави, суспільства, науки та виробництва висуває високі вимоги до фахівця-інженера. Це вимагає застосування нових, більш ефективних підходів до організації навчання у вищому технічному закладі освіти, що дає можливість оптимізувати процес професійної підготовки майбутніх інженерів. Перспективним у цьому плані вважаємо застосування ресурсного підходу до формування професійної компетентності студентів інженерних спеціальностей, оскільки такий підхід дає можливість максимальної реалізації інтелектуального, психофізіологічного, особистісно-творчого потенціалів особистості кожного студента, а отже, сприяє ефективності формування в нього професійної компетентності.

Для професійної самореалізації майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі з метою успішного виконання в майбутньому професійної діяльності студенту необхідно мобілізувати всі свої внутрішні ресурси і резерви, тобто власні потенційні можливості. Реалізація особистісного ресурсу, який складається із внутрішніх потенціалів (енергетичного, психофізіологічного, інтелектуального, творчого тощо), є важливою передумовою успішної професіоналізації студента.

У процесі дослідження дійшли висновку, що важливою умовою забезпечення ресурсного підходу до формування професійної компетентності майбутніх інженерів є здійснення студентами самоорганізації власної діяльності. Адже саме в процесі самоорганізації студент усвідомлює і формує внутрішню мету, враховує та виробляє ставлення до цілей професійної підготовки, здійснює вибір практичних дій для їх реалізації з урахуванням власних ресурсів.

Самоорганізацію студентами діяльності в процесі професійної підготовки визначаємо як свідому діяльність з саоменеджменту, яку характеризують

цілеспрямованість, усвідомлена мотивація, активність, уміння планувати свої дії, самостійність, мобільність, рефлексивність, критичність самооцінки, почуття обов'язку.

У контексті ресурсного підходу значний інтерес мають ідеї особистісно-діяльнісної концепції [3; 4; 6], згідно якої самоорганізацію розглядають як систему здібностей і вмінь мобілізації потенціалу особистості для досягнення особистісної або суспільно значимої мети, які дають можливість майбутньому фахівцю бути суб'єктом власної діяльності, яка полягає у виявленні й активізації своїх психофізіологічних здібностей і можливостей в різних видах професійної підготовки.

Особливе значення для нашого дослідження мають ідеї «технічної» концепції самоорганізації (М. Реунова, О. Штепа та ін.), яка ґрунтується на розробці технологій, методів і прийомів, які підвищують ефективність організації людиною власної діяльності. Значне місце в зазначеній концепції займають методи наукової організації розумової праці, самоменеджменту та тайм-менеджменту. Так, О. Штепа, розглядаючи самоменеджмент як технологію оптимальної самоорганізації особистості для досягнення значущої для неї мети, зазначає, що характеристику осіб із високим рівнем самоменеджменту доповнює очікуваний образ людини, яка вміє себе організовувати [6]. На думку М. Реунової, рівень самоорганізації підвищується при постійному використанні прийомів тайм-менеджменту, оскільки у студента з'являється об'єктивна картина часу (виробляється «почуття часу»), нова інформація про себе та про особисті резерви самовдосконалення [7].

Вивчення наукової літератури з проблеми дослідження (С. Амірова, К. Платонов, А. Маслоу, Л. Рибалко та ін.) дає підстави стверджувати, що самоорганізація тісно пов'язана з психологічними особливостями особистості, котрі акумулюються в понятті «Я»-концепція, яку розглядаємо як усталену систему знань, уявлень і переживань особистості, в яких відображається її відчуття власної унікальності та емоційно-оціночне ставлення до всього того, що вона включає у своє соціальне «Я», психічне «Я», духовне «Я», фізичне «Я».

Формування «Я»-концепції ґрунтується на розвитку рефлексивних процесів у сфері свідомості й самосвідомості, які спрямовані на внутрішній світ особистості (самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання), що сприяє кращому розумінню нею власних ресурсних можливостей.

Особливості самоорганізації студентів технічних закладів освіти пов'язані зі специфікою професійної діяльності працівників інженерної галузі, для якої сьогодні характерними є поширення високих технологій, збільшення обсягу інформації, ускладнення технічного обладнання тощо. Це вимагає сформованості в майбутнього інженера таких особистісних якостей, як: здатність підтримувати високий рівень працездатності, умінь раціональної організації праці, професійна мобільність, прагнення до постійного професійного самовдосконалення, самоосвіти тощо. Зазначеними якостями студенти можуть опанувати за умови правильної самоорганізації ними різних видів діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів, що, у свою чергу, вимагає оволодіння студентами відповідними теоретичними і практичними компетенціями.

Вивчення наукових праць із порушеної проблеми (І. Гук, С. Микитюк, О. Попова та ін.) дозволяє виокремити зазначені компетенції.

До теоретичних компетенцій віднесено знання щодо:

- планування, способів і засобів здійснення самоорганізації різних видів діяльності;
- раціональної організації навчальної праці;
- спеціальних знань про власні ресурсні можливості, їх самодіагностику та способи застосування власних ресурсів у різних видах професійної підготовки;
- джерел отримання нової інформації та способів її опрацювання;
- психологічної структури особистості та її якостей (типи темпераменту та їх вплив на поведінку і діяльність; особливості волі, інтересів і нахилів, потреб і мотивів діяльності, пізнавальні можливості й особливості таких процесів, як пам'ять, увага, сприйняття);
- фізіології (про процеси життєдіяльності організму людини; біоритми й ресурси організму; способи збереження працездатності організму);
- гігієни розумової праці (ресурсні можливості організму); правил організації робочого місця; способів створення сприятливих умов розумової праці (комфортне обладнання робочої зони; підтримання порядку на робочому місці, режим провітрювання приміщення; якісне освітлення; дотримання режиму дня і праці, тощо);
- способів самовдосконалення особистісних якостей, які сприяють успішній самоорганізації НПД.

Аналіз наукових праць учених (І. Гук, В. Лозова, В. Паламарчук, О. Попова та ін.) дав підстави визначити групи вмінь, які необхідні для самоорганізації діяльності студентів, а саме:

- навчально-інтелектуальні – уміння дотримуватися правила, алгоритму певного виду діяльності; уміння виконувати операції логічного мислення: виділяти головне та другорядне, аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати тощо;
- навчально-інформаційні – уміння самостійно працювати з різними джерелами інформації; отримувати з друкованого тексту інформацію в тому обсязі, який необхідний для вирішення поставленого навчального завдання; упорядковувати, трансформувати інформацію та відтворювати її в різних формах; використовувати сучасні технічні засоби та інформаційно-комунікативні технології для отримання, опрацювання й подальшого застосування інформації у процесі самоорганізації НПД;
- навчально-організаційні – уміння організовувати розумову працю з урахуванням внутрішніх і зовнішніх ресурсів (раціонально планувати діяльність і використовувати час), саморегуляції; доводити розпочату справу до кінця; організовувати сприятливі умови для діяльності; самодіагностики ресурсних можливостей організму (фізіологічних, психічних, інтелектуальних тощо); підвищувати працездатність у різних видах діяльності (слідкувати за станом здоров'я, загартовуватися, займатись фізичною роботою тощо);

- рефлексивно-оцінні – уміння здійснювати самоконтроль і самокорекцію в процесі самоорганізації різних видів діяльності; передбачати результат діяльності; рефлексивні вміння.

Список використаних джерел

1. Гук І. П. Зміст структурних компонентів самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон, 2015. Вип. 1, Т. 2. С. 26–28.
2. Ишков А. Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. Москва : Изд-во АСВ, 2004. 224 с.
3. Логвинова О. Н. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2014. 225 с.
4. Лозова В. І., Микитюк С. О. Ресурсний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія. Харків, 2012. С. 166–187.
5. Попова О. В., Губа А. В. Особистісно-діяльнісний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія. Харків, 2012. С. 216–245.
6. Реунова М. А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2013. 25 с.
7. Штепа О. Самоменеджмент: процесуальна та диспозиційна характеристика. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 224–235.

ЛЮ Чан, СУНЬ Цзіньцзю

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП

У тезах описані результати оцінки рівня сформованості інформаційної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва, отримані на основі проведеної діагностики. Запропоновані методи діагностики забезпечили поєднання кількісних і якісних оцінок, їх достовірність і порівняння.

Ключові слова: інформаційна компетентність, майбутні учителі, музичне мистецтво, формування, сформованість, діагностика.

The theses describes the results of evaluation of the level of formation of future musical art teachers' information competence. The data were obtained on the basis of conducted diagnostics. The suggested diagnostic methods provided a combination of quantitative and qualitative assessments, their reliability and comparison.

Key words: informational competency, future teachers, musical art, formation, development, diagnostics.

Компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини [1; 2]. Під сформованістю інформаційної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва розумітимемо їхню здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань [3; 4]. Такий розгляд

інформаційної компетенції дозволив диференціювати критерії сформованості зазначених компетенцій і забезпечити надійність діагностики.

У процесі дослідження адаптовані і застосовані такі засоби оцінювання для аналізу сформованості у майбутніх учителів музичного мистецтва інформаційної компетенції: набори стандартизованих анкет з питаннями відкритого і закритого типів (діагностичний інструментарій); тестування; бально-рейтингова система; ситуаційний метод – аналіз проблемних ситуацій на основі фактів з реального студентського життя; компетентнісно-орієнтовані завдання; бесіди, обговорення і дискусії; міждисциплінарні комплексні контрольні запитання та завдання; індивідуальні проекти; портфоліо документів – набір документів, матеріалів, що відбивають діяльність тих, що навчаються; інтерактивні лекції, лекції-візуалізації тощо.

Усі ці методи в цілому забезпечать поєднання кількісних і якісних оцінок, їх достовірність і порівнянність. У сукупності вони дозволять створити фонд оціночних засобів, під яким будемо розуміти комплект методичних, контрольних вимірювальних та оцінювальних матеріалів, призначених для виявлення рівня сформованості інформаційної компетенції на різних стадіях професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Оцінювалися питання, пов'язані з діагностикою інформаційної активності і мотивації набуття інформації, ефективності стратегій пошуку і оцінка їх надійності, сформованості компетенцій, оцінки, використання інформації у навчальній та професійній діяльності. Питання містили в собі визначення ключових інформаційних понять: інформаційне суспільство, інформаційний процес, форум, сайт, інформаційна революція, Інтернет, браузер тощо. У результаті анкетування були отримані такі дані: 57% опитаних змогли вибрати вірне визначення терміна «ІКТ»; 87%, які брали участь в анкетуванні вважають, що можливо успішно застосовувати ІКТ в процесі навчання в університетах. Проте, на думку студентів, є деякі організаційні проблеми, що перешкоджають активному впровадженню ІКТ в освітній процес, а саме: недостатня технічна оснащеність аудиторій (72%), а також брак часу на навчальних заняттях (27%). На запитання: «Як Ви вважаєте, для чого можна використовувати ІКТ на навчальних заняттях в університеті?», – 60% респондентів зазначили, що ІКТ можна використовувати не тільки для демонстрації наочних матеріалів і контролю знань, а й для отримання додаткової інформації.

Виділено три основні групи за ступенем розвитку компонента інформаційної компетенції. Студенти, що показали початковий рівень (53%) недостатньо добре знайомі з інформаційними джерелами, не володіють прийомами постановки власних цілей інформаційної діяльності. Для студентів цієї групи характерні не сформованість інформаційних потреб і мотивів. Унаслідок цього, в їхній мотиваційній сфері переважають ситуаційні мотиви, нечітко виражений інформаційний інтерес. Вони недостатньо володіють алгоритмами пошуку

необхідної інформації, відчувають труднощі у її творчому застосуванні при вирішенні конкретних професійних задач.

Студенти, які продемонстрували базовий рівень (41%) добре орієнтуються в різних інформаційних джерелах і володіють алгоритмами оптимізованого пошуку інформації. Вони усвідомлено формулюють свої інформаційні запити і розуміють важливість вивчення прийомів роботи з інформацією. Мотивація їхньої інформаційної діяльності орієнтована на індивідуальний успіх і самоствердження в очах значущих суб'єктів. Студенти намагаються вирішувати поставлені перед ними завдання різними способами, виявляють активність та ініціативу. Вони успішно використовують отриману інформацію при вирішенні завдань, наполегливо борються з труднощами і намагаються запропонувати свій шлях вирішення різних проблем.

Поглиблений рівень (9%) демонструють студенти, які вільно орієнтуються в інформаційних джерелах. Вони можуть достатньо точно сформулювати інформаційний запит, відчувають потребу в самопізнанні, саморозвитку і найбільш повної реалізації своїх творчих можливостей та індивідуальних здібностей в інформаційному середовищі. Змісто-утворюючими мотивами їхньої інформаційної діяльності є майбутні високі професійні досягнення, які вони розглядають з точки зору їх максимальної корисності для оточуючих і суспільства, мають свій індивідуальний стиль у роботі з інформаційними джерелами.

Отже, аналіз даних проведеного дослідження показав, що рівень інформаційної компетенції у майбутніх учителів музичного мистецтва виявився недостатньо поглибленим, при тому, що успішне оволодіння більшої частини загальнокультурних і професійних компетенцій, а значить і успішне здійснення своєї професійної діяльності ґрунтується на інформаційній компетенції. Важливою умовою ефективного розвитку інформаційної компетенції студента є постійне розширення сфери застосування в навчальному процесі можливостей інформаційно-комунікаційного середовища університету: автоматизовані навчальні предметні середовища; електронні каталоги, бібліотеки, довідкові системи; сукупність навчально-методичних матеріалів, розроблених викладачами для організації навчальної діяльності студентів; електронні рейтинги.

Список використаних джерел

1. Долгова Л. М. Формирование ключевых компетенций. *Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию* : материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара. 2001. С. 86–89.
2. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании : учеб. пособие. Москва, 2010. 216 с.
3. Жерновникова О. А. Психологічний аспект реалізації дистанційних освітніх технологій у навчальний процес майбутніх учителів математики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2017. Вип. 2. С. 219–225.
4. Жерновникова О. А., Ван Цзін І. Формування та становлення особистості педагога засобами музичного мистецтва. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2017. Вип. 36. С. 208–212.

ЛЯО Цайчжи, ЧЖАН Ювень

СУТЬ, СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ (ЗА ПОГЛЯДАМИ КИТАЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ)

У тезах на основі аналізу наукової літератури представлено авторське тлумачення сутності полікультурної компетентності студентів закладів вищої освіти. З урахуванням різних поглядів українських та китайських учених визначено структурні компоненти (мотиваційний, аксіологічний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, особистісний) та зміст цієї компетентності.

Ключові слова: *полікультурна компетентність, студент, вища школа, китайські та українські науковці, структура та зміст.*

The author's interpretation of the essence of the multicultural competence of students at higher educational institutions has been presented in the publication on the basis of the analysis of the scientific literature. Taking into account different views of Ukrainian and Chinese scientists, the structural components (motivational, axiological, cognitive, behavioral and personality) and the content of this competence have been determined.

Key words: *multicultural competency, student, high school, Chinese and Ukrainian scholars, structure and content.*

В умовах інтенсифікації глобалізаційних процесів у суспільстві значно зростає інтенсивність контактів між представниками різних культурних спільнот. У свою чергу, це активізує потребу у формуванні полікультурної компетентності його громадян.

Ю. Ірхіна також відзначає, що сьогодні заклади вищої освіти перетворюються в своєрідні полікультурні простори, які характеризуються значним культурним, мовним та національним різноманіттям студентів. Проте, за висновками цієї української авторки, багато студентів вишів характеризуються нестійкістю власних культурних і національних цінностей, емоційною нездатністю здійснювати міжнаціональний діалог [3].

Результати проведеного нами дослідження засвідчують, що в китайських закладах вищої освіти теж спостерігаються схожі проблеми. Як відомо, у сучасному Китаї відбувається значна активізація міжнародних контактів. Зокрема, у вищій школі КНР сьогодні навчаються студенти різних національностей з багатьох країн світу. Проте майбутні фахівці не завжди спроможні розбудовувати успішні міжетнічні контакти, уникати конфліктів міжнаціонального характеру. У світлі цього в Китаї, як і в Україні, існує актуальна потреба в забезпеченні цілеспрямованого формування полікультурної компетентності студентів у вищій школі.

Як встановлено на основі аналізу наукової літератури, окремі аспекти порушеної проблеми висвітлено в дослідженнях таких учених, як В. Болгаріна, В. Кузьменко, І. Лощенова, Лю Мейхуй, Чжань Дунлян, Чжан Цзяньчен, Чжен Цюньюе, Юань Жуї та інші. Однак під час проведення наукового пошуку визначено,

що ця проблема вимагає подальшого вивчення. Зокрема, існує актуальна потреба в уточненні суті полікультурної компетентності студентів, визначенні її структури та змісту, оскільки вчені висловлюють різні погляди з цього питання.

На основі вивчення наукової літератури з'ясовано, що вчені визначають сутність полікультурної компетентності як:

- інтегративної якості людини, що формується в освітньому процесі та проявляється в здатності ефективно вирішувати завдання діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур (О. Березюк [2, с. 13–14]);

- інтегративного утворення, що дає можливість продуктивно взаємодіяти з представниками інших народів, етнічних та культурних груп; результат полікультурної освіти, що ґрунтується на теоретичних засадах та об'єктивному баченні етнокультурного різноманіття світу (Т. Сніца [5, с. 102]);

- інтегративної якості особистості, що проявляється в її здатності взаємодіяти з іншими членами суспільства на засадах взаємоповаги, прагненні не допускати дискримінації іншої людини через її національні, культурні чи інші відмінності (Лю Мейхуй, Чжан Мейяо [6; 7]).

З урахуванням точок зору науковців у тезах під полікультурною компетентністю студентів розуміється інтегративне особистісне утворення, що комплексно поєднує в собі знання, уміння, якості, цінності людини, які забезпечують її здатність ефективно взаємодіяти з представниками інших культур на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння й толерантності, а також готовність зберігати й подалі розвивати різноманіття форм культурного самовираження в умовах глобалізованого суспільства.

Під час проведення дослідження було також опрацьовано наукові праці різних авторів щодо визначення структури та змісту полікультурної компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей. Так, Л. Максимова стверджує, що полікультурна компетентність студентів об'єднує в собі зміст когнітивного (системні культурознавчі та мовні знання), діяльнісного (уміння, навички, досвід діяльності та поведінки в полікультурному освітньому середовищі), аксіологічного (необхідні для успішної життєдіяльності в полікультурній спільноті цінності, установки, мотиви, здібності та якості особистості) компонентів у цілісну структуру [4].

За С. Авхутською, структурна полікультурної компетентності майбутніх фахівців включає такі компоненти:

- когнітивний (передбачає сформованість у людини знання і розуміння феномену культури й полікультурності, рідної, світової, іншомовної культур, знання і розуміння культури міжнаціонального спілкування тощо);

- мотиваційно-аксіологічний (включає мотиви, цілі, ціннісні установки полікультурного характеру, ціннісне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності в полікультурному середовищі);

- діяльнісний (забезпечує спроможність здійснювати творчу перетворювальну діяльність, сформованість умінь та навичок правильно діяти в полікультурному просторі, наявність досвіду міжкультурної взаємодії);

- особистісно-рефлексивний (проявляється в здатності майбутнього фахівця до адекватної самооцінки своїх професійних можливостей та особистісних якостей

на основі прояву самоповаги й позитивного самосприйняття; сформованість таких особистісних якостей, як культурна толерантність, полікультурний світогляд, моральна відповідальність за виважене трактування подій минулого та їх застосування для планування майбутнього тощо [1, с. 112–115].

Схожі погляди щодо структури полікультурної компетентності висловлює О. Березюк. На думку авторки, це особистісне утворення включає в себе такі компоненти:

- когнітивний (передбачає сформованість системи полікультурних знань, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві);

- мотиваційно-ціннісний (являє собою систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя і діяльність особистості в полікультурному суспільстві);

- діяльнісний (відбиває сформованість полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм та правил поведінки в полікультурному суспільстві, наявність досвіду позитивної взаємодії із представниками різних культур) [4, с. 14].

Зіставлення наукових позицій українських і китайських учених щодо визначення структури та змісту полікультурної компетентності студентів засвідчує, що ці позиції принципово не суперечать між собою, хоч і мають певні відмінності. Наприклад, Лю Мейхуй і Чжан Мейяо вважають, що вказана компетентність людини об'єднує в собі відповідні знання, уміння, якості, що забезпечують її спроможність успішно взаємодіяти з представниками інших культур [6; 7].

На основі врахування точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що полікультурна компетентність студентів вищої школи включає такі складники: мотиваційний (усвідомлення важливості опанування полікультурної компетентності, сформованість мотивації щодо комплексного засвоєння знань, умінь, якостей, необхідних для розбудови успішної комунікації з носіями інших культур); аксіологічний (сформованість гуманістичних ціннісних установок та ставлень полікультурного характеру); когнітивний (засвоєння системи полікультурних знань як теоретичної основи для вибору людиною моделей поведінки з носіями інших культур); поведінково-діяльнісний (сукупність умінь, навичок, що забезпечують успішність міжкультурної взаємодії); особистісний (сформованість особистісних якостей, необхідних для здійснення колективної діяльності в полікультурному просторі, а саме таких: толерантності, емпатійності, доброзичливості, рефлексивності тощо).

Список використаних джерел

1. Авхутська С. Полікультурна компетентність як чинник професійного й особистісного зростання майбутнього учителя історії. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини. Умань, 2011. Ч. 1. Вип. 4. С. 110–115.

2. Березюк О. Формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі. *Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців* : зб. наук. пр. / за ред. О. С. Березюк, О. М. Власенко. Житомир, 2013. С. 10–19.

3. Ирхина Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов педвузов на занятиях английского языка. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2445>.

4. Максимова Л. І. Формування полікультурної компетентності майбутніх педагогів у вузі на основі інтегративного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Калуга, 2012. 223 с.
5. Сніца Т. Є. Структурні компоненти полікультурної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип 9. С. 100–105.
6. 劉美慧, <多元文化教育研究的反思與前瞻>人文與社會科學簡訊。12-4. 2011/9, 頁 56.
7. 张美瑶 <多元文化教育改革的省思> 教育学报 2009年6月 321–340页.

Фарідун МАЙНАЄВ

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ І СТУДЕНТАМИ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розкрито сутність комунікативної взаємодії між викладачем і студентами як динамічного процесу обміну навчальною інформацією між суб'єктами, який передбачає її передавання й осмислення. Визначено способи організації комунікативної взаємодії за допомогою ІКТ у процесі навчання студентів суспільно-гуманітарного профілю: надання зручного й легкого доступу до навчальної інформації; забезпечення зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу; підтримка навчальної діяльності on-line.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, комунікативність, комунікація, зворотний зв'язок, SMS-терапія.

The essence of communicative interaction between a teacher and students as a dynamic process of educational information exchange between subjects, which involves the transmission and comprehension of it, has been revealed. The ways of organization of communicative interaction with help of ICT in the process of the social and humanities students' teaching have been determined. They are: providing convenient and easy access to educational information, provision of feedback between participants of educational process, support of on-line learning activities.

Key words: communicative interaction, communicativeness, communication, feedback, SMS-therapy.

Збільшення інформаційних потоків спричинило появу нового комунікаційного простору, функцію провідника в якому взяли на себе сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що є інструментом забезпечення комунікативної взаємодії в навчальному процесі. Оскільки навчальний процес побудований на взаємодії викладача зі студентами, а ІКТ мають значний потенціал в освіті, перед науковцями й педагогами-практиками постає важливе завдання – організація комунікативної взаємодії за допомогою ІКТ. У той же час це питання розглядається дослідниками (Л. Городенко, О. Рязанцева, Г. Яценко) здебільшого в площині дистанційного навчання. Тому вважаємо за потрібне розглянути особливості організації комунікативної взаємодії викладача зі студентами при поєднанні on-line-навчання із традиційним.

Наразі в науковому обігу одночасно побутують дефініції «комунікаційна взаємодія» [4] і «комунікативна взаємодія» [7]. Основою для цих понять є паронімічні лексеми «комунікація» й «комунікативність». Комунікація є зв'язком, який забезпечує процес обміну інформацією, а комунікативність – здатністю до зв'язку, тобто до комунікації. Оскільки ми розглядаємо ІКТ у межах забезпечення за їх допомогою зв'язку для отримання студентами актуальної інформації та засвоєння її, то є доречним уживання поняття «комунікативна взаємодія», що в нашому розумінні є динамічним процесом обміну інформацією між суб'єктами, який передбачає формування ними повідомлення, передавання й осмислення його.

Застосування ІКТ у навчальному процесі спричинило появу нових форм комунікативної взаємодії: 1) викладач – засоби ІКТ – студент/або студенти; 2) студент – засоби ІКТ – студент/або студенти. При цьому посередниками між суб'єктами інтерактивного діалогу виступають апаратні, програмні, мережні засоби або їх поєднання, які в комунікативному ланцюжку є об'єктами взаємодії. Їх ефективність залежить від організації комунікативної взаємодії, яка зумовлюється метою комунікації; ступенем готовності студентів і викладача до неї; комунікативною ситуацією, що передбачає чіткість і точність цілей взаємодії, актуальність і цінність навчальної інформації для студентів, адаптацію взаємодії до умов навчання, включення у діяльність усіх учасників процесу навчання.

Одним із засобів організації комунікативної взаємодії є Web-сайти, зокрема блог, навчально-методичний контент якого систематично оновлюється та є доступним для всіх без винятку користувачів Інтернету. Блог викладача забезпечує комунікацію в інформаційному просторі й опосередковану візуальну комунікацію, підтримує навчальну діяльність on-line та є каналом швидкого та зручного отримання доступу до дидактичних ресурсів безпосередньо на семінарському занятті.

Потужним посередником між викладачем і студентами виступають і мобільні пристрої, які за своїми функціональними характеристиками дозволяють у режимі on-line:

- аналізувати тексти й коментувати статті тематичних блогів і сайтів;
- працювати з історичними мапами;
- переглядати навчальне відео;
- створювати мережні продукти, зокрема інтелект-карти, хмари слів;
- здійснювати звукозаписи, фотографування, фільмування;
- виконувати тестові завдання й інтерактивні вправи.

Проте використання смартфонів як об'єктів комунікативної взаємодії під час навчального аудиторного заняття має також і свої недоліки: оскільки не всі студенти мають високу мотивацію до навчання, є ризик, що хтось із них замість виконання навчального завдання в режимі on-line буде користуватися Інтернетом в особистих цілях. Однак єдиного рецепту, який би стовідсотково став на заваді нецільовому використанню цих сучасних засобів ІКТ, не існує. В. Садкіна [6, с. 119], наприклад, радить установити правила роботи з девайсами та створити таку атмосферу на занятті, щоб ці правила неухильно виконувалися. Ми пропонуємо прийом SMS-терапії – несподіване надсилання порушнику SMS із дотепним повідомленням – пропозицією виконати навчальне завдання. Це є

інтерактивним нагадуванням про мету перебування на занятті й водночас прикладом креативної взаємодії «викладач-студент». Недоліком цього прийому є обмеженість його використання: утративши свою новизну, він перестане бути дієвим. Тому найважливішим на занятті залишається все ж таки формування мотивів до застосування ІКТ у навчанні.

Як ми переконалися, в основі комунікативної взаємодії – обмін інформацією. І навчальний процес не є повноцінним без її пошуку, збереження та передавання за будь-якої форми здобуття освіти. Швидкий доступ до потрібної інформації забезпечує використання QR-кодів (у перекладі з англійської – швидкий відгук) – двовірних кодів, що дозволяють зашифрувати 7089 цифр, 4296 символів, 1817 ієрогліфів. Основною їх перевагою є легке розпізнавання інформації скануючим непрофесійним обладнанням [1, с. 145]. Сферою використання QR-кодів у процесі навчання є гіперпосилання на інформаційні ресурси, опитування, тестування, проектна діяльність, ігрові технології тощо [2, с. 155]. Робота з QR-кодами сприятиме включенню студентів у комунікативну взаємодію цікавим і привабливим для них способом.

Таким чином, комунікативна взаємодія «викладач – засоби ІКТ – студент/або студенти» полягає в створенні інформаційного середовища, що є матеріалом для комунікації, наданні доступу до інформаційних ресурсів, отриманні зворотної реакції студентів на надану інформацію. На наше припущення, саме зворотний зв'язок є тим компонентом, що засвідчує якість навчання із застосуванням ІКТ. Він є зворотною дією результату процесу навчання на саме навчання, інакше кажучи, інформацією про його ефективність або неефективність. І ця дія може бути спрямованою як від викладача до студента/або студентів, так і від студента/або студентів до викладача. У педагогічній науці [5] зворотний зв'язок визначається як шлях отримання інформації про правильність або ступінь помилковості дій. На навчальному занятті із застосуванням ІКТ відгук про результат діяльності може бути отриманий від комп'ютерної програми, наприклад, «Тест пройдено успішно», «Ваша оцінка за тест...». Тож зворотний зв'язок можна розглядати як суб'єктно-суб'єктний і програмно-суб'єктний. Програмно-суб'єктний зв'язок здійснюється через коригувальні впливи й опосередковане управління процесом проходження кожним студентом індивідуальної траєкторії учіння на основі організації комп'ютерного контролю й оцінювання рівня успішності та корекції знань, умінь і навичок. За допомогою суб'єктно-суб'єктного зв'язку здійснюється взаємодія між суб'єктами учіння (викладачем і студентами, студентами між собою) із метою здійснення коригувальних впливів із боку викладача на навчально-пізнавальну діяльність студента та з боку одного студента на іншого в процесі організації групових видів діяльності в інформаційно-навчальному середовищі [3, с. 5]. Однак, на нашу думку, функції зворотного зв'язку не обмежуються лише контролем і корекцією знань: він є показником готовності студентів до заняття, їх психологічного налаштування на навчальну діяльність, емоційної оцінки змісту навчального матеріалу.

Таким чином, ефективність організації комунікативної взаємодії за допомогою ІКТ досягається завдяки наданню студентам зручного й легкого доступу до актуальної для них інформації (через блог і QR-коди); забезпеченню

якісного зворотного зв'язку між усіма учасниками навчального процесу; підтримці навчальної діяльності on-line (через застосування смартфонів).

Список використаних джерел

1. Воронкін О. С. Можливості використання системи QR-кодів у вищій школі. *FOSS Lviv 2014* : зб. наук. пр. IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 24–27 квітн. 2014 р.). Львів, 2014. С. 145–149.
3. Єчкало Ю. В. Елементи мобільного навчального середовища. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг, 2014. Вип. XII. С. 152–157.
4. Коваль Т. І. Проблема зворотного зв'язку в інформаційно-комп'ютерному навчальному середовищі. URL: <https://goo.gl/fAYzvq> (дата звернення: 19.02.2018).
5. Москалик Г. Ф. Комунікаційна взаємодія суб'єкта й об'єкта освітнього процесу. *Нова парадигма*. 2013. Вип. 114. С. 98–105.
6. Муліна Н. І. Організація ефективного зворотного зв'язку в дистанційному навчанні іноземних мов. URL: <https://goo.gl/N7uck4> (дата звернення: 20.02.2018).
7. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. Харків, 2016. 144 с.
8. Старовойтенко Н. В., Лещинський О. П., Рига Т. М. До проблеми педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. 2014. Вип. 27. С. 141–144.

Сергій МИКИТЮК

ОСОБЛИВОСТІ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ

Схарактеризовано психолого-педагогічні аспекти мотивації до навчання як інтегрального способу організації активності людини та будь-якого її спонукання, детермінантами якого є як внутрішні, так і зовнішні причини. Вона виконує селективну, когнітивну, спонукальну, змістовно-регуляторно-виконавчу та формувальну функції. Проаналізовано особливості мотивів навчання студентів педагогічного університету

Ключові слова: *мотив, «зовнішні», «внутрішні» стимули, потреба в досягненні успіхів, ресурсний підхід, зовнішні та внутрішні ресурси особистості.*

The psychological and pedagogical aspects of motivation for learning as an integral way of organizing human activity and any way of inducing a person, which has both internal and external reasons, are described. Motivation has selective, cognitive, incentive, content-regulatory-executive and forming functions. The peculiarities of the motives for learning of students of the pedagogical university are analysed.

Key words: *motive, «external» and «internal» incentives, need for achievement, resource-based approach, external and internal resources of the person.*

Ефективність професійної діяльності у будь-якій сфері залежить від розуміння її необхідності та мотивації людини щодо виконання своїх професійних обов'язків та прагнення досягти вищих щаблів професійної майстерності. Тому

актуальним, як у теоретичному так і практичному аспектах, залишається проблема вивчення мотивації навчальної діяльності.

Аналіз праць Л. Божович, Ю. Кулюткін, О. Каліннікової, О. Леонтьєва, А. Маркової, В. Мерлін, Г. Сухобської, Ю. Чернової, Л. Юшкової, П. Якобсон та інших дозволяє виокремити ряд загальних методологічних і теоретичних принципів: мотивація як складна система містить компоненти і структури, тобто має певний зміст і внутрішню організацію; мотивація має процесуальну динаміку – існують мотиваційні цикли, етапи, ланцюги; мотивація сама є елементом більш складної метасистеми – діяльності, із аналізу функцій і механізмів якої і можна розуміти її сутність; мотивація виступає функціональною системою, в якій афективні і когнітивні процеси знаходяться у внутрішній єдності й у взаємному опосередкуванні; мотивація – це «психічна система», тобто особливий вид психічних процесів, які регулюють діяльність. У зв'язку з даною точкою зору вводяться й використовуються такі поняття, як «зовнішні», «внутрішні» й «особисті» стимули [2; 3].

Для мотивів навчання недостатньо тільки зовнішніх стимулів, тому що, щоб стати мотивами навчання, вони повинні спиратися на потреби, настрої, інтереси, прагнення самої особистості. Лише те, що для самої особистості представляє необхідність, цінність, значущість, закріплюється й затверджується в мотиві [4, с. 34].

На нашу думку, ці умови створює навчально-виховний процес, який базується на науко-методичних принципах ресурсного підходу, оскільки він вимагає взаємодії ресурсів як зовнішнього впливу на розвиток особистості, так і виявлення й реалізацію можливостей суб'єкта в різних сферах його життєдіяльності, що є важливою умовою досягнення позитивних результатів у навчально-наукових дослідженнях.

У своєму дослідженні ми зробили припущення, що особливості мотивації до навчання залежать від особливостей свідомого ставлення студентів до особистісних потенціалів (можливостей). Дослідження проводилось на базі ХНПУ імені Г.С. Сковороди, в якому взяли участь студенти 2–5 курсів факультетів: початкового навчання, природничого, історичного, іноземної філології та фізико-математичного у кількості 514 осіб. Нами було проведено анонімне анкетування, яке показало особливості уявлень студентів про свої особистісні й професійні можливості. Для діагностики мотиваційної сфери студентів були застосовані методики: «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїної), «Діагностика навчальної мотивації студентів» (А. Реана, В. Якуніна, модифікована Н. Бодмаєвою); «Потреба в досягненні успіхів» (А. Мехрабіана).

Аналіз відповідей студентів на питання анкети дозволив виявити особливості обізнаності студентів у своїх потенційних можливостях. На всіх факультетах, які були задіяні в дослідженні, спостерігалися наступні тенденції – збільшення кількості студентів від молодших до старших курсів, спрямованих на пізнання своїх можливостей, а також маючих певні уявлень про них (думаю про це завжди – 20%; намагаюсь щось зробити, щоб про них знати – 25%; маю уявлення – 40%; вважаю, що такі можливості розкриваються максимально після закінчення навчання – 7%; ніколи не замислювався над цим – 8%).

У відповідях студентів на питання про потребу розвитку своїх потенційних можливостей на всіх досліджуваних факультетах спостерігалась схожа за якістю ситуація: від 2-го до 5-го курсів студенти відповідали, що «іноді відчують» – 22%; «часто відчують» – 34% та «завжди відчують і намагаються дещо змінити» – 43%.

Важливим для дослідження було виявлення прагнень студентів щодо розкриття своєї особистості у процесі навчання у ВНЗ. До 30% студентів на всіх факультетах вказали на розвиток у себе вмінь, навичок самоорганізації та самоконтролю. До 20% студентів хотіли б розвивати в собі здібності до творчих видів діяльності (танці, спів, музика, малювання, акторські вміння), 3% – хотіли б розвинути в собі комунікативні навички, організаторські вміння, знання мов, інтелектуальні вміння. І тільки 17% прагнуть спрямовувати свою діяльність на розвиток професійних знань і вмінь. Вважаємо, що такий низький відсоток студентів, пов'язаний із рівнем соціальної привабливості професії вчителя, тобто більшість студентів навчаються не для того, щоб набути високопрофесійні вміння, а заради отримання диплома. Цей факт підтверджується проведеним тестуванням, зокрема, визначенням у студентів потреби у досягненні успіху. Виявилось, що у 98% студентів, незалежно від факультету, має прояв потреба уникання неприємностей. Іншими словами, студент навчається не для досягнення найвищого рівня майстерності у своїй педагогічній справі, а спрямовує свою діяльність або на окремі вміння, які необхідні в іншій діяльності, або заради диплома. На жаль, до 30% студентів відповіли, що нічого не хотіли б розвинути в собі. Саме такі студенти вимагають індивідуальної діагностики інтересів і потреб, тому що потреби й інтереси розглядають як джерело активності особистості, як рушійні сили розвитку людини, що підкреслює необхідність виявлення потенційних можливостей та їх врахування у процесі взаємодії зі студентами.

Особисті думки, пропозиції студентів стосовно вдосконалення організації навчально-виховного процесу у ВНЗ розподілилися у такий спосіб: майже 50% студентів вказали на необхідність більшої вимогливості з боку викладачів та більшої поваги до студентів. До 45% студентів, як молодших, так і старших курсів, відзначили необхідність збільшення практичних занять, годин на педагогічну практику, залишивши тільки ті предмети, які необхідні для майбутньої професії. 5% складають студенти, які вказали на необхідність зміцнення студентських колективів, розширення інформаційних джерел (більшої кількості періодичних видань, зустрічей з різними викладачами, ученими, створення умов для використання internet в університеті).

Узагальнення отриманих результатів дозволило зробити наступні висновки: 1) чим нищий рівень обізнаності студентів у своїх можливостях, тим більшу перевагу має мотив отримання диплому, і меншого значення набуває мотив опанування професією; 2) із зростанням особистісного бажання до самовдосконалення більшу вагу набувають мотиви опанування професією та творчої самореалізації; 3) чим об'єктивніша самооцінка тим більше зусиль спрямовується на самовдосконалення і тим більшого прояву має потреба у досягненні успіху.

Отже, актуалізація внутрішніх ресурсів майбутнього фахівця знаходиться в діалектичній єдності з його мотивацією та ціннісними ставленнями в процесі професійного становлення: успішність навчання й самореалізація студентів у професійній діяльності визначаються силою і стійкістю мотивів.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва, 1980. 287 с.
2. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва, 1985. 361 с.
3. Лернер И. А. Внимание: технологии обучения. *Советская педагогика*. 1990. № 3. С. 139–141.
4. Филипов Ф. Р. Нужда и потребность. Томск, 1986. С. 20–25.
5. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва, 2001. 384 с.
6. Якунин В. А. Педагогическая психология: методика для диагностики учебной мотивации студентов. Санкт-Петербург, 1998. 106 с.

Валентина МОТОРІНА, Ольга РОГОВА

**ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ
МАТЕМАТИКИ**

Схарактеризовано етапи навчального заняття за технологією розвитку критичного мислення (виклик, осмислення, рефлексія). Конкретизовано використання різних прийомів технології (асоціативний куц, кластери, концептуальна таблиця, узагальнююча таблиця, «товсті» та «тонкі» запитання, «піймай помилку», інсерт, сінквейн) у навчанні майбутніх учителів математики.

Ключові слова: критичне мислення, технологія, прийом, майбутні вчителі.

The article describes the stages of organization of lesson, using the technology of development of critical thinking (challenge, comprehension, reflection). In this article, the methods of using different technology techniques in teaching future Mathematics teachers are concretized. They are associative bush, clusters, conceptual table, summary table, «hick» and «thin» questions, «catch a mistake», INSERT, cinquain).

Key words: critical thinking, technology, technique, future teachers.

Важливою особливістю оновлення сучасної шкільної освіти є пріоритет завдання «навчити учнів мислити». Технологія розвитку критичного мислення була запропонована у 90-ті роки XX століття американськими вченими (К. Мередит, Ч. Темпл, Дж. Стіл) саме як така, що містить відповідь на питання: як вчити мислити? Ця технологія є однією із сучасних технологій навчання, що тісно пов'язана з інтерактивним навчанням.

Важливою умовою формування в учнів критичного мислення є його наявність у вчителів, а також володіння технологією, вміння застосовувати прийоми розвитку критичного мислення у навчанні свого предмета. Дослідники виділяють два підходи у навчанні критично мислити – через упровадження спеціального курсу у навчальному закладі або через відповідну організацію

навчання будь-якого предмета. Науковцями розроблено практичні підходи і дидактичні матеріали щодо впровадження методів і прийомів розвитку критичного мислення учнів та студентів у процесі викладання різних предметів (в основному суспільно-гуманітарних) [1]. Аналіз науково-методичної літератури й сучасної практики доводять відсутність комплексного дослідження методики формування критичного мислення в учнів основної школи у процесі навчання математики. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики студенти вивчають різні педагогічні технології та інновації, зокрема, структуру уроку критичного мислення, але не отримують досвід його проведення. Використання викладачами фахових дисциплін інноваційних технологій, зокрема прийомів розвитку критичного мислення, дозволить студентам перейти з рівня ознайомлення з ними на рівень практичної розробки на конкретному навчальному математичному матеріалі.

Мета дослідження – розробити використання прийомів розвитку критичного мислення майбутніх вчителів у процесі навчання математичних дисциплін. Це дослідження є одним із напрямів реалізації контекстного підходу у підготовці майбутніх учителів математики [2].

Розглянемо структуру та зміст завдань до практичних занять з аналітичної геометрії з використанням прийомів розвитку критичного мислення. У науковій літературі визначено такі основні етапи педагогічної технології «Розвиток критичного мислення» – виклик, осмислення та рефлексія [1]. Кожен етап має свої цілі та завдання, а також характерні прийоми, спрямовані спочатку на активізацію дослідницької, творчої діяльності, а потім на осмислення та узагальнення набутих знань.

Етап «виклик» включає в себе спонукання до роботи з новою інформацією; виклик відомих знань; безконфліктний обмін думками. На цьому етапі може використовуватися прийом «Асоціативний кущ», який встановлює зв'язки теми заняття з відповідним навчальним матеріалом шкільного курсу математики. До теми заняття викладач виписує на дошці в довільному порядку поняття і ставить запитання: «Які поняття мають відношення до теми? Які є основними? Яких важливих понять не вистачає?». Студенти самостійно в зошитах складають кластер у формі моделі планети з супутниками. В центрі розміщується тема, навколо – основні поняття, а вже далі можуть знаходитися менш значущі смислові одиниці, які більш повно розкривають тему і розширюють логічні зв'язки. Для його складання студенти повинні доповнити наданий перелік і обґрунтувати місце кожного поняття у системі. Деякі з наданих понять студенти можуть віднести до сторонніх для даної теми і викладач пропонує відповідні задачі з шкільного курсу математики, для яких узагальнюючу задачу можна розв'язати саме в даній темі курсу аналітичної геометрії. Така робота мотивує майбутніх вчителів не тільки на опрацювання нової теми, але й на встановлення зв'язку курсу аналітичної геометрії зі шкільним курсом математики.

Для актуалізації та систематизації опорних знань ми використовуємо прийом складання кластерів. Наприклад, на початку заняття з вивчення векторного та мішаного добутку векторів колективно на дошці складається графічна схема інформації про дії з векторами, встановлюються та зображуються стрілками зв'язки

між поняттями. Відбувається активізація та залучення всіх студентів групи в процес відтворення вже набутих знань з даної теми, формування асоціативного ряду і постановка запитань щодо вивчення наступних дій з векторами: «Що є результатом дії?», «В якій формі дія може означуватися?», «Як застосовується у розв'язуванні геометричних задач?».

На етапі «осмислення» процес складання кластера дозволяє структурувати навчальний матеріал – наприклад, для векторного та мішаного добутків виділяється п'ять ключових понять, які зображуються пелюстками квітки: «Результат», «Формула», «Координатна форма», «Геометричний зміст», «Застосування». Викладач підбирає до заняття задачі, у ході розв'язування яких відпрацьовується кожне з цих ключових понять. Аналіз розв'язування задач дозволяє вказати нові способи розв'язування типових задач на застосування геометричного змісту дій з векторами.

На етапі рефлексії здійснюється структуризація отриманих знань в результаті творчої діяльності і робляться висновки. Наприклад, творче завдання – скласти кластер у формі дерева «Векторна алгебра», визначити, які поняття будуть зображати його коріння, які – товсті та тонкі гілки, які – листя. Це завдання може бути виконано після вивчення дій з векторами, але далі «дерево пізнання» зміниться у зв'язку з новою інформацією. Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення.

Існує багато способів графічної організації матеріалу і найбільш поширеними є таблиці. «Концептуальну таблицю» ми використовуємо для порівняння декількох об'єктів по різним характеристикам (таблиця «Дії з векторами»). «Узагальнююча таблиця» допомагає систематизувати інформацію та провести паралелі між фактами (таблиця «Вектори на площині та в просторі»). Залежно від мети таблиця може заповнюватися студентами на занятті або вдома, поступово або вся повністю як результат узагальнення. Наприклад, самостійно студенти вдома складають до теми заняття узагальнюючу таблицю «Типові задачі – Способи розв'язування», а потім проводиться обговорення правильності, уточнення, виправлення, доповнення. У подальшому студенти самі обирають об'єкти порівняння для складання таблиць. Так, для ліній другого порядку було складено таблицю «Рисунок – Означуване поняття – Ключові поняття», на основі якої треба було сформулювати означення кожного поняття.

Критичне мислення характеризується постановкою запитань і з'ясуванням проблем, які необхідно вирішити. Прийом постановки «товстих» та «тонких» запитань сприяє і мотивації вивчення теми, і кращому осмисленню теоретичного матеріалу, і продуктивному розв'язуванню задач. Він використовується викладачем для опитування, для актуалізації опорних знань, для створення проблемної ситуації, для самостійної роботи студентів вдома по складанню запитань з теми. З метою проведення різностороннього обговорення теми з використанням «кубика Блума» було розроблено шість видів запитань різного призначення: запитання-констатація (що називається ..?), обґрунтування (пояснить, чому ..?), уточнення (які є окремі випадки..?), конкретизація (які приклади..?), застосування (де використовується..?), дослідження (що буде, якщо..?).

Критичне мислення характеризується переконливою аргументацією. Прийом «Піймай помилку» використовуємо для аналізу розв'язання задачі й знаходження помилки. Викладач складає спеціальні завдання, які містять у собі помилки двох рівнів: явні, що досить легко виявляються студентами, та скриті, які можна пояснити тільки після вивчення нової теми.

Для самостійного опрацювання студентами тексту лекції використовуємо прийом «інсерт», що передбачає не пасивне читання, а концентрацію уваги на кожній частині інформації, виділення вже відомого чи нового матеріалу, успішно засвоєного чи незрозумілого. Студенти можуть пропонувати свої позначки для маркування тексту та доповнювати текст лекції інформацією з інших джерел. Цей прийом розвиває інформаційну грамотність, вміння орієнтуватися в різних підручниках, здатність до аналітичної та оцінної роботи з текстами, сприяє збудженню інтересу до вивчення матеріалу, стимулює самостійну пошукову діяльність, яка має творчий характер.

На етапі рефлексії творчому осмисленню матеріалу сприяє складання студентами сінквейну – білого вірша, який стисло розкриває тему. Сінквейн – це особливий вірш, який є результатом аналізу та синтезу вже відомої або нової отриманої інформації. Для його написання необхідно знайти і виділити в темі найбільш суттєві елементи, проаналізувати їх, зробити висновки і коротко сформулювати згідно з правилами складання вірша.

Вивчення математики створює плідні умови для формування та розвитку критичного мислення, оскільки передбачає використання ключових розумових дій в ході опрацювання теоретичного матеріалу та розв'язування задач, аргументацію тверджень, обґрунтування дій, аналіз проблемних ситуацій, оцінювання розв'язання задачі, вибір раціональних способів діяльності. Водночас, якщо планувати етапи лекцій і практичних занять з використанням відповідних стратегій технології формування та розвитку критичного мислення, то результат буде ще більш високим. Традиційні методи навчання математики можуть органічно переплітатися з етапами технології розвитку критичного мислення, бо за допомогою них студенти можуть мотивувати свою діяльність, опрацьовувати математичну інформацію, вчитися виділяти головне, суттєве, встановлювати логічні зв'язки, порівнювати і аналізувати, проводити аналогії, переходити від часткового до загального, осмислювати навчальний матеріал у цілому, вчитися бачити та формулювати проблему, пропонувати різні способи діяльності та вибирати оптимальні, спиратися на свій життєвий досвід та поповнювати його.

До перспективних напрямів подальшої наукової розробки проблеми розвитку критичного мислення майбутніх учителів математики віднесено: формування у студентів умінь конструювання уроків математики, спрямованих на розвиток критичного мислення школярів; визначення рівня розвитку критичності мислення.

Список використаних джерел

1. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ, 2006. 220 с.
2. Моторіна В. Г., Рогова О. В. Особливості реалізації контекстного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів математики. *Вища і середня школа в умовах сучасних викликів* : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 2016. С. 198–202.

СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У тезах розглянуто проблему стимулювання мотивації професійного зростання майбутніх учителів початкових класів. На основі аналізу наукових доробків вітчизняних та зарубіжних учених розкрито поняття «мотивація», «мотив», «стимулювання». Проаналізовано найбільш відомі теорії мотивації і стимулювання та виявлено їхній вплив на процес професійного зростання майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: професійне зростання, майбутні учителі, початкові класи, мотивація, мотив, стимулювання.

The paper depicts the problem of stimulating the motivation of professional growth of future primary school teachers. On the basis of analysis of scientific achievements of domestic and foreign scientists, the concepts of «motivation», «motive» and «stimulation» have been defined. The most well-known theories of motivation and stimulation have been analyzed and their influence on the process of professional growth of future primary school teachers have been revealed.

Key words: professional growth, future teachers, primary classes, motivation, motive, stimulation.

В умовах реформування освіти перед вищими педагогічними навчальними закладами України постає непросте завдання: підвищення якості підготовки майбутніх учителів за рахунок розвитку позитивної мотивації до обраної професії. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема стимулювання мотивації професійного зростання майбутніх учителів початкових класів.

Проблема мотивації завжди була цікавою для педагогічної думки і знаходила відображення у дослідженнях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як В. Вілюнас, В. Врум, І. Зимняя, А. Леонтьєв, Е. Лоулер, Н. Немова, К. Платонов, Л. Портер та ін. Зауважимо, що вчені по-різному визначають, а інколи ототожнюють такі поняття як «мотивація», «мотив», «мотивування», «стимулювання» та «професійне зростання». Так, І. Зимняя зазначає, що мотивація – це механізм, який викликає цілеспрямовану активність фізіологічного та психологічного плану, яка керує поведінкою людини [3, с. 136]. Як систему процесів, що відповідають за спонукання і діяльність, визначає мотивацію В. Вілюнас [1, с. 15]. Більш широко трактує мотивацію К. Платонов, який підкреслює, що мотивація – це психічне явище, яке є сукупністю мотивів [7, с. 28].

Отже, на основі вищезазначеного можемо констатувати, що мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, задають межі та форми діяльності й додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей.

У психолого-педагогічній літературі (А. Леонтьєв) представлено види мотивації залежно від способів впливу на особистість:

- нормативна мотивація – являє собою спонукання особистості до певного типу поведінки через ідейно-психологічний вплив;
- примусова мотивація – заснована на застосуванні влади і загрози;
- стимулююча мотивація – вплив на зовнішні обставини особистості [4, с. 152].

Мотив – це те, що спонукає людину до певних дій. Мотив знаходиться «всередині» людини, має «персональний» характер, залежить від безлічі зовнішніх і внутрішніх факторів, а також від дії інших, що виникають паралельно з мотивами. Мотив не тільки спонукає людину до дії, а й визначає, що треба зробити і як буде здійснена ця дія.

Мотивування – це процес впливу на людину з метою спонукання її до певних дій шляхом пробудження в ній певних мотивів. Мотивування складає основу управління особистістю. Ефективність управління впевною мірою залежить від того, наскільки успішно здійснюється процес мотивування.

Стимулювання – це один із засобів, за допомогою якого може здійснюватися мотивування. При цьому, чим вище рівень розвитку відносин в педагогічному процесі, тим рідше як засіб управління людьми застосовується стимулювання. Це пов'язано з тим, що виховання і навчання, як один з методів мотивування, призводять до того, що учасники педагогічного процесу самі виявляють зацікавленість у справах організації, здійснюючи необхідні дії, не чекаючи або ж взагалі не отримуючи відповідного стимулюючого впливу.

Професійне зростання розглядаємо як розширення знань, умінь і навичок за своєю спеціальністю.

Мотивація професійного зростання – процес спонукання майбутнього педагога до активної педагогічної діяльності, спрямованої на отримання нового якісного результату і сфокусованої на досягненні особистого сенсу в обраній професії [8].

Зазначимо, що вітчизняні та зарубіжні науковці висунули ряд теорій, що спонукають до мотивації та сприяють професійному зростанню. Розглянемо деякі з них. Так, дослідник В. Врум, у своїй теорії очікувань, виділяє три ключові чинники, що впливають на мотивацію:

1. «Затрати праці – результат», тобто очікування того, що витрачені зусилля приведуть до бажаного результату.

2. «Результат – винагорода», тобто очікування того, що досягнення результату буде винагороджено.

3. «Валентність», тобто очікування того, що винагорода буде цінною [2, с. 101–115].

Теорія мотивації Портера-Лоулера ґрунтується на тому, що мотивація є функцією потреб, очікувань і сприймання індивідами справедливої винагороди. Результативність праці індивіда залежить від витрачених ним зусиль, його характерних особливостей і можливостей, а також оцінки ним своєї ролі. Обсяг витрачених зусиль залежить від оцінки індивідом цінності винагороди і впевненості в тому, що вона буде отримана. Відповідно до моделі Портера-Лоулера результативність праці породжує задоволеність.

Модель мотивації Портера-Лоулера являє собою синтез теорії очікування і теорії справедливості. Вона включає зусилля індивіда, його здібності, результати праці, винагороду, суб'єктивність у сприйнятті цих факторів. Якщо між розміром зовнішньої винагороди і витраченими зусиллями індивіда є сприйнятий ним однозначний зв'язок, то система мотивації працює повністю, в іншому випадку індивід мотивований частково і отримує тільки внутрішню винагороду за свою працю [5].

Спираючись на вищезазначені теорії мотивації, можемо сказати, що основним для стимулювання мотивації професійного зростання майбутніх учителів початкових класів стає створення освітнього мотивуючого середовища.

З огляду на це розглянемо систему мотивації і стимулювання професійного зростання, запропоновану Н. Нємовою [6, с. 141] і представлену у таблиці.

Таблиця

Система мотивації і стимулювання професійного зростання (за Н. Нємовою)

Мотиви до професійного зростання	Стимули, які можна використовувати для професійного зростання
Мотив самостійності, реалізація себе в професійній діяльності як творчої особистості	- підвищення самостійності, можливість працювати з цікавими програмами; - допомога в розробці, затвердженні та поширенні авторської програми
Мотив особистісного зростання, набуття нової інформації	- направлення на стажування або престижні курси; - надання часу на методичну роботу; - оплата науково-методичної літератури; - сприяння в перепідготовці щодо необхідної спеціальності
Мотив самоствердження, досягнення соціального успіху	- надання можливості саморозвитку через проблемні конференції, педагогічні читання, семінари; - організація узагальнення досвіду, сприяння в підготовці власних публікацій та посібників у пресі; - представництво від навчального закладу на відповідальних заходах міського, обласного значення

Для формування стійкої мотивації професійного зростання майбутніх учителів початкових класів стимулювання має бути комплексним, диференційованим, гнучким і оперативним. З метою підвищення ефективності дії стимулів необхідно дотримуватися принципу доступності, відчутності та поступовості.

Отже, за умови стимулювання мотивації професійного зростання у майбутніх учителів початкових класів розвивається професійна самосвідомість та педагогічна спрямованість, формуються на творчому рівні професійно-педагогічні знання, уміння й навички, підвищується ступінь емоційної стійкості та самоконтролю. Мотивація професійного зростання сприяє самовираженню майбутніх учителів початкових класів у педагогічній діяльності через формування власної системи мотивів та визначення способів їх реалізації.

Список використаних джерел

1. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 151 с.
2. Врум В. Труд и мотивация. Москва : Мысль, 1964. 331 с.

3. Зимняя И. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Москва : Логос, 2000. С. 136.
4. Леонтьев Д. Ключевые проблемы психологии мотивации. Москва : Смысл, 1999. 343 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 18
6. Немов Н. Управление методической работой в школе. Москва : Сентябрь, 1999. 176 с.
7. Платонов К. Занимательная психология. Москва : Молодая гвардия, 1986. С. 28.
8. Пугачов В. Керівництво персоналом організації. Москва : Аспект Пресс, 1999. С. 49.

Людмила НЕЇЖПАПА

СПРИЯННЯ ПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННЮ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Проаналізовано сутність та особливості професійного самовизначення студентів під час професійного навчання. Визначено педагогічне забезпечення професійного самовизначення майбутніх фахівців, яке обумовлене соціальним замовленням та безпосередньо мотивацією суб'єкта професійного самовизначення. Запропоновані умови ефективного забезпечення професійного самовизначення студентів першого курсу.

Ключові слова: *професійне самовизначення студентів, педагогічне забезпечення, педагогічне забезпечення професійного самовизначення майбутніх фахівців.*

The essence and peculiarities of students' professional self-determination during professional training have been analyzed. Pedagogical provision of professional self-determination of future specialists has been determined. It is conditioned by social orders and motivation of a subject of professional self-determination. The conditions of effective provision of first year students' professional self-determination have been suggested.

Key words: *professional self-determination of students, pedagogical support, pedagogical provision of future specialists' professional self-determination.*

Проблема професійного самовизначення є найбільш значущою для студентів першого курсу, в яких відбувається формування спеціальних здібностей та якостей характеру у зв'язку з професіоналізацією, прийняття вимог майбутньої професії та усвідомлення свого місця в структурі професійної діяльності. Орієнтація студентів на професійну дію та свідоме прогнозування професійного майбутнього є невід'ємною складовою усього навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів. Дослідники проблем виховання студентської молоді зазначають, що вища система освіти повинна бути націлена на розвиток тих якостей та характеристик особистості, які допомагають їй самовизначенню. Відповідно, навчати студента як майбутнього фахівця самовизначатись, формувати потребу в самовизначенні є одним із завдань професійної підготовки.

У працях з проблеми нашого дослідження зазначається, що зміст професійного самовизначення на етапі професійного навчання детермінується орієнтуванням у вимогах майбутньої професії, формуванням відношення суб'єкта до себе як до представника певної професії (Ю. Поварьонков), уточненням

особистісних сенсів майбутньої професійної діяльності, формуванням суб'єктивної моделі професіонала (А. Маркова).

Головна мета професійного самовизначення, згідно поглядів М. Пряжнікова, – поступове формування у студента внутрішньої готовності самостійно і свідомо планувати, коректувати та реалізовувати перспективи свого розвитку [4, с. 24].

Як зазначає Є. Клімов, період навчання для студента характеризується «...засвоєнням системи основних ціннісних уявлень, що характеризують дану професію, оволодінням знаннями, уміннями, навиками. Розвиваються професійно важливі особистісні якості. Починає формуватися професійна самосвідомість, професійна придатність, яка виявляється в поєднанні успішності навчально-професійної, трудової діяльності із задоволеністю вибраним шляхом» [2, с. 105]. Усе це сприяє переосмисленню професійного вибору та розвитку професійного самовизначення.

Подібку точку зору відносно впливу освіти на професійне самовизначення відстоює Л. П'янова, яка розглядає професійне самовизначення студентів як процес «вступу особистості в сферу майбутньої професійної діяльності через її включення в навчальну, виробничо-практичну і позанавчальну діяльність на основі самопізнання, співставлення своїх можливостей з вимогами професії, реалізація потенціалів, усвідомлення себе як майбутнього професіонала» [5, с. 43].

Особливостями професійного самовизначення студентів під час професійного навчання у вищому навчальному закладі є:

- підтвердження правильності професійного вибору або його корекція засобами навчально-виховної роботи університету;
- усвідомлення студентом сутності професійної діяльності та себе як майбутнього професіонала;
- розвиток внутрішньої готовності планувати і реалізовувати професійні наміри;
- формування професійної самосвідомості;
- співставлення своїх можливостей та потреб під час професійної підготовки в університеті з вимогами професії;
- формування та розвиток професійних якостей та умінь; утвердження суб'єктивної позиції до майбутньої професії в процесі навчання в університеті.

Здійснений теоретичний аналіз та експериментальне дослідження професійного самовизначення студентів дозволили засвідчити необхідність посилення уваги вищих навчальних закладів до проблеми професійного самовизначення студентів та розробки педагогічного забезпечення, яке б сприяло ефективному професійному самовизначенню.

Дослідниця В. Ізмайлова під забезпеченням розуміє процес здійснення чогось-небудь завдяки створенню комплексу спеціальних заходів, засобів і способів, які допомагають в реалізації реальних можливостей соціальної системи і направлені на її регулювання, функціонування і подальший розвиток [1, с. 12]. Вона зазначає, що «педагогічне забезпечення – це специфічний вид професійної діяльності, який передбачає активізацію особистісних та інституційних ресурсів, які необхідні для реалізації ефективності того чи іншого процесу» [1, с. 13].

Психолого-педагогічне забезпечення самореалізації особистості студента досліджувала І. Нікітіна, яка зазначає, що даний процес полягає у «створенні у ВНЗ умов для пізнання, апробації та самоствердження власних можливостей як зрілого суб'єкта активності» [3, с. 64].

Проведений нами аналіз дав змогу виокремити поняття «педагогічне забезпечення професійного самовизначення майбутніх фахівців» як теоретико-методичний комплекс, що слугує підґрунтям для активізації особистісних ресурсів майбутніх фахівців та можливостей навчально-виховної роботи університету з метою ефективного професійного самовизначення студентів.

Зміст педагогічного забезпечення професійного самовизначення студентів обумовлений соціальним замовленням та безпосередньо мотивацією суб'єкта професійного самовизначення. Вищі навчальні заклади, виконуючи соціальне замовлення суспільства та йдучи шляхом задоволення соціально-психологічних потреб людини в її прагненні професійно самореалізуватися, мають сформувати у молодих фахівців інтерес до майбутньої професійної діяльності, забезпечити професійне самовизначення студента.

Важливим компонентом забезпечення професійного самовизначення майбутніх фахівців є педагогічні умови. Проведений науково-теоретичний аналіз даної проблеми дозволив нам визначити педагогічні умови ефективного забезпечення професійного самовизначення студентів першого курсу:

1. Оновлення та модернізація змісту професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, які викладаються на першому курсі.
2. Удосконалення програм навчальної професійно-орієнтованої практики через доповнення її відповідними завданнями, що стосуються професійного самовизначення майбутнього фахівця.
3. Спрямування роботи кураторів груп на оптимізацію процесу професійного самовизначення студентів.
4. Залучення першокурсників до громадської та волонтерської роботи.

У ході організації навчально-виховної роботи університету щодо забезпечення професійного самовизначення майбутніх фахівців необхідно на початковому етапі навчання виявити професійні прагнення та наміри й допомогти сформувати стійкий інтерес до обраної професії за умов тісної взаємодії та співпраці викладача зі студентами. Підтримка, прогнозування і спільне вирішення проблем дозволяють розвивати і стимулювати стійкий інтерес до визначеного професійного напрямку, формувати систему професійних та особистісних цінностей, сприяють проектуванню студентами власного професійного майбутнього.

Узагальнюючою метою забезпечення професійного самовизначення майбутніх фахівців є модернізація системи навчально-виховної роботи університету.

Список використаних джерел

1. Измайлова В. В. Педагогическое обеспечение: сущность и структура понятия. *Ярославский педагогический вестник*. 2012. № 2. С. 11–14.
2. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. Москва ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. 400 с.

3. Нікітіна І. В., Кітов М. Г. Психолого-педагогічне забезпечення самореалізації особистості студента в умовах ВНЗ : Зб. матеріалів Міжнар. наук.-метод. конф. Київ : НУХТ, 2002. С. 64–65.

4. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 253 с.

5. Пьянкова Л. А. Индивидуальный подход к формированию профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Новокузнецк, 2006. 426 с.

Людмила ПЕРЕТЯГА

МУЗЕЙ ІГРАШКИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Автором доведено, що залучення студентів до діяльності Музею іграшки дозволяє майбутнім педагогам не тільки розширити свої знання про іграшку, її історію, види, а й здобути практичні навички виготовлення українських народних іграшок, отримати досвід проведення майстер-класів та екскурсій, що позитивно впливає на якість професійної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: діти, іграшка, Музей іграшки, майбутні педагоги, майстер-класи, екскурсія.

It has been proved by the author that students' involvement in activities of the Toy Museum makes it possible for future teachers not only to increase their knowledge about toy, history of it, kinds but also to get practical skills of making Ukrainian folk toys, to get the experience in conducting workshops and excursions, which influences the quality of the process of future teachers' professional training in positive way.

Key words: children, toy, toy museum, future teachers, workshops, excursion.

Іграшки завжди були та залишаються незмінними супутниками дитинства і виступають носіями інформації для дітей. Гарна іграшка завжди спонукає дитину до роздумів, ставить перед нею різні ігрові завдання. Останнім часом асортимент іграшкової продукції постійно збільшується. Однак не всі сучасні іграшки є корисними та безпечними для дітей. Тому виникає необхідність у підготовці майбутніх вихователів, учителів початкових класів у правильному та ефективному використанні іграшки в навчально-вихованому процесі.

Метою роботи є розкриття значення діяльності Музею іграшки у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

З метою підготовки кваліфікованих педагогів на факультеті дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди було створено та урочисто відкрито унікальний музей – Музей іграшки. Знайомство студентів із Музеєм іграшки починається з екскурсії, під час якої майбутні педагоги приходять до розуміння, що іграшки мають цікаву та дуже багату історію. Для кожної історичної епохи характерні свої іграшки. Це пов'язано з розвитком матеріальної, духовної культури суспільства і проявляється в їх тематиці, формах і матеріалах, з яких вони виготовлені. Знайомлячись з

історією іграшок, у студентів завжди виникає здивування, що серед усього іграшкового різноманіття є такі іграшки, що зустрічаються майже у всіх представників народів та культур світу – це брязкальце, вовчок (дзига), м'яч та лялька.

Як правило, першою іграшкою кожної дитини є брязкальце (рос. погремушка – «погреметь у ушка»). Стародавні єгиптяни вірили, якщо залишити дитину з брязкальцем, то з нею нічого не трапиться. Своїм шумом брязкальце відганяє від немовляти темні сили і закликає на допомогу силу ангелів. Перші брязкальці виготовляли із сушених фруктів, з глини, бронзи, соломи. У XVI – XIX століттях ці іграшки стали справжніми витворами мистецтва: їх почали виготовляти із золота та срібла, оздоблюючи дорогоцінними камінням. З часом брязкальця стали використовувати і як музичний інструмент – маракас. В Україні брязкальця виготовляли з гусячої трахеї, яку висушували та наповнювали горошинами.

Найулюбленішою іграшкою дітей різних народів є вовчок. Ним грають діти вже близько п'яти тисяч років. При цьому в різних країнах вони виглядають і називаються по-різному: в Іспанії – пеон, у Південній Америці – пеонца, у Мексиці – тромп. Улюбленою іграшкою дитлахів є м'яч. Цікаво, що в американських індіанців він був священним предметом, до якого не можна було навіть торкатися руками, оскільки м'яч був символом сонця, місяця та землі. У Стародавній Греції м'яч був одночасно і іграшкою та підношенням богам. М'ячі, зшиті мотузкою зі шкіри, були знайдені при розкопках і в Єгипті. До сьогодні збереглися австралійські м'ячі, зроблені із сечового міхура тварин, зі шкурок щурів, скрученого волосся.

Найпопулярнішою серед іграшок завжди була лялька. Археологи знаходили її всюди: в розкопках античних міст і римських катакомб, в єгипетських гробницях, в язичницьких похованнях і в могилах християн. І служила вона одночасно іграшкою, ідолом, магічним засобом. В Україні лялька також була найпопулярнішою іграшкою. Вважалося, що вона захищала людину від неприємностей і лиха. Ляльку часто використовували в ритуалах. При виготовленні ритуальної ляльки в неї вплітали все те, чого людина хотіла позбавитися (лиха, хвороби), і спалювали на вогнищі або топили у воді. Народні ляльки поділяються на три групи: ігрові (призначені для ігор); обереги (покликані захистити власника від хвороб) та обрядові. Кожну ляльку робили з певною метою, вона мала своє ім'я, свою історію, свій обряд виготовлення. Спочатку лялька виникла саме як атрибут обряду, згодом з'явилася лялька-оберіг. І тільки після цього лялька стала дитячою іграшкою.

Експозиція Музею іграшки дозволяє майбутнім педагогам познайомитися з різноманіттям української народної іграшки, яку в різних кутках нашої країни називали по-різному: цяцька, цяцянка, виграшка, лялька, забавка, монетка, дріб. Виготовляли народні іграшки з екологічно чистого матеріалу.

Дерев'яні іграшки були поширені в лісистих місцевостях. Глиняні іграшки виліплювали в місцевостях з багатими покладами глини та мали різноманіття відтінків (від білого до червоно-брунатного). З глини робили фігурки тварин, де кожен образ мав свій сенс: птах – уособлює душу предків, а також є символом щастя і радості; кінь вважався головним оберегом, символом сонця; ведмідь –

символ сили, могутності; баран, корова – родючість, успіх у веденні господарства. Їстівні (сирні) іграшки були розповсюджені в гірській місцевості, де розводили багато овець. Дарувалися такі іграшки зазвичай дітям на свята. Солом'яні іграшки виготовляли в районах, де вирощували пшеницю, жито, а на прилеглих до річок та озер територіях виготовляли іграшки, плетені з лози і рогози. М'які (ганчіркові) іграшки не мали просторових обмежень, завдяки доступності тканини, тому без особливих зусиль їх могла виготовити кожна жінка. Іграшки із природного матеріалу (коники, баранчики, птахи тощо) виготовлялися із сіна, реп'яхів, рогозу, листя качанів кукурудзи, тирси, вербової кори, льону, різноманітних квітів, овочів тощо. Паперові іграшки з'явилися наприкінці XIX ст. із часом отримали широке розповсюдження.

Зазначимо, що для кожного регіону нашої країни були характерні різні види іграшок (див. рис.).

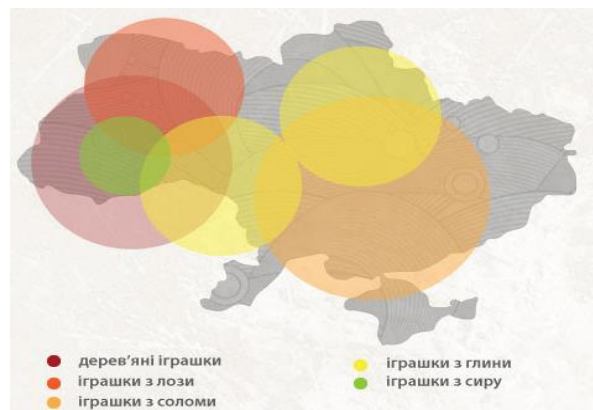


Рис. Забавкарство в Україні [2]

Представлені в експозиції іграшки мають не тільки видові, а й регіональні особливості. Відповідно до традицій регіону українські іграшки відмінні за формою, кольором, технікою виготовлення, візерунком, оздобленням. Експозиція української народної іграшки несе відвідувачам знання про працю, відпочинок людей у давнину, їхній побут, мистецтво, життя загалом, має вагомий виховний вплив на духовний світ, оскільки пробуджує відчуття рідного коріння. Ознайомлення молоді з українською народною іграшкою сприяє формуванню національної гідності та свідомості.

У межах Музею Іграшки працює творча майстерня музею, де кандидат педагогічних наук, доцент Соловйова Ю. О., доцент Захарова Л. В., викладач Шевченко Н. О., старший викладач Давидова М. О. проводять практичні заняття з дисципліни «Українська іграшка». Під час цих занять майбутні педагоги вчать власноруч виготовляти різні види ляльок-мотанок, іграшки з природного матеріалу, сприяючи тим самим збереженню українських народних традицій та культури. Отримані знання та вміння студенти вдосконалюють під час проведення майстер-класів для учнів загальноосвітніх шкіл Харкова та області.

На базі Музею іграшки працює ляльковий театр, де студенти під керівництвом старшого викладача Давидової М. О. не тільки знайомляться з різними видами театральної діяльності, а й вчать виготовляти іграшки для різних театрів, як-от: настільного, на плоских картинках, конусного, помпонів, коробок,

стендового, на фланелеграфі, тіньового, на руці, пальчикового, театру-рукавички, тіней, ложок, Бібабо, на паличках, ляльками маріонетками. Найкращі роботи студентів експонуються в музеї та беруть участь у виїзних театральних постановках для дітей з обмеженими можливостями.

У межах діяльності Музею іграшки працює «Школа молодого екскурсовода» (керівник – доктор педагогічних наук, доцент Перетяга Л. Є.), де студенти вчаться проводити екскурсії для учнів закладів загальної середньої освіти м. Харкова та області, просвітницькі консультації для батьків щодо правильного підбору іграшок для дітей різних вікових груп та крім екскурсійно-просвітницької роботи активно залучаються до пошукової роботи (збирання інформації про іграшку в науковій та періодичній літературі); фондової роботи (налагодження контактів з організаціями та особами); експозиційної роботи (обліку зібраної інформації, створення пересувних та стаціонарних експозицій).

Отже, поділяємо думку німецького вченого І. Аве, який стверджує, що сутність та призначення музеїв полягає в тім, що вони є осередком освіти та гуманістичного виховання, а також джерелом розумної організації дозвілля та культурного відпочинку [1]. Діяльність Музею іграшки вважаємо однією з найцікавіших і ефективних інновацій, що можливо та необхідно використовувати у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Аве И. К вопросу теории и практики музейной педагогики. *Музееведение. Музеи мира*. Москва, 1991. С. 272–286.
2. 101 причина любити Україну: Народна іграшка. URL: <http://incognita.day.kiev.ua/101-prychyna-liubity-ukrainu/artefacts/narodna-igrashka.html>.

Володимир ПОПОВ

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: СУТЬ, ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ

Розкрито суть інноваційної діяльності викладача вищого закладу освіти як вид продуктивної діяльності, необхідним компонентом якої є творчість. Виокремлено характерологічні особливості інноваційної педагогічної діяльності викладача. Визначено етапи технології підготовки викладача вищого закладу освіти до такої діяльності.

Ключові слова: викладач, інноваційна діяльність, творчість, технологія, вищий заклад освіти.

The essence of teacher's innovative activity at higher educational establishment as a kind of productive activity has been clarified. Creativity is the necessary component of this activity. The characteristic features of teacher's innovative pedagogical activity have been distinguished. The stages of the technology of higher educational establishment teacher's training for such an activity have been determined.

Key words: *teacher, innovative activity, creativity, technology, higher education establishment.*

Підвищення ефективності діяльності викладача закладу вищої освіти сучасні вчені пов'язують із інноваційною компетентністю педагога, який створює реальні передумови для самореалізації й розвитку творчих здібностей студентів, впливає на їхню особистість у цілому, допомагає усвідомити майбутньому фахівцю значущість його майбутньої професійної діяльності, а також стимулює формування професійних компетентностей як інтегративних професійних якостей тощо.

Нешаблонна, творча праця викладачів, що активізує інтелектуальні зусилля до пошуку нового, у сучасних умовах набуває непересічної виховної й дидактичної цінності та посідає чільне місце в професійній підготовці майбутніх фахівців.

Для правильного розуміння та ефективного управління інноваційними процесами важливе значення має методологічна розробка поняття «інноваційна педагогічна діяльність», адже саме вона є основою інноваційного процесу. З іншого боку, нововведення виступають формою інноваційної діяльності. Як слушно відмічають учені (М. Лапін, О. Попова, А. Пригожин, Б. Сазонов, В. Толстой та інші), ці постулати дають підстави пов'язати всю проблематику інноватики з поняттям діяльності.

Серед численних класифікацій типів і форм діяльності в контексті інноваційності особливого значення набуває розподіл діяльності викладача на репродуктивну і продуктивну. Репродуктивна діяльність заснована на повторенні вже розроблених схем дій і спрямована на отримання вже запланованого результату відомими їй засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з виробленням нових цілей і відповідних до них засобів або з досягненням відомих цілей за допомогою нових засобів, тож обов'язково вміщує творчу складову. Водночас продуктивна діяльність неможлива без репродуктивної, яка збагачує останню, переходить у неї.

Інноваційну діяльність розглядаємо як вид продуктивної діяльності, необхідним компонентом якої є творчість. Мета інноваційної педагогічної діяльності викладача вищого закладу освіти – професійно-особистісний розвиток студентів.

Як доведено вченими (П. Клокар, О. Козлова, Л. Максименко, Л. Петриченко, О. Попова), результативність педагогічних нововведень залежить не тільки від їх внутрішнього потенціалу, але значною мірою визначається особистісними якостями педагога, його педагогічною майстерністю, іншими словами підготовленістю вчителя/викладача до інноваційної діяльності.

Ефективне здійснення інноваційної діяльності викладачем можливе тільки за умови його високої креативності, яка передбачає розвиненість творчих здібностей, спрямованість на нестандартне вирішення педагогічних завдань, здатності до самореалізації, самоактуалізації.

З огляду на це, особливий інтерес для нас має концепція А. Маслоу щодо самореалізації і самоактуалізації особистості [1]. Згідно з цією концепцією можна

визначити найбільш значимі риси викладача-«самоактуалізатора», які сприяють його долученню до інноваційної діяльності, її результативному здійсненню. Це, по-перше, центрованість на проблемі, завданні (на відміну від центрованості на собі); по-друге, глибоко мотивована творчість як універсальна характеристика людей такого типу (з роками вони не втрачають, а, навпаки, нарощують свій творчий потенціал) і, нарешті, більш глибокі міжособистісні стосунки, демократична структура характеру [2; 3]. Звідси, викладач інноваційної орієнтації – це педагог, який готовий до глибоко мотивованої інноваційної діяльності, причому спроможний не тільки легко долучатися до інноваційних процесів, але й виступати їх ініціатором [3; 5].

Серед особистісних якостей викладача, які забезпечують ефективність його інноваційної педагогічної діяльності, виокремлюємо такі:

- аттракція – соціальна настанова на повагу до людини, ставлення до людини як до самоцінності;
- креативність – здібність до творчості;
- рефлексія – здатність до самоаналізу (себе, своєї діяльності);
- емоційну врівноваженість – упевненість у собі, оптимізм, життєрадісність;
- здатність до діалогічної інтерпретації процесів навчання і виховання;
- здатність до професійно-педагогічного мислення, що дозволяє проникати у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, передбачати результати професійної діяльності, здійснювати рефлексію своїх дій тощо.

У технології підготовки викладача до інноваційної діяльності визначаємо такі етапи: мотиваційно-ціннісний; інтелектуально-когнітивний; діяльнісно-творчий; аналітико-рефлексивний. Вони гармонійно взаємодіють один з одним, кожен має свої фахові завдання, вирізняється змістовим наповненням і дає можливість використовувати закладений в них потенціал для забезпечення готовності викладача до інноваційної професійної діяльності.

Метою мотиваційно-ціннісного етапу є формування у викладача професійної мотивації, що включає мотиви, цінності, ставлення. Зазначений етап пов'язаний зі світоглядною позицією фахівця, з його особистісними пріоритетами. У нашому випадку він відбиває визнання викладачем інноваційної діяльності як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих педагогів як орієнтирів у житті та професії, в інших питаннях аксіологічного характеру.

Серед основних мотивів здійснення викладачем інноваційної педагогічної діяльності виокремлюємо такі:

- ставлення до інноваційної діяльності як до цінності;
- прагнення до вдосконалення освітнього процесу;
- інтерес і бажання застосовувати свої знання, досвід у професійно-педагогічній діяльності творчого характеру;
- прагнення вдосконалювати свою професійно-педагогічну компетентність;
- професійні наміри як перспектива самоствердження, самореалізації [4].

Інтелектуально-когнітивний етап спрямований на оволодіння викладачами сукупністю «інноваційних» знань, а саме: суті, структури та особливостей

інноваційної педагогічної діяльності; принципів та законів перебігу інноваційних педагогічних процесів; етапів, способів і форм здійснення інноваційної діяльності; методики вивчення передового педагогічного досвіду; технології моніторингу та прогностики педагогічних інновацій.

Метою діяльнісно-творчого етапу є опанування викладачем сукупністю «інноваційних» умінь:

- інтелектуальних (уміння бачити й усвідомлювати проблему (проблемне бачення); висувати гіпотези, генерувати оригінальні ідеї, що відрізняються від існуючих уявлень, штампів; бачити перспективу розвитку освітніх процесів; аналітичного мислення (аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; виділяти головне, відкидати другорядне); установлювати причинно-наслідкові зв'язки; креативного мислення (уявляти, фантазувати);

- конструктивних (уміння комбінувати, переносити знання і вміння в нову ситуацію; моделювати (особистість студента, інноваційні проекти тощо); проводити педагогічний експеримент; акумулювати та використовувати інноваційний педагогічний досвід інших тощо);

- організаторсько-комунікативних (уміння управляти навчально-пізнавальною діяльністю студентів за умови запровадження інноваційних технологій навчання й виховання; управляти діяльністю учасників інноваційних проектів; уміння співпрацювати; відстоювати свою позицію тощо).

Важливість аналітико-рефлексивного етапу в технології підготовки викладача до інноваційної діяльності вбачаємо в тому, що рефлексивна компетенція як складова інноваційної компетентності педагога дає можливість найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексію власних дій, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

Отже, інноваційна діяльність викладача є одним із найвищих рівнів творчості, а творчість, у свою чергу, – це завжди відтворення нового: розбудова способів діяльності й самовдосконалення, уміння розробляти і впроваджувати інновації в освітній процес. Підготовка викладача до інноваційної діяльності вимагає реалізації спеціальної технології.

Список використаних джерел

1. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта : перекл. з англ. Київ-Донецьк, 1994. 52 с.
2. Петриченко Л. О. Специфіка інноваційної діяльності вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2006. № 3. С. 86–87.
3. Попова О. В., Пономарьова Г. Ф., Петриченко Л. О. Основи педагогічної інноватики : навч. посіб. Харків, 2009. 192 с.
4. Попова О. В. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в інноваційних закладах. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи* : зб. наук. пр. Харків : ХДПУ, 1998. Вип. 8–9. С. 63–66.
5. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 308 с.

Андрій ПРОКОПЕНКО, Світлана ДОЦЕНКО

ЦИФРОВА ГРАМОТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ STEM-ОСВІТИ

У тезах на основі аналізу та результатів наукових досліджень уточнено та розкрито сутність цифрової грамотності як набору знань та вмінь, що необхідні для безпечного й ефективного використання цифрових технологій і ресурсів Інтернету, зокрема вміння шукати інформацію, критично її оцінювати та використовувати в професійній діяльності. Наведено альтернативні форми підвищення цифрової грамотності студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: інформаційні технології, цифрова грамотність, електронний ресурс, електронне навчання, хмарні та мобільні технології, STEM-освіта.

Based on the analysis and results of scientific research, the essence of the concept of digital literacy as a set of knowledge and skills that are necessary for the safe and effective use of digital technologies and Internet resources, in particular the ability to search for information, test and use it in professional activity, has been clarified and revealed. The alternative forms of increasing digital literacy among students of pedagogical specialties have been presented.

Key words: IT, digital literacy, electronic resources, e-learning, cloud and mobile technologies, STEM Education.

Глибоке проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у всі сфери нашого життя, включаючи освіту, зумовило формування інформаційного суспільства як провідного соціального процесу сучасності. Ці зміни сприяли трансформації як соціально-психологічного портрету сучасного студента та викладача, так і технологій та методів викладання гуманітарних і природничо-математичних дисциплін.

Лілія Гриневич, міністр освіти і науки України, під час свого виступу на форумі «Цифрове перетворення освіти», який проводився 7 лютого 2018 році в Києві, зазначила, що «саме цифрові технології є інструментом, який зможе зробити успішними наших дітей». Вона наголосила: «Те, що ми робимо, як спільнота педагогів, розвиває кожного з нас як професіонала, покращує методи й форми викладання, змінює освіту в Україні на користь кожної дитини, розбудовує Нову українську школу. Жодні наші концепції, як би гарно ми їх не прописали, жодні закони, які ми можемо проголосувати у Верховній Раді, не спрацюють для кожної української дитини, якщо не зміниться вчитель, який безпосередньо працює з цією дитиною. Я вважаю, що цифрове перетворення освіти — це точки розвитку для нашої освіти й країни загалом». Тому проблема підвищення цифрової грамотності майбутніх фахівців сьогодні є вкрай актуальною.

Поняття «цифрова грамотність» пов'язують з ім'ям Пола Гілстера, американського письменника та журналіста, професора університету штату Іллінойс (Чикаго) в галузі електроніки. Його книга «Цифрова грамотність» була видана в 1997 році та стала першою в світі монографією, яка присвячена проблемі

цифрової грамотності. П. Гілстер зазначав, що «цифрова грамотність убирає в себе медіаграмотність, у тому числі вміння оперувати різними семіотичними системами, розвинене критичне мислення, тобто вміння розуміти, інтерпретувати й оцінювати інформацію». Подальший розвиток поняття «цифрова грамотність» отримала в деклараціях ЮНЕСКО: Празькій (2003), Александрійській (2005), Медіа та інформаційної грамотності (2011). Розрізняють цифрову та комп'ютерну грамотність. Під комп'ютерною грамотністю (анг. computer literacy) розуміють уміння та навички роботи з комп'ютером, управління файлами та папками, знання основ інформатики, мінімальне використання офісних програм. Цифрова грамотність (анг. digital literacy) – це набір знань та вмінь, які необхідні для безпечного й ефективного використання цифрових технологій та ресурсів Інтернету, зокрема вміння шукати інформацію, критично її оцінювати і використовувати в професійній діяльності.

Цифровий технологічний прогрес вимагає абсолютно іншого рівня компетентності від майбутніх спеціалістів, зокрема цифрової грамотності. Динамічний розвиток комп'ютеризації дещо випереджає вміння та навички основної маси користувачів. Опитування щодо сформованості їхньої «цифрової грамотності» в розвинених країнах проводяться з регулярною періодичністю та на їх основі коригують національні та міждержавні програми. Наприклад, у Євросоюзі реалізується програма підтримки інтернет-компетентностей користувачів як мінімум п'ята за дванадцять років. За даними Єврокомісії, 32% економічно-активного населення в ЄС має низький рівень цифрової грамотності. У результаті на ринку праці при сильному безробітті виникає дефіцит фахівців із певними цифровими навичками, у першу чергу ІТ-спеціалістів. До 2020 року таким чином прогнозується 825 000 вакансій в ІТ-сфері. Рівень цифрової освіченості шкільних учителів, за даними опитування, теж не дуже високий – тільки 20–25% школярів навчаються у вчителів із високим рівнем цифрової грамотності або в педагогів, які підтримують активне використання цифрових технологій у навчальному процесі. Крім того, у шкільному розкладі не має дисципліни, що пов'язана з цифровим навчанням.

Сьогодні заклади вищої освіти несуть відповідальність за перетворення своїх студентів на активних «цифрових громадян», що, у своє чергу, потребує оновлення змісту навчальних програм, підвищення професійного розвитку викладачів для надання студентам відповідних послуг та ресурсів. Необхідність цифрової грамотності педагога обумовлена тим, що сучасні діти, починаючи із дошкільного віку, активно використовують комп'ютери, ноутбуки, гаджети для розваги (гри) та навчання. Причому з'ясовано, що з навчальними цілями мобільні технології використовуються учнями часто без участі вчителя. Нерідко педагоги ігнорують можливості сучасних ІКТ у навчанні, а це перешкоджає підвищенню ефективності освітньої діяльності.

Зазначимо, що сучасна цифрова грамотність виходить за межі володіння інформаційно-комунікативними технологіями та включає навички критичного мислення, осмислення й інтерпретації інформації в різних галузях професійного та суспільного життя.

Однією з альтернативних форм підвищення цифрової грамотності є впровадження STEM-освіти як провідного тренда модернізації національних освітніх систем, метою якої є підготовка фахівців у галузі converging NBIC-технологій – ядра 6-го технологічного укладу, а з іншого – формування у студентів соціальної, громадянської, державницької та культурної компетентностей, позитивного мислення й емоційного інтелекту (EQ).

Протягом першого десятиліття XXI століття потреби у STEM-освічених кваліфікованих фахівцях, які володіють не тільки теоретичними знаннями, а й практичними навичками роботи зі складними технологічними об'єктами, істотно змінилися. Зокрема, результати дослідження вчених [1; 2; 3], які займаються вивченням даної проблеми, виявили ряд суттєвих проблем і суперечностей:

1) існуюча, традиційна, знаннева система освіти не відповідає вимогам і запитам навчання й підготовки робочої сили XXI століття;

2) виявлено зниження мотивації щодо вивчення STEM-предметів і вибору професії відповідного типу;

3) спостерігається низький рівень успішності студентів з дисциплін фізико-математичного профілю, а також відсутність здібностей вирішувати реальні проблеми, що вимагають знань і застосувань STEM-дисциплін.

При всьому різноманітті існуючих підходів практично всі дослідники сходяться на думці, що STEM-освіта – це сучасний освітній феномен, який забезпечує підвищення якості розуміння студентами змісту дисциплін, що відносяться до різних наукових галузей (технології, інженерії, інформатики, математики тощо). Основною метою STEM-освіти є підготовка до більш ефективного застосування отриманих знань для вирішення професійних завдань і проблем (у тому числі через покращення навичок високоорганізованого мислення) і розвиток компетенції у галузі STEM (результатом є STEM-грамотність). Головну увагу слід зосереджувати на необхідності вдосконалення викладання окремих дисциплін, що сприяє підвищенню кількості балів з міжнародного тестування, особливо в галузі таких наук, як математика, інформатика, фізика тощо.

Отже, у зв'язку з тим, що цифровий технологічний прогрес вимагає абсолютно іншого рівня компетентності від майбутніх фахівців, однією зі значущих компетентностей є цифрова грамотність, яка поєднує в собі цілий ряд спеціальних умінь та навичок, які сприяють підвищенню ефективності процесу навчання за допомогою оптимального застосування інформаційно-комунікаційних технологій у межах STEM-освіти.

Список використаних джерел

1. Гавриш І. В., Доценко С. О., Щербакова О. О. STEM-освіта як засіб підвищення творчого потенціалу особистості в рамках науково-педагогічного проекту «Інтелект України». *Perspectives of research and development* : collection of scientific articles. Dublin : SAUL Publishing Ltd, 2017. P. 119–122.

2. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. / за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., доп. і перероб. Харків, 2018. 457 с.

3. Dotsenko S. Stem-education as a means of development of creative abilities of students. *Actual problems of globalization* : collection of scientific articles. Thessaloniki : Midas S.A., 2016. P. 210–216.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

У тезах визначено актуальність полікультурної освіти. Розкрито значимість полікультурної освіти й полікультурного виховання в умовах полікультурного суспільства. Обґрунтовано, що одним з основних завдань полікультурної освіти у закладі вищої освіти є розвиток здатності й готовності студентів до результативної міжкультурної комунікації.

Ключові слова: полікультурність, полікультурна освіта, полікультурна педагогіка, виховання, міжкультурна взаємодія.

The relevance of multicultural education, has been determined in the paper. The importance of multicultural education and multicultural upbringing, in the conditions of multicultural society has been revealed. It has been substantiated that one of the most important tasks of multicultural education in higher educational establishments is to develop students' ability and readiness for effective intercultural communication.

Key words: multiculturalism, multicultural education, multicultural pedagogy, education, intercultural interaction.

У процесі глобалізації, інтенсифікації міжкультурних контактів представників різних країн намітилися нові тенденції розвитку світової спільноти в межах полікультурності, толерантного ставлення до культурного різноманіття і культурних особливостей інших народів.

У Національній доктрині розвитку освіти України відзначається, що одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є виховання в молоді високої культури міжнаціональних взаємовідносин; формування поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу [5, с. 17]. Без вирішення проблеми полікультурної освіти й виховання неможливо повною мірою ставити й вирішувати завдання модернізації освіти і підготовки підростаючого покоління до міжкультурної взаємодії в умовах складних суспільних відносин сучасного світу. У зв'язку з цим одним із важливих завдань закладів вищої освіти, зокрема, коледжів, стає розширення полікультурних складових змісту вищої освіти, підвищення вимог до оволодіння майбутніми фахівцями світовою культурною спадщиною і мовами, тому що володіння мовою забезпечує більш широкі можливості для міжкультурної взаємодії.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» принцип полікультурності визнаний одним із найважливіших принципів виховання сучасного громадянина. Реалізація цього принципу означає, що в процесі громадянського виховання повинні створюватися умови для формування особистості, вихованої на традиціях національній культурі і разом з тим відкритої ідеям і цінностям інших культур. Тільки така особистість

здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [4, с. 14].

Актуальність проблеми реалізації полікультурної освіти й виховання молоді зумовила виокремлення окремого напрямку в розвитку педагогічної науки – полікультурної педагогіки, що є досить молодого галуззю наукового знання. Зазначимо, що феномен полікультурності став предметом досліджень світової педагогіки з 60-х рр. XX ст. Українські вчені почали вивчати полікультурну педагогіку в 90-х рр. XX ст., відповідно, вітчизняна полікультурна педагогіка перебуває в стадії становлення. Як відомо, у сучасному суспільстві існує багато актуальних невирішених проблеми (нерівні права між расовою більшістю й меншинами, невирішені міжнаціональні конфлікти тощо), які вимагають пошуку шляхів їх вирішення. У цьому плані важливу роль виконує полікультурне виховання, що є педагогічною відповіддю на попити багатокультурного й поліетнічного суспільства, даючи змогу успішно вирішувати педагогічні проблеми полікультурного характеру, що постають перед світовою цивілізацією [3, с. 40].

Н. Бордовська та А. Реан [1, с. 54] під полікультурним вихованням розуміють облік культурних і виховних інтересів різних національних і етнічних меншин, що передбачає:

- адаптацію людини до різних цінностей в ситуації існування безлічі різnorідних культур;
- взаємодію між людьми, які виховані на різних культурних традиціях;
- орієнтацію на діалог культур;
- відмову від культурно-освітньої монополії щодо інших націй і народів.

Автори також стверджують, що полікультурне виховання культивує в людині дух солідарності та взаєморозуміння заради миру і збереження культурної ідентичності різних народів.

Зауважимо, що категоріально-понятійний апарат полікультурної педагогіки тільки починає складатися, тому ключові терміни потребують уточнення й конкретизації, адже кожен автор вкладає в них свій сенс і зміст. Зокрема, слід відзначити, що, з одного боку, терміни «полікультурна освіта», «полікультурне виховання» і «полікультурна педагогіка» тісно пов'язані між собою, маючи певні схожості у свої цілях і напрямках реалізації та будучи близькими за своїм значенням. З іншого боку, ці терміни у своєму тлумаченні значною мірою відрізняються між собою.

Як встановлено, основне завдання полікультурної освіти в коледжах – це розвиток здатності та готовності особистості до результативної міжкультурної комунікації. Однак виші не завжди забезпечують таку підготовку, тому що більшою мірою орієнтовані на професійну діяльність. У сучасних умовах закладам вищої освіти необхідно розробляти нові програми полікультурної освіти, шукати ефективні моделі й умови для вирішення поставлених завдань. На даний момент професійна освіта традиційно будується як процес передачі заздалегідь відомих знань, що часто призводить до формування монокультурного світогляду студентів. Однак сьогодні освітній процес повинен будуватися з урахуванням інтересів і планів студентів, що неможливо досягти вмістом лише стандартної навчальної

програми. Таким чином, однією з цілей сучасної освіти є розширення освітнього простору [5, с. 18], забезпечення його полікультурного збагачення.

Підводячи підсумок, зазначимо, що різні підходи до трактування сутності полікультурної освіти зумовлюють неоднозначне її тлумачення. Полікультурну освіту трактують як: особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес, що полягає в створенні умов для формування в особистості світоглядної установки на конструктивну співпрацю на основі залучення до етнічної, української та світової культури; спосіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів в їхньому прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток. Як встановлено, найбільш активно процес полікультурної освіти реалізується в США і Канаді [2, с. 86].

Шляхом здійснення полікультурної освіти в цих країнах пропонується заохочувати прагнення студентів здобувати знання, уміння, розвивати здібності, необхідні для функціонування в межах інших субкультур, національної та світової макрокультури. Компонентами полікультурної освіти в американських та канадських закладах вищої освіти є оригінальні методи навчання, навчальний план, професіоналізм викладачів при відборі навчального матеріалу і викладанні в поліетнічному середовищі. Як визначено, організація вищої освіти в США і Канаді певною мірою відображає інтереси різних етнічних груп як носіїв власних освітніх і культурних цінностей, багатокультурної етнічної свідомості.

Важливо відзначити, що в західноєвропейській моделі освіти, яка істотно змінилася за останні п'ятдесят років, теж позначено нові тенденції, які визнали цінність культурного різноманіття. У межах цієї освіти розробляються спеціальні програми полікультурної освіти, організується процес навчання іммігрантів, етнічних і расових меншин [2, с. 74].

Однак в Україні на сьогоднішній день полікультурна освіта впроваджується недостатньо широко, причому ця проблема є найбільш актуальною для закладів вищої освіти. Зокрема, у вітчизняних коледжах питанню полікультурної освіти приділяється недостатньо уваги, хоча даний феномен є невід'ємною частиною сучасної освіти, який сприяє підготовці студентів до життя в багатонаціональній державі на основі поваги взаємних інтересів і прояву терпимості до національної ідентифікації народів.

Таким чином, полікультурна освіта передбачає організацію культурно-різноманітної взаємодії для формування знань, умінь, навичок, відносин студентів, які знадобляться їм для функціонування в своїй етнічній культурі, домінантній культурі країни та культурі інших етносів. Метою цієї освіти є формування індивіда, який буде готовим до активної творчої діяльності в сучасному полікультурному середовищі, який зберігає свою соціально-культурну ідентичність, поважає і приймає інші культурно-етнічні особливості та живе в мирі і злагоді з представниками інших національностей.

Сьогодні Україні необхідна модель полікультурної освіти, побудована на основі компаративного аналізу світових моделей з урахуванням дидактичного, експериментального, поведінкового, культурно-специфічного, емоційного, загальнокультурного підходів. Специфіка полікультурної освіти як напряму

професійної підготовки може бути охарактеризована через глобальне розширення освітнього простору силами студентів за умови керівництва й супроводу викладачів. Вона спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, існуючих в даному співтоваристві, та на передачу цієї спадщини, а також інноваційних новоутворень у молодого покоління.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н., Реан А. Педагогика : учебник. Санкт-Петербург, 2000. 304 с.
2. Джуринский А. Воспитание в России и за рубежом. Москва, 2004. 105 с.
3. Дмитриев Г. Многокультурность как дидактический принцип. *Педагогика*. 2000. № 10. С. 38–46
4. Концепція громадянського виховання. *Інформ. зб. МОН України*. 2000. № 22. С. 7–20.
5. Терно С. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні? *Історія в школах України*. 2008. № 9. С. 15–20.

Ірина РЕВЕНКО

ЕСТЕТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розкрито суть естетизації освітнього середовища як процесу створення сукупності факторів формування естетичної свідомості майбутнього вчителя. До таких факторів віднесено: соціальне оточення – студенти, викладачі, характер їх спілкування та взаємодії; предметно-просторове середовище. Визначено основні напрями та методи естетизації освітнього середовища.

Ключові слова: естетичне середовище, культурно-освітнє середовище, естетизація, методи естетизації освітнього середовища.

The essence of aestheticization of educational environment as a process of creating a set of factors for the formation of future teacher's aesthetic consciousness has been revealed. These factors include: the social environment – students, teachers, the nature of their communication and interaction; subject-spatial environment. The basic directions and methods of aestheticization of the educational environment have been determined.

Key words: aesthetic environment, cultural and educational environment, aestheticization, methods of aestheticization of educational environment.

Естетичне середовище педагогічного вишу як складова освітнього середовища відіграє надзвичайно важливу роль у професійній освіті майбутніх педагогів, оскільки сприяє розвитку і збагаченню їхньої емоційно-почуттєвої сфери, навчає сприймати і розуміти красу навколишнього світу та внутрішнього світу людини, забезпечує формування естетичних потреб, художньо-естетичних інтересів, смаків, ідеалів, у цілому здійснює позитивний вплив на становлення естетичної свідомості майбутніх учителів.

В. Бутенко, осмислюючи сутність культурно-освітнього середовища навчального закладу, пропонує розглядати його як естетичне явище, в якому

виявляють себе різні чинники впливу на свідомість людини. Учений також визначає складові культурно-освітнього середовища, які несуть естетичне навантаження та певним чином впливають на естетичний розвиток особистості: природна, предметна, соціальна та мистецька складові [1].

Естетизацію освітнього середовища розглядаємо як процес створення сукупності факторів, що впливають на формування особистості студента. До таких факторів віднесено: соціальне оточення – студенти, викладачі, характер їх спілкування та взаємодії; предметно-просторове середовище – аудиторії, предмети, що оточують студентів тощо. Естетизація освітнього середовища передбачає наповнення цих факторів впливу естетичним змістом.

З цією метою проводяться виховні та творчі заходи, спрямовані на гармонізацію міжособистісних взаємин, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, забезпечення естетики предметно-просторового середовища.

Цікавою формою естетизації предметно-просторового середовища є проведення серед студентів конкурсу «дизайнерів» на краще оформлення аудиторій, який можна приурочити різним святкам: Новому року, Різдву, Дню закоханих, Жіночому святу 8 березня, Масляній, Великодню тощо. Проведення такого конкурсу сприяє зацікавленню студентів, виробленню позитивної мотивації до художньо-естетичної, творчої діяльності.

Для виявлення та розвитку художньо-творчих здібностей майбутніх учителів доцільно також проводити тематичні виставки-конкурси, де студенти можуть продемонструвати здібності у фотомистецтві, декоративно-прикладному, образотворчому мистецтві.

Прикладом тематики виставок-конкурсів, присвячених образотворчому мистецтву, може бути тема «Поезія рідного краю». Експозицію такої виставки складуть роботи, що втілюють образ краси рідної землі, за мотивами творів українських поетів. Конкурсна робота представляє собою композицію самого малюнку та естетично оформленого тексту поетичного твору або його фрагменту. Цінність такого конкурсу полягає в тому, що студенти не тільки мають можливість художньо-творчого самовираження, а й вивчають творчість вітчизняних авторів, аналізують та естетично оцінюють різні твори в процесі пошукової діяльності на початковому етапі підготовки робіт до конкурсу.

Проведення фотоконкурсів спрямовано на залучення широкого кола студентів до художньо-творчої діяльності, стимулювання їхнього інтересу до сучасних видів образотворчого мистецтва. Переваги фотоконкурсів як виховних заходів полягають в тому, що вони дають можливість залучити до образотворчої діяльності якомога більше студентів, дають можливість самореалізації тим студентам, які не мають практичних художніх навичок, але мають естетичні потреби та художній смак.

На фотоконкурсі можуть бути представлені роботи, які втілюють образи повсякденного студентського життя, образи дружби, святкові події або, наприклад, роботи з використанням комп'ютерної обробки та комп'ютерної графіки, які відображають природні явища, міські та природні пейзажі в різні пори року тощо.

Цікавим напрямом виставки-конкурсу є експозиція робіт з декоративно-прикладного мистецтва, яка передбачає виявлення та розвиток обдарувань студентів у народному мистецтві, заохочення їх до художньо-творчої самореалізації.

На виставці-конкурсі студенти можуть продемонструвати саморобні іграшки, сувеніри, предмети вжитку, що виготовлені з використанням народних традицій та символіки декоративно-прикладного мистецтва, елементів різьблення, вишивки, декоративного розпису, плетіння.

Для естетизації сфери спілкування студентів і викладачів, гармонізації їхніх стосунків доцільно організувати проведення сумісного дозвілля – виїзд до мальовничих куточків природи, відвідування історичних місць, туристичні походи, що створює відчуття радості студентського життя, радості спілкування з однокурсниками та викладачами. Реалізації цього завдання сприяє організація культурно-просвітницьких заходів (екскурсій культурно-історичними місцями рідного краю, відвідування музеїв, мистецьких виставок, театрів), при цьому вибір програми заходів повинен відбуватися в процесі сумісного обговорення куратора та студентського колективу, що відповідає принципам особистісно-діяльнісного підходу.

Також для гармонізації взаємин можна в межах освітнього процесу один-два рази на тиждень оголошувати День взаємоввічливості, регулярність проведення якого сприяє вихованню у студентів культури міжособистісних взаємин, норм моральної поведінки.

Ми погоджуємося з думкою Г. Корольової та Г. Петрової, що однією з умов ефективності застосування різних видів мистецтва в освітньому процесі є «створення емоційно-естетичної атмосфери в аудиторії, емоційне ставлення викладача до матеріалу, що вивчається, та слухачів, активізація аудиторії» [2, с. 128]. Тож поряд із словесними (бесідою, художньою розповіддю), наочними (ілюстрація, демонстрація) методами навчання доцільно використовувати методи емоційного стимулювання, зокрема метод створення ситуацій емоційно-естетичного переживання. Суть цього методу полягає у спеціальній організації умов, що охоплюють навколишню обстановку та забезпечують емоційність змісту навчального матеріалу, виразність викладу інформації для виявлення студентами яскравих емоцій (здивування, захоплення, естетичного задоволення тощо).

З метою ознайомлення студентів із різними жанрами музичного мистецтва доцільно організувати на факультетах музично-літературну вітальню, в яку запрошуються діячі мистецтв, викладачі музики, музичні виконавці. На музично-літературних вечорах можуть бути представлені різноманітні музичні жанри: авторська пісня, музика в стилі етно, класична музика.

Ефективною формою роботи, яка сприяє активізації художньо-естетичних та пізнавальних інтересів майбутніх учителів, є лекції-концерти. Цінність лекції-концерту як організаційної форми навчання полягає в її емоційній наповненості, завдяки якій покращується сприйняття та засвоєння інформації, відбувається стимулювання художнього та пізнавального інтересу. Лекції-концерти здійснюють особливий художньо-естетичний вплив через інтелектуальну та емоційно-

почуттєву сферу особистості. Така форма навчально-виховної роботи викликає в майбутніх фахівців живий інтерес і захоплення, що пояснюється легкістю, емоційністю комплексного сприйняття візуального та звукового матеріалу [3].

Цікавою формою роботи пошуково-творчого характеру є підготовка та проведення усного журналу мистецької спрямованості, метою якого є активізація пізнавальної діяльності студентів. Журнал може бути представлений такими рубриками, як-от: «Із історії світового мистецтва», «Сучасне українське мистецтво», «Новини культурного життя» тощо.

Під час естетизації освітнього середовища важливо, щоб всі форми та методи роботи складали цілісну систему, що підпорядковується єдиній меті – формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, сприяння розвитку емоційно-почуттєвої сфери, формування складових естетичної свідомості майбутніх учителів [3].

Список використаних джерел

1. Бутенко В. Г. Культурно-освітнє середовище навчального закладу як важливий чинник формування естетичного світогляду молоді. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології* : зб. наук. пр. Херсон, 2010. Вип. 2. С. 153–158.
2. Королева Г. И., Петрова Г. А. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях. Казань, 1984. 182 с.
3. Попова О. В., Ревенко І. В. Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків : монографія. Харків, 2014, 196 с.

Людмила РИБАЛКО

САМОАНАЛІЗ ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЇ-СТУДІЇ З ПЕДАГОГІКИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Доведено роль і значущість педагогіки для становлення майбутнього викладача в умовах магістратури. Обґрунтовано доцільність використання альтернативних форм проведення лекцій у закладах вищої освіти. Наведено приклад самоаналізу проведеної лекції-студії з педагогіки на тему «Професійно-педагогічна компетентність викладача» для слухачів магістратури.

Ключові слова: компетентність особистості, викладачі, заклад вищої освіти, педагогіка, лекція, співпраця.

The role and significance of pedagogy for formation of future teacher in the conditions of the magistracy have been revealed. The feasibility of using the alternative forms of giving lectures in higher education institutions has been substantiated. An example of self-analysis of the conducted lecture-studio on pedagogy on the topic «Professional and pedagogical competence of a teacher» for students of the magistracy has been given.

Key words: competence of a person, lecturers, institution of higher education, pedagogy, lecture, cooperation.

Соціально-економічні перетворення в Україні та реформування системи вищої освіти спонукають до роздумів щодо самостійного вибору стратегії розвитку суб'єктів освітнього процесу. Слід зазначити, що одним з таких кроків є не лише запровадження магістратури в закладах вищої освіти (ЗВО), але й викладання в ній педагогіки й психології. Незважаючи на «притискування» з боку фахових дисциплін, педагогіка є необхідною навчальною дисципліною для якісної підготовки майбутніх фахівців, які в будь-який час можуть розкривати власні потенційні можливості в ролі викладача. Схвальним є те, що в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди для слухачів магістратури читається педагогіка, що містить модулі з педагогіки вищої школи, педагогічного менеджменту, медіаосвіти. Такий підхід дає змогу підготувати висококваліфікованих викладачів із фахових і педагогічних дисциплін, які працюють у багатьох ЗВО як в Україні, так і за кордоном.

Водночас, у магістратурі навчаються дорослі люди, які закінчили бакалаврат і мають певний досвід навчання і виховання у ЗВО, проходили педагогічну практику й практику з фахових дисциплін, працюють у закладах загальної середньої освіти, володіють іноземними мовами й інформаційно-комунікаційними технологіями. Тому викладання педагогіки для такого контингенту має бути сучасним і цікавим, головне, затребуваним майбутніми викладачами. Особливої уваги заслуговує ставлення викладачів і самих слухачів магістратури до лекції як провідної організаційної форми навчання. Викладач має постійно вдосконалювати лекторську майстерність, володіти сучасною навчальною і науковою інформацією, використовувати методичний арсенал нетрадиційних форм навчання, знати потреби тих, хто навчається, аналізувати результати педагогічної роботи, в тому числі й проводити самоаналіз досвіду оновлення змісту й методики проведення лекцій і практичних занять з відповідних навчальних дисциплін. У свою чергу, слухачі магістратури мають готуватися до лекції, брати активну участь у обговоренні питань й оцінюванні результатів, учитися співпрацювати з партнерами, а не досить бути присутніми і «дрімати» в аудиторії.

Близькими за змістом викладу авторського матеріалу є концептуальні ідеї підготовки викладачів у магістратурі (Н. Батечко) [1]. Практично значущими для нас стали наукові й навчально-методичні праці О. Жураківської, Н. Мачинської, С. Стельмах, які пропагують лекцію в нових форматах, наводять приклади нетрадиційних форм навчання студентів [2; 3].

Нині недостатньо сприймати лекцію як читання, а ще як систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмету, методів науки, тоді лектора як читця. У такому розумінні лекція сприймається однобічною за характером, лише виклад навчального матеріалу не задовольняє інформованого студента, який постійно користується смартфоном і послугами Інтернету. Пояснимо ще й тим, що останнім часом у деяких ЗВО плануються лише лекції студентам і слухачам магістратури, в інших – зменшено кількість загалом навчальних годин, зокрема й на практичні заняття. У таких непоодиноких випадках дуже важко пізнати особистість студента, оцінити його

результати праці, спілкуватися й надавати підтримку. Лектор, який прочитав лекцію і пішов з аудиторії, не викликає інтересу в студентів, а це негативно відбивається на їхній професійній підготовці.

Не повторюючи попередній матеріал [5], ми обрали лекцію-студію як альтернативну форму проведення лекції для викладення навчального матеріалу з педагогіки для слухачів магістратури. Термін «студіювати» означає «ретельно вивчати, вчити що-небудь; уважно приглядаючись до кого-небудь, пізнавати його», а термін «студія» – «майстерня живописця або скульптора» чи «школа, яка знайомить з основами акторської, музичної та іншої майстерності» [4, с. 464]. На такій лекції присутній виклад навчального матеріалу в тезисному скороченому варіанті, але значна увага приділяється створенню «штучної» атмосфери присутності в студії, де поглиблено вивчається тема, залучаються до роботи студенти, які пізнають себе й приглядаються до інших, організовується співпраця між викладачем і студентами, а також між студентами. До такої лекції-студії слід не лише готуватися викладачеві, але й студентам. Студенти отримують завдання, відшукують навчальну інформацію, а на лекції-студії висловлюють власну точку зору, обґрунтовують обрану позицію відповіді. На такій лекції формуємо педагогічну майстерність з елементами акторської, риторичної, мовленнєвої майстерності.

Наведемо приклад лекції-студії на тему «Професійно-педагогічна компетентність викладача» для слухачів магістратури. Метою є формування уяви слухачів магістратури про сутність і шляхи формування професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО. Завданнями – розкриття особливостей професійної діяльності викладача, її видів; характеристика головних рис особистості викладача, його обов'язків та функцій; уточнення сутності поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача», виокремлення її компонентів; самопроектування способів досягнення акмеологічної компетентності викладача як складової його професійно-педагогічної компетентності.

Проведемо самоаналіз зазначеної вище лекції-студії з педагогіки для майбутніх викладачів. У визначеному аспекті самоаналіз є самостійними діями викладача, який виявляє сильні й слабкі сторони своєї діяльності, робить висновки, практичні рекомендації, проектує нове бачення методики викладання і ставить завдання для самовдосконалення. Самоаналіз подамо за схемою: що сподобалося викладачеві й слухачам магістратури; що вимагає доопрацювання з боку викладача і слухачів магістратури; поради і побажання від викладача і слухачів магістратури.

1. З позиції викладача нам сподобалося те, що слухачі магістратури активно долучилися до порівняння особливостей професійної діяльності вчителя і викладача, обговорення видів педагогічної діяльності (навчальної, методичної, наукової, організаційної робіт викладача). На основі аналізу підручників, навчально-методичних посібників з педагогіки вищої школи було згруповано особистісні й професійні якості викладача, наведено приклади зі студентського життя до пояснення обов'язків і функцій викладача. Наукову цінність складає визначення сутності поняття «професійно-педагогічна компетентність викладача»

як інтегрованого новоутворення, яке виявляється в позитивному ставленні викладача до професійної діяльності, знаннях й уміннях з фахових і педагогічних дисциплін, здатності до співпраці з колегами й студентами, готовності до створення сприятливих умов для самореалізації кожного учасника освітнього процесу. Така компетентність включає мотиваційно-особистісний, професійно-змістовний, процесуально-аналітичний компоненти.

Слухачам магістратури сподобалося те, що вони були учасниками студій, виконували завдання й презентували по черзі після кожного тезисного викладу навчального матеріалу. Ці студії були начебто «вмонтовані» в текст лекції. Студія А. Ви викладач та одночасно керівник освітнього проекту на тему: «Навчання без кордонів». Складіть план роботи та визначте ролі всіх учасників такого проекту. Студія Б. Написати 4 рядки віршу про викладача, намалювати шарж викладача, написати есе «Твоя зірка, викладач», згадати афоризми, які б розкривали поведінку та дії педагога. Студія В. Вам запропонували виступити на засіданні методичної ради факультету та розповісти як Ви досягли успіху в професійній діяльності. Ваш виступ. Студія Г. Скласти акмеограму викладача.

2. З боку викладача не вистачило в повному обсязі зворотного зв'язку зі слухачами магістратури, деякі з них не були підготовлені до зустрічі. У слухачів магістратури бракує досвіду колективної взаємодії й допомоги, деякі з них утруднюються позбутися стереотипів «прийшов на лекцію, послунав і пішов додому».

3. Викладача і слухачам магістратури необхідно ширше застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для зворотного зв'язку між ними.

Отже, для підвищення ефективності викладання навчальних дисциплін викладачам необхідно здійснювати самоаналіз результатів педагогічної діяльності. Перспективною думкою є організація співпраці між викладачем і студентами, між студентами в освітньому процесі ЗВО.

Список використаних джерел

1. Батечко Н. Концептуальні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. *Неперервна освіта: акмеологічні студії (Педагогічні науки. Психологічні науки)* : наук. журнал / за заг. ред. Гладкової В. М. Київ : Київ. ун-т імені Б. Грінченка, 2017. № 1. С. 21–30.
2. Жураківська О. Я. Нетрадиційні форми лекцій як засіб підвищення ефективності навчання студентів у вищих медичних закладах. *Вісник проблем біології і медицини*. 2015. Вип. 2, Т. 1. С. 88–89.
3. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів : ЛДУВС, 2012. 180 с.
4. Новий тлумачний словник української мови / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2008. С. 464.
5. Рибалко Л. С. Лекція як засіб професійної самореалізації викладача вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 11 квіт. 2017 р.). Харків : «Стиль-Издат», 2017. С. 177–179.

ГУМАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У тезах розкрито сутність людиноцентричного підходу в управлінні, проаналізовано ідеї гуманізму, антропології щодо «олюднення» управлінської діяльності. Акцентовано увагу на дослідженнях проблеми особистісної орієнтації управління, його гуманізації в працях з психології менеджменту. Наголошено, що гуманізація управління, особистісно орієнтовані цілі його здійснення є вихідними положеннями сучасного освітнього менеджменту.

Ключові слова: *особистість, людиноцентричний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, принцип гуманізації, особистісно-орієнтоване управління.*

The essence of the man-centred approach in management has been revealed. The ideas of humanism, anthropology about «humanization» of management activity have been analyzed in the work. The attention has been focused on researches of the problem of personal orientation of management, its humanization in the works on management psychology. It has been emphasized that humanization of management, personally oriented goals of its implementation have been stressed to be the starting positions of modern educational management.

Key words: *personality, man-centred approach, personality-activity approach, humanization principle, person-oriented management.*

Утвердження гуманістичних цінностей в сучасному суспільстві висуває на пріоритетні позиції цінність самої особистості, багатство її духовного світу. Переорієнтація навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості й організацію гуманістичної за змістом педагогічної діяльності передбачає здійснення управління в системі освіти на гуманістичних засадах.

Реалізацію гуманістичних ідей в управлінні забезпечує, передусім, людиноцентричний підхід, який ґрунтується на таких положеннях: основу діяльності керівника складають: повага до людини, довіра до неї, цілісний погляд на учня і вчителя, фокусування уваги на розвитку їх особистості, створення ситуацій успіху для учасників освітнього процесу; надання управлінню координуючого і мотиваційного характеру в цілому і, зокрема, у процесах комунікацій, у процесі прийняття рішень [6, с. 98].

Людиноцентричний підхід – нова парадигма управління, що передбачає серйозні зміни традиційних поглядів не тільки на змістовий аспект управління, але й на розв’язання питань технології управлінської діяльності. А. Деркач підкреслює, що «...людиноцентричний підхід полягає в тому, що при проектуванні й організації праці пріоритет віддається потребам і інтересам самої людини, створенню умов для розвитку її ресурсів, творчих можливостей, охороні її психічного і професійного здоров’я, усуненню перевантажень та інших факторів, що пригнічують психіку людини, гальмують її розвиток» [1, с. 246].

Основою для побудови гуманістичних управлінських теорій, стратегій, концепцій виступає антропологія, згідно з якою в центрі всіх професійних дій

керівника повинна знаходитися людська особистість. Отже, головним, стрижньовим компонентом його діяльності з позиції антропології є усвідомлення цілісності і самоцінності даної особистості, сприйняття людської особистості в усьому її різноманітті й індивідуальності. Принципові ідеї гуманізму, антропології «олюднюють» управлінську діяльність, дозволяють розглядати особистість в органічній єдності біологічного, індивідуально-психічного і соціального, як відкриту систему, яка постійно змінюється, розвивається.

Проблеми особистісної орієнтації управління, його гуманізації глибоко досліджуються сучасною психологією менеджменту в освіті. Н. Коломінський обґрунтовує особистісно-діяльнісний підхід як вихідне положення психології менеджменту в освіті і визначає його суть зокрема таким чином: управлінська діяльність менеджера освіти розглядається як особистісно орієнтована праця; системотворним чинником, головною фігурою менеджменту в освіті як цілісної системи є особистість дитини(студента); цілетворними чинниками підсистем у системі управління освітою визначаються особистість педагога, особистість керівника педагогічного колективу, особистість керівника установи освіти. Адже розвиток цих особистостей щодо вимог суспільства є передумовою соціального розвитку особистості дитини [3, с. 51–52].

Одним із підходів, спрямованих на практичну реалізацію людиноцентричного підходу, є пошук психолого-педагогічного механізму стимулювання, який забезпечує ефективну діяльність усіх учасників освітнього процесу. Згідно із сучасними психологічними уявленнями рівень умотивованості людини на досягнення певних результатів визначається трьома параметрами: оцінкою того, наскільки результат є досяжним, оцінкою очікуваних наслідків при досягненні цих результатів, оцінкою корисності (привабливості) наслідків. Ураховуючи ці параметри, основною функцією управління визначають створення умов для їх позитивної реалізації.

Л. Карамушка розглядає принцип гуманізації управління як один із провідних принципів освітнього менеджменту. При цьому основними характеристиками гуманістичного підходу в управлінні закладами освіти дослідниця визначає: необхідність побудови управлінських стосунків між керівником і підлеглим на основі партнерства; доцільність реалізації спільної діяльності керівника і членів підколективу в процесі управління освітянськими організаціями; важливість розуміння і врахування індивідуально-психологічних особливостей підлеглих в управлінській взаємодії; необхідність створення умов для реалізації творчого потенціалу підлеглих і здійснення ними самоуправління своєю професійною діяльністю та особистісним розвитком [2, с. 52].

Досліджуючи проблеми ефективного управління сучасними освітніми закладами, С. Подмазін обґрунтовує принципи та умови впровадження особистісно орієнтованого управління. [4, с. 5]. Науковець підкреслює, що позитивні зрушення неможливі без духовного (інтелектуального й емоційно-чуттєвого) переосмислення цілей, форм і засобів своєї діяльності тими, хто безпосередньо здійснює процес управління освітою.

Специфіка управління закладом освіти полягає в реалізації систематичної взаємодії людей, що базується на знанні і врахуванні об'єктивних

закономірностей розвитку особистості. Результатом такої взаємодії має стати опанування людиною себе в характеристиках своєї діяльності, свого призначення, саморозвиток, самореалізація кожного учасника освітнього процесу. Такий підхід передбачає не тільки настанову на «самість» і розвиток особистості, але й вимагає від керівника погодження своїх дій з реальними і потенційними можливостями педагогів, учнів. Важливо не тільки визнавати в людині особистість, але й взаємодіяти згідно з її данністю.

Важливою особливістю сучасного етапу розгортання особистісної проблематики в педагогіці, теорії управління освітою є пошук і опис механізмів зростання і розвитку особистісних основ у людині, розгляд людини як цілісної системи, що розвивається, визначення її місця в сучасному світі. В умовах людиноцентричного, особистісно орієнтованого підходу в управлінні закладом освіти на зміну філософії «впливу» приходить філософія «співробітництва», «взаємодії».

Отже, гуманізація управління в освіті – це зверненість до особистості, повага до гідності людини і довіра до неї. Гуманізація управління закладом освіти полягає в тому, щоб у кожному управлінському рішенні бачити особистість педагога, вихованця.

Гуманізація процесу управління передбачає максимальне скорочення сфери дії розпорядничих методів управління (наказ, вказівка, розпорядження, дисциплінарні стягнення) й максимальне розширення сфери застосування педагогічних, соціально-психологічних методів управління (переконання, роз'яснення, спонукання, заохочення, порада, підбадьорювання тощо). Гуманізувати процес управління закладом освіти – означає, перш за все, зробити його таким, що виховує, підтримує, стимулює.

Таким чином, сучасні тенденції перетворень у сфері освіти зумовлюють необхідність переведення управління на нову парадигму, в основі якої лежить людиноцентричний підхід і особистісно орієнтовані цілі його здійснення. Орієнтація на людину і її потреби, створення умов, що забезпечують особистісний і професійний розвиток кожного вчителя, його мотивацію на ефективну педагогічну діяльність, забезпечення самореалізації вихованців визначає сутність нової парадигми управління закладом освіти.

Список використаних джерел

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва ; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального института ; НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
2. Карамушка Л. Принцип гуманізації управління як один з провідних принципів освітнього менеджменту. *Освіта і управління*. 2002. Т. 5. № 4. С. 41–60.
3. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : монографія. Київ : МАУП, 2000. 286 с.
4. Подмазін С. Гуманізм реальний або дорогий фактор виробництва. *Управління освітою*. 2003. № 15–16.
5. Рогова Т. В. Реалізація ідей особистісно орієнтованого підходу в управлінні педагогічним колективом школи. *Рідна школа*. 2006. № 4. С. 21–24.
6. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. Москва : Педагогический поиск, 2001. 384 с.

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ФУНКЦІЇ ЗМАГАНЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ СПОРТІ

У тезах обґрунтовано важливість залучення студентської молоді до фізкультурно-спортивної діяльності. Розкрито особливості спортивних змагань як найбільш ефективної форми організації масової оздоровчої і спортивної роботи у закладах вищої освіти. Охарактеризовано їх функції в процесі формування особистості студента.

Ключові слова: спортивні змагання, студентський спорт, функції, студентська молодь.

The importance of students' involvement in physical culture and sports activities has been substantiated in the paper. The specific features of sports competitions as the most effective form of organization of mass recreation and sports work in institutions of higher education have been revealed. The functions of sports competitions in the process of forming student's personality have been characterised.

Key words: sports competitions, student sport, functions, student youth.

Одним із найважливіших завдань сучасної молодіжної політики в Україні є залучення молоді до активних і регулярних занять спортом, максимально повне використання соціально-педагогічного потенціалу спортивної діяльності для позитивного впливу на весь комплекс фізичних, психічних і духовних здібностей особистості.

Розв'язання зазначеного завдання особливо є актуальним для тієї категорії молоді, яка навчається в закладах вищої професійної освіти. Студентство являє собою категорію населення з підвищеними чинниками ризику, до яких належать нервові і розумові перенапруження, малорухомий спосіб життя, постійні порушення режиму харчування, праці і відпочинку, психологічна невпевненість і соціальна невизначеність в майбутньому працевлаштуванні тощо. Накопичуючись упродовж навчального року і усього періоду навчання, ці чинники негативно позначаються на фізичному, психічному і духовно-моральному стані студентів. Протидіяти цьому процесу може активне залучення студентської молоді до спортивної діяльності, яка володіє надзвичайно потужними важелями для підготовки до професійної діяльності, забезпечення повноцінної участі в різних сферах громадського життя.

Студентський спорт, як і спорт в цілому, включає два основні елементи: спортивні змагання і підготовку до них. Причому, центральним елементом слід визнати саме спортивні змагання, які є однією з найбільш ефективних форм організації масової оздоровчої і спортивної роботи у закладах вищої освіти. Спортивні змагання виступають не лише як форма, але і як засіб активізації загальнофізичної, спортивно-прикладної і спортивної підготовки студентів. Водночас, спортивні результати, здобуті під час змагань, слугують інтеграційним показником якості і ефективності психофізичної підготовки студентів, яка здійснюється у процесі навчально-тренувальних занять [2].

В аспекті порушеного питання привертає увагу той факт, що спортивні змагання володіють значним потенціалом позитивного впливу як на формування особистості, так і її стосунки в соціумі. Цей потенціал визначається особливостями спортивного змагання, на чому наголошував дослідник В. Столяров. На переконання вченого, «спортивне змагання – це змагання, яке проходить не в звичайних життєвих ситуаціях, а в особливих штучно створених умовах, щоб: а) зробити суперництво гуманним; б) створити для суперників рівні умови і тим самим забезпечити можливість уніфікованого порівняння, об'єктивної оцінки їхніх здібностей» [5, с. 194].

Особливості спортивного змагання і пов'язана з ними його головна соціокультурна функція створюють можливість використання спортивного змагання для вирішення комплексу соціокультурних і педагогічних завдань у процесі соціалізації особистості студента. Участь у спортивних змаганнях дає можливість відчувати радість перемоги над суперником, яка досягнута завдяки волі, тривалій підготовці, самовідданій праці, а також порівняти свої здібності із здібностями інших (чи з тими, якими володів раніше сам). Завдяки цьому створюються умови для самовиховання, самовдосконалення, самовизначення особистості студента [4].

Водночас, у процесі змагань спортсмен зазвичай опиняється у таких ситуаціях, коли він, перебуваючи в стані емоційної напруги, має здійснити моральний вибір: надати чи не надати необхідну допомогу товаришеві або суперникові, довести боротьбу до кінця чи зійти з дистанції, знаючи, що особистий результат вже не буде високим, пожертвувати або не жертвувати особистим успіхом заради успіху команди тощо. Отже, спортсмен, як правило, перебуває у складних конфліктних ситуаціях і вимушений постійно приймати рішення, узгоджуючи його зі своєю совістю і почуттям обов'язку. Це сприяє формуванню не тільки самосвідомості, але й морально-вольових якостей особистості. Тому участь у спортивних змаганнях може відігравати важливу роль у моральному удосконаленні студентської молоді, формуванні її моральної культури [3].

Гуманістична цінність спортивних змагань визначається і тим, що їх правила чіткі, однакові для усіх учасників. Гравці приймають їх, підкоряючись свідомо і добровільно. Переможець визначається на основі встановлених і прийнятих гравцями чітких критеріїв. Оцінки в грі оголошуються публічно, а успіх є основою для гордості за перемогу над суперником і за подолання власних недоліків. Крім того, успіх в спортивному змаганні майже виключно залежить від здібностей, знань, волі людини, її самовідданої праці на тренуваннях. У такий спосіб створюються умови для того, щоб вигравав той, хто краще підготовлений.

Спортивне змагання здатне відігравати важливу роль і у набутті студентською молоддю досвіду моральної поведінки, орієнтованої на демократичні норми і принципи. Це визначається, передусім тим, що спортивне суперництво, так само як і демократія, припускає шанобливе ставлення до «правил гри». Воно вчить поважати рішення безвідносно до їх правильності тільки тому, що вони приймаються тими авторитетами (у спорті – судьями), на яких покладено приймати ці рішення. Спортивне змагання також припускає бажання брати участь у ризикованій діяльності, де існує небезпека поразки, що є значним кроком на

шляху до толерантності і бажання підкорятися дисципліні. Вище зазначене свідчить про те, що спортивне змагання є прямою школою толерантності студентської молоді.

Зазначимо, що вагомий внесок у формування демократичної поведінки вносять змагання в командних видах спорту, оскільки передбачають безпосередній контакт «обличчя до обличчя», асоціацію і кооперацію. У такій атмосфері легко виробляється дух співпраці і члени команди об'єднуються в єдине ціле. Дружні стосунки на спортивному майданчику легко помітити в командній грі, коли члени однієї команди діють разом як одна особа: кожен виконує в грі свої функції, але усі працюють разом заради досягнення спільної мети. На переконання дослідника Х. Раскіна, «...У командній спортивній грі відбувається соціальний експеримент щодо формування поведінки особистості, яка контролюється правилами, системою покарань і заохочень, демократичним стилем лідерства (з боку капітана команди) і прагненням до досягнення спільної мети. У командних спортивних змаганнях зазвичай можна спостерігати прояв таких характеристик, як дружелюбність, лояльність, командний дух (*esprit de corps*) і моральні принципи команди» [1]. У студентів у такий спосіб розвиваються емпатія, розуміння прав і почуттів іншого.

Водночас, варто наголосити на тому, що спортивне змагання характеризується не лише проявом позитивного впливу на особистість, але й негативного. Це зумовлюється тим, що спортивне змагання є соціальною системою, орієнтованою на суперництво, конкуренцію. Спортивне суперництво підштовхує і спортсмена, і тренера до того, щоб основна увага приділялася вирішенню суто прагматичних завдань – досягнення перемоги в змаганнях, високого спортивного результату, рекорду. Така орієнтація на успіх, гонитва за високими спортивними результатами, рекордами, прагнення за будь-яку ціну добитися перемоги можуть негативно впливати на особистість і її соціальні стосунки: сприяти виникненню конфліктних ситуацій, призводити до порушення моральних норм і принципів, до використання таких засобів спортивної підготовки (включаючи медичні і фармацевтичні засоби), що негативно впливають на здоров'я.

До того ж проведений науковий аналіз літератури та чинної практики свідчить про те, що спортивне суперництво може сприяти розвитку агресивності як спортсменів, так і глядачів. Ще один важливий негативний аспект потенційних можливостей спортивного суперництва пов'язаний із ситуацією групової ідентифікації, коли в спорті дві супротивні один одному групи залучаються до конкурентної діяльності. У зв'язку з цим в одній із груп формуються небажані стереотипи взаємодії з іншою групою і її членами. Будь-які дії іншої групи та її членів оцінюються негативно [6, с. 55].

Отже, проведене дослідження дає підстави для висновку, що успішній реалізації державної політики України у молодіжній сфері, сфері фізичної культури і спорту сприятиме не лише залучення студентської молоді до занять спортом, участі у спортивних змаганнях, але й максимально повне і ефективне використання соціокультурного, педагогічного потенціалу спортивної діяльності та нівелювання її негативних стереотипів.

Список використаних джерел

1. Актуальні питання фізичного виховання учнівської та студентської молоді: теорія і практика : монографія / за ред. О. В. Отравенко; авт. кол.: Т. С. Бондар, В. М. Мазін, Н. П. Мартинова, О. І. Соколенко, О. Ф. Очкалов. Старобільськ, 2015. 241 с.
2. Ильинич В. И. Студенческий спорт и жизнь : пособ. Москва : Аспект Пресс, 1995. 144 с.
3. Кубертен П. Нравственное и социальное воздействие спортивных упражнений. *Гуманистическая теория и практика спорта*. 2000. Вып. 3. С. 3–20.
4. Ленк Г. Спорт как средство социального воспитания молодежи. *Информационный вестник ВНИИФК*. 1978. № 23–24. С. 6–8.
5. Столяров В. И. Инновационные подходы с позиций гуманизма к студенческим соревнованиям и Универсиаде. *Инновационные подходы и современные технологии в профессиональном обучении в вузах физической культуры и подготовке студентов к участию в российских и международных соревнованиях* : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (30 ноября 2011 г.). Казань, 2011. С. 421–424.
6. Güldenpfennig Sv. Philosophy of the relations between sport and peace / Sven Güldenpfennig. *Dialectics and Humanism. The Polish Philosophical Quarterly*. 1984. № 1. P. 43–57.

Наталія СУДАКОВА, ЮЛІЯ ЄФІМОВА

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

У тезах авторами аргументовано позицію про необхідність формування професійної компетентності вчителя в умовах викликів сучасності; подано сутність поняття «компетентність»; доведено, що основу для формування професійної компетентності вчителя становлять загальні (ключові) компоненти професійної компетентності; розкрито основні показники професійної компетентності вчителя нової української школи.

Ключові слова: професійна компетентність, формування, вчитель, нова українська школа.

The necessity of forming teacher's professional competence in the conditions of modern challenges has been substantiated in the paper. The essence of the term «competence» has been defined. It has been proved that general (key) components of professional competence are the base for forming teacher's professional competence. The main indicators of professional competence of new Ukrainian school teacher have been revealed developed.

Key words: professional competence, formation, teacher, new Ukrainian school.

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визнанням значимості знань як основного рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Очевидно, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя та його професійною компетентністю, без яких неможливе вирішення наявних проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм.

Ця проблема зафіксована у Концепції Нової української школи, де наголошується: «Школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [1]. Так, сучасному учителю Нової української школи необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

Тому сьогодні однією з важливих та актуальних проблем у цілісній системі освіти виступає саме формування і розвиток професійної компетентності вчителя, яка зумовлюється необхідністю вирішення протиріччя, що створилося, між новими вимогами, запропонованими до педагогічної діяльності, самого вчителя як цілісної особистості, суб'єкта освітнього процесу, здатного до професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку, конструювання і здійснення гуманістично спрямованих систем і технологій, і реальним рівнем професійної компетентності вчителя, його готовності вирішувати завдання школи.

Питання визначення та оцінки професійної компетентності вчителя стали в центрі вивчення багатьох вчених, педагогів, психологів, фізіологів, спеціалістів-практиків тощо, проте єдиного підходу до трактування поняття «компетентність» вчителя так і не знайдено. Тому, вважаємо за доцільне звернутися до Концепції «Нової української школи», яка розглядає «компетентність» як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [1].

Отже, на нашу думку, професійно компетентний вчитель є чи не найголовнішою частиною української інтелігенції, яка дієво впливає на формування нації, а саме – молодшої її частини дітей і молоді. Закономірністю є те, що саме педагоги мають бути своєрідним еталоном, взірцем не тільки для молоді, а й для старшого покоління, носіями культури.

Шкільний учитель має надзвичайні потенційні можливості впливати на формування особистості, світогляду, політичних переконань, настроїв і моралі підростаючого покоління. Але реалізація цих можливостей залежить у кожному окремому випадку від особистих якостей педагога, реальну роль відіграють його талант, любов до дітей, бажання працювати.

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу саме загальні (ключові) компоненти професійної компетентності [2]:

- інформаційна (передбачає володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації, серед них вміння й навички роботи з друкованими джерелами, вміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу);

- комунікативна (вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень, що допомагає зрозуміти учнів, учителів, батьків);
- продуктивна (вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них);
- автономізація на компетентність (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність);
- моральна (готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами);
- психологічна (здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності);
- предметна (сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому, а також умінь вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти їх увагою, темпом діяльності);
- соціальна (вміння жити та працювати з оточуючими);
- математична (вміння працювати з числом, числовою інформацією);
- особисті якості вчителя (доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність тощо).

Отже, вище зазначене дає підстави стверджувати, що ці загальні (ключові) компоненти професійної компетентності є певною основою, підґрунтям для формування професійної компетентності вчителя.

Також, на нашу думку, основними показниками професійної компетентності вчителя нової української школи виступають передусім:

- педагогічний оптимізм та готовність до інноваційної діяльності;
- усвідомлення ролі педагога у вихованні громадянина, патріота;
- безперервне підвищення загальної та професійної культури;
- пошукова діяльність педагога та здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою;
- конструювання власного педагогічного досвіду;
- результативність навчально-виховного процесу;
- активна педагогічна діяльність, спрямована на перетворення особистості учня й учителя;
- особистісні якості, особливо перетворювальні та психологічні тощо.

Адміністрація Харківської гімназії № 14 активно опікується питаннями формування та підвищення професійної компетентності педагогічного колективу. Адже професійна компетентність учителя – це єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Тому у гімназії успішно вирішуються питання навчання та виховання молодих фахівців, підвищення рівня методичної та педагогічної підготовки вчителів, вдосконалення психолого-педагогічної культури колективу.

Слід зазначити, що лише протягом 2016/2017 навчального року в гімназії № 14 було проведено низку різнопланових заходів для підвищення кваліфікації вчителів: семінари, вебінари, онлайн-курси, науково-практичні конференції, тренінги, семінари-тренінги, конкурси тощо. Серед останніх: семінар – тренінг «Освітній простір навчального закладу на базі хмарного сервісу Microsoft Office 365», тренінг «Інструменти впровадження Нової Української Школи». На

таких заходах вчителі не лише мають можливість здобути нові знання, доступ до нових ресурсів, а й мають згоду репрезентувати власні наробки, обмінюватися новими думками, ідеями, досвідом, що суттєво сприяє формуванню та підвищенню професійної компетентності, яка є запорукою ефективності навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Маркова А. Психология труда учителя : Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1993. С. 6–11.
3. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. URL: <http://osvita.ua/school/theory/9170/>.

Олена ТЄЛЬНОВА

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

У тезах висвітлено особливості професійно-виробничої практики на основі компетентнісного підходу. Виділено ключові компетентності майбутніх фахівців. Проаналізовано проведення професійно-виробничої практики в межах компетентнісного підходу. Виокремлено професійні компетентності сучасного дизайнера, а саме: інформаційна, креативна, діяльнісна, технологічна та проектно-технічна компетентність.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна підготовка дизайнера, компетентність.

The peculiarities of professional-production practice have been revealed in the paper, based on the competence approach. The key competences of future specialists have been distinguished. The conducting of professional-production practices within the framework of the competence approach has been analysed. The professional competencies of modern designer have been revealed. They are: informational, creative, activity, technological and design-technical competences.

Key words: competency approach, professional training of designer, competence.

XXI століття характеризується як інформаційне суспільство, в якому якість підготовки фахівців є головним показником їхньої конкурентоспроможності. Динамічний розвиток індустріалізації й урбанізації, стандартизація масового виробництва та формування засобів масової комунікації дозволив визначити специфіку реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх дизайнерів.

Аналіз проведених досліджень засвідчує, що в розвиток теоретичних ідей про компетентнісний підхід як основу професійної підготовки майбутніх дизайнерів значний внесок зробили такі вчені, як А. Вілков, О. Кулешов, В. Щукін. На основі врахування визначень сутності цього підходу відомими науковцями зроблено висновок про доцільність розуміння компетентнісного підходу як вироблення

чітких критеріїв якості професійної діяльності, що дозволяє майбутнім фахівцям здійснювати цілеспрямовану підготовку для отримання визнання в цій галузі.

З огляду на євроінтеграційні тенденції в дизайні, в Україні актуальними питаннями є узгодження компетентнісних вимог дизайн-діяльності та дизайн-освіти. Проте з'ясовано, що в процесі навчання спеціальних дисциплін студентами-дизайнерами мають місце проблеми у визначенні сутності професійно-виробничої діяльності.

У ході дослідження нами були визначені особливості професійно-виробничої діяльності майбутніх-дизайнерів. Зокрема з'ясовано, що ці фахівці:

- розробляють макети проєктованих виробів;
- готують технологічну документацію проєкту для запуску його у виробництво;
- здійснюють контроль за виготовленням виробів у виробництві в частині відповідності їх авторському зразку;
- оцінюють технологічність проєктно-конструкторських рішень виробів;
- ведуть роботу по постановці завдань технологу й конструктору.

Зазначимо, що аналіз результатів проходження професійно-виробничих практик 100 майбутніми дизайнерами в українській інженерно-педагогічній академії виявив наявність проблем з формуванням у них цих видів діяльності.

Вирішити ці проблеми можна в межах компетентнісного підходу. Уточнимо, що даний підхід як умова підготовки дизайнера до професійної діяльності активно досліджуються в наукових працях (А. Деркач, Н. Кришталь, В. Шадриков). Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому в якості її результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

Визначимося із сутністю компетентнісного підходу в дизайн-освіті. Так, І. Абсалямова стверджує, що професійна компетентність дизайнера включає в себе взаємозв'язок багатьох компетенцій (професійно-естетичної, проєктно-технологічної, професійно-комунікативної, ергономічної, етнокультурної, правової) та повинна отримати розвиток в самостійній трудовій діяльності випускника в процесі його професійно-особистісного самовдосконалення [1]. Умовами ефективного формування професійної компетентності майбутнього дизайнера вона визначає: структурно-логічні міжпредметні зв'язки, що забезпечують професійно-прикладну спрямованість навчання; змістовне наповнення регіонального компонента навчального плану, яке дозволяє враховувати потреби ринку праці, запити роботодавців; педагогічний моніторинг особистісного просування майбутніх фахівців у процесі формування в цих спеціалістів основ професійної компетентності.

Поглиблений аналіз наукової літератури (О. Локшин, А. Марков, Л. Мітіна, О. Пометун, Ю. Татур, А. Хуторської та ін.) дозволив виділити основні компетентності сучасного дизайнера, а саме такі:

- інформаційна компетентність;
- комунікативна компетентність;
- діяльнісна компетентність;
- технологічна і проєктно-технологічна компетентність;

- креативна компетентність.

Схарактеризуємо кожну з поданих складових професійної компетентності на підставі робіт Н. Кришталь.

Інформаційна компетентність включає здатність орієнтуватися в інформаційному потоці, використовувати раціональні способи отримання, перетворення, систематизації та зберігання інформації; здатність актуалізувати її в необхідних ситуаціях інтелектуально-пізнавальній діяльності; уміння користуватися методичною й науковою літературою за профілем підготовки та суміжних питань тощо.

Комунікативна компетентність відображає вміння спілкуватися; розуміння цінності відносин співробітництва, довірчих відносин між людьми; ведення переговорів, робота в команді. Особливу увагу звернуто до компетенції самовдосконалення. Визначається вона як здатність учитися упродовж усього життя людини на основі безперервного особистого, професійного і соціального навчання.

Діяльнісна компетентність вважається базовою для всіх ключових компетентностей, оскільки включає в себе досвід пізнавальної, навчальної, дослідницької та інших видів діяльності.

Технологічна і проектно-технічна компетентність – передбачає орієнтацію в матеріалознавстві, технології промислових матеріалів, принципах побудови й технічного конструювання одягу, технологічних процесах виготовлення та серійного виробництва, обладнання та інструментарію, техніках виготовлення, моделювання, макетування.

Креативна компетентність визначає систему знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних для творчості. Творчий компонент може бути присутнім у будь-якому виді діяльності майбутнього фахівця (комунікативній, організаторській тощо). У структурі креативної компетентності особистості виділяють такі якості: здатність до творчості, до вирішення проблемних завдань; винахідливість; гнучкість і критичність розуму, інтуїція, самобутність і впевненість у собі, здатність ставити і вирішувати нестандартні завдання, здатність до аналізу, синтезу й комбінування, здатність до перенесення досвіду, передбачення тощо; асоціативність, уява, відчуття новизни, чуйність до протиріч, здатність до емпатії (емпатійність); проникливість, уміння бачити знайоме в незнайомому; подолання стереотипів; схильність до ризику, прагнення до свободи.

Компетентнісний підхід як умова підготовки дизайнера до професійної діяльності дозволяє студенту не просто засвоїти окремі знання та сформувати вміння, а й опанувати їх у комплексі при вирішенні професійних завдань. Окрім цього, компетентнісний підхід забезпечує формування досвіду діяльності, здатності до індивідуальних креативних рішень, до самонавчання, формування гуманістичних цінностей, передбачає розвиток світогляду та міждисциплінарного чуття студентів.

Проведена робота дозволила зробити такі висновки. У процесі дослідження було виявлено особливості професійно-виробничої практики майбутніх дизайнерів, визначено основні напрями її реалізації в межах компетентнісного

підходу. Поглиблений аналіз літератури дозволив виділити основні компетентності сучасного дизайнера, серед яких: інформаційна компетентність; комунікативна компетентність; діяльнісна компетентність; технологічна і проектно-технологічна компетентність; креативна компетентність.

Список використаних джерел

1. Абсаямова И. Р. Формирование основ профессиональной компетентности дизайнера в техническом колледже : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2007. 24 с.
2. Кришталь Н. М. Структура і зміст ключових компетенцій дизайнерів. *Компетентність*. 2010. № 7. С. 4–10.

Вікторія ТИХОНОВИЧ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

У тезах обґрунтовано можливості вивчення спеціальних навчальних дисциплін у процесі підготовки майбутніх учителів до гуманістичного виховання учнів. Запропоновано орієнтовну тематику змісту навчального матеріалу, який включає такі основні аспекти: питання гуманістичного виховання в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки; теоретико-методологічні засади гуманізації педагогічного процесу; гуманізація педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Ключові слова: педагогічний процес, гуманізація, гуманістичне виховання, суб'єкт-суб'єктні відносини, співробітництво, допомога у навчанні.

The possibilities of studying special disciplines in the process of future teachers' preparation for humanistic upbringing of schoolchildren have been substantiated in the paper. The approximate thematic content of the educational material has been suggested; it includes such basic aspects as the problems of humanistic upbringing in the history of national and foreign pedagogy; theoretical-methodological basics of the humanization of pedagogical process; humanization of pedagogical interaction of subjects of the pedagogical process.

Key words: pedagogical process, humanization, humanistic upbringing, subject-subject relationships, interaction, help in learning.

До основних питань педагогіки, що вимагають постійної уваги, належить гуманістичне виховання молодого покоління. Суспільне життя переконує, що без культивування таких цінностей, як доброта, повага, чуйність, справедливість, довіра, гідність, толерантність, альтруїзм, навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації в нашій країні. Ці складники гуманності виконують функцію гармонізації особистих і суспільних інтересів, яка є основою гуманістичної культури людства. Для успішного здійснення гуманістичного виховання учнів необхідна спеціальна підготовка студентів закладів вищої педагогічної освіти до діяльності в цьому напрямі. Значні потенційні можливості має введення до освітніх програм підготовки фахівців спеціальних навчальних курсів, зміст яких будується

на знаннях соціально-культурних цінностей сучасного суспільства, основах і пріоритетних аспектах розвитку педагогіки, антропології, психології.

Метою пропонованих до розгляду тез є обґрунтування доцільності включення до освітніх програм підготовки вчителів навчальних дисциплін, що передбачають спрямування на гуманістичне виховання учнів (на прикладі курсу «Гуманізація педагогічного процесу в сучасних освітніх закладах»).

У наш час, незважаючи на велике значення гуманістичних принципів у житті людей, вони ще не посіли належного місця в системі цінностей молодого покоління. В учнівському середовищі зростає злочинність, озлобленість, негативне ставлення до принципів моралі, спостерігається низький рівень культури спілкування, небажання брати на себе відповідальність, недостатня вихованість громадянськості, втрата життєвого оптимізму та інші негативні прояви. В освітній практиці зберігаються застарілі способи передачі ціннісного ставлення до світу в готовому вигляді, відбувається підміна гуманістичної педагогіки випадковим набором виховних заходів. Школа здебільшого не зуміла подолати авторитаризм, кардинально змінити філософію й ідеологію виховання, повернутися до інтересів особистості, її нагальних проблем.

Оскільки гуманістична система цінностей сучасного суспільства має переважно декларативний характер, вона, як і загальнолюдська культура, залишається для більшості учнів абстрактною, особистісно неприйнятною. Недооцінюється роль емоцій у загальній системі засвоєння принципів гуманізму, не використовується достатньою мірою діяльність, спрямована на турботу про інших людей. У результаті в учнів не завжди є можливість реалізувати свої знання в поведінці та вчинках, у них не розвиваються почуття співпереживання, співчуття, радості за успіхи інших, не формується психологічна готовність самим визначати критерії добра й зла, діяти гуманно за власною ініціативою. Визначальну роль у подоланні таких недоліків має відіграти посилення підготовки майбутніх вчителів до гуманістичного виховання учнів.

Головними напрямками підготовки майбутніх учителів до гуманістичного виховання учнів науковці вважають: сприяння подальшому зміцненню любові студентів закладів вищої педагогічної освіти до дітей, розуміння мотивів їх діяльності, інтересів, уміння бачити світ крізь призму дитячої допитливості та справедливості; формування покликання до педагогічної діяльності, закріплення в емоційній пам'яті майбутнього вчителя задоволення від спілкування з дітьми та відчуття радості від власної причетності до успішного подолання дитиною перешкод у розвитку і усвідомлення нею свого зростання в пізнанні довкілля; зміцнення духовного потенціалу майбутнього вчителя, життєвого та педагогічного оптимізму, гуманістичного світобачення, життєрадісності; самореалізація майбутнього вчителя як особистості, розвиток якомога більшої кількості закладених у ньому від природи задатків, сприяння його самовдосконаленню через різні захоплення; розширення ерудиції та вмінь людини, що має намір працювати зі школярами; сприяння дотриманню здорового способу життя майбутнім педагогом; залучення школи до профорієнтації на педагогічні професії та до активної допомоги закладам вищої педагогічної освіти в удосконаленні практичної фахової підготовки студентів [2, с. 17–18].

Під час підготовки студентів до гуманістичного виховання важливо забезпечити такі психолого-педагогічні умови: конструювання психолого-педагогічних навчальних курсів на основі гуманістичної парадигми з метою об'єднання інтелектуального й емоційно-мотиваційного освоєння студентами педагогічної дійсності; гуманістична аксіологізація змісту та форм організації спілкування суб'єктів професійної підготовки, професійна компетентність викладачів у здійсненні суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами; навчально-практична та дослідницька діяльність студентів з метою закріплення гуманістичних цінностей у діяльності майбутніх педагогів; діагностика та самодіагностика ціннісних орієнтацій і досвіду студентів як учасників гуманістичної педагогічної системи [3].

Ураховуючи те, що засвоєння основ гуманістичного виховання молодого покоління студентами закладів вищої педагогічної освіти відбувається в процесі вивчення нормативних дисциплін психолого-педагогічного циклу, необхідно забезпечити поглиблення їх компетенцій у цьому напрямі при вивченні спеціальних навчальних курсів, одним з яких є «Гуманізація педагогічного процесу в сучасній освітніх закладах». До програми курсу включені такі теми: «Питання гуманістичного виховання в історії зарубіжної педагогічної думки», «Гуманістичні традиції навчання й виховання у спадщині вітчизняних педагогів», «Зміст гуманного ставлення людини до людини», «Гуманізація навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі», «Гуманізація педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу», «Формування гуманних взаємовідносин школярів у навчально-пізнавальній діяльності» та «Гуманізація педагогічного процесу у вищій школі».

Підготовка студентів до гуманістичного виховання учнів починається з гуманізації взаємовідносин «студент–викладач», «студент–студент» у педагогічному процесі вищої школи. Спільна діяльність викладача і студентів створює сукупність емоційних переживань, а зміна позицій у навчальному процесі та спілкуванні формує у студентів гуманне ставлення до іншої особистості та її вчинків. Успішність підготовки до гуманістичного виховання визначає: забезпечення студентам статусу суб'єкта навчальної діяльності; установлення суб'єктно-суб'єктної гуманної взаємодії в системі «викладач-студент» та ін. Викладачам закладів вищої освіти необхідно працювати над розвитком таких якостей, як емпатія, толерантність, рефлексія [4, с. 150].

У процесі фахової підготовки майбутніх вчителів необхідно дотримуватись відповідних педагогічних умов гуманістичного особистісно орієнтованого навчання, а саме: орієнтації фахової підготовки майбутнього вчителя виховну систему, засновану на гуманістичних цінностях; гуманістичну спрямованість змісту освітнього процесу; принципу діалогічного спілкування між учителем та вихованцем; орієнтації на ціннісно-мотиваційну домінанту особистості як пріоритетної у становленні світогляду майбутнього вчителя; реалізації системи гуманістично спрямованих виховних заходів [1, с. 142]. Змістове наповнення теми «Гуманізація педагогічного процесу у вищій школі» вищезазначеного курсу саме і зорієнтоване на формування основ гуманізації взаємовідносин як між викладачами та студентами, так і у студентському середовищі.

Отже, введення до освітніх програм підготовки майбутніх учителів навчальних дисциплін, змістом яких є забезпечення їх готовності до гуманістичного виховання школярів, значно підвищить продуктивність цього процесу. Орієнтовна тематика змісту навчального матеріалу включає такі основні аспекти: питання гуманістичного виховання в історії зарубіжної та вітчизняної педагогічної думки; теоретико-методологічні засади гуманізації педагогічного процесу; гуманізація педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в освітніх закладах.

Список використаних джерел

1. Александрова О. Ф. Модель формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Запорізького національного університету*. 2010. № 2. С. 139–145.
2. Пашенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2006. 37 с.
3. Поніманська Т. І. Підготовка педагога до виховання дітей старшого дошкільного віку в світлі гуманістичної парадигми. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN24/13ptisgp.pdf> (дата звернення 13.02.2018).
4. Рега О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до гуманно-особистісного виховання дітей. *Гірська школа Українських Карпат*. 2011. № 6/7. С. 149–152.

Лідія ТКАЧЕНКО

РИТОРИЧНИЙ АСПЕКТ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У тезах йдеться про особливості риторичної підготовки студентів педагогічного ВНЗ. Визначено, що актуальність введення курсів риторики зумовлена високими вимогами до фахового педагогічного мовлення, можливістю інтегрувати риторичні знання й уміння в професійно значущі компетенції. Розкрито структурні особливості курсу риторики для майбутніх учителів початкових класів, визначено його мету та провідні завдання.

Ключові слова: *риторика, підготовка, комунікація, учитель, мовлення.*

The publication deals with the peculiarities of the rhetorical preparation of students of pedagogical university. It has been determined that the relevance of introduction of rhetoric courses is caused by high requirements for professional pedagogical speech, the possibility to integrate rhetorical knowledge and skills into professionally meaningful competences. The structural features of the course of rhetoric for future primary school teachers have been revealed. The purpose and the main tasks of the course have been determined.

Key words: *rhetoric, preparation, communication, teacher, speech.*

Останнім часом в Україні значно зріс інтерес до публічного мовлення, причому актуальності набувають не лише його якість та технічні характеристики (правильність, нормативність, дикція, темп тощо), а й логіка викладу, аргументованість висловлювань, стилістична спрямованість. Це зумовлено не тільки демократичними процесами, що відбуваються в державі, можливістю широкої суспільної дискусії, а й певною кризою довіри до слова. Учасників

комунікації різних рівнів уже не приваблює багатослів'я, демагогія, мовленнєва бюрократія. Назріла нагальна потреба напрацювати в суспільстві практику відповідальності за сказане, підняти престиж професійного мовлення й культури комунікації загалом. У зв'язку з цим посилилася роль риторики як навчальної дисципліни, зокрема в системі професійної освіти педагогів, юристів, політиків, менеджерів, державних службовців, ведеться розробка сучасних педагогічних технологій щодо формування риторичних умінь і навичок фахівців різних галузей.

Ці тези є узагальненням практичного досвіду викладання курсу риторики в педагогічному вищому навчальному закладі. Сучасна педагогіка досить активно оперує поняттями «риторична культура», «риторична взаємодія», «академічна риторика». Саме тому актуальності набуває мовно-риторичний аспект у підготовці сучасного вчителя. На нашу думку, найважливішим показником риторичної культури вчителя є його вміння перетворювати педагогічну форму в риторичну подію, яка за способом спілкування завжди є діалогом. В якості учасників мовної взаємодії у процесі такого спілкування завжди виступають особистості. Змістовну частину їхньої взаємодії становлять світоглядні проблеми. Такий діалог є сучасним культурним способом мовної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, який здатний перетворити інформацію в знання, переконання, розуміння і являє собою форму існування риторичної культури вчителя.

У педагогічній літературі риторичний аспект діяльності вчителя часто пов'язують з ситуаціями успіху, до їх числа належать відомі психологічні прийоми, наприклад, використання пауз в момент очікування відповіді, формулювання аргументів під час виникнення конфліктів і заохочення пошуку компромісних рішень. Відносно новим є термін «риторизація», що в сучасному науковому полі використовується в пізнавальному (уведення риторики як навчальної дисципліни в освітній процес) і в методологічному сенсі. Ми розуміємо цей термін як розвивальну технологію, суть якої полягає у створенні умов для продуктивної (творчої) мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів та організації цієї діяльності відповідно до риторичних законів. Необхідно відзначити, що ця технологія належить до культурного, гуманістичного типу технологій, оскільки в її основі лежить ненасильницький спосіб впливу на ступінь відкритості людини всьому новому, розвиває творчі здібності, сприяє перетворенню знань у переконання.

Риторична підготовка має націлити студента на усвідомлене ставлення до мовної практики, до активної мовленнєво-творчої діяльності, з метою формування його особистості та професійної компетентності. Сьогодні курс риторики викладається для студентів факультету початкового навчання та дошкільної освіти, слухачів інституту підвищення кваліфікації, перепідготовки. Найважливішими завданнями курсу є:

- виховання у студентів уявлення про потенціал риторичної культури як передумови якісної професійної підготовки вчителя;
- передача знань щодо практичної ролі риторичної культури у створенні оптимальних форм взаємодії вчителя та учня з урахуванням розуміння сучасної соціокультурної ситуації, характеру професійної потреби в риторичній культурі;

- формування культури мовлення як засобу і способу вираження особистості, знаряддя реалізації цілей і завдань виховання та навчання у вищій школі.

Результатами навчання мають стати:

- усвідомлене ставлення вчителя до предмета, що викладається як засобу спілкування, а не мети;
- усвідомлений намір впливати на світогляд адресата у процесі педагогічного (навчального) спілкування;
- осмислення вчителем програмного матеріалу крізь призму світоглядного Я;
- формування уявлення про «риторичний ідеал» вчителя;
- ставлення до слова як до вчинку;
- розуміння стилю і норми поведінки (насамперед мовної) в ситуаціях педагогічної взаємодії;
- оволодіння культурним способом мовленнєвої взаємодії в ситуаціях педагогічного спілкування (діалогу);
- уміння формувати власне міркування;
- формування мовного смаку, благопристойності та гарного тону в спілкуванні з іншими.

Відповідно до ідеї риторизації викладання навчального курсу будується в контексті риторичної події. На заняттях розглядаються життєво важливі ситуації, що вимагають вирішення риторичних завдань, пов'язаних з винаходом промови, з вибором способів її реалізації, з вибором моральної позиції щодо здійснюваної діяльності і тих, заради кого ця діяльність здійснюється.

Слід зазначити, що технологія риторизації є етичною за своєю суттю, оскільки привертає серйозну увагу суб'єктів взаємодії до етики слова. Досить згадати фундаментальний принцип риторики: слово є вчинком, тобто вільною свідомою дією, мета якої – змінити думки або діяльність людей. Етика як один з провідних риторичних принципів орієнтує суб'єктів взаємодії на прийняття іншої, чужої думки, на обмін ними і таку форму вираження думки, при якій вислів може бути зрозумілим, обговореним й оціненим. Крім цього, етичні умови містяться і в понятті ораторської моралі: чесність, скромність, доброзичливість, передбачливість. Отже, ідея риторизації, як бачимо, узгоджується з основним підходом до освіти.

Традиційно ми розглядаємо теми, що безпосередньо пов'язані з педагогічною комунікацією. Наприклад, мовно-риторичний складник педагогічної діяльності, характеристики техніки мовлення вчителя, особливості роботи з різними аудиторіями слухачів, підготовка до публічних виступів, закони сучасної комунікації.

Риторична підготовка сучасного вчителя може бути представлена у вигляді чотирьох взаємопов'язаних блоків: технологічного, мовленнєвого, професійного та комунікативного.

Технологічний блок об'єднує заняття, що розкривають специфіку техніки мовлення сучасного оратора, яка може бути використана й у роботі вчителя. Студенти опановують різні техніки дихання, опрацьовують темпи говоріння, працюють з партитурою тексту, що дає змогу напрацювати досвід володіння

голосовим потенціалом, зменшити навантаження на зв'язки, попрацювати з інтонацією.

Заняття мовленнєвого блоку дають змогу удосконалити орфоепічні навички, оволодіти лексичним багатством української мови, засвоїти норми наголошення, попрацювати над створенням тексту виступу. Важливими на цьому етапі стають вправи на засвоєння лексичної норми. Наприклад, подолання явищ російськомовної інтерференції, доцільність вибору лексичної одиниці відповідно до контексту.

Професійний блок представлено низкою занять, на яких відпрацьовуються важливі для педагогічної діяльності вміння і навички: побудова діалогу, вміння ставити запитання і давати відповіді, поєднувати різні способи і форми подачі навчальної інформації, обирати правильні стратегії поведінки з учнями, батьками, колегами.

Комунікативний блок передбачає засвоєння основних риторичних законів, етикетних формул сучасної комунікації, технологій комунікативного впливу, загальних правил побудови публічного виступу, конструктивної взаємодії зі слухачами. Заняття цього блоку спрямовані на відпрацювання тактики поведінки оратора, вербальних і невербальних засобів спілкування, засвоєння полемічних прийомів, орієнтацію на національні та гендерні аспекти ділового спілкування.

У процесі засвоєння курсу застосовуються різні форми риторичної підготовки: практикуми, тренінги, інтерактивні заняття, ділові ігри, круглі столи.

Отже, риторичний аспект підготовки сучасного вчителя набуває актуальності, а відповідні компетентності набуті в процесі вивчення курсів риторики, ораторського мистецтва, академічного красномовства стануть запорукою успішної реалізації майбутнього вчителя і як особистості, і як фахівця.

Наталія ТКАЧОВА, Ольга КАБАНСЬКА

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У тезах доведено необхідність формування іншомовної компетентності у студентів усіх педагогічних спеціальностей. Наведено авторське визначення іншомовної компетентності майбутнього вчителя. Схарактеризовано її структурні компоненти (мовно-когнітивний, функціонально-дієвий, особистісно-ціннісний) та зміст. Визначено методи та форми формування іншомовної компетентності у студентів закладів педагогічної освіти.

Ключові поняття: *іншомовна компетентність, майбутній учитель, структура, зміст, методи, форми.*

The article proves the necessity of formation of foreign language competence for students of pedagogical specialties. The author's definition of future teacher's foreign language competence is provided. Its structural components (language-cognitive,

functional-acting, individual-valuable) and content are characterized. Methods and forms of foreign language competence formation for students of pedagogical universities are determined.

Key words: *foreign language competence, future teacher, structure, content, methods, forms.*

В умовах інтеграції України в європейський освітній простір значно підвищуються вимоги до професійної підготовки шкільних учителів. Однією з важливих вимог до цієї підготовки сьогодні є забезпечення формування у студентів закладів педагогічної освіти іншомовної компетентності.

Необхідність виконання цього завдання зумовлюється багатьма різними причинами. Так, учителі зможуть швидко та без сторонньої допомоги отримувати інформацію про інноваційні освітні технології в різних країнах світу, що дозволяє їм творчо використовувати ці технології у своїй професійній діяльності.

Важливо також відзначити, що в останні роки значно поглиблюються різнопланові професійні зв'язки між вітчизняними й іноземними (насамперед європейськими та американськими) освітянами. Зокрема, українські шкільні педагоги отримують можливість ознайомитися з роботою учителів у різних країнах, а також презентувати за кордоном власні цінні педагогічні доробки. Очевидно, що сформованість іншомовної компетентності значно спрощує для фахівця можливість міжособистісного спілкування зі своїми іншомовними колегами.

Слід також підкреслити, що педагог має виступати взірцем освіченості й вихованості для своїх учнів. Як відомо, сьогодні знання іноземної мови є однією з ключових для кожної людини. Причому в розвинених країнах висококваліфіковані фахівці, як правило, володіють декількома мовами. Тому українські вчителі не мають морального права відставати від них та від власних учнів, які у своїй більшості інтенсивно й наполегливо оволодівають іноземними мовами. Крім того, у дослідженні враховувалось, що юнацький вік у житті людини є сенситивним етапом для вивчення іноземної мови. Тому важливо в кожному закладі педагогічної освіти не обмежуватися тільки проведенням планових занять з іноземної мови, а організовувати цілісний процес формування у студентів іншомовної компетентності.

Установлено, у науковій літературі пропонуються різні визначення цього поняття. Так, Д. Демченко стверджує, що іншомовна компетентність – це професійно значуща інтегративна якість особистості як представника певної професії, системно-ціннісне новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної фахової інформації, творче використання її в практичній професійній діяльності та здатність вільно здійснювати міжнародну діяльність по розв'язанню професійних проблем [1, с. 7]. Н. Костенко трактує іншомовну компетентність як здатність особистості встановлювати й підтримувати професійні контакти з людьми іншомовного середовища [2, с. 7]. О. Нечипорук вважає, що іншомовна компетентність – це інтегративне утворення особистості, що має складну структуру та виступає як взаємодія та взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та

комунікативної компетенції, рівень сформованості яких дозволяє фахівцю ефективно здійснювати іншомовну, а як наслідок – міжмовну, міжкультурну й міжособистісну комунікацію [3, с. 7].

З урахуванням точок зору різних учених з окресленого питання зроблено висновок про розуміння іншомовної компетентності майбутнього вчителя як інтегративного особистісного утворення, що дає йому змогу ефективно використовувати іноземну мову в навчальній та майбутній педагогічній діяльності, а також у процесі здійснення професійного самовдосконалення. З урахуванням наведених в попередній авторській публікації [4, с. 7] висновків визначено, що ця компетентність включає в себе такі структурні компоненти: мовно-когнітивний, функціонально-дієвий, особистісно-ціннісний.

Так, перший із них є результатом опанування студентами таких груп знань:

- мовних (одиниць іноземної мови, що відображають її фонетичні, граматичні й лексичні норми),

- професійних (іншомовних еквівалентів професійної термінології та іншої важливої інформації, потрібної педагогу для успішної роботи);

- лінгвокраїнознавчих (знань з національно-культурним компонентом семантики, країнознавчих фонових знань тощо);

- соціолінгвістичних (знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки, традицій, звичаїв тощо).

Під час проведення дослідження визначено, що функціонально-дієвий компонент іншомовної компетентності майбутнього вчителя включає в себе такі види умінь:

- інформаційно-аналітичні (уміння обирати, трансформувати, транслювати, оцінювати й інтерпретувати потрібну професійну інформацію іноземною мовою, приймати на її основі оптимальні рішення для даної конкретної педагогічної ситуації);

- організаторсько-комунікативні (уміння швидко й адекватно транслювати учасникам педагогічної взаємодії потрібну інформацію іноземною мовою, обираючи для цього найбільш точні, контекстуально доречні й доступні для розуміння партнером слова, реалізовувати на практиці ефективні комунікативні стратегії для вирішення поставлених професійних завдань, здійснювати в освітній галузі комунікацію з іншомовними партнерами, успішно долати мовні утруднення);

- соціокультурні (уміння правильно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування у взаємодії з іноземними колегами та науковцями, правильно тлумачити їхні реакції й комунікативні сигнали з урахуванням етнокультурного контексту);

- оцінно-рефлексивні (уміння здійснювати об'єктивний самоаналіз і самоконтроль виконаних професійних дій та отриманих результатів педагогічної діяльності, виявляти недоліки в іншомовному спілкуванні й на цій основі визначати, яких професійних, лінгвістичних, соціокультурних знань, умінь бракує педагогу для підвищення її результативності);

- коригувально-самоосвітні (уміння своєчасно здійснювати корекцію власної комунікативної поведінки для можливості досягнення поставлених цілей і завдань, здійснювати системну іншомовну самоосвіту).

Як визначено під час проведення наукового пошуку, особистісно-ціннісний компонент іншомовної компетентності майбутнього вчителя забезпечує сформованість у нього стійкого позитивного ціннісного ставлення до оволодіння діловою іноземною мовою, а також таких професійно необхідних особистісних якостей, як: толерантність, доброзичливість, уважність, рефлексивність, емпатійність тощо [3, с. 7].

Очевидно, що центральне місце в процесі формування іншомовної компетентності майбутніх учителів займають заняття з іноземної мови. Використання на заняттях різних проблемних, активних та інтерактивних методів і форм навчання, сучасних інформаційно-комунікативних технологій дає змогу сформувати в майбутніх вчителів стійкий базис цієї компетентності. Зокрема, як засвідчує практика, ефективними в цьому плані є рольові ігри, вікторини, кейс-метод, використання мультимедійних інтернет-ресурсів тощо.

Проте загалом кількість годин, що виділяються на занятті з іноземної мови в закладі педагогічної освіти, недостатньо для того, щоб забезпечити вільне володіння кожним його випускником іноземною мовою. Тому важливо процес формування цієї компетентності у майбутніх фахівців збагатити використанням сучасних позааудиторних методів та форм роботи.

Як установлено під час проведення дослідження, успішному досягненню поставленої мети сприяє організація та проведення таких заходів: спектаклів та театралізованих свят, КВК, що проводяться іноземною мовою; конкурсів виконавців іноземних пісень, декламаторів та авторів віршів, написаних іноземною мовою; інтелектуальних ігор «Що? Де? Коли?»; засідань клубу неформального спілкування тощо. Майбутні вчителі також залучалися до різних видів «живого» спілкування з носіями мови: відвідували лекції іншомовних науковців та суспільних діячів, брали участь у зустрічах та он-лайн дискусіях з ровесниками-іноземцями, виконанні міжнародних студентських проектів, програмах обміну для студентами тощо. Важливо також відзначити, що деякі студенти на час літніх канікул стають учасниками міжнародних волонтерських програм, які реалізуються в різних країнах світу.

Список використаних джерел

1. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 21 с.
2. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей. *Мовна комунікація: наука, культура, медицина* : зб. матеріалів наук.-практ. конф. до 55-річчя ТДМУ ім. І. Я. Горбачевського (Тернопіль, 9-10 жовтня 2012 р.). Тернопіль, 2012. С. 86–89.
3. Нечипорук О. В. Іншомовна компетентність як передумова професійного розвитку педагога. *Педагогічний пошук*. 2014. № 2. С. 16–18.
4. Ткачова Н. О., Зеленська О. М. Іншомовна професійна компетентність майбутніх військових фахівців як педагогічна категорія. *Збірник наукових праць* [Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка]. Київ, 2015. Вип. 50. С. 351–355.

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Виявлено рівень активності слухачів курсів підвищення кваліфікації у самостійній пізнавальній діяльності; результативність цієї діяльності; сприйняття респондентами стану розвитку власних інтелектуальних і предметних умінь роботи з інформацією; чинників, що утруднюють цю діяльність. Встановлено стан задоволеності вчителів курсами підвищення кваліфікації в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності, а також побажання з удосконалення роботи курсів.

Ключові слова: організація, самостійна пізнавальна діяльність, вчителі, курси, підвищення кваліфікації.

The level of activeness of students of advanced training courses in self-sustaining cognitive activity and the efficiency of this activity has been determined. The perception of the state of development of own intellectual and subject skills to work with information has been emphasized. The factors that complicate this activity have been determined. The state of teachers' satisfaction with the advanced training courses regarding organization of self-sustaining cognitive activity and wishes for improvement of work of the courses have been presented.

Key words: organizing, self-sustaining cognitive activity, teachers, courses, advanced training.

Необхідною умовою сталої розбудови національної освіти є наявність вчителів, здатних до безперервного професійного зростання, яке неможливе без здійснення ними цілеспрямованої, внутрішньо мотивованої самостійної пізнавальної діяльності. Означена соціальна потреба відображається у Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2015), де підкреслюється необхідність професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів упродовж всієї професійної діяльності.

Відповідальність за інформаційний супровід і мотиваційну підтримку професійного розвитку вчителів покладається державою на інститути післядипломної педагогічної освіти, які, у відповідності до Закону «Про вищу освіту», виступають центрами підвищення кваліфікації, профільної спеціалізованої підготовки та перепідготовки освітян регіонів країни.

Одним із важливих аспектів професійного розвитку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів виступає набуття й удосконалення ними навичок самостійної пізнавальної діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває процес підвищення кваліфікації педагогів, який відбувається на засадах вільного вибору ними форм навчання, програм і навчальних закладів.

Аналіз досвіду курсової підготовки вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, відображеного в наукових працях М. Бирки [1], М. Ксьонзенко [2],

В. Реутової [3], М. Солдатенка [4], Л. Сущенко [5], В. Фрицюк [6], Т. Хлебнікової [7], дозволяє констатувати, що організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів знаходиться на доволі низькому рівні й потребує вдосконалення.

При цьому в нашій роботі терміном «організація самостійної пізнавальної діяльності» позначається цілеспрямовані дії навчального закладу з упорядкування взаємодії між педагогами та здобувачами освіти, а також іншими компонентами педагогічної системи, результатом якої виступає формування у свідомості того, хто навчається, певних образів, пов'язаних з предметом навчання.

Для пошуку шляхів підвищення ефективності організації самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації у 2015–2017 рр. проведено пілотне дослідження, мета якого – виявлення основних чинників, що впливають на результативність цієї діяльності, а також визначення перспективних шляхів підвищення її ефективності. Методи дослідження: анкетування слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (49 респондентів); статистична обробка емпіричних даних (визначення відсоткового відношення, упорядкування за рангом).

Інструментом дослідження стала анкета, яка складалася з 20 пунктів закритого та відкритого типу, розподілених на такі блоки:

- «загальні дані»;
- «активність в самостійній пізнавальній діяльності»;
- «результативність самостійної пізнавальної діяльності»;
- «інтелектуальні вміння роботи з інформацією»;
- «предметні вміння роботи з інформацією»;
- «чинники, що утруднюють самостійну пізнавальну діяльність»;
- «задоволеність курсами підвищення кваліфікації в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності»;
- «пропозиції».

Проведене анкетування дозволило констатувати наступне:

- організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації є незадовільною. Зокрема, це виражається в низькій активності вчителів у самостійній пізнавальній діяльності, а також в її низькій результативності;

- слухачі курсів підвищення кваліфікації доволі високо оцінюють свої вміння роботи з професійно важливою інформацією. При цьому вони визнають, що операційна складова їхньої інформаційної діяльності (за виключенням навичок спілкування за допомогою комп'ютера) потребує вдосконалення;

- основними чинниками, що заважають організації самостійної пізнавальної діяльності, є відсутність у вчителів інтересу до навчального процесу; нестача спеціальних знань; недостатня розробленість матеріалів курсів, що стосуються організації самостійної пізнавальної діяльності; відсутність індивідуального підходу при плануванні змісту курсової підготовки і самостійної роботи в

міжкурсовий період;

- напрямки вдосконалення самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації вчителі вбачають у врахуванні індивідуальних особливостей при визначенні траєкторій самостійної пізнавальної діяльності; заходах з підвищення інтересу до цієї діяльності; навчанні прикладним аспектам інформаційної діяльності.

Виходячи зі сказаного вище, можна зробити висновок, що організація самостійної пізнавальної діяльності на курсах підвищення кваліфікації вчителів має значні резерви для удосконалення.

Ефективність організації самостійної пізнавальної діяльності шкільних педагогів може бути підвищена шляхом:

- оновлення та розвитку вмінь учителів працювати з інформацією;
- проведення «надихаючої» на самостійний пошук професійної інформації роботи, яка б враховувала особистісні особливості, вік, стаж, кваліфікацію, досвід учителів;
- визначення критеріїв та показників результативності самостійної пізнавальної діяльності вчителів;
- створення умов для полегшення доступу вчителів до актуальної професійної інформації (знайомства зі спеціалізованими джерелами професійної інформації, роботи з вивчення інших мов у професійному контексті тощо).

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні критеріїв та показників організованості самостійної пізнавальної діяльності вчителів.

Список використаних джерел

1. Бирка М. Ф. Модель системи професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті. *ScienceRise. Педагогічна освіта*. 2015. № 10. С. 4–8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_10%285%29__2.
2. Ксьонзенко М. А. Самовиховання вчителя як невід’ємна частина його професійного самовдосконалення. *Наукова скарбниця Донеччини*. 2011. № 1. С. 84–87.
3. Реутова В. В. Модель розвитку інформаційної культури вчителів основ економіки на курсах підвищення кваліфікації. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. 2013. Вип. 1–2. С. 39–45.
4. Солдатенко М. М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного становлення та саморозвитку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 1.36. С. 39–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2012_1.
5. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.
6. Фрицюк В. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 532 с.
7. Хлебнікова Т. М. Організація особистісно орієнтованого навчання слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2009. 22 с.

АНАЛІЗ ПОТРЕБ У НАВЧАННІ ДОРΟΣЛИХ ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

У тезах схарактеризовано освітні потреби внутрішньо переміщених осіб і можливі освітні послуги для їх задоволення з метою успішної адаптації переселенців в новій приймаючій громаді. Визначено методи отримання й аналізу потрібної інформації, запропоновано рекомендації щодо можливостей платних і грантових освітніх послуг для навчання дорослих внутрішньо переміщених осіб.

Ключові слова: освітні потреби, освітні послуги, внутрішньо переміщені особи.

The article reveals the educational needs of internally displaced persons and possible educational services for their satisfaction with the purpose of successful adaptation of settlers in the new host community. The article also reveals the methods for obtaining and analysis of necessary information have been determined. The recommendations on the possibilities of paid and grants educational services for training adults – internally displaced persons have been given.

Key words: educational needs, educational services, internally displaced persons.

Внутрішньо переміщеною особою (ВПО) за чинним законодавством України є громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання в результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру.

Причинами масового внутрішнього переміщення осіб, сімей з дітьми в Україні є прагнення жити в безпеці, виїхати з-під обстрілів, неможливість жити на території, на якій відсутні умови для виховання, розвитку і догляду за дітьми, життя і роботи дорослих (відсутність продуктів харчування, води, світла, ліків, транспорту, можливостей здобувати освіту, втрата житла тощо). Як відомо, у зоні збройного конфлікту багато домівок є розбомбленими і зруйнованими, що унеможливорює повернення туди переселенців навіть після закінчення військового конфлікту [4]. Переселенці з Криму виїжджають переважно з причин побоювання переслідувань з приводу своєї громадської та журналістської діяльності.

За офіційними даними ООН, Україна займає 9 місце у світі за кількістю внутрішньо переміщених осіб. Це свідчить, що проблема внутрішньо переміщених осіб, їхньої соціальної, культурної, професійної адаптації, захисту і відновлення прав, створення умов для особистісної самореалізації набула в нашій країні масового характеру і світового масштабу [2].

Зазначимо, що військовий конфлікт на Сході України призвів до того, що багато сімей з дітьми, члени яких прийняли рішення залишитися громадянами України, вимушено покинули свої домівки внаслідок військового конфлікту, залишивши все своє майно, відмовившись від старих соціальних зв'язків та роботи, зруйнувавши свої плани та взагалі налагоджене колись життя. Унаслідок цього переважна більшість переселенців має специфічні проблеми, що пов'язані з адаптацією в приймаючій громаді та примиренням з тим, що з ними сталося. Очевидно, що на ці проблеми треба адекватно реагувати на рівні держави, суспільства, громади, сім'ї, кожної особистості [1].

Як визначено, внутрішньо переміщені особи мають комплекс соціальних, психологічних, економічних, правових, соціально-медичних, матеріальних, педагогічних, соціально-педагогічних проблем. Зокрема, проблема адаптації цих людей у нових громадах і до нового життя має педагогічний аспект [2; 3; 4]. У той же час, як свідчать результати досліджень, термін для надання дієвої підтримки переміщеним особам минув ще у перші півроку вимушеного переміщення [3; 4].

Намагаючись налагодити своє життя в нових умовах і в нових громадах, переселенці все ще очікують позитивних змін і отримання можливості повернення в свої домівки, хоча деяким з них уже нікуди повертатися. Про це свідчать дані нашого спостереження за життям внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у місцях компактного проживання у м. Бердянську, фокус-групи з числа ВПО на Форумі «3 роки внутрішнього переміщення» в жовтні 2017. Водночас опитані засвідчили, що прагнуть реалізувати свої освітні потреби, звикнути до нового способу життя, адаптуватися до нових умов. Зокрема, застосування методів світового кафе і спостережень, опитувань ВПО, фокус-групи в м. Бердянську та м. Харкові дозволило визначити освітні потреби дорослих ВПО в сучасних умовах та сформулювати конкретні пропозиції для їх задоволення НДО, фондами, міжнародною допомогою, освітніми послугами державних установ (див. табл.).

Таблиця

Освітні потреби ВПО та освітні послуги в Україні для їх задоволення

Освітні потреби ВПО	Освітні послуги для задоволення потреб ВПО
1. Уміння критичного мислити, оскільки ВПО – це вразлива категорія для торгівців людьми і шахраїв, вони не мають соціальних зв'язків в новій громаді, досвіду переселення	
2. Уміння прийняття рішень	
3. Уміння керувати своїм станом, перш за все психологічним, розвитком емоційного інтелекту	Психологічне розвантаження
4. Комунікативні вміння, чітке висловлювання своїх думок, бажаних рішень для отримання адресної допомоги	
5. Правова культура для самозахисту своїх прав	Навчання правам ВПО
6. Економічна культура для визначення пріоритетів в житті та життєвих перспектив, формування раціональних потреб, навчання соціальному підприємництву, самовизначенню в житті, сімейній економіці і виживанню	Соціальне підприємництво, написання соціальних проєктів
7. Історія, культура, життя нової громади для адаптації і налагодження соціальних і професійних зв'язків	Розширення кругозору, знайомство з країною, культурою
8. Перенавчання, перекваліфікація, профорієнтація в нових умовах, оволодіння новими трудовими вміннями	Перенавчання, перекваліфікація
9. Толерантність, культура миру, відчуття соборності і причетності до нової громади	Патріотичне виховання
10. Медіаграмотність, комп'ютерна грамотність	Медіаосвіта, комп'ютерне навчання
11. Вивчення мови	Навчання англійській, українській мови
12. Оволодіння цінностями, у тому числі сімейними	
13. Засвоєння своїх політичних прав, навчання і участь у прийнятті рішень щодо себе, оскільки ВПО не є виборчим електоратом в своїй більшості	
14. Освіта для осіб 3 віку	Комп'ютерна освіта
15. Навчання потребам ВПО для мешканців громади для зняття бар'єрів, подолання стереотипів про ВПО	Протидія насильству і булінгу

Порівняльний аналіз попиту на освітні потреби та пропозиції для їх задоволення свідчить про неадекватність пропозицій освітніх послуг до потреб ВПО. Зокрема, не задовольняються потреби ВПО у формуванні життєвих умінь (критичного мислення, прийняття рішень, керування собою, комунікативних умінь), у формуванні культури миру й толерантності в громаді, зняття стереотипів про ВПО і бар'єрів для спілкування, у забезпеченні усвідомлення причетності до певної громади, засвоєння людьми своїх політичних прав, користуванні правовими знаннями для самозахисту, в економічній освіті й сімейній економіці, у підтримці щодо самовизначення в житті. Зокрема, особам 3 віку переміщення пропонується комп'ютерна грамотність, але всі інші потреби ігноруються.

Натомість соціальне підприємництво знаходить все менше своїх прихильників, а гранти на відкриття таких підприємств використовуються не завжди раціонально й ефективно, про що свідчать результати опитування ВПО та грантодавців, бо вважається, що всі, хто хотів цьому навчитися, вже навчилися. За даними центрів зайнятості, сьогодні існує лише 5% осіб, здатних до самодопомоги, іншим переміщеним особам потрібна перекваліфікація і виконавська посада.

Як визначено, цим людям зовсім не пропонуються освітні послуги щодо отримання та реалізації політичних прав ВПО та сімейної економіки, формування толерантності й культури миру, прийняття ВПО в новій громаді, натомість пропонуються послуги щодо протидії булінгу та насильству, що не завжди існує як крайня форма прояву в дії стереотипів про ВПО. Крім того, відсутні освітні послуги з формування цінностей особистості, що є стрижнем визначення її життєвих перспектив, прояву врівноваженості й толерантності, збереження цілісності сім'ї, виховання дітей та молоді, не проводяться освітні заходи, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту та стресостійкості, що важливо для здоров'я людини.

Таким чином, маємо виявлені потреби й можливості для надання освітніх послуг ВПО з метою викоренення позиції споживача й очікувача змін у власному житті, формування суб'єктності у ВПО та переходу від підтримки до допомоги й самодопомоги на четвертому році їх переселення.

Список використаних джерел

1. Трубавіна І. М., Куратченко І. Є. Методичні рекомендації до організації проведення інформаційно-роз'яснювальної соціальної роботи для внутрішньо переміщених осіб / за ред. І. М. Трубавіної. Суми – Бердянськ, 2017. 36 с.
2. Трубавіна І. М., Куратченко І. Є. Сприяння соціальній роботі в умовах гуманітарної кризи : метод. реком. Харків – Бердянськ, 2017. 28 с.
3. Трубавіна І. М., Юр'єва К. А., Михайленко О. Л. Методичні рекомендації до організації факультативних заходів в школах з метою прищеплення гідності, миру та соціального консенсусу / ред. І. М. Трубавіної. Харків, 2017. 48 с.
4. Трубавіна І. М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа ведення випадку в соціальній роботі з ними. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції* : зб. наук. праць / заг. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. Старобільськ, 2017. С. 320–341.

МЕДІА-ГРАМОТНІСТЬ У ВИМІРІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

У тезах обґрунтовано доцільність упровадження медіа-освіти в національному освітньому просторі; запропоновано підходи до визначення суті поняття медіа-грамотність; схарактеризовано її змістове наповнення через призму компетентнісного підходу в освіті; визначено сукупність компетенцій, які забезпечують сформованість медіа-грамотності.

Ключові слова: *медіа-освіта, медіа-грамотність, компетентність, компетенції.*

The work substantiates the expediency of introducing media education in the national educational space. The approaches to definition of essence of the concept of media literacy have been suggested. Its content through the prism of the competence approach in education have been characterised. A set of competencies that ensure the formation of media literacy has been determine.

Key words: *media education, media literacy, competence, competencies.*

Актуалізація питань розвитку медіа-освіти і медіа-грамотності у національному освітньому просторі пов'язана з прагненням України на повноправне входження до Європейського Союзу, де розвиток медіа-освіти є одним із головних пріоритетів освітньої політики. 2008 року Європейський парламент ухвалив «Резолюцію щодо медіа-грамотності у цифровому світі» [1], де обґрунтовано необхідність цілеспрямованого розвитку медіа-освіти у державах ЄС, сформульовано рекомендації щодо конкретних шляхів реалізації цього завдання на різних освітніх рівнях, рекомендовано «включити медіа-грамотність як базову компетентність до Європейської програми освіти протягом життя».

Нормативну основу для реалізації зазначених вимог у національному освітньому просторі склала «Концепція впровадження медіа-освіти в Україні», згідно з якою медіа-освіта має стати «частиною освітнього процесу, що спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа» [2].

2016 р. Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні», в якій з акцентовано увагу на необхідності посилення уваги щодо формування медіа-грамотності дітей і молоді в закладах освіти, розвитку в них умінь долати інформаційну агресію за для розбудови громадянського суспільства.

Вище зазначене послугувало підставою для включення медіа-грамотності до переліку загальних (ключових) компетентностей, яких набувають учнівська і студентська молодь в закладах освіти різних рівнів і форм власності. Це вимагає уточнення змісту поняття «медіа-грамотність» та його складників.

Зазначимо, що медіа-грамотність є одним із найбільш уживаних термінів у понятійному колі медіа-освіти. Своє походження веде від терміну «візуальна грамотність», який набув поширення у 60–70-х роках ХХ століття. У сучасному науковому просторі відсутній єдиний підхід до тлумачення названої дефініції. Згідно досліджень О. Федорова, найбільш поширеними є такі підходи до тлумачення названої дефініції:

- медіа-грамотність виступає за те, щоб людина була активною та медіа-грамотною, тобто мала розвинену здатність до сприйняття, створення, аналізу, оцінки медіа-текстів, до розуміння соціокультурного та політичного контексту функціонування медіа у сучасному світі, кодових та репрезентаційних систем, що використовують медіа;

- медіа-грамотність – це рух, який має допомогти людям розуміти, створювати і оцінювати культурну значущість аудіовізуальних та друкованих текстів. Медіа-грамотний індивід здатен аналізувати, оцінювати і створювати друковані та електронні медіа тексти;

- медіа-грамотність – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різних формах [3].

Утім, найбільш уживаним є підхід до визначення поняття медіа-грамотність, запропонований ЮНЕСКО. Медіа-грамотність – це рівень медіа-культури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіа-джерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [3]. У цьому контексті медіа-грамотність охоплює знання закономірностей сприйняття і розуміння інформації, психологічних аспектів впливу медіа на спосіб життя, стосунки та цінності особистості, використання ключових концепцій медіа-освіти для аналізу медіа-текстів, формування умінь і навичок пошуку інформації, інтерпретації та критичного аналізу медіа-текстів, створення власних медіа-текстів, адекватних завданням і умовам комунікації.

Зазначимо, що медіа-грамотність формується у процесі дослідження питань, які виникають під час критичного сприйняття медіа-меседжу – друкованого чи електронного, що, у свою чергу, вимагає сформованості в особистості навичок мислення вищого порядку: вчитись визначати ключові ідеї, встановлювати зв'язки між різними ідеями, ставити доречні питання, помічати протиріччя, рефлексувати.

Отже, медіа-грамотність доречно розглядати як сукупність компетенцій, необхідних для активної й усвідомленої участі особистості в житті медійного суспільства. З огляду на це, Нідерландська організація, що спеціалізується на медіа-грамотності (Mediawijzer.net), звернулася до експертів, щоб визначити, які це мають бути компетенції. На основі їхніх відповідей було створено модель, яка включає десять компетенцій із медіа-грамотності:

1. Розуміння:

- розуміння все більшого впливу ЗМІ на суспільство. Наше повсякденне життя все більше зазнає впливу засобів масової інформації. Медіа-грамотність починається з усвідомлення цього процесу та його наслідків;

- розуміння того, як побудовані ЗМІ. Переважна частина медіа-контенту приходить до нас повністю сформованою. Газети, фільми, рекламні ролики «завершуються» після того, як їх побачили. Бути медіа-грамотним означає розуміти, як засоби масової інформації, які ми споживаємо, набувають своєї форми;

- розуміння того, як медіа забарвлюють реальність. Засоби масової інформації завжди представляють реальність із певного погляду. Цей погляд часто виділяється, як-от у рекламі певного продукту чи у викритті несправедливості в документальному форматі.

2. Використання:

- використання обладнання, програмного забезпечення й додатків. Активна участь у житті медійного суспільства починається з технічних навичок використання медіа. Вони варіюються від простих завдань (використовувати мишку або відкривати вкладення) до більш складних навичок (налаштувати інтернет на мобільному телефоні або створити презентацію) та складаних умінь (редагування відео або створення веб-сайтів);

- орієнтація в медіа-середовищі. Більшість дітей та молоді проводять більше чотирьох годин свого робочого дня в інтернеті. Бути медіа-грамотним означає орієнтуватися в медіа-середовищі.

3. Комунікація:

- пошук та обробка інформації. Бути медіа-грамотним означає бути спроможним знайти те, що шукаєте, вибрати те, що потрібно, й визначити, наскільки надійною є ця інформація. Поряд із володінням ефективними стратегіями пошуку важливо вміти зберігати, повторно використовувати та поширювати інформацію;

- створення контенту. Теперішнє медіа-суспільство – це суспільство 2.0. Бути медіа-грамотним означає бути спроможним створити функціональний і привабливий контент, щоб у найкращий спосіб передати своє повідомлення цільовій аудиторії;

- використання соціальних мереж. Повна участь у медійному суспільстві означає можливість оптимально використовувати соціальні мережі. Це вимагає нових навичок у різних сферах. Перш за все, засвоєння того, що можна й чого не можна робити, вивчення норм і цінностей інтернет-спільноти й адаптація своєї поведінки до чинних вимог.

4. Стратегія:

- розмірковування про власне використання медіа. Засоби масової інформації завжди є засобом для реалізації особистих, соціальних, професійних або суспільних цілей. Медіа-грамотність – це усвідомлення можливостей для реалізації власних медіа-дій;

- досягнення цілей за допомогою засобів масової інформації. У сучасному медіа-суспільстві практично неможливо досягнути особистих, соціальних, професійних або суспільних цілей без використання медіа. Завершити навчальний курс, побудувати кар'єру, провести свій вільний час, завести друзів, знайти партнера, жити здоровим життям, бути щасливим: у всіх цих речах певну роль відіграють засоби масової інформації [4].

Отже, проведене дослідження дає підстави свідчити, що основним завданням медіа-освіти в Україні є підготовка дітей та молоді до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприймання й розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку. Медіа-грамотність є результатом медіа-освіти й засвідчує набуття особистістю знань, умінь, здатностей аналізу, оцінки, інтерпретації й створення медіа-матеріалів.

Список використаних джерел

1. European Parliament resolution of 16 December 2008 on media literacy in a digital world (2008/2129(INI)). URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef>.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьонової, М. М. Слюсаревського. Київ, 2016. 16 с.
3. Медіаосвіта. Основи медіаграмотності : навч.-метод. посіб. / укл. Троян С. О., Ткачук А. В. Умань : ПП Жовтий О. О., 2014. 128 с.
4. Бути медіаграмотним: десять необхідних компетентностей. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/buti_medigramotnim_desyat_neobkhidnikh_kompetentnostey/.

ЦЗІ Інін, ЧЕНЬ Хуейхуей

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ

У тезах на основі аналізу наукової літератури розкрито суть дефініції «пізнавальний інтерес» як підґрунтя формування творчого компоненту в майбутній професійній діяльності студента, а також визначено основні його чинники. Зазначено, що пізнавальний інтерес розвивається і формується у діяльності й, перш за все, у навчанні.

Ключові слова: студент, університет, підготовка до професійної діяльності, пізнавальний інтерес, навчально-виховний процес.

The essence of the definition of «cognitive interest» as the basis for formation of creative component in student's future practical work has been analysed. The main factors of it have been revealed. It has been noted that cognitive interest is developed and formed frst of all in education.

Key words: student, university, preparation for professional activity, cognitive activity, cognitive interest, educational process.

Аналіз наукових джерел та сучасної соціокультурної ситуації дозволяють дійти висновку: професійна підготовка найбільш ефективно реалізується за умов створення відповідного соціально-педагогічного середовища навчального закладу, у якому б процес навчальної діяльності був би глибоко мотивованим не тільки орієнтирами майбутньої професійної діяльності, але й пізнавальними інтересами всіх учасників педагогічного процесу. Відтак, за сучасних економічних умов в Україні особливо гостро постають проблеми побудови дієвої системи освіти для формування пізнавального інтересу та студентів, що дасть можливість конкурувати на ринку праці з провідними державами світу. Така підготовка можлива лише за умови системного та поетапного впровадження спеціалізованих програм пошуку

обдарованої молоді, побудові моделі навчально-виховного процесу і розвитку обдарованих студентів.

Формування творчої складової у професійному становленні студентів – складний процес, що вимагає неперервної, наповненої пізнавальним змістом, суспільною значимістю, різнобічної діяльності.

Однією з фундаментальних позицій у цьому є пізнавальний інтерес, який є основним при визначенні ролі і місця творчого компонента в майбутній професійній діяльності студента.

Пізнавальний інтерес у його загальному визначенні являє собою вибірккову спрямованість особистості на предмети і явища, яка характеризується постійним прагненням до пізнання, до нових більш інтегрованих і глибоких знань. Систематично зміцнюючись і розвиваючись, пізнавальний інтерес набуває мотиваційної форми до освітнього процесу. При наявності такого ставлення студента до освітнього процесу він набуває захоплюючої та високорезультативної форми.

За переконанням психологів, пізнавальний інтерес несе «пошуковий» характер. Під його впливом у людини поступово виникають питання, відповіді на які, вона сама активно знаходить. Тобто, пошукова діяльність студента реалізується з захопленням, він відчуває емоційне піднесення, задоволення від результату свого пошуку.

На наш погляд, Ю. Фокін найповніше систематизує поняття «пізнання», позиціонуючи його як шлях поповнення об'єктивізованого досвіду людства [4]. Нині відомі чотири його види: наукове, емпіричне, художнє й таємне [1, с. 145]. Наукове пізнання – пізнання особливостей об'єктивного світу в процесі наукової діяльності, що спеціально ведеться для виявлення суті і дослідження нових об'єктів і їх закономірностей. Емпіричне пізнання – пізнання особливостей об'єктивного світу у процесі практичної діяльності людини, що спрямовано на задоволення потреб у пізнанні. Художнє пізнання – образне відображення нових об'єктів і ситуацій, нових «площин» відомих об'єктів і ситуацій, що реалізується на основі образного відображення дійсності і творчій уяві суб'єкта такого пізнання. Таємне пізнання – пізнання особливостей матеріальних або ідеальних об'єктів і ситуацій, про результати якого суб'єкт повідомляє іншим людям, не маючи можливості підтвердити їх загально визнаними способами верифікації, доказами істинності. До таємного пізнання можна віднести всі релігійні вчення і течії.

Науково-педагогічні дослідження у цій площині констатують позитивний вплив пізнавального інтересу не тільки на процес і результат діяльності, але і на такі процеси як: мислення, пам'ять, уява, відчуття, що під впливом пізнавального інтересу набувають особливої форми і спрямованості. Пізнавальний інтерес – один з найважливіших стимулів освітнього процесу. Його вплив багатовимірний. Під впливом пізнавального інтересу навчальний процес навіть у «слабших» студентів протікає більш продуктивно [5].

Особливість пізнавального інтересу як мотиву [2] до процесу навчання полягає у тому, що він раніше за інші усвідомлюється студентом, ближче «стоїть» в емоційному спектрі студента.

При проведенні анкетування серед студентів-гуманітаріїв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди за темою: «Що Вас приваблює в освітньому процесі?», «Чому Ви обрали саме цю спеціальність?», більше 65% опитаних відповіли, що «цікаво навчатися», «люблять дітей», «професійні викладачі, що цікаво подають матеріал».

Очевидно, що рівень, глибина і диференційованість пізнавальних інтересів при цьому у різних студентів різна: деякі з них керуються лише безпосередньою цікавістю, інколи ситуативною і епізодичною, в інших він набув справжню форму думки і пошуку знань. Але спільним у всіх є те, що під впливом пізнавального інтересу освітній процес набуває особистісного характеру, а тому синтезує незрівнянно більш результативні освітні форми.

Пізнавальний інтерес при правильній педагогічній організації освітнього процесу повинен стати усталеною рисою особистості студента і здійснювати сильний вплив на його професійне становлення. Не будемо вдаватись у фізіологічну та психологічну сутність пізнавального інтересу, а розглянемо його лише у педагогічному контексті.

Пізнавальний інтерес, як і будь-яка риса особистості і мотив діяльності у студента, розвивається і формується у діяльності і, перш за все, у навчанні.

Спираючись на структуру пізнавального інтересу у певній галузі, потрібно організовувати освітній процес таким чином, щоб він стимулював розумову діяльність, відчуття і вольові прояви особистості.

Формування пізнавального інтересу серед студентів може відбуватись двома класичними шляхами: з одного боку, сам зміст навчальних дисциплін повинен містити у собі цю можливість, з іншого – шляхом додаткової організації пізнавальної діяльності студентів. Обидва ці шляхи не є відокремленими один від одного, хоча мають свою досить яскраво виражену специфіку і повинні застосовуватись одночасно. Освітній зміст – це той фундамент, на основі якого формується не тільки рівень професійної компетентності студентів, але й спектр світобачення.

Але потрібно врахувати, що пізнавальний інтерес до навчання не може підтримуватись лише тільки новими яскравими «позиціями». Ще К. Ушинський писав про те, що предмет, для того, щоб стати цікавим, має бути не лише частково новим, а й частково – знайомим. Нове і несподіване завжди в навчальному матеріалі виступає на фоні вже відомого і зрозумілого. Тому очевидним постає проблематика підтримки пізнавального інтересу у контексті – «у знайомому матеріалі бачити нове» [3].

Стимулом пізнавальної діяльності також виступає інформатизація суспільства, доступ до сучасних науково-технічних досягнень, ноу-хау та інших. Виникає протиріччя між сучасними досягненнями науки і техніки та змістовним наповненням навчальних дисциплін. На подолання цих протиріч і повинні бути спрямовані зусилля сучасної вищої школи.

Отже, у межах формування пізнавальних інтересів студентів необхідно розширити рамки освітніх програм: знайомити студентів із сучасними світовими тенденціями, напрямками естетичних, ергономічних, наукових пошуків, винаходами тощо; демонструвати якісні особливості нового етапу науково-

технічного розвитку; акцентувати увагу на тому, що інтегрування наукових пошуків із різних галузей сприяє зародженню та розвитку нових.

Список використаних джерел

1. Дутка Г. Я. Загальнонаукові підходи реалізації принципу фундаменталізації у професійній освіті : метод. рекомендації. Львів, 2007. 32 с.
2. Титаренко В. П. Методика викладання декоративно-прикладної творчості : навч. посіб. Полтава, 2004. 249 с.
3. Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11 т. Т. 2. Москва – Ленинград, 1948. С. 251–253.
4. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. Москва, 2002. 208 с.
5. Чирчик С. В. Пізнавальний інтерес як методологічний аспект професійного становлення майбутнього дизайнера. Вища школа. 2013. № 2. С. 73–79.

Beata SZLUZ

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ DZIECKA – NAUCZANIE INDYWIDUALNE I PRACA Z RODZINĄ W DOMU (W DOŚWIADCZENIU OPIEKUNA RODZINNEGO)

Caring for a person with multiple disabilities is not only exhausting physically and emotionally, but can also have high financial costs. The paper aims at presenting difficulties encountered by family caregivers of people with multiple disabilities. Caring for person with multiple disabilities run the caregivers the high risk of decreased quality of life. It is especially true with regard to family caregivers who are emotionally related with the patient.

Key words: family, family carer, disability, multiple disabilities.

Rodzina, w której pojawia się dziecko z niepełnosprawnością funkcjonuje w specyficzny sposób. Badania wykazały, że: «tylko ok. 20 proc. rodziców dzieci chorych osiąga rozwój postaw związanych z pełną akceptacją dziecka. U ok. 40 proc. przekształcanie się postawy zatrzymuje się na poziomie godzenia się, tj. pozornego przystosowania do istniejącej sytuacji. Postawy rodziców wobec dzieci przenoszą się także na rodzaj ich relacji z otoczeniem. Rodzice nastawieni lękowo, roszczeniowo, obojętni, zamkną się w świecie swoich problemów, wycofają z aktywnego życia oraz poszukiwań pomocy dla siebie i ich niepełnosprawnego dziecka» [1, s. 20]. Współczesne koncepcje rozwoju i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego podkreślają rolę i znaczenie rodziny, postulując wychowywanie jednostki w naturalnym środowisku [2]. To środowisko wychowawcze stwarza bowiem dla dziecka możliwość wyrównywania deficytów w sferze psychomotorycznej, intelektualnej i emocjonalnej. Usprawnianie dziecka realizowane w warunkach domowych przez rodziców, powinno być nadzorowane i wspierane m.in. przez: lekarza, fizjoterapeutę, psychologa, logopedę, pedagoga i psychologa, a także innych specjalistów. W rodzinie łatwiej jest obowiązek stałego usprawniania rozdzielić na wszystkich członków rodziny i uzyskać wsparcie w trudnych chwilach kryzysu czy wypalenia się rodziców [3, s. 67]. Usprawnianie wiąże

się z procesem kształcenia dziecka w przedszkolu, potem w szkole, także poprzez nauczanie indywidualne.

Celem artykułu uczyniono ukazanie specyfiki pracy z rodziną i nauczania indywidualnego, prowadzonego z dzieckiem z niepełnosprawnością sprzężoną w domu, w oparciu o przeprowadzone badania.

Z badań H. Borzyszkowskiej i F. Wojciechowskiego wynika, że już sam fakt urodzenia się dziecka niepełnosprawnego w rodzinie pociąga za sobą dalsze konsekwencje. Determinuje życie wewnątrzrodzinne, zaburza dotychczasowy spokój i ład organizacyjny, wyznaczając każdemu z jej członków określone obowiązki, funkcje i zadania [4; 5, s. 34–59]. Rodzice dziecka przechodzą kolejne fazy dojrzewania do roli rodzica dziecka z niepełnosprawnością:

1. Faza szoku – obejmuje najbardziej krytyczny okres, w którym dominuje lęk, żal, rozpacz, poczucie krzywdy, bezradności i beznadziejności; funkcjonowanie całej rodziny jest zdeorganizowane.

2. Faza kryzysu emocjonalnego – w tym okresie nie można pogodzić się z faktem niepełnosprawności u dziecka, występuje wzajemne obwinianie się, często doprowadzające do rozpadu rodziny lub ucieczki jednego z rodziców (najczęściej ojca) od pełnienia swojej roli, tzw. trudnego rodzicielstwa (np. ucieczka w alkoholizm, pracoholizm, wyjazdy zagraniczne). Zjawisko to może wynikać z nieumiejętnego włączania ojca do procesu opiekuńczo-wychowawczego.

3. Faza pozornego przystosowania się do sytuacji – okres, w którym rodzice odrzucają niepełnosprawność dziecka, usiłują zaprzeczyć diagnozie lekarzy i poszukują specjalistów, którzy nie potwierdziliby rozpoznania, a stwierdzili zaburzenie lepiej rokujące.

4. Faza konstruktywnego przystosowania – okres w którym rodzice szukają metod pomocy dziecku. W tym okresie następuje zbliżanie się do pogodzenia z niepełnosprawnością, tzn. widzenie dziecka takim, jakie ono jest - niepowtarzalną osobą z właściwymi sobie problemami oraz specyficznymi wartościami [6, s. 35–58].

Kształtowanie się stosunku rodziców do dziecka niepełnosprawnego jest procesem złożonym, długotrwałym, zachodzącym pod wpływem wielu czynników. Rodzina doświadcza kryzysu, przyjmującego niekiedy ostrą formę, wpływającego w istotny sposób na jej funkcjonowanie. Opiekunowie rodzinni są obciążeni, doświadczają wypalania się sił.

Trud opieki nad osobami z niepełnosprawnością spoczywa głównie na rodzinach. Mając na uwadze, że badanie opiekunów rodzinnych osób z niepełnosprawnością sprzężoną nie jest często realizowane, podjęto próbę opisu oraz interpretacji subiektywnych doświadczeń jednostki, w której biografii została wpisana opieka nad osobą z niepełnosprawnością sprzężoną (porażenie mózgowe, padaczka, niepełnosprawność intelektualna). Głównym celem przeprowadzonego badania było poszukiwanie odpowiedzi na pytania o indywidualny sens doświadczeń, o relacje z innymi (szczególnie w zakresie nauczania indywidualnego w domu oraz prowadzonego leczenia, rehabilitacji i terapii) oraz zmianę zachowań ukierunkowanych na podejmowanie działań życiowych. Poszukiwano odpowiedzi na pytania badawcze: jakie znaczenie nadaje respondentka treści swoich doświadczeń? Jaki wpływ na postawy

badanej i funkcjonowanie podopiecznego miał proces interakcji z innymi i oddziaływania instytucjonalne?

Nagłym wydarzeniem, nad którym respondentka nie mogła zapanować, było urodzenie się dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. Wystąpiła faza szoku, następnie kryzysu emocjonalnego i pozornego przystosowania, a doświadczanie cierpienia zostało wpisane w życie respondentki, która zaczęła pełnić rolę opiekuna rodzinnego.

«Syn urodził się przedwcześnie, w 29 tygodniu ciąży, jako czwarte dziecko w rodzinie. Mam trzy starsze, zdrowe córki. Był niedotleniony, miał siną zamartwicę. Przez 3 tygodnie przebywał w inkubatorze. (...) Stwierdzono w 18 miesiącu życia porażenie mózgowe i później jeszcze upośledzenie umysłowe. Syn ma padaczkę. To był szok, nie mogłam uwierzyć, że mam syna, ale on jest tak bardzo chory. Płakałam. Bałam się, martwiłam, byłam przerażona. Nie wiedziałam, jak mam się opiekować synem. Co ja mam robić? Ogólne informacje w szpitalu, nic poza tym. Wizyta położnej w domu i ciągle zmagania z trudnościami, każdego dnia. Nie wierzyłam, chciałam żeby to była pomyłka. Jeździłam do lekarzy, bo może się oni pomylili, ale na nic. (...) Syn rósł, stawał się coraz cięższy. (...) Ciągłe przewijanie, podstawianie kubeczka, żeby oddał mocz. Mycie, karmienie, ubieranie i tak ciągle. (...) Podnoszę go, wycieram, bo się ślini. (...) Mąż pracuje, dlatego na mnie spadają obowiązki. Córki się uczą w szkole. Kochają brata, ale z czasem coraz bardziej koncentrują się na własnym życiu. (...) Stopniowo oswoiłam się z niepełnosprawnością syna. Jest trudno, ale nic nie mogę zrobić. Syn jest leżący i tak już będzie. (...) Nasz dzień zaczyna się od mycia, przewijania, śniadania. Potem gotuję obiad, karmię syna. Ciągłe go przewijam, podnoszę. Jestem z nim przez chwilę, znowu przygotowuję mu jedzenie, takie papki, karmię go. Ja nie pracuję, ciągle jestem w domu».

Następowała dezorganizacja życia kobiety, a ona sama odczuwała cierpienie, oddzielenie od zewnętrznego świata, miała poczucie doświadczania siebie jako ofiary wydarzeń i nie potrafiła poradzić sobie z sytuacjami napotykanymi w codziennym życiu. Respondentka została włączona w organizowanie opieki nad synem z niepełnosprawnością sprzężoną, a formę działania jednostki stanowiła adaptacja do zaistniałej sytuacji. Jej sytuacja życiowa została zmieniona, a oczekiwania wobec przyszłości uległy zmodyfikowaniu. Nastąpił proces rozstroju w sferze życia codziennego (narzucenie dynamiki dezorganizacji w sytuacjach życiowych).

Jednostka niepełnosprawna, niesamodzielna, potrzebuje opieki innych osób, jednocześnie podlega trajektorii izolacyjnej (doświadcza jej także opiekun rodzinny). Słabnie jej zdolność do nawiązywania i organizacji stosunków społecznych. Staje się coraz bardziej zależna od «znaczących innych» jako doradców czy pomocników i opiekunów.

Osoba z niepełnosprawnością może realizować materiał nauczania w formie indywidualnej. Nauczanie indywidualne stosuje się z różnych powodów, najczęściej w sytuacji, w której stan zdrowia uniemożliwia regularne chodzenie do szkoły. Ucznia niepełnosprawnego, syna respondentki, objęto indywidualnym programem edukacyjno-terapeutycznym, który realizowano w domu (program był wdrażany przez nauczycielkę miejscowej szkoły podstawowej, a następnie przez nauczycielkę szkoły specjalnej – oligofrenopedagoga).

«Syn mówił około 4 roku życia. Przez rok uczył się w dziennym ośrodku dziennym. Od 5 lat ma nauczanie indywidualne w domu. Przychodzi do niego już druga

nauczycielka. Prowadzi zajęcia, a wszystko zapisuje w dużym zeszycie. Syn z nią rozmawia, uczy się, słuchają razem muzyki. Pani przynosi różne obrazki, zdjęcia, takie pomoce. (...) Bardzo lubi te zajęcia i czeka, kiedy pani przyjdzie. Ma także zajęcia z logopedą ze stowarzyszenia (...), raz w tygodniu. Pani prowadzi wiele ćwiczeń. Raz na tydzień przychodzi rehabilitant, też z tego stowarzyszenia, który intensywnie ćwiczy w domu. Ci ludzie pracują z synem, mnie też wspierają. No, trochę mnie uczą. Nawet dźwigają go razem ze mną».

«Dom jest piętrowy, nie ma windy i były problemy z wydostaniem się z domu. Bardzo ważne jest to, że organizacja pozarządowa wybudowała podjazd i kupiła wózek. Można wyjechać z domu z synem na wózk. Jeździmy na spotkania sobotnie z dziećmi do świetlicy. Syn lubi te spotkania, bo są tam inne dzieci, też niepełnosprawne. Ja mogę się spotkać z innymi rodzicami».

Z przeprowadzonych badań wynika, że chłopiec nie był przez rodziców rehabilitowany ruchowo, np. metodą Vojty. Rodzice nie korzystali z propozycji tzw. wczesnego wspomagania czy wczesnej interwencji. Faza konstruktywnego przystosowania rodziny wystąpiła po długim czasie. Dziecko większość czasu spędziło w pozycji leżącej w domu. Zakup wózka i wybudowanie podjazdu do domu umożliwiły respondentce udział wraz z synem (chłopiec był aktywny, wykonywał polecenia w zakresie bardzo ograniczonych stanem zdrowia możliwości fizycznych, pragnął sukcesu, pozytywnie reagował na pochwały, wychodził naprzeciw wszelkim kontaktom społecznym) w sobotnich spotkaniach organizowanych przez organizację pozarządową, zainicjowanych przez członków stowarzyszenia i wolontariuszy (znaczący inni).

Długotrwały proces cierpienia prowadził do refleksji respondentki, dotyczącej stosunku do świata, samej siebie, do znaczących innych. Należy podkreślić, że cechą charakterystyczną rodzicielstwa (macierzyństwo i ojcostwo), jest konieczność uporania się z konfliktem odpowiedzialności. Dotyczy to z jednej strony dziecka niepełnosprawnego, z drugiej jest to ponoszenie odpowiedzialności za sprawy i plany życiowe, a także inne dzieci (sytuacja pułapki – funkcjonowanie między winą a odpowiedzialnością). Dla przetrwania respondentki, ważna okazała się pomoc. Kobieta dokonywała stopniowej reorganizacji sytuacji życiowej, podejmując aktywność w organizacji pozarządowej (stowarzyszenie).

«Wyjazdy na sobotnie spotkania dały mnie i synowi możliwość spotykania innych rodziców i dzieci. Tam przyjeżdżają też panie, które prowadzą zajęcia i zabawy z dziećmi. Dzięki stowarzyszeniu przychodzi logopeda i rehabilitant do syna, do domu. Możemy też pojechać na wycieczkę, iść na grilla, imprezy, spotkania i inne zajęcia i atrakcje. To naprawdę okno na świat, taki oddech od ciągłego bycia w domu. Syn ma kolegów, koleżanki. Lubi te spotkania, ja też. Nawet bardzo».

«Pani logopeda po raz pierwszy zabrała syna na zakupy do sklepu. On o tym marzył. Kupili paluszki, ciasteczka i sok. On był pierwszy raz w sklepie. (...) Pani nauczycielka posadziła syna na ubikacji. Nawet o tym nie pomyślałam, że można tak zrobić. Zawsze te pampersy, a kiedy zawoła, to kubeczek. On drżał, tak to przeżywał, że siedział na ubikacji. Ja wszystko robię przy nim, może to mój błąd. Ci specjaliści, bo tak chyba mogę ich nazwać, to oni mnie uczą, co ja mam robić. Jak mam karmić, dawać pić, żeby się nie krztusił. Ja chyba za szybko to robiłam. Teraz jest lepiej. Uczą mnie, jakie ćwiczenia wykonywać, po prostu uczą mnie żyć z synem. Marzę, żeby mąż się włączył,

córki. Jakoś próbuję z nimi rozmawiać i pytam te panie, jak to zrobić, żeby rodzina się włączyła do tej pomocy i do pracy. Razem możemy więcej zrobić, mnie to odciąży, a syn będzie miał więcej ćwiczeń i kontaktów z rodziną. (...) W tym stowarzyszeniu ja pytam, co inni robią, jak to robią. Widzę teraz takie światło w tym tunelu. Nawet sama o siebie bardziej dbam, bo syn mówi, mamო pociesz się, zrób sobie loki, pomaluj się. Mam dla kogo i mam, no tę motywację».

Z rodziną dziecka niepełnosprawnego coraz częściej i intensywniej prowadzona była praca, została dostrzeżona jako przedmiot i podmiot terapii. Poprzez pomoc rodzinie możliwa jest pomoc dziecku niepełnosprawnemu. Chłopiec wymaga dalszej terapii ruchowej, manualnej, pedagogicznej, nauczania indywidualnego oraz zajęć grupowych i terapii logopedycznej, a także zwrócenia uwagę na poszerzenie doświadczeń społecznych dziecka. W programie dla chłopca należy uwzględnić działania nastawione na modyfikację: postawy ciała, połykania, oddychania, fonacji, artykulacji, prozodii, a także bogacenie zasobu słownika biernego i czynnego, na rozwijanie mowy dialogowej i opowieściowej [7, s. 46–55]. Doświadczenie cierpienia (trajektoria cierpienia) w związku z niesprawnością dziecka nie musi przynosić tylko negatywnych skutków, ale może służyć rozwojowi i samopoznaniu.

W artykule podjęto próbę ukazania indywidualnych doświadczeń kobiety – pełniącej rolę opiekuna rodzinnego osoby z niepełnosprawnością sprzężoną (porażenie mózgowe, padaczka, niepełnosprawność intelektualna), relacji z innymi oraz znaczenia przypisywanego dla obecnych postaw i zmiany zachowań ukierunkowanych na podejmowanie działań życiowych. Opieka nad osobą z niepełnosprawnością sprzężoną obniża jakość życia opiekuna rodzinnego. Niezbędne jest zatem wspieranie opiekunów rodzinnych (indywidualizowane, intensywne, w miejscu zamieszkania).

Po urodzeniu dziecka niepełnosprawnego istotne jest postawienie niepomysłnej diagnozy w odpowiedni sposób, aby zminimalizować traumatyczne doznania rodziców. Podanie rodzicom wyczerpujących informacji i wskazówek, co do sposobu postępowania z dzieckiem w celu zapewnienia mu optymalnego rozwoju, stanowi podstawę do podejmowanych przez nich działań. Należy zauważyć, że proces opieki, rehabilitacji i wychowania dziecka niepełnosprawnego (podobnie zdrowego) zmierza do ukształtowania osobowości współzależnej [8, s. 14–23], czyli żyjącej jednocześnie dla siebie i innych. Ważne jest zatem postrzeganie i akceptacja dziecka oraz jego rodziny w środowisku lokalnym, a także zapewnienie dziecku właściwych warunków edukacyjnych i prowadzenie pracy z rodziną.

Bibliografia

1. Sadowska L., Szpich E., Wójtowicz D., Mazur A. Odpowiedzialność rodzicielska w procesie rozwoju dziecka niepełnosprawnego. *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*. 2006. № 1. S. 11–21.
2. Dziecko niepełnosprawne w rodzinie / red. I. Obuchowska. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. 608 s.
3. Czapiga A. Zespół wyczerpania u rodziców dzieci niepełnosprawnych jako skutek długotrwałego doświadczania sytuacji trudnej. *Zespół wypalenia w przebiegu opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym* / red. J. Patkiewicz. Wrocław : Wydawnictwo TWK, 2002. S. 67–69.
4. Borzyszkowska H. Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim. Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 1997. 128 s.

5. Wojciechowski F. Środowisko rodzinno-wychowawcze dziecka upośledzonego w stopniu lekkim. *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie* / red. A. Hulek. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1984. S. 34–59.

6. Twardowski A. Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* / red. I. Obuchowska. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999. S. 35–58.

7. Szluz B. Pedagogiczno-terapeutyczne postępowanie w pracy z dzieckiem z mózgowym porażeniem dziecięcym. *Kwartalnik Edukacyjny*. 2005. № 3, S. 46–55.

8. Waterman A. Indywidualizm i współzależność. *Nowiny Psychologiczne*. 1982. № 3. S. 14–23.

Таміла ЩЕБЛИКІНА, ДЖОУ Юнь

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У тезах визначено, що дитячий хоровий спів є ефективним засобом музичного розвитку учнів, формування кожного з них як особистості, тому важливим структурним компонентом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є підготовка їх до навчання учнів хоровому співу. Також в публікації розкрито структуру та зміст вокально-хорової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: вокально-хорова підготовка, майбутній учитель, музичне мистецтво, професійна підготовка.

The article determines that children's choral singing is an effective means of musical development of students, as well as it is their formation as individuals. Therefore an important structural component of the professional training of future musical art teachers is students' preparation for teaching choral singing. The article also reveals the structure and content of vocal-choral vocational training of students of musical and pedagogical specialties.

Key words: vocal-choral training, future teacher, musical art, vocational training.

Дитячий хоровий спів є ефективним засобом музичного розвитку учнів, формування кожного з них як особистості. Зокрема, такий спів сприяє розвитку у школярів музичного слуху, почуття такту, музичної виразності, формуванню в них співацьких навичок, уважності, духовної культури.

Навчатися хоровому співу талановиті діти можуть у різних закладах та в різних формах: на уроках музики чи спеціально організованих з цією метою додаткових заняттях у загальноосвітніх школах, у хорових студіях, вокально-інструментальних ансамблях, хорових класах дитячих музичних класів, центрах естетичного виховання тощо [1, с. 3]. Результативність такого навчання залежить від багатьох чинників (розвитку музичних та пісенних здібностей виконавців, матеріально-технічного оснащення освітнього процесу та ін.), проте провідне місце серед них займає рівень педагогічної компетентності та особистісні якості самого учителя хорового співу.

Очевидно, що технічне правильне та музично виразне виконання учнями певного хорового твору є результатом тривалих репетицій, які включають різні види роботи. Так, спочатку діти розучують слова пісні та мелодію її виконання. Потім школярі починають по черзі чи колективно співати обрану пісню. Причому на першому етапі її виконання, як правило, супроводжується з боку вчителя конструктивними зауваженнями, поясненнями, які поєднуються з демонстрацією правильного співу. Варто також нагадати, що в процесі проведення підготовчої роботи з дітьми педагог спочатку першочергову увагу приділяє відпрацюванню техніки виконання хорового твору, а пізніше – підвищенню художньої виразності, емоційної наповненості та іншим важливим характеристикам майстерності співу. Це засвідчує, що процес навчання дітей співу відрізняється складністю та багатоаспектністю. Тому в системі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищій школі чільне місце має займати цілеспрямована підготовка їх до навчання дітей хоровому співу.

Під час проведення дослідження встановлено, що різні аспекти цієї підготовки розкрито в працях таких учених, як: Л. Василенко, В. Ємельянов, Лі Цин Вей, Лінь Є, Ван Жуан та ін. Однак результати аналізу стану теоретичної та практичної розробленості порушеної проблеми дозволяють зробити висновок про те, що вона вимагає подальшого дослідження.

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано, що вчені висловлюють різні ідеї щодо здійснення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до навчання учнів хоровому співу. Так, Лінь Є зазначає, що ця підготовка має здійснюватися за такими етапами: 1) визначення мети, основних ідей і змісту фахового навчання в окресленому напрямі, забезпечення усвідомлення їх самими студентами, що є необхідною передумовою для формування їхньої готовності до здійснення в майбутньому продуктивної педагогічної діяльності; 2) забезпечення цілеспрямованої трансформації змісту навчального (теоретичного й практичного) матеріалу; 3) залучення студентів до виконання, відпрацювання певних навчальних дій (виокремлюючи виконавство), які зможуть знадобитися в майбутньому для навчання школярів хоровому співу; 4) спонукання майбутніх учителів музичного мистецтва до здійснення процедур оцінювання результатів вивчення запропонованого матеріалу й якості виконання власних дій [2, с. 30].

На думку Ху Маньлі, у процесі здійснення професійної підготовки майбутні вчителі мають опанувати методику навчання учнів правильному виконанню пісень. Реалізуючи цю методику на практиці, педагог має забезпечити оволодіння школярами такими важливими вміннями: сприйняття художнього образу музичного твору; виконання вокально-технічних вправ; здійснення репетиційної роботи з метою подолання інтонаційних, технічних та іншого виду труднощів під час виконання музичного твору; здійснення вокальної роботи над художньо-виразним виконанням музичного твору, створення яскравого художньо-музичного образу тощо [5, с. 33].

Як уточнює М. Назаренко, теоретична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, поєднуючи в собі психолого-педагогічну та фахову складові, спрямована на оволодіння студентами знань основ педагогіки та психології, а

також знань спеціального характеру (музично-історичних, музично-теоретичних, художньо-естетичних). У процесі здійснення практичної підготовки студенти опановують практичні вміння, навички та прийоми, необхідні для реалізації в майбутньому професійно-педагогічної діяльності. За висновками М. Назаренко, спеціальна вокально-хорова підготовка студентів передбачає викладання студентам відповідних навчальних дисциплін. На думку авторки, цю складну предметну структуру можна представити в такій послідовності: хорове диригування та методика його викладання; хорознавство; хоровий клас, практикум роботи з хором; хорове аранжування, курс читання хорових партитур; сольний спів (постановка голосу); методика викладання вокалу; шкільний пісенний репертуар; основний музичний інструмент; додатковий музичний інструмент; акомпанемент та імпровізація (концертмейстерський клас); історія музики (вітчизняна й зарубіжна); музично-теоретичні дисципліни (гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів); методика музичного виховання; художня культура; педагогічна практика [3, с. 232–233].

Як підкреслює Ю. Волегова, робота з хором є одним із найбільш складних видів професійно-педагогічної діяльності вчителя. Як вважає авторка, для виконання вчителем музичного мистецтва ролі диригента-хормейстера в нього мають бути сформовані спеціальні знання, уміння й навички, а також відповідні професійно-особистісні якості. За Ю. Волеговою, музичну обізнаність шкільного педагога забезпечують засвоєння ним необхідних знань (музичної теорії, специфіки вокально-хорової роботи й хорової літератури; знань природи співочого голосу та звукоутворення; психолого-педагогічних знань тощо), наявність у вчителя розвиненого музичного слуху, володіння диригентською технікою і хормейстерськими прийомами. До групи необхідних учителю для здійснення диригентсько-хормейстерських якостей дослідниця відносить такі: вимогливість до себе в житті і творчості, загальна ерудицію, артистизм, комунікабельність, рефлексивність тощо [1, с. 37].

Під час проведення дослідження в нагоді також стали теоретичні положення таких китайських науковців, як: Ден Чанг, Тянь Сяобао, Чжан Хао, Шань Сенкуан та ін. Зокрема, вченими підкреслюється, що в процесі здійснення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливо забезпечити вивчення і краще розуміння ними дитячої психології, шляхів розвитку в учнів мотивації щодо участі в хоровому співі й оволодіння виконавчим мистецтвом, розвитку інтересу та любові до хорового співу, а також оволодіння студентами знань та вмінь, необхідних для формування в майбутньому виконавчої культури (тобто культури сольного й хорового співу) у школярів [6–8].

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що структура вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва включає такі компоненти: гуманістично-світоглядний (забезпечує формування загальної гуманістично-професійної спрямованості та світогляду педагога); психолого-педагогічний (формування у студентів психолого-педагогічних знань та вмінь, необхідних для роботи з дітьми й, зокрема, організації їхньої хорової діяльності); когнітивно-фаховий (формування в майбутніх учителів спеціальних знань,

необхідних для навчання учнів хоровому співу); діяльнісно-вольовий (формування у студентів виконавчих умінь, умінь керувати хоровою діяльністю учнів, умінь ефективно управляти хоровим колективом тощо); креативно-особистісний (формування в майбутніх учителів необхідних професійно-особистісних якостей: креативності, артистизму, вимогливості, доброзичливості тощо).

Список використаних джерел

1. Волегова Ю. Б. Подготовка будущих учителей музыки к дирижерско-хоровой деятельности в общеобразовательной школе. *Музыкальная культура и образование: инновационные пути развития* : Материалы I Междунар. научно-практ. конф. (Ярославль, 21–22 апреля 2016 г.). Ярославль, 2016. 206 с.
2. Лінь Є. Методика вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 258 с.
3. Назаренко М. Вокально-хорова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті інтегративного підходу. *Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград, 2014. Вип. 133. С. 230–237.
4. Основы вокально-хоровой работы : учебно-метод. пособ. / Сост. В. И. Ступина. Курган, 2011. 28 с.
5. Ху Маньлі. Методика підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 233 с.
6. 单森权; 影响班级合唱音准的因素及对策[J];中国音乐教育;2011 年 07 期.
7. 晓宝; 邓畅; 当下中国合唱概念的边界突破[J];人民音乐;2012 年 08 期.
8. 陈艳; 合唱教学在小学音乐课中的尝试[J];中国商界(上半月); 2009 年 08 期.

СЕКЦІЯ VI РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Олена БАРТОШ

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У тезах розглянуто визначення поняття «обдарованість», його синонімів («талановитий», «здібний», «дуже / надзвичайно / винятково здібний», «з великим навчальним потенціалом»), що використовуються у педагогічній літературі Великої Британії, у практичній діяльності окремих британських організацій. Проаналізовано класифікацію визначень за критеріями консервативності / ліберальності; одно- / багатомірності, наголосі на потенціалі / виконанні.

Ключові слова: обдарований, талановитий, здібний, надзвичайно здібний.

The definition of the term «giftedness», its synonymous terms («talented», «capable», «more /highly /exceptionally capable», «with high learning potential») used in pedagogical literature of the UK and practical activities of British organizations have been revealed. The classification of definitions of giftedness according to three criteria has been provided. These criteria are: whether they are conservative or liberal, single- or multi-dimensional, and whether they are based on potential or performance.

Key words: gifted, talented, capable, exceptionally capable.

Тенденції розвитку освітніх систем зумовлюють необхідність трансформації змісту вищої освіти, переосмислення досвіду своєї країни, вивчення зарубіжного досвіду передових країн світу. На сучасному етапі українські науковці активно вивчають традиційні та інноваційні здобутки розвинутих країн світу.

Аспекти обдарованості висвітлені у працях таких сучасних британських учених, як: Дж. Вебб (J. Webb), Д. Ейр (D. Eyre), Г. Трост (G. Trost), Т. Фаррелл (T. Farrell), Дж. Фрімен (J. Freeman) та ін. Різні аспекти роботи з обдарованою молоддю в окремих державах світу висвітлено у працях українських дослідників: О. Антонової (країни Європи), О. Бочарової (Велика Британія), І. Волощука (Німеччина), М. Міленіної (Ізраїль), І. Холод (Велика Британія) та ін.

Мета тез – проаналізувати змістове наповнення поняття «обдарованість» у педагогічній літературі Великої Британії.

Оскільки навчання в ранньому віці набуває все більшого значення, виявлення обдарованих дітей стало важливою проблемою в галузі освіти Великої Британії. У ході проведеного дослідження було встановлено, що в науковій літературі наявна велика кількість визначень обдарованості, але немає загальноприйнятого визначення цієї категорії учнів.

Міністерство освіти Англії (Department of Education) та Управління зі стандартів якості освіти, дитячих послуг та навичок (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) використовують стосовно тих, чий прогрес

значно перевищує вікові очікування, термін «більш здібний» («more able») [3]. Для підтримки обдарованих функціонує Національна асоціація допомоги обдарованим дітям в освіті (National Association for Able Children in Education), яка загалом використовує термін «більш здібний» («more able»); для невеликої кількості учнів, які мають здатність проявити свої досягнення на найвищих рівнях, – «винятково здібний» («exceptionally able»). Таким чином організація охоплює тих, чиї навички та знання можуть виходити за межі академічного навчання [6]. Організація Potential Plus UK (раніше Національна асоціація для талановитих дітей Британії (National Association for Gifted Children Britain) використовує термін «з великим навчальним потенціалом» («with high learning potential») по відношенню до учнів, які є всебічно обдарованими або мають: – виняткові здібності; – здібності, але ще не досягли свого потенціалу; – подвійні або численні унікальні здібності [9].

Уряд Уельса використовує загалом термін «більш здібні та талановиті» («more able and talented»), в початковій школі – «більш здібні» («more able»), в середній – «найбільш здібні» («most able») [10]. Уряд Шотландії для класифікації учнів використовує термін «здібний» («able»). Вже понад 15 років в країні діє Шотландська мережа для здібних школярів (Scottish Network for Able Pupils), яка спеціалізується на викладанні та навчанні «дуже здібних» школярів («of high ability») [8]. Рада з навчальних програм, іспитів та перевірки знань Північної Ірландії (Council for the Curriculum, Examinations and Assessment) використовує термін «талановитий та обдарований» («talented and gifted») щодо учнів, які мають досягнення, потенціал досягти рівня значно вищого за своїх однолітків у межах конкретної школи. Якщо йдеться про все дитяче населення країни, використовується термін «надзвичайно здібний» («exceptionally able») [2]. Починаючи з 2005 року Міністерство освіти і професійної підготовки Великої Британії (Department for Education and Skills) використовує наступні визначення: – «обдаровані»: кращі 5–10% учнів, яких оцінюють за фактичними чи потенційними досягненнями з англійської мови, сучасних іноземних мов, науки, математики, історії, географії, інформаційних та комунікаційних технологій або дизайну та технологій; – «талановиті»: кращі 5-10% учнів шкіл, яких оцінюють за фактичними або потенційними досягненнями у мистецтві, музиці чи фізичному вихованні та спорті [4].

Д. Ейр (D. Eyre) пропонує більш просте визначення: «Школа визначає здібну дитину як таку, яка має потенціал досягти рівня значно вищого за однолітків у всіх сферах навчального процесу або в його окремих аспектах» [1].

За відсутності узгодженого загальноприйнятого визначення понять «обдаровані» ми погоджуємось, що учень проявляє здібності в одній або кількох з наступних сфер: загальна інтелектуальна здібність; конкретні академічні здібності; візуальне та виконавське мистецтво, спорт; лідерство; творче та продуктивне мислення; механічна винахідливість; спеціальні здібності щодо емпатії, розуміння [7].

McAlpine [5] вважає за необхідне класифікувати визначення обдарованості за трьома критеріями відповідно до того, чи є поняття:

1. Консервативним чи ліберальним. Консервативні визначення обмежують: кількість осіб, яких вважатимуть обдарованими (наприклад, кращі 5% від кількості

оцінюваних); аспекти, в яких визначають категорії обдарованості (наприклад, високий інтелект, який вимірюється тестом IQ, однак, критерії, що спрямовані виключно на вимірювання показників IQ, не можуть бути чітко визначеними в таких аспектах як креативність, лідерство, мистецтво, соціальні та фізичні навички). Більш ліберальні визначення вказують на те, що не має суттєвої різниці між тими, хто є серед кращих 3–5%, 10–15% і т. д., а тому обдарованих слід визначати і серед кращих 15–20%. Чим більше аспектів беруть до уваги, тим ліберальнішим буде визначення.

Британська дослідниця проблеми Дж. Фрімен (J. Freeman) указує, що поняття «обдарованість» найчастіше використовується для більш легкого вимірюваними інтелектуальних аспектів розвитку, високих досягнень у школі та рівня IQ. Поняття «талант» використовується стосовно аспектів, які є складнішими для вимірювання, таких як мистецтво та спорт, які зазвичай потребують підтвердження від експертів в цих галузях [3].

2. Одно- або багатомірним. Деякі визначення обдарованості стосуються тільки одного аспекту (наприклад, академічного), інші – кількох. Обдаровані учні мають різне соціально-економічне походження, різні рівні фізичних можливостей, можуть мати проблеми з успішністю, а тому їх не розглядають як осіб, які мають унікальні інтелектуальні, соціальні та емоційні потреби. Чим ширшим є визначення обдарованості, тим ймовірніше, що всі обдаровані індивіди будуть ним охоплені. Однак занадто широке визначення може підірвати винятковість особистості, кожен буде вважатися обдарованим.

3. Базується на потенціалі чи продуктивності. Деякі визначення потребують конкретних доказів високої продуктивності. Інші – включають дітей, які не досягають достатнього рівня успішності, продуктивність яких не є винятковою, але вважаються такими, що мають додатковий потенціал.

Таким чином, термін «обдарований» у британській педагогічній літературі має ряд синонімічних термінів: «талановитий», «з великим навчальним потенціалом», «здібний», «дуже / надзвичайно / винятково здібний» тощо. Необхідно класифікувати визначення обдарованості за трьома критеріями відповідно до того чи є поняття: консервативним чи ліберальним; одно- або багатомірним, базується на потенціалі чи виконанні.

Список використаних джерел

1. Eyre D. Ten years of provision for the gifted and talented in Oxfordshire ordinary schools: insights into policy and practice. *Gifted and Talented International*. 1999. Vol. 14. P. 12–20.
2. Farrell T., McElwee S., Maxwell J., Miskelly H. Gifted and talented pupils : Guidelines for teachers. Belfast : National Council for Curriculum and Assessment, Council for the Curriculum, Examinations and Assessment, 2007.
3. Freeman J. Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world: A report for the DfES. Part I. London, 2001. URL: http://joanfreeman.com/pdf/Text_part_one.pdf.
4. Gifted and talented children in (and out) of the classroom : A report for the Council of Curriculum, Examinations and Assessment. URL: www.nicurriculum.org.uk/docs/inclusion_and_sen/gifted/gifted_children_060306.pdf.
5. McAlpine D. What do we mean by gifted and talented? D. McAlpine & R. Moltzen (Eds.). *Gifted and talented: New Zealand perspectives* (2nd ed., pp. 33–66). Palmerston North, New Zealand : Kanuka Grove Press, 2004.

6. National Association for Able Children in Education. What should we call «more able children»? URL: www.nace.co.uk/faqs/
7. Newfoundland and Labrador Department of Education. Teaching students who are gifted and talented: A Handbook for Teachers. URL: <http://www.southfieldsprimary.co.uk/attachments/download.asp?file=239&type=pdf>
8. Scottish Network for Able Pupils. University of Glasgow. About SNAP. URL: <https://www.gla.ac.uk/schools/education/ablepupils/aboutsnap>.
9. Welcome to Potential Plus. URL: <https://www.potentialplusuk.org/index.php/introducing-potential-plus-uk>.
10. Welsh Government. More able and talented provision across Wales. URL: <http://gov.wales/topics/educationandskills/publications/wagreviews/mat-across-wales/?lang=en>.

Георгій ЗУБ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Проаналізовано існуючі класифікації аматорських інструментальних колективів. Визначено, що особливості аматорських інструментальних колективів найбільш доцільно виявляти, зіставляючи їх з професійними; головною відмінністю колективів є особливість цілей і завдань, котрі вони вирішують; особливою відзнакою аматорського інструментального колективу є те, що носієм мети (завдань) є не тільки керівник, але й учасники колективів.

Ключові слова: класифікація, аматорський інструментальний колектив, фахівці музичного мистецтва.

The existing classifications of amateur instrumental groups are analyzed. It is determined that the specific features of amateur instrumental bands should be identified, while comparing them with professional ones. The main difference between the bands is the peculiarity of the goals and tasks that they solve. The peculiar feature of an amateur instrumental band is that not only the conductor, but also the members of the band are the bearers of the goal (tasks).

Key words: classification, amateur instrumental band, specialists of musical art.

На сучасному етапі реформування освіти України у низці законодавчих документів (Закону «Про вищу освіту» (2014), Закону «Про освіту» (2017), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) задекларовано комплекс концептуальних ідей і положень щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій та підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів. У зв'язку з цим, актуальною стає проблема вдосконалення підготовки фахівців музичного мистецтва, що потребує впровадження у навчальний процес нових наукових підходів, ефективних форм, методів і засобів підготовки, реалізація яких спрямована на оновлення всіх ланок навчання й виховання відповідно до потреб сучасності.

Фахівці музичного мистецтва в умовах євроінтеграції, запровадження дипломів міжнародного зразка мають володіти міцними педагогічними знаннями,

уміннями й навичками, мати високий рівень виконавської майстерності, бути здатними не тільки до професійної самореалізації, а й до залучення аматорів до глибокого пізнання творів музичного мистецтва у процесі колективних музичних занять.

Аматорське інструментальне мистецтво у сучасному суспільстві представлено різними видами ансамблей та оркестрів – духові оркестри, брас-шоу ансамблі, оркестри народних інструментів, ансамблі народної музики, естрадно-симфонічні оркестри, ансамблі старовинної музики, інструментальні ансамблі тощо. За складом учасників до них входять як дорослі, так і діти. Переважною основою діяльності таких колективів є школи мистецтв, музичні школи, вищі навчальні заклади, клубні установи різного типу.

Зазначимо, що сучасне естрадно-інструментальне музикування характеризується різноманітністю форм і складів аматорських колективів. Для вирішення завдань дослідження необхідно їх класифікувати. Згідно з педагогічним словником поняття «класифікація» визначається як «розподіл предметів будь-якого роду на взаємопов'язані класи згідно з істотними ознаками, що властиві предметам даного роду і відрізняють їх від предметів інших родів, при цьому кожен клас займає у системі певне постійне місце і, в свою чергу, поділяється на підкласи» [2, с. 547].

Що стосується класифікації аматорських інструментальних колективів, то В. Кузнецов відзначає певні труднощі у їх визначенні: «... у практиці аматорських естрадних колективів зустрічаються настільки незвичайні поєднання інструментів, що часом важко провести класифікацію» [4, с. 24].

Одним з перших, спробував дослідити питання класифікації естрадних інструментальних колективів Д. Браславський. У класифікації В. Кузнецова представлено різні інструменти, типи і види складів естрадних аматорських оркестрів і ансамблів [4, с. 117–120]. Науковець стверджує, що вищою формою аматорської естради є естрадно-симфонічні оркестри та біг-бенди, що виконують складні твори. Естрадно-симфонічний оркестр характеризується, перш за все, наявністю різних оркестрових груп – струнної смичкової, саксофонів, мідних духових інструментів та ритм-групи, а також введенням до складу таких додаткових інструментів, як гобой, фагот, валторна, арфа тощо.

Естрадні та джазові аматорські оркестри у практичній діяльності представлено у трьох видах:

- великий оркестр, до складу якого входять п'ять саксофонів (два альт, два тенора, один баритон), чотири труби, чотири тромбони, ритм-група;
- середній оркестр – чотири саксофони (два альт, два тенора або альт, два тенора і баритон), три труби, один-два тромбони, ритм-група;
- малий оркестр – три саксофони, дві труби, тромбон, ритм-група.

Естрадно-симфонічний і естрадний аматорські оркестри у порівнянні з ансамблями мають значно більше тембро-динамічних можливостей. Для них характерним є застосування різноманітних прийомів гри – використання закритих звуків (сурдин) у групі мідних інструментів, найрізноманітніші темброві гармонійні поєднання інструментів.

Широке поширення у практиці роботи аматорських інструментальних колективів отримали різні за складом естрадні та джазові ансамблі. Поняття «ансамбль» у музичній науці й практиці є багаторівневим, неоднозначним й у певній мірі родовим. Існує багато різних визначень даного поняття, сформульованих у музичних словниках, енциклопедіях, а також окремих дослідженнях, присвячених загальним проблемам виконавства й композиторської творчості.

У музичній енциклопедії й музичному словникові надано різні значення поняття «ансамбль». У дефініціях, запропонованих музичними словниками, акцентується увага на різних аспектах поняття «ансамбль» – кількісний (кількість учасників виконавської групи), якісний (рівень спільного виконання), жанровий (відмінність ансамблю від оркестру, оперного ансамблю), історичний (специфіка ансамблю різних епох) тощо.

І. Польська висуває свою концепцію ансамблю як «цілісної системи композиторських і виконавських жанрів, що має специфічну струнку структуру й функції» [5, с. 75]. Т. Вороніна, пропонує розглядати ансамбль як особливий тип музичного мислення: «Феномен ансамблю за своїми основними параметрами є складовою частиною величезної, узагальненої проблеми музичного мислення» [1, с. 6].

Досить поширеною є класифікація ансамблів за особливостями комплектування, за кількістю учасників й інструментів:

- неповна ритм-група – найменший естрадний або джазовий ансамбль, який може існувати як самостійна художня одиниця, виконувати інструментальну музику і забезпечувати повноцінний з естетичної точки зору акомпанемент. Ритм-група є основою для створення інших видів ансамблів. Найбільш типовими є такі склади: фортепіано, ударні, контрабас або гітара-бас; акордеон, ударні, контрабас; акордеон, гітара, контрабас;

- квартет, де неповна ритм-група є основою колективу, й складається, наприклад, з ритм-групи і гітари. Найбільш часто у практиці зустрічаються такі квартети, як ритм-група і саксофон, ритм-група і труба, ритм-група і кларнет тощо;

- квінтет, що складається з ритм-групи і двох інструментів (ритм-група, труба і саксофон; ритм-група, труба і кларнет; ритм-група, гітара і саксофон тощо). Зустрічаються й однорідні інструменти: ритм-група і два саксофона; ритм-група і дві труби; ритм-група і дві скрипки тощо;

- секстет має у складі ритм-групу і три інструменти;

- септет має у складі ритм-групу і чотири інструменти у різних поєднаннях.

Однак перераховані класифікації не відображають суті і специфіки сучасних аматорських інструментальних колективів. Ми беремо за основу класифікацію, запропоновану А. Коротєєвим [3, с. 11], що ґрунтується на виділених ознаках, відповідно до:

- виду колективу, виходячи з форм музикування та художньо-виконавських можливостей: ансамбль, оркестр, інструментальна група, біг-бенд тощо;

- демографічного складу: дитячі, молодіжні, жіночі, ветеранів тощо;

- відомчої приналежності: колективи державних і відомчих установ культури, навчальних закладів, військові.

Отже, аналіз класифікацій аматорських інструментальних колективів дає підстави для висновку, що вони мають особливості у порівнянні з професійними, які виявляються в меті, завданнях, у функція керівника й учасників колективу.

Список використаних джерел

1. Воронина Т. А. О камерном музицировании и становлении исполнителя. *О мастерстве ансамблиста* : сб. науч. тр. Ленинград : ЛОЛГК, 1986. С. 6–21.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. 2-е изд-е, стер. Москва : Академия, 2005. 176 с.
3. Коротеев А. Л. Самостоятельные ежедневные занятия на специнструменте как составная часть учебного процесса (медные духовые инструменты: труба, корнет, альт, тенор, баритон) : метод. указания с нотными примерами. Изд. 2-е. Минск : МИК, 1985. 24 с.
4. Кузнецов В. Г. Организация и методика учебно-воспитательной работы в самодеятельных эстрадных музыкальных коллективах (в помощь руководителям самодеятельных коллективов) : метод. пособ. Москва : ВНМЦ народного творчества, 1979. 31 с.
5. Польська І. І. Камерний ансамбль: історія, теорія, естетика : монографія. Харків : ХДАК, 2001. 396 с.

Віола ЛИТВИНЕНКО, Любов РИБАЛКО

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У тезах розглянуто основи сучасного розуміння поняття обдарованість та особливості пізнавальної й емоційно-вольової сфери дитини з певним видом обдарованості. Акцентовано на необхідності психолого-педагогічного супроводу обдарованих учнів. Підкреслено необхідність розвивальної роботи з перших років навчання. Запропоновано рекомендації для педагогів щодо заходів з розвитку творчої особистості.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, обдарованість, компетенції, педагогічна підтримка учнів у науково-дослідницькій роботі, педагогічна майстерність.

The article depicts the bases of modern understanding of the concept of giftedness and the peculiarities of cognitive and emotional-volitional sphere of a child with a certain kind of giftedness. The necessity of psychological and pedagogical support of gifted students is emphasized. The necessity of developmental work from the first years of schooling is revealed. The recommendations for teachers on development of creative personality are suggested.

Key words: research activity, giftedness, competencies, pedagogical support of students in scientific research work, pedagogical skill.

Обдарованість – це набір здібностей, здатність до видатних досягнень у будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності (Н. Лейтес). Обдарованими

називають тих, хто показує гарні результати або високий рівень здібностей в одній чи декількох галузях діяльності: загальні інтелектуальні здібності, академічні здібності, продуктивне мислення, здібності до лідерства, художні й артистичні здібності, психомоторні здібності (Мануела Да Сільва).

Проблема обдарованості стає у суспільстві все більш актуальною. Суспільство сьогодні вимагає від людини прояву не тільки високої активності, але й її здатності до нестандартного мислення. Саме обдарованій особистості притаманна самостійна тяга до творчого пошуку, до нестандартного розв'язання проблемних ситуацій. Учитель має стимулювати розвиток здібностей, забезпечити кожній дитині рівні стартові можливості для реалізації інтересів; збільшення кількості дітей, які б займалися інтелектуальною та творчою діяльністю. Обдарованість – це ґрунт, на якому зростає талант, а за талантом іноді ховається геніальність, але без належних умов, без відповідної підтримки обдарована особистість не має можливості розвиватись. Обдаровані особистості потрібні суспільству, але й суспільство потрібне їм реалізації їхнього потенціалу.

В останні роки спостерігається збільшення кількості обдарованих дітей, «...серед них є і діти з особливо розвиненим мисленням, і діти-лідери, здатні впливати на інших людей, і діти «золоті руки», і художньо обдаровані діти, і діти, які володіють руховим талантом» [4, с. 52]. Це актуалізує проблему дослідження умов середовища, які спричиняють виникнення та розвиток обдарованості особистості. Так, К. Роджерс визначив внутрішні і зовнішні умови творчої діяльності. До внутрішніх умов він відносив екстенціональність (відкритість новому досвіду); внутрішній локус оцінювання; здатність до незвичних поєднань. Зовнішніми умовами творчості, на його думку, є: психологічна безпека і захист (визнання безумовної цінності індивіда, створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання); психологічна свобода самовираження.

П. Торренс виділив п'ять принципів, якими повинні керуватися педагоги, щоб стимулювати творче мислення учнів [1, с. 127]: уважне ставлення до незвичних питань; тактовне ставлення до незвичних ідей; уміння ставитись до ідей дітей як цінних і формувати у них належне ставлення до продуктів власної діяльності; надавати час для самостійного навчання дітей і забезпечувати їм підтримку; надавати час для практики, яка не оцінюється. Щодо останнього положення, то, фактично, йдеться про «...зміщення в педагогічному процесі наголосу з персоналізуючого спілкування на персоніфіковане» [2, с. 151].

Готовність учителя до роботи з обдарованими учнями, на наш погляд, виявляється у високому рівні професійно-педагогічної компетентності спеціаліста до даного виду діяльності, що базується на сукупності спеціальних знань і вмінь та стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність.

Оцінка реальних рівнів сформованості готовності вчителів до роботи з обдарованими учнями має здійснюватися на основі визначених структурних компонентів готовності, критеріїв (мотиваційно-вольовий, інтелектуально-операційний, оцінювально-рефлексивний) та змістовних характеристиках зазначених компонентів (показників) готовності (див. рис.).

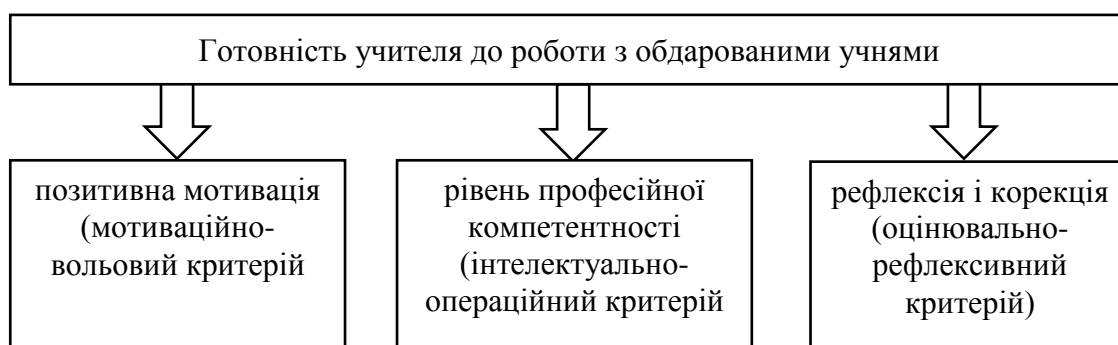


Рис. Структура готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями

Мотиваційно-вольовий критерій містить професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, які характеризують придатність спеціаліста здійснювати роботу з розвитку здібностей та обдарувань учнів. Інтелектуально-операційний критерій відображає наявність певного рівня професійної компетентності, необхідних загальних гуманітарних і спеціальних знань з теорії та методики навчально-виховної роботи. Оцінювально-рефлексивний критерій готовності характеризує вчителя з точки зору його вміння аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлення ним свого рівня професійної підготовки до реалізації мети і завдань роботи.

Визнаний авторитет у питаннях освіти Б. Блум виділив три типи вчителів, робота з якими однаковою мірою важлива для розвитку обдарованих учнів. Це: 1) учитель, який збуджує інтерес до предмету, залучає дитину до сфери навчального предмету і створює атмосферу емоційного захоплення. Це, як правило, звичайний шкільний учитель, його компетенції через деякий час виявляються недостатніми, але він відіграє значну роль у житті дитини. Такий учитель стимулює дитину до роботи, викликає ентузіазм, мотивацію досягнення успіху; 2) учитель, який закладає основи майстерності (відпрацьовує з дитиною техніку виконання). Це фахівець у своїй галузі, він навчає учнів техніки, суворий та вимагає підпорядкування; 3) учитель, який виводить вихованця на високопрофесійний рівень. Це учитель-майстер.

Важливою ланкою в системі підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями є внутрішньошкільна методична робота, якісна організація якої забезпечує ефективне навчання вчителя.

Р. Семенова виділяє три групи обдарованих дітей та відповідні їм типи освітнього середовища: 1) група дітей з «процесуальним» розвитком обдарованості (проявляється у вигляді здатності випадково чи неусвідомлено виконувати деяку діяльність краще за інших) – засіб розкриття і розвитку їх природних задатків; 2) група з обдарованістю на рівні «психічного стану» (проявляється у вигляді ситуативно виникаючого психічного стану, коли проживання творчого акту як «спалах» сполучає воедино пізнавальну, емоційно-вольову і поведінкову сфери особистості) – засіб входження у стан творчого акту; 3) група з «особистісним рівнем» обдарованості (проявляється у вигляді особистісної риси, яка опосередковує всю життєдіяльність індивіда) – засіб «насичення» (задоволення)

потреби у виконанні діяльності, особистісного становлення і самоствердження та засвоєння загальнолюдських цінностей і моральних норм. [3, с. 45–46].

Такий підхід (екопсихологічний підхід до обдарованості) дає можливість змістити акцент практичної роботи з обдарованими від діагностики і розвитку явної або потенційної обдарованості до створення розвивального освітнього середовища, орієнтованого на розкриття та найбільш оптимальний прояв творчої природи їх психіки, а, отже, формування здатності бути суб'єктом розвитку своїх здібностей [3, с. 46].

Таким чином, обдарована дитина формується і розвивається саме завдяки шкільній буденній праці на уроках і в позашкільній освіті. Для того, щоб учень виявив бажання працювати над науковим дослідженням, у нього необхідно сформулювати таке освітнє середовище, яке б давало можливість розвивати дослідницьку мотивацію в обдарованій учнівській молоді. Процес співпраці обдарованої дитини з науковцем має й велике виховне значення, розвиває її мислення до більш високих рівнів, додає широти світогляду, налаштовує на серйозну і сумлінну працю, адже юний дослідник відчуває себе залученим до особливого процесу – наукового дослідження.

Список використаних джерел

1. Міщиха Л. П. Психологія творчості : навч. посіб. Івано-Франківськ, 2007. 448 с.
2. Педагогічна комунікація та ідентичність педагога : монографія / авт. кол.: Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов, Л. О. Курганська та ін. ; за ред. В. Л. Зливкова. Київ, 2011. 160 с.
3. Психологічна діагностика обдарованості : монографія / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, М. О. Мельник та ін. / за ред. Р. О. Семенової. Кіровоград, 2012. 172 с.
4. Шевчук С. І. Роль педагога у розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників у позашкільних навчальних закладах екологічного профілю. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vzhdu/2011_59/vip_59_30.pdf.

Галина ЛІСОВЕНКО

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПРОЕКТУ «СИСТЕМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ»

У межах сучасної парадигми освіти визначається, що її основою є своєчасне виявлення та всебічний розвиток творчої особистості. З цією метою у Харківській гімназії № 6 розроблено та впроваджується інноваційний проект «Система роботи з обдарованими учнями у початкових класах». Автором визначено основні методичні аспекти цього проекту та очікувані результати його реалізації.

Ключові слова: *проект, обдарованість, етапи реалізації, творчий потенціал.*

The modern education paradigm determines timely revelation and comprehensive development of creative personality as its basis. For that purpose, an innovative project called «The System of work with gifted primary school pupils» has been developed and is being introduced in Kharkiv Gymnasium 6. The main methodical aspects of this project and the results of realization of it have been determined by the author.

Key words: *project, giftedness, stages of realization, creative potential.*

Як зазначається в Законі України «Про освіту», пріоритетним напрямком реалізації державної політики в галузі освіти є створення умов для всебічного розвитку школярів як особистостей, розвитку їхніх талантів [8]. У світлі цього виявлення обдарованих дітей, активізація процесу їхнього розвитку є важливою проблемою психологічної і педагогічної науки та практики.

У процесі вирішення поставлених завдань роботи з обдарованими учнями молодшого шкільного віку доцільно враховувати основні особливості вікової обдарованості цих учнів, а саме: загострене почуття особистої гідності; ініціативність; поєднання протилежностей у формулюванні суджень (швидкість і повільність; обережність і сміливість; гнучкість і стійкість); ранній прояв пізнавальної активності й допитливості; швидкість і точність виконання розумових операцій; стійкість уваги та оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; багатство активного словника; установка на творче виконання завдань; готовність управляти собою; розвиненість творчого мислення та уяви; наявність інтересу до неординарних явищ [1; 2].

Як відзначається в науковій літературі, поняття «обдарованість» означає наявність у дитини особливо сприятливих внутрішніх передумов для її особистісного розвитку дитини, а також внутрішньої установки, направленості на саморозвиток. Для підвищення ефективності роботи з обдарованими учнями в Харківській гімназії №6 була розроблена й реалізується на практиці цілісна системи виховання й навчання школярів. При цьому вчителі гімназії в процесі здійснення педагогічної взаємодії роблять наголос не на трансляції учням знань у готовому вигляді, а на надання їм педагогічної підтримки у «відкритті» нових знань, самостійному пошуку різних варіантів рішень, на розвитку творчого потенціалу кожної особистості.

Для вирішення питання виявлення обдарованих дітей та їхнього подальшого розвитку в Харківській гімназії № 6 розроблений та впроваджується інноваційний проект «Система роботи з обдарованими учнями у початкових класах» (далі – проект) [4, с. 10–22].

Висвітливо основні методичні аспекти впровадження зазначеного проекту.

Об'єкт проектування : обдарованість особистості.

Загальна мета проекту: створення умов для виявлення, творчого розвитку й саморозвитку кожного учня, формування в нього культури життєвого самовизначення, забезпечення відчуття ним свого успіху, впевненості у власних творчих силах.

Цілі проекту:

- вирішити проблему виявлення обдарованих учнів у початковій школі;
- сформувати у вчителів психолого-дидактичних і методичних знань та вмінь відповідного рівня щодо роботи з обдарованими дітьми;
- розробити стратегію та план практичної роботи гімназії в напрямку навчання обдарованих учнів;
- створити оптимальні умови для організації дослідницької й експериментальної діяльності обдарованих учнів;

- створити матеріально-технічне та навчальне-методичне забезпечення для реалізації проекту «Система роботи з обдарованими учнями у початкових класах».

Завдання проекту:

- удосконалення науково-методичної бази для виявлення, навчання та подальшої професійної орієнтації обдарованих учнів;
- створення оптимальних умов для розвитку кожної особистості, реалізації її потенціалу; забезпечення саморозкриття обдарованих дітей; надання допомоги учням у самовираженні;
- розвиток творчих здібностей школярів у початковій школі;
- упровадження інноваційних педагогічних технологій з метою виявлення та розвитку обдарованості учнів; задоволення потреб учнів у новій інформації;
- забезпечення комунікативної адаптації обдарованих дітей, їх самопрезентації у взаєминах з іншими людьми;
- активізація творчого потенціалу вчителів.

Зміст проекту визначає й закладає основу для всебічного розвитку, формування компетентностей, виховання творчої обдарованої особистості. Проект передбачає проведення комплексу організаційно-педагогічних і науково-методичних заходів, спрямованих на розвиток здібних, обдарованих і талановитих учнів, здатних до самовизначення та самовдосконалення [3].

Для впровадження проекту розроблено план його реалізації, який включає такі етапи: інформаційно-аналітичний, мотиваційно-цільовий, планово-прогностичний, організаційно-виконавчий, практичний, регулятивно-корекційний, для кожного з яких визначено мету та зміст роботи з учителями, учнями та їхніми батьками.

Для успішної реалізації проекту в ньому передбачено використання відповідного кадрового, матеріально-технічного, інформаційного, фінансового забезпечення та проведення заходів з охорони здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Реалізація проекту надасть можливість:

1. Удосконалити науково-методичну базу для виявлення й навчання обдарованих учнів.
2. Створити умови для духовного, фізичного розвитку та інтелектуального потенціалу школярів.
3. Гарантувати високий рівень соціалізації та самореалізації учнів у подальшому житті.
4. Сформувати психолого-педагогічну підтримку розвитку здібностей учнів, комунікативну адаптацію обдарованих учнів.
5. Активізувати творчий потенціал педагогів, підвищити мотивацію вчителів гімназії на оволодіння новими педагогічними технологіями. Забезпечити учням у переході до середньої школи можливість участі в конкурсах, учнівських олімпіадах, науково-дослідницьких проектах МАН тощо.
6. Сприяти підвищенню іміджу навчального закладу.

Таким чином, упровадження зазначеного проекту дозволить своєчасно виявляти індивідуальну обдарованість учнів та сконцентрувати зусилля всього педагогічного колективу на її розвиток та вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Гриценко С. В. Особистісні особливості обдарованих дітей з різними рівнями інтелекту і творчих здібностей. *Інновації в управлінні навчальним закладом* : Матеріали наук.-практ. конф. / заг. ред. М. В. Гадецького. Харків : ХНПУ, 2006. С. 332–340.
2. Заболоцька Л. М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у початкових школах Великої Британії. *Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України* : зб. наук. праць. Харків : Стиль Издат, 2005. С. 106–110.
3. Лісовенко Г. В. Комплексно-цільовий підхід до управління ефективного уроку. *Сільська школа*. 2006. № 11-12. С. 54–56.
4. Мармаза О. І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. Харків : Видав. гр. «Основа», 2003. 80 с.
5. Мармаза О. І. Стратегічний менеджмент: траекторія успіху. Харків : Видав. гр. «Основа», 2006. 92 с.
6. Про освіту : Закон України Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. №38–39. С. 380.

Наталя СТЯГЛИК

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УЧАСТІ У ФАХОВИХ СТУДЕНТСЬКИХ ОЛІМПІАДАХ З ІНФОРМАТИКИ, ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ПРОГРАМУВАННЯ

У роботі представлено узагальнення досвіду з організації та проведення фахових олімпіад з інформатики, інформаційних технологій та програмування студентів спеціальностей «Розробка програмного забезпечення» та «Програмна інженерія» Харківського радіотехнічного технікуму в рамках підготовки студентів до участі у Всеукраїнських студентських олімпіадах даного профілю. Метою проведеної роботи було показати можливі шляхи підвищення навчальної мотивації, результативності та якості навчання студентів.

Ключові слова: олімпіада, фахова підготовка студентів, інформаційні технології, програмування, освітній процес.

The generalization of experience on organizing and holding the professional Olympiads in Computer Studies, Information Technologies and Programming for students of specialties «Software Development» and «Computer engineering» of Kharkiv Radio-Engineering technical school as part of students' training for participation in All Ukrainian student Olympiads of this profile is presented. The purpose of this work is to show the possible ways to increase educational motivation, effectiveness and quality of students' learning.

Key words: olympiad, students' professional training, information technologies, programming, educational process.

Підготовка студента у ЗВО – процес тривалий, складний, трудомісткий, інтелектуально навантажений. Перед викладачами постає проблема надати не

тільки загальне уявлення з предмета, але й зацікавити студента, заохотити його до подальшої самоосвіти, самовдосконалення, мотивувати до отримання достатньо глибоких знань, набуття професійних компетентностей. У сучасних умовах кожен заклад освіти намагається підготувати кваліфікованого випускника, який би був здатний орієнтуватися в усіх сферах життєдіяльності та швидко адаптуватися до вимог динамічного суспільства. З цих позицій проведення семінарів, студентських наукових конференцій, студентських олімпіад сприяє як розумінню значимості і важливості дисципліни в цілому, так і підвищенню якості підготовки кваліфікованих спеціалістів [1].

Використання інформаційних технологій є невід'ємною складовою сучасного суспільства. Освітній процес Харківського радіотехнічного технікуму орієнтований на професійну підготовку студентів за технічними спеціальностями, що дає змогу орієнтуватися на молодь, яка вільно користується інформаційно-комунікаційними технологіями, володіє певними технічними знаннями. Робота з технічно-обізнаною молоддю дозволяє виокремити студентів з підвищеною мотивацією до набуття фахової підготовки, високим рівнем навчальних досягнень. Саме такі студенти залучаються до участі у різноманітних фахових олімпіадах, змаганнях, конференціях, семінарах тощо.

Основні проблеми розвитку та навчання інтелектуально обдарованої молоді розглянуто в роботах багатьох науковців, педагогів, психологів (Б. Блум, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, З. Калмикова, В. Крутецький, О. Матюшкін, Дж. Рензулі, М. Смульсон, Б. Теплов, М. Холодна, І. Якиманська та ін.). Питання організації учнівських олімпіад та підготовки обдарованої молоді до цих змагань розглядали в своїх працях В. Бондаренко, Т. Вакалюк, І. Волков, А. Гуржій, С. Жуковський, М. Кузічев, А. Ляпунов, В. Матюхін, В. Мельник, Н. Павлова, А. Хуторський та ін. Питаннями методики застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі займались О. Андреев, В. Биков, Л. Долінер, М. Жалдак, К. Комаров, Т. Сергеева, В. Солдаткін, О. Спирін, Ф.Т. Хаматнуров, В. Шолохович та ін.

Метою даних тез є узагальнення досвіду з організації й проведення олімпіадних змагань та підготовки студентів до участі у фахових олімпіадах з програмування, інформатики та інформаційних технологій.

Відповідно до Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності основними завданнями такої позанавчальної діяльності є: виявлення та розвиток обдарованої молоді, надання їм допомоги у виборі напрямку подальшого навчання у профільному вищому навчальному закладі; стимулювання творчого самовдосконалення студентської молоді; формування творчого покоління молодих науковців та практиків для різних галузей суспільного життя; підвищення інтересу до поглибленого вивчення навчальних, спеціальних та фахових дисциплін, формування навичок дослідницької роботи; підвищення рівня викладання

навчальних, спеціальних та фахових дисциплін, фахової підготовки студентів; формування команд для участі в міжнародних олімпіадах, конкурсах, турнірах тощо [2].

Однією з умов успішності та ефективності навчання є мотивація. Поняття мотивації зустрічається в психологічній та педагогічній літературі. З точки зору психології мотивація – це свідомі або несвідомі психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій та визначають їх спрямованість і цілі. У педагогіці мотивація – це комплекс процесів, методів і засобів стимулювання суб'єктів навчання до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння освітнього вмісту. Отже, навчальна мотивація – це мотивована активність людини до отримання знань, вмінь, навичок, набуття певних компетенцій в ході освітнього процесу.

Підготовка студентів в галузі розробки програмного забезпечення здійснюється з урахуванням Професійних стандартів для ІТ-спеціалістів [3]. Знайомство з мовами програмування починається вже з першого курсу в рамках дисципліни «Інформатика» (одним із розділів курсу є «Алгоритми і мова програмування Basic»). На другому курсі викладається предмет «Основи програмування та алгоритмізація» (мова програмування Pascal). З середини другого курсу (паралельно з мовою Pascal) до дисциплін, що вивчаються студентами, додається «Об'єктно-орієнтоване програмування» (мова C++). На третьому курсі передбачене вивчення предметів «Алгоритми і структури даних» та «Інструментальні засоби візуального програмування». Таким чином до участі у фахових олімпіадах можливо залучати студентів вже з першого курсу навчання. Практика організації та проведення фахових олімпіад свідчить, що чим раніше студенти залучаються до подібного роду змагань, тим кращого результату вони можуть досягти за період навчання в освітньому закладі. Участь студентів у фахових змаганнях підвищує не лише їх рівень професійних знань, але й навички комунікації, сприяє розвитку логічного та критичного мислення, вчить вибору оптимального шляху розв'язання завдань тощо.

Підготовка студентів до участі у фахових змаганнях складається з декількох етапів. По-перше, формування диференційованої за навчальними здібностями групи студентів. По-друге, спеціалізована підготовка відібраних до участі в олімпіадах студентів. По-третє, перевірка та аналіз результатів підготовки студентів.

Формування диференційованої групи студентів – результат послідовної наполегливої роботи викладача, що складається з виявлення обдарованої молоді шляхом надання студентам різнопланових логічних та професійних завдань, розкриття їх здібностей, інтересів, прагнень. Участь студентів у фахових олімпіадних змаганнях вимагає від них не лише теоретичних знань з окремих навчальних дисциплін спеціальності, не лише окремих практичних вмінь, але й наявності аналітичного мислення, вміння критично сприймати отриману інформацію, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення. Важливу роль

відіграє й наявність у студентів сформованих структурованих міжпредметних зв'язків між предметами різних циклів дисциплін (математичних, технічних, природничих тощо).

Підготовка студентів до участі у фахових олімпіадах передбачає надання їм додаткової спеціалізованої інформації з профільних предметів олімпіади. Основою взаємодії викладача зі студентом має бути педагогічна підтримка з елементами поглибленого та прискореного навчання, націлена на збагачення особистості, стимулювання інтересу до подальшого навчання та професійного становлення кваліфікованого спеціаліста. На цьому етапі переважно використовується індивідуальна форма роботи зі студентами, якій передують групові заняття-консультації з розгляду окремих тем. Групові заняття проводяться у позанавчальний час в спеціалізованих аудиторіях технікуму. Індивідуальна робота, здебільшого, переходить в режим дистанційного спілкування з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мережа Internet, електронна пошта, соціальні мережі тощо).

Результати підготовки студентів до участі у фахових змаганнях перевіряються саме підсумками змагань. Викладач має не лише бачити кінцеві результати олімпіад виражені місцями, сертифікатами та дипломами, але й скептично оцінювати вміст цих результатів. Аналіз виконаних студентами робіт дає змогу виявити ключові труднощі, що виникають у студентів, зробити висновки про засвоєні студентами знання та наявні вміння, скорегувати дії подальшої роботи з ними.

Отже, досвід підготовки студентів до фахових змагань та їх особисті досягнення дають змогу стверджувати, що своєчасна та планова робота з підготовки студентів до фахових олімпіад має проводитись з першого року навчання, бути систематичною, узгодженою з усіма суб'єктами освітньої діяльності (адміністрацією, викладачами, студентами, батьками). Ретельна робота викладацького колективу, націлена на мотивацію студентів до навчання, підвищення їх зацікавленості у професійній самореалізації, дозволяє розширити кругозір студентської молоді, сприяє її творчій реалізації, стає запорукою результативності всього освітнього процесу.

Список використаних джерел.

1. Сисоєва С. О., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка : підручник для студентів вищ. навч. закл. Київ : Міленіум, 2005. 520 с.
2. Положення про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності : Затв. наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 22.09.2011 № 1099 та зареєстр. в Міністерстві юстиції України 17.11.2011 за № 1318/20056. Дата оновлення: 04.05.2012. URL: Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z1318-11>.
3. Професійні стандарти для ІТ-спеціалістів. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/suchasna-it-osvita-v-ukrayini/profesijni-standarti>.

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ ВЧИТИСЯ ЯК КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

У тезах доведено актуальність проблеми формування вміння вчитися в інтелектуально здібних учнів основної школи. Розкрито суть вміння вчитися як ключової компетентності. Схарактеризовано її структуру та зміст для школярів підліткового віку. Визначено специфіку, а також методи та форми формування вміння вчитися в інтелектуально здібних учнів основної школи.

Ключові слова: *вміння вчитися, ключова компетентність, інтелектуальні здібні учні, основна школа, методи та форми навчання.*

The relevance of formation of ability to learn among intellectually capable students of the basic school has been proved in the paper. The essence of the ability to learn as a key competence has been revealed. Its structure and content for adolescent pupils have been characterized. The specificity as well as methods and forms of development of ability to learn among intellectually capable students of the basic school have been determined.

Key words: *ability to learn, key competence, intellectually capable students, basic school, methods and forms of training.*

В умовах здійснення масштабних соціально-економічних перетворень в Україні значно підвищується роль шкільної освіти, що має підготувати учнів до життєдіяльності в динамічно змінному суспільстві. Важливою передумовою вирішення цього завдання є формування в них умінь учитися як однією з визначених експертами ключових компетентностей, яка водночас є необхідною передумовою розвитку у школярів потреби в неперервній освіті впродовж життя.

Особлива увага вчителів має приділятися питанням формування цієї компетентності в інтелектуально здібних учнів, які при правильно організованому педагогічному супроводу зможуть повною мірою розкрити свій особистісний потенціал, а це дозволить їм у майбутньому стати гідними представниками інтелектуальної еліти країни. Слід також відзначити, що сензитивним етапом у розвитку розумових здібностей школярів є підлітковий вік, що вимагає від педагогів прикладати активні зусилля щодо створення для них розвивального освітнього середовища. Тому завдання формування у високоздібних підлітків вміння вчитися набуває особливої актуальності.

Дослідження порушеної проблеми вимагає насамперед чіткого визначення самого поняття «учитись вчитися» як ключової компетентності. Так, відповідно до висновків дискусій, організованих українськими науковцями в межах проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівного», під умінням вчитися слід розуміти цілісне індивідуальне психологічне утворення, що об'єднує в собі різні складові, характеризується розвиненою навчальною діяльністю та інтегрує в собі

«психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною основою учіння» [3, с. 86].

За результатами О. Савченко, структура вміння вчитися передбачає, що школяр самостійно визначає мету своєї навчальної діяльності або усвідомлено приймає освітню мету, сформульовану педагогом; проявляє високий пізнавальний інтерес та активні вольові зусилля в освітньому процесі; ефективно організує свою навчальну діяльність для досягнення запланованого результату; проявляє вже засвоєні знання й уміння чи знаходить, відбирає, опрацьовує нові знання, способи, необхідні для вирішення поставлених завдань; реалізує в певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції; усвідомлює перебіг власної освітньої діяльності та цілеспрямовано прагне її вдосконалити; демонструє вміння та навички самоконтролю й самооцінки [5, с. 40].

Учена вважає, що вміння вчитися має складну структуру, центральне місце в якій мають різні групи загальнонавчальних умінь:

- навчально-організаційні (розуміти мету діяльності, планувати послідовність виконання завдання, складати алгоритм виконання навчальної діяльності тощо);

- навчально-інформаційні (самостійно відбирати потрібну інформацію з різних джерел, користуватися сучасними інформаційно-комунікативними технологіями, працювати з графіками, схемами, таблицями тощо);

- навчально-інтелектуальні та творчі (аналізувати різні навчальні об'єкти; виділяти головні ознаки, об'єкти, якості; формулювати висновок – узагальнення; висловлювати аргументовані критичні судження й думки тощо);

- контрольно-оцінні (знати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності, знати способи виправлення помилок, уміти оцінювати навчальні дії виконавців) [5, с. 43–45].

За висновками інших науковців (І. Зайцева, М. Кубишева, С. Мазуріна, Л. Петерсон), уміти вчитися означає здатність учня виконувати й рефлексувати власну навчальну діяльність. Тому вони мають розуміти, у чому полягає сутність та роль навчальної діяльності, які засоби і способи освоєння нових знань існують, як треба взаємодіяти з іншими учнями та педагогом тощо [4, с. 15]. На думку вчених, уміння вчитися учня включають такі складові: здатність до самовизначення, що пов'язана з проявом навчальної мотивації; пробні дії, під час здійснення яких школяр, починаючи виконувати отримане завдання, має визначити, які знання й уміння йому знадобляться й які нові їх елементи ще треба засвоїти; уміння здійснювати рефлексію, зокрема вміння виявляти, фіксувати труднощі, визначати їх причини, а також обирати оптимальні способи для подолання цих труднощів; уміння самоконтроля, що передбачає співставлення результату навчальної діяльності та її мети; уміння самооцінки, зокрема визначення, чи досягнута загальна мета й які дії треба здійснити для її реалізації [4].

На підставі викладеного зроблено висновок про те, що вміння навчатися є ключовою компетентністю, яка має бути засвоєна всіма учнями в школі. Ця

компетентність являє собою інтегративне особистісне утворення, що забезпечує спроможність особистості здійснювати самостійну навчальну діяльність на основі використання різноманітних сучасних освітніх засобів та джерел інформації. Сформованість цієї компетентності дає людині змогу в разі виникнення нової проблемної ситуації виходити за межі власного досвіду та активно шукати нову інформацію та способи дій для успішного розв'язання цієї ситуації.

Як установлено у процесі дослідження, особливо важливим завданням для шкільних педагогів є формування уміння вчитися в інтелектуально здібних учнів підліткового віку, що пояснюється особливостями учнів цієї категорії. У науковій літературі відзначається, що характерними особливостями академічно здібних учнів є такі: прискорений розумовий розвиток, жваве мислення, допитливість, самостійність мислення; всепоглинаюча цікавість, добре виражені пізнавальні потреби, стійкі пізнавальні інтереси, широке коло інтересів, гарна пам'ять; здатність до зосередження, прояву тривалої розумової напруги; високий темп навчання; полenezалежність (орієнтація на власну шкалу цінностей); рефлексивність [1; 2].

Підкреслимо, що на етапі навчання в основній школі учні досягають підліткового віку, а як наслідок – вступають у складний, кризовий етап свого життя. Як доведено фахівцями, на цьому етапі інтелектуальні здібності школяра піддаються суттєвій перебудові, а при наявності дії сильних негативних зовнішніх факторів можуть навіть повністю згаснути. Крім того, саме в підлітковому віці відбувається формування основних властивостей та якостей людини. Очевидно, що залежно від умов середовища, в якому відбувається її розвиток, можуть формуватися відповідні особистісні характеристики, які сприятимуть чи, навпаки, перешкоджатимуть становленню обдарованості [2; 6]. Тому особливо важливо забезпечити грамотну педагогічну підтримку інтелектуально здібних школярів саме на етапі їх навчання в основній школі.

З урахуванням викладеного можна відзначити, що забезпечення цілеспрямованого формування в інтелектуально здібних учнів основної школи вмінь вчитися готує їх до життєдіяльності в сучасному суспільстві, формує потребу та здатність здійснювати неперервну освіту протягом життя, а також створити оптимальні умови для подальшого розвитку їхнього особистісного потенціалу.

Під час проведення дослідження визначено, що для забезпечення формування в учнів підліткового віку вмінь вчитися доцільно використовувати різні активні й інтерактивні методи та форми навчання, а також сучасні інформаційно-комунікативні технології. Як свідчать результати проведеного дослідження, найбільш ефективними в цьому плані й цікавими для школярів є такі методи й форми роботи: виконання дослідницьких проєктів, підготовка доповідей з мультимедійною презентацією, участь у вікторинах, олімпіадах, інтелектуальних іграх («Що? Де Коли?», «Інтелект-шоу», веб-квести тощо), складання електронного портфоліо навчальних досягнень тощо.

Таким чином, у процесі вибору методів і форм організації навчальної діяльності, спрямованої на формування вміння вчитися в інтелектуально здібних учнів основної школи, необхідно враховувати, з одного боку, вікові особливості цієї категорії школярів, а з іншого боку – індивідуальні пізнавальні інтереси кожного з них.

Список використаних джерел

1. Клименюк Ю. М. Особливості навчання інтелектуально обдарованих учнів. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7545/97>.
2. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2001. № 1. С. 3–10.
3. Перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами (за матеріалами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівного», 2004 р.). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 86–92.
4. Петерсон Л. Г., Кубышева М. Д., Мазурина С. Е., Зайцева И. В. Что значит «уметь учиться». Москва, 2006. 78 с.
5. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 34–46.
6. Фостик Н. М. Психологические проблемы одаренных подростков в процессе школьного обучения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2005. 24 с.

СЕКЦІЯ VII СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Алла ДАНИЛЧ-СКАКУН

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОЮ МОЛОДДЮ

Виявлено особливості підготовки майбутніх практичних психологів. Наведено фактори і причини, що ускладнюють процес адаптації до професійної діяльності. Розглянуто питання підготовки сучасного фахівця до роботи з інтернет-залежністю. В тезах наведено різні підходи науковців до визначення поняття «інтернет-залежність». Розкрито зміст, форми і методи педагогічної підготовки.

Ключові слова: навчання у закладі вищої освіти, професійна адаптація, особистісні якості, практична підготовка, інтернет-залежність, молодь.

The peculiarities of future practical psychologists' training have been revealed. The factors and reasons which complicate adaptation to professional activity have been determined. The questions of modern specialists' training for work with internet-addiction have been considered. Scientists' different approaches to definition of the concept «internet-addiction» have been presented in the paper. The content, forms and methods of teachers' training have been characterized.

Key words: teaching in institution of higher education, professional adaptation, personal qualities, practical training, internet-addiction, youth.

Соціально-економічний розвиток України викликає необхідність удосконалення підготовки кваліфікованих робітників у закладах вищої педагогічної освіти. Відповідно до європейських вимог та чинних державних освітніх документів (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти, Закон України «Про вищу освіту», Концепція національного виховання) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми професійної підготовки майбутніх практичних психологів як умови їх професійної надійності, високої компетентності, здатності успішно й ефективно виконувати свої функціональні обов'язки. Сучасними науковими дослідниками визначені чинники успішності процесу професійної підготовки у ВНЗ: актуальність програм навчання, пристосування змісту підготовки до вимог суспільства, спрямованість програми підготовки майбутніх фахівців на їх професійно-особистісний розвиток, якісне науково-методичне забезпечення процесу професійної підготовки студента, відповідність системи підготовки вимогам професійної діяльності впровадження сучасних інноваційних технологій у навчально-виховний процес, гуманізація педагогічної взаємодії (О. Глузман, О. Пехота, М. Чобітько та ін.). Професія практичного психолога висуває вимоги до особистісних та психофізіологічних якостей людини: має стресогенні та екстремальні чинники; вимагає високого рівня мотиваційної готовності до обраної

спеціальності; пов'язана з комунікативною компетентністю – психолог повинен володіти навичками спілкування з дорослими та дітьми, викликати довіру та повагу до себе; наявність таких негативних наслідків, як психологічне вигорання та професійна деформація особистості. Також висока стресонасиченість практичної діяльності психолога зумовлена спрямованістю на допомогу тим групам населення, що неспроможні самостійно адаптуватися до соціальних змін та схильних до девіантної поведінки. Отже, одним із важливих чинників ефективної діяльності практичного психолога з девіантними особистостями є формування готовності до цієї роботи ще під час навчання у закладі вищої освіти. Майбутньому практичному психологу для успішної діяльності необхідні як фундаментальні, психолого-педагогічні, суспільні знання, так і практичне оволодіння ними.

Однією з ознак розвитку сучасного суспільства є збільшення кількості інтернет-залежних людей, у яких відбувається порушення контакту з реальним світом за допомогою задоволення актуальних потреб у віртуальній дійсності. Всесвітня організація охорони здоров'я наполягає на визнанні інтернет-залежності психічним порушенням. У сучасній системі кодування хвороб ця проблема не виділена з поведінкових адикцій та розглядається як «Інші розлади звичок та потягів» (F 63.8). Також обговорюється питання про внесення інтернет-залежності до американської класифікації хвороб DSM-V, що свідчить як про поширення даної проблеми, так і про визнання її сучасним суспільством.

Термін «залежність» був запозичений із психіатрії, часто називається захворюванням чи синдромом (Internet Addiction Disorder чи IAD). Поняття «інтернет-залежність» уперше було визначено американським лікарем Голдбергом як непереборний потяг до Інтернету, що характеризується згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності. За ступенем відходу від реальності Інтернет-залежність дуже нагадує потяг до наркотиків, алкоголю, азартних ігор. Інше визначення Інтернет-залежності – нав'язливе бажання увійти в Інтернет, знаходячись off-line, і нездатність вийти з Інтернету, будучи on-line. Також Інтернет-залежність визначають як нав'язливу потребу у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами [1, с. 143]. За даними сучасних досліджень інтернет-залежними сьогодні є 10% користувачів серед західних користувачів мережі, 6% серед українських, з яких більше ніж 70% студентів, багато хто використовує Інтернет не тільки для роботи або навчання, але і ведуть листування, користуються сайтами, призначеними для розваг.

Виділяють декілька видів інтернет-залежності: патологічна пристрасть до комп'ютерних ігор, прагнення здійснювати покупки, постійне бажання знаходити нову інформацію, пристрасть до знайомств та спілкування в мережі. Серед молоді однією з найбільш поширених є лудоманія або гемблінг – патологічна пристрасть до ігор, особливо комп'ютерних та онлайн. Психологічними дослідженнями встановлено, що пристрасть до ігор частіше стає проблемою чоловіків, але жінки переносять порушення втричі важче і менш успішно піддаються терапії. Крім соціальних наслідків (обмеження спілкування з рідними, відмова від навчання, втрата професійних, родинних, матеріальних цінностей) лудоманія має негативний вплив на здоров'я: неврози, депресії, порушення діяльності травної та серцево-

судинної систем. Доктор М. Орзак виділяє не тільки психологічні, але і фізичні симптоми, до яких відносить: враження нервових стовбурів руки, пов'язане з тривалою перенапругою м'язів; оніміння пальців руки; сухість та різь в очах; головні болі; болі в спині; нерегулярне харчування, пропуск прийомів їжі; зневага до особистої гігієни; розлад сну, зміна режиму сну. Найбільшу небезпеку несуть смертельні ігри, такі як: «Синій кит», «Фея», «Білий ведмідь», що впливають на психіку людей, доводять до самогубства. Уповноважений Президента України з прав дитини Микола Кулеба в грудні 2017 року попередив про поширення в Україні нової суїцидальної гри «Червона сова».

Основними причинами формування інтернет-залежності є порушення самооцінки, міжособистісних відносин та регуляції власного стану збудження. Проблема адикції починається тоді, коли прагнення відходу від реальності, пов'язане зі зміною психічного стану, починає домінувати у свідомості, стає центральною ідеєю. Цьому процесу можуть сприяти біологічні (наприклад, індивідуальний засіб реагування на інформацію в мережі), психологічні (особистісні характеристики, психотравми), соціальні, сімейні чинники.

Важливим фактором підготовки майбутніх практичних психологів до роботи з інтернет-залежною молоддю є перехід від теоретичного до практичного навчання. На нашу думку, до навчального плану підготовки фахівців доцільно ввести спецкурс «Психолого-педагогічна робота з інтернет-залежними учнями», що дасть можливість оволодіти ефективними засадами та методами роботи з адиктивними особистостями. Великого значення набуває проведення з студентами тренінгових занять, спрямованих на відпрацювання практичних навичок роботи з інтернет-залежними. Важливим є взаємодія майбутніх практичних психологів з роботою психологічної служби закладу вищої освіти, що здійснює постійний супровід професійного й особистісного зростання студентів. З метою попередження інтернет-залежності серед студентів проводиться психологічна індивідуальна та групова діагностика. Для виявлення залежності від ігор використовуються спеціалізовані тести: тест інтернет-залежності К. Янга, шкала інтернет-залежності С. Чена, найбільш популярною є шкала SOGS (Gamblings Screen). Велике значення має консультування, пропаганда психологічних знань про лудоманію, її наслідки, причини формування залежності, формування правильного ставлення до ігор. Під час тематичних бесід та диспутів студенти усвідомлюють, що зловмисники використовують прийоми маніпуляції поведінкою, методи тиску. Проводиться групова робота соціально-психологічної спрямованості (командоутворення, тренінг ефективного спілкування, розвиток впевненості в собі, зниження тривожності), спрямована на захист психічного здоров'я та формування позитивної життєвої перспективи у студентів. Також доцільним є проведення круглих столів та конференцій з даної проблеми, де є можливість висловити власні думки, реалізувати особисті наукові інтереси, виявити передовий педагогічний досвід.

Отже, у процесі навчання у закладі вищої освіти майбутні практичні психологи здобувають знання, необхідні для вирішення конкретних професійних завдань, у них формуються відповідні уміння, професійний світогляд. Таким чином, процес професійної підготовки у вищій школі є вирішальним етапом формування готовності до професійної адаптації.

Список використаних джерел

1. Войскунский А. Е. От психологии компьютеризации к психологии Интернета. *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2008. № 2. С. 140–153.
2. Єфремова Г. Фактори професійної адаптації студентів в умовах ВНЗ. *Педагогічний альманах* : зб. наук. пр. Херсон, 2011. Вип. 11. С. 121–126.

Олена ДЗЮБИЧ

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

У тезах розглянуті мотиваційні засади становлення фахівців у закладах вищої освіти. Висвітлюються особливості студентського віку, мотивації до навчальної діяльності студентів, використання ігрових технологій для підвищення рівня мотивації до навчання та зацікавленості у оволодінні майбутньою професією.

Ключові слова: мотивація, особистість, професіоналізм, розвиток, навчання, професійна діяльність, студентський вік.

The motivation bases of formation of specialists in institutions of higher education have been considered. The peculiarities of student age, motivation to educational activity of students, use of game technologies for rising the level of motivation to learning and interest in mastering future profession have been revealed.

Key words: motivation, personality, professionalism, development, learning, professional activity, student's age.

Мотивація студентів до навчання є однією з основних складових освітнього процесу. Спрямованість дій будь-якого викладача визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації навчання студентів – від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого. І в цьому процесі разом із загальними прийомами діяльності: роз'яснення значущості навчання, розкриття перспектив подальшого життя, уміле застосування заохочення і покарання, упровадження в процес навчання дискусії, важливе місце займають ігрові технології. Саме вони об'єднують у собі як емоційні (ситуація успіху, цікавість викладення матеріалу, моменти змагань), так і проблемно-пошукові (постановка в ситуацію вибору, самоаналіз, нестандартність пропонування у грі завдань, поступове підвищення їх важкості) стимули [3, с. 15].

Підбираючи відповідні навчальні і виховні меті ігрові форми, спостерігаючи і коректуючи поведінку студента в ході гри, викладач отримує дієвий спосіб діагностики і формування мотивації навчання.

На думку А. Тюкова, при проведенні гри повинні виконуватися наступні вимоги:

1. Цілісність імітації професійної сфери. Гра повинна мати загальний сюжет або тему, які визначаються типом професійної діяльності та завданнями, що постають перед учасниками.

2. Спрямованість на самоорганізацію. Оскільки кожний учасник гри має свої індивідуальні особливості, виникає необхідність спільної організації їхніх дій і рефлексії.

3. Проблемність навчання. В організаційно-діяльнісних іграх формування способів дій здійснюється в процесі рішення виникаючих по ходу гри проблемних ситуацій. У ході гри зіткнення точок зору, конфлікти, суперечності мають бути представлені у свідомості учасників у вигляді змістовних проблем (на противагу міжособовим конфліктам) [4, с. 35].

Переваги використання ігрових форм навчання полягають у тому, що:

по-перше, матеріал, який подається в нетрадиційній формі, дозволяє студентам отримати гарну вихідну базу для самостійного дослідження спірних питань;

по-друге, виникає інтерес до пошуку істини, що потребує використання джерел, які містять дискусійні положення і відповідно збуджують інтерес до пізнавальної діяльності;

по-третє, набуваються уміння і формуються практичні навички для логічного, несуперечливого й аргументованого ведення дискусії, в ході якої необхідно не просто відкинути якусь думку, але й обґрунтувати своє розуміння проблеми;

по-четверте, студенти поступово знаходять правильне співвідношення раціонального й емоційного, що вкладаються у зміст доведень;

по-п'яте, здійснюється вибір відповідного понятійного апарату для виключення підміни сутності суперечливих термінів;

по-шосте розкриваються творчі можливості студентів, їх здатність до узагальнення, нахил до теоретичного аналізу, тобто формуються навички, необхідні для самостійної навчальної діяльності [2, с. 115].

Таким чином, використання ігрових технологій у підготовці фахівців підвищує рівень мотивації студентів до навчання, зацікавленість в оволодінні майбутньою професією.

Тренінг є особливою формою активного навчання та виховання. Мета тренінгу полягає у формуванні таких мотивів учіння: пізнавального, досягнення, саморозвитку, суспільно значущого, соціальної ідентифікації. Розвиток кожного з цих компонентів забезпечувався комплексом тренінгових вправ та ігор.

Структура тренінгових занять є такою:

а) рольові ігри (моделювання ситуацій, в яких один учасник гри заохочує інших до певної діяльності, переконує їх у чомусь, схвалює і підкріплює їхні дії тощо);

б) групові дискусії («Як досягти успіху», «Як ставити цілі», «Як керувати своєю мотивацією» тощо);

в) виконання тренінгових вправ з подальшим обговоренням та аналізом результатів. Орієнтовна тематика тренінгових вправ і завдань: «Успіхи в минулому», «Емоційне насичення», «Нове ім'я», «Схвалення», «Уникнення невдачі», «Придумай девіз», «Сформулай позитивний Я-образ», «Хвалько» [1, с. 47].

Важливим засобом розвитку мотивації учіння є також написання студентами творів з мотиваційної тематики («Моя мрія і шляхи її досягнення», «Моя майбутня кар'єра» тощо). Передбачається, що використання студентами в ході написання творів відповідних категорій мотивації досягнення (розроблених Д. Мак-Клелландом), таких як «очікування успіху», «позитивний емоційний стан в процесі діяльності», «похвала» (самосхвалення) інтенсифікує розвиток відповідних мотиваційних утворень (зокрема, потреби досягнення і мотивації учіння).

Мотиваційний тренінг проводиться як практикум з психології або як тренінг у структурі університетських дисциплін. Певна частина мотиваційних вправ виконується студентами безпосередньо на семінарах. Передбачається, що комплекс тренінгових вправ може використовуватися як у структурі академічних занять (лекціях, семінарах, практикумах, тренінгах), так і самостійно студентами ЗВО [4, с. 47].

У тренінгу студенти набувають досвід і оволодівають психологічним інструментарієм свідомого керування власною мотивацією учіння. Цей досвід (і відповідні психотехніки) в подальшому вони застосовують на семінарських заняттях і в самостійній роботі (при підготовці до семінарів), тобто в ситуаціях традиційного навчального процесу. Окрім того, у студентів, які беруть участь у тренінгу, змінюється ставлення до навчання і до своєї майбутньої професійної діяльності, що свідчить про наявність необхідного перенесення.

Проведення мотиваційних тренінгів дають змогу виокремити такі чинники й умови, що сприяють перенесенню набутих у тренінгу психічних новоутворень і навичок керування власною мотивацією до традиційного навчального процесу:

1. Опанування студентами психологічним інструментарієм (психотехніками) керування власною мотивацією.

2. Посилення у студентів прагнення до самодетермінації і саморозвитку, що забезпечує використання набутого досвіду мотиваційної саморегуляції в умовах самостійної роботи.

3. Зв'язок тренінгових завдань з природним навчальним процесом, зокрема застосування мотиваційних вправ у ході вивчення тем з загальної психології або до предмету самостійної роботи студента (наприклад, до теми курсової роботи), а також виконання студентами тренінгових вправ на семінарських заняттях [1, с. 49].

Список використаних джерел

1. Занюк С. Мотиваційний тренінг формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 8. С. 31–42.

2. Олифирович Н. И., Коптева С. И., Уласевич Т. В. Формирование социальной идентичности студенческой молодежи : учеб.-метод. пособ. Минск : БГПУ, 2008. 107 с.

3. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 7. 34 с.

4. *Психологія в вузе*. 2009. № 3. 60 с.

ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПРЕДИКТОРИ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У тезах розкрито основні теоретичні підходи до вивчення емоційно-інтелектуальних здатностей особистості. Шляхом регресійного аналізу виявлено позитивну сторону емпатії й емоційної обізнаності та негативну роль управління власними емоціями та емоційної готовності в навчальній успішності студентів-психологів. Підраховано регресійне рівняння для виявлення предикторів навчальної успішності студентів-психологів.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна креативність, регресійні рівняння, навчальна успішність, студенти-психологи.

The research reveals the main theoretical approaches to the study of emotional-intellectual abilities of a person. Through regression analysis, the positive side of empathy and emotional awareness and the negative role of self-management of emotions and emotional readiness in the academic success of psychologists are revealed. The regression equation is calculated to detect the predictors of the academic success of students-psychologists.

Key words: emotional intelligence, emotional creativity, regression equations, academic achievement, students-psychologists.

У науковій психологічній літературі проблема емоційного інтелекту досить ґрунтовно вивчена. Контроль власних емоцій і здатність ефективного впливу на них стали предметом спеціального вивчення в межах концепцій емоційного інтелекту та емоційної креативності (Т. Березовська, О. Власова, Д. Гоулман, Дж. Еверілл, В. Зарицька, Н. Коврига, Д. Люсін, Дж. Майер, М. Манойлова, Е. Носенко, П. Саловей, О. Саннікова). Теоретичний аналіз підходів до емоційного інтелекту показав, що в сучасних дослідженнях існує дві моделі емоційного інтелекту: 1) модель здібностей, в якій подана ідея про перетин пізнання й емоцій (І. Андреева, Ю. Бреус, Г. Гарднер, Г. Гарскова, В. Зарицька, Д. Люсін, Д. Майер, К. Параскевова, П. Саловей) та про емоційний інтелект як некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно справлятися з різними життєвими ситуаціями (Р. Бар-Он), різновид соціальних здібностей (О. Власова); 2) змішана модель – поєднання інтелектуальних, емоційних і особистісних властивостей людини (Д. Гоулман, В. Моргун, Е. Носенко).

До ключових характеристик емоційного інтелекту відносять здатність до управління емоціями, здатність до саморегуляції емоційними станами, емоційну обізнаність та емпатію. Показано, що в сучасній психології емоційного інтелекту спостерігається тенденція до використання таких категоріальних концептів відображення змісту поняття емоційного інтелекту, як «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційна освіченість» (О. Приймаченко), «емоційна грамотність» (К. Стайнер). Доведено, що емоційний інтелект відіграє визначну роль в емоційній саморегуляції навчальної діяльності студента.

Розглядаючи емоційно-інтелектуальні здібності як професійно-важливі якості психолога, ми визначили метою нашого дослідження визначення ролі емоційно-інтелектуальних здатностей в успішності навчальної діяльності студентів-психологів. Для вивчення емоційно-інтелектуальних здібностей студентів були використані такі методики:

1. Методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла в адаптації Є. Ільїна [3]. Методика спрямована на вивчення рівня розвитку емоційного інтелекту за такими параметрами, як емоційна обізнаність, управління людей. Опитувальник поданий 30 твердженнями, що розкривають зміст відповідних шкал: 1) емоційна обізнаність: знання репертуару емоцій та їх експресивного вираження; 2) управління власними емоціями: регуляція емоцій для емоційного розвитку, здатність бути відкритим до почуттів інших людей, емоційна гнучкість; 3) самомотивація: довільне управління власними емоціями; 4) емпатія як здатність до виявлення співчуття та емоційної підтримки інших; 5) розпізнавання емоцій інших людей: здатність розуміти переживання інших та впливати на емоційний стан інших.

2. Методика діагностики емоційного інтелекту Д. Люсіна [2]. В основу опитувальника покладено трактування емоційного інтелекту як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними. Опитувальник складається з 46 тверджень, по відношенню до яких досліджуваний має висловити міру своєї згоди, використовуючи чотирибальною шкалу (зовсім незгоден, скоріше незгоден, скоріше згоден, повністю згоден). Ці твердження об'єднуються в п'ять субшкал, які, у свою чергу, об'єднуються в чотири шкали більш загального порядку: шкала MEI (міжособистісний емоційний інтелект) діагностує здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними; шкала BEI (внутрішньоособистісний емоційний інтелект) спрямований на дослідження здатності до розуміння власних емоцій та управління ними; шкала PE (розуміння емоцій) діагностує здатність до розуміння своїх і чужих емоцій; шкала UE (управління емоціями) діагностує здатність до управління своїми і чужими емоціями.

3. Методика діагностики емоційної креативності Дж. Еверілла [1]. Дж. Еверіллом було розроблено Опитувальник емоційної креативності (ECI – Emotional Creativity Inventory), що відображає авторську концепцію вимірюваного конструкту. Він складається з 30 питань і включає 3 шкали – емоційна готовність (знання про емоції і значення, що надається емоційного життя), новизна і автентичність/ефективність.

Принципово важливим у концепції Дж. Еверілл є поняття емоційної креативності, під якою розуміється здатність суб'єкта створювати емоційні синдроми, творчо впливати на їх зміст і структуру. Переживання емоційно креативної людини характеризуються: автентичністю (у них відображається індивідуальність автора емоції); ефективністю (емоції служать вирішенню певних життєвих завдань, сприяють успішному досягненню цілей); новизною (відрізняються від нормативних, тобто стандартних емоцій «середньої» людини).

За допомогою множинного регресійного аналізу було реалізовано дослідження моделі передбачення навчальної успішності студентів-психологів, в якій підсумовуються значення незалежних змінних (якостей емоційного інтелекту),

помножених на коефіцієнти регресії. В якості залежної змінної в нашому дослідженні виступила навчальна успішність, виражена в середніх значеннях за підсумками семестрової атестації студентів-психологів (див. табл.).

Таблиця

Змінні, що увійшли до регресійної моделі студентів-психологів

Змінні	β	Стд. пом. β	B	Стд. пом.	T	P
Вільний член			3,862	0,423	9,13	0,000
Емоційна обізнаність	0,167	0,071	0,026	0,011	2,35	0,019
Управління власними емоціями	-0,448	0,086	-0,046	0,009	-5,21	0,000
Самотивація	0,054	0,082	0,007	0,011	0,65	0,515
Емпатія	0,212	0,088	0,033	0,014	2,40	0,017
Розпізнання емоцій	-0,058	0,087	-0,009	0,013	-0,67	0,506
Емоційна готовність	-0,274	0,075	-0,023	0,006	-3,66	0,000
Новизна	-0,005	0,075	-0,000	0,005	-0,07	0,943
Ефективність	0,092	0,090	0,012	0,012	1,02	0,307
Аутентичність	-0,044	0,085	-0,008	0,016	-0,52	0,602
Розуміння емоцій інших	-0,155	0,074	-0,026	0,012	-2,09	0,038
Управління чужими емоціями	-0,030	0,072	-0,005	0,011	-0,41	0,680
Розуміння власних емоцій	0,008	0,099	0,001	0,013	0,08	0,933
Управління своїми емоціями	0,140	0,107	0,029	0,022	1,31	0,191
Контроль експресії	0,027	0,070	0,006	0,014	0,38	0,702

Проаналізуємо результати множинного регресійного аналізу показників емоційного інтелекту та емоційної креативності студентів-психологів. Найбільш впливовою тут виявилася змінна «Управління власними емоціями» ($\beta = -0,448$; $t = -5,21$; $p < 0,00001$). Високо розвинута емоційно-інтелектуальна здатність з керування власними емоціями негативно впливає на навчальну успішність майбутніх психологів. Другим за значущістю предиктором навчальної успішності є «Емоційна готовність» ($\beta = -0,274$; $t = -3,66$; $p < 0,0001$). Отже, готовність до переживання нових незвичайних емоцій негативно впливає на навчальну успішність студентів-психологів. Ті студенти, які характеризуються емпатією ($\beta = 0,212$; $t = 2,40$; $p < 0,05$) та емоційною обізнаністю ($\beta = 0,167$; $t = 2,35$; $p < 0,05$), характеризуються вищою навчальною успішністю. Навчальна успішність студентів-психологів також залежить від «Розуміння емоцій інших» ($\beta = -0,155$; $t = -2,09$; $p < 0,05$). Отже, ті студенти, які виявляють високе розуміння емоцій інших людей, навчаються гірше.

Загалом навчальна успішність студентів-психологів може бути передбачена наступним регресійним рівнянням:

Навчальна успішність = $3,89 + 0,03$ Емоційна обізнаність – $0,05$ Управління власними емоціями + $0,03$ Емпатія – $0,02$ Емоційна готовність – $0,03$ Розуміння емоцій інших.

Отже, шляхом регресійного аналізу виявлено позитивну сторону емпатії й емоційної обізнаності та негативну роль управління власними емоціями та емоційної готовності у навчальній успішності студентів-психологів.

Список використаних джерел

1. Валуева Е. А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла. URL: http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ_2009/valueva_social_IQ_2009.pdf.
2. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИН. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
3. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 490 с.

Iryna DOROZHKO

CONSTITUTION OF FAMILY TRANSTEMPORAL IDENTITY

The use of biographical method makes it possible to strengthen existential, cultural and anthropological meanings of family education hermeneutically. These meanings create conditions for transtemporal family identity construction. The aim of the article is to determine the role of biographical method for family transtemporal identity construction.

The analysis of biographical method has revealed that biography is a means which enables the subject to reflect the life segment he has lived as a whole filled with the system of meanings.

Key words: family, biographical method, the meaning of life, way of life.

Застосування біографічного методу дозволяє герменевтично посилити екзистенціальні та культурно-антропологічні смисли родинного виховання, що створюють умови для конституювання транстемпоральної ідентичності родини. Метою статті є визначення ролі біографічного методу у конституюванні транстемпоральної ідентичності родини.

Аналіз досліджень біографічного методу показав, що біографія є засобом, що дозволяє суб'єкту відзеркалювати прожитий відрізок життя як цілісність, що наповнена системою сенсів.

Ключові слова: родина, біографічний метод, сенс життя, життєвий шлях.

Family history reproduction, comparing it to other families' histories is a prerequisite for the development of critical thinking of children and adults as well as their moral consciousness. Biographical method, in the version put forward by W. Diltthey, allows to reveal historical dimension of family life in its actualization as experience [7]. In the context of «patchwork biographies» in the risk society the interpretation of the so-called «normal biographies» and biographies of famous personalities does not only perform compensatory function but also allows to use biographical fragmentation as new life chances in the mobile and active society. Encouraging children to write diaries and autobiographies is an important educational and didactic means by which the skills of introspection and life creativity competence are formed.

The analysis of biographical method revealed that biography is a means which enables the subject to reflect the life segment he or she has lived as a whole filled with the system of meanings. Theoretical investigations data prove that understanding one's

biography as a biography which is different from the biographies of other people is a rather late psychological phenomenon. The documents on which the biography is grounded are based on the impressions remained from the person's influences and their impacts [5]. «Any life can be described as an ordinary life and a famous life, a routine life and an extraordinary life. The family keeps memories» [6, p. 304].

But starting from a certain point in a personality development, biographical memory became a carrier of reflection of systematized history, which is conceptualized subjectively in the concepts «my life», «my biography», «my fate» [1].

The aim of the article is to determine the role of biographical method for family transtemporal identity construction.

The problem of a life course was studied by many foreign and national authors. In modern foreign psychology this problem was studied by A. Adler, E. Berne, Ch. Bühler, G. Allport, E. Spranger. In national psychology such notions as «life course», «life heading», «meaning of life», «life philosophy», «lifeline» were studied by K. Abulkhanova-Slavskaya, B. Ananiev, L. Vyhotskyi, I. Holubovych, S. Rubinshtein, N. Rybnikov and others.

Ch. Bühler's works are of great importance in the study of psychological time and a person's life line on the biographical scale. It should be emphasized that the problem of an individual life course was studied comprehensively under her guidance. Ch. Bühler determined an individual or personal life in dynamics as a person's life course. She drew analogies between the process of life and a historical process and considered the life of a single person as an individual case.

K. Abulkhanova-Slavskaya studied the problems of a person's life course. She determined three structures of a life course. They are: life philosophy, a life line and the meaning of life. An individual's activities form his or her life philosophy that is grounded in a person's self-determination. They realize it in time as a life line on the basis of the meaning of life. A life philosophy is a generalized way of living one's life chosen by an individual on the basis of his or her values. It is a secondary formation created by an individual on the basis of interaction with conditions of life and serving as the main determinant of life manifestations. A life philosophy contains a potential for the personality development, a set of objective and subjective possibilities which open on the basis of such a position.

In psychology, life philosophy is not a set of social roles; it is the way of their implementation by an individual. That is why when studying a life philosophy it is important to prevent a beyond-personality approach, which means to direct the research into the analysis of personal equivalents, personal qualities such as a professional choice, family positions and so on. Sometimes it is possible to model the situations in which non-conformity and disagreement between objective requirements and means of their implementation by an individual (modelling contradictions between a creative character of a profession and a personality's non-creative character) occur. A person's reconciliation or irreconcilability with this non-conformity, a means of dealing with similar disagreements determine a person's life philosophy.

K. Abulkhanova-Slavskaya studies a life course from the positions of a person's individuality. A person's ability to organize his or her life as he or she wants determines his or her individuality. Life organization, according to K. Abulkhanova-Slavskaya, is an

ability to deal with the tasks and life situations in such a way so that they follow one conception and are concentrated in one direction for further development.

It was K. Abulkhanova-Slavska who included scientific term «a living life strategy», which involves the principle of self-reliance, transference of conditions and life situations in accordance with individual's values. Each person needs his or her own strategy of a life course as all people are different, having different characters, abilities, tendencies, habits and so on.

It is important that K. Abulkhanova-Slavska provided a definition of a conception of life perspective, connecting it with the conception of a person's life course. She considers life perspectives as a person's potential and chances which being put together in the present day, must manifest themselves in the future. They are not only future goals, values, but also pace of life, development optimality, growth of a person's activity. There is no doubt that the determination of life perspectives opens subjective and psychological perspectives. The presence of subjective and psychological perspectives (future aspirations, awareness of the future), though, does not indicate the presence of potential for an individual's development that is of life perspective. In this respect, occupation and profession are the main conditions of a person's self-determination, formation of a person's personal position.

The analysis of research works on the biographical method showed that a biographical method is a tool that enables a subject to reflect the life segment he or she has lived as a whole that is filled with a system of meanings. The data of the theoretical investigations indicate that realizing one's fate, which is different from the fate of one's tribe, is a quite late psychological formation. Only starting from a certain moment of a human development, biographical memory became a carrier of systematic reflection of a life course which finds its subjective conceptualization in terms «my life», «my biography», «my fate» [1].

Studying the conceptions by L. Vyhotsky, one can assume that the organization of a biographical component as a macrosystem, which fixes a person's life course, is a new form of higher psychic functions integration mediated by the concept of «fate». The mechanism of the biographical method real development is a complex combination of two trends – the trends of socialization and individualization. An individual conception of «fate» is composed throughout one's lifetime and it is determined, on the one hand, by the processes of socio-cultural definitions of concept «a person's fate» (religion, philosophy, art or joint social stereotypes can serve as a source) with the corresponding selection of biographical method contents to confirm «assigned constructor». It means that «fate» is alienated from its carrier and becomes an external fact for it. There is also another position according to which the concept of fate can preferably be formed by the subject himself in the context of the real dynamics of specific events of one's personal life [2].

A person perceives his or her life as something complex, individual, deeply personal. A person strives to keep the right to remain oneself in his or her personal life. A very intensive life doesn't give a person a chance to think what he or she expects from life, whether he or she lives the life properly. K. Abulkhanova-Slavska distinguishes between the two parts of life. They are: 1) business, service, work; 2) a personal life in which we belong to ourselves, to our thoughts and dreams. The right to private life needs to be protected from public consciousness [1].

An individual was brought before the society having the right to exist, devoid of his or her individuality. Later, philosophy and literature argued the authenticity of this existence and introduced the notion of false being [1, p. 24]. Ch. Bühler was the first to announce a person's life to have an individual history. An individual or personal life in dynamics was called «a person's life course». The life of a particular individual is not random, it is logical. It can not only be described, but it can also be explained. Ch. Bühler's works in the study of the problems of psychological time, a person's life course on biographical scale attract special attention. The problem of a person's life course was studied thoroughly and comprehensively under Ch. Bühler's guidance. As it has already been mentioned, the researcher interprets an individual's life in dynamics as a person's life course. Drawing parallels between the historical process and the process of life, Ch. Bühler considered the life of a person as an individual case. The idea about an individual's inborn desire to develop and to realize oneself is determined by a person's values and the purpose of life on certain developmental stages. Ch. Bühler put forward an idea that a person's life is not a chain of coincidences, but a succession of certain developmental stages of a life course. The analysis of a life course structure in temporal characteristics as well as the analysis of a person's goals and psychological explanation of developmental periodization prepared the way for studying temporal characteristics, the specific features of its contents, that become apparent on the biographical scale, an individual's personal biography. P. Janet simultaneously with Ch. Bühler tried to determine a life course as a person's evolution, as a succession of his or her developmental stages, stages of his or her biography [1, p. 25].

The initial Ch. Bühler's idea was that a person has an inborn desire to realize oneself. This desire is determined by the purpose of one's life and a person's values; it is filled with various contents at certain stages of a person's life course (Bühler). Having studied a great deal of empirical materials, she stated that there are some typical regularities in terms of life optimums depending on the relationship of a person's mental and vital tendencies, in spite of an individual character of each life. Ch. Bühler refers a person's spiritual aspects, that is his or her orientation at performing one's life task to mental tendencies. Vital tendencies, according to Ch. Bühler, are biological and physical aspects. A person's development, according to Ch. Bühler's theory, is built on the opposition between the mentality and vitality. Spiritual development of a well-developed person affects basic motives of his or her behaviour, while biological development determines a person's aspirations. The analysis of the structure of a life course at some definite time and in different dimensions, done by Ch. Bühler, as well as the analysis of basic events of a life course, a person's life goals and psychological explanation of age periodization set the ground for the new look on the problem of different scales of psychological time, specific features of its contents, mechanisms and laws which are revealed on biographical scale.

Thus, as Ch. Bühler points out, life is not a chain of coincidences, but a succession of typical stages. On this assumption we can determine a number of aspects that make up the objective logic of life. The first one is a sequence of external events, the second is a line of experiences and values as the evolution of a person's inner world, the third is the result of his or her activities.

The problem of «biographical values», according to M. Bakhtin's definition, is considered to be the force that organizes the description of another person's life followed by further experience of one's being. The exterior force, which is the force that exists beyond life and its values, forms autobiography and an individual's biography. I. Holubovych emphasizes that «the notion of «biographic value» allows to analyze socio-cultural conditionality and importance of biographical acts, a peculiar «social order» for some or other norms of biographical and autobiographical narratives. Due to «biographical values», which belong to a certain societal type, life descriptions become an important component of certain social concepts (constructs)» [3, p. 20; 4].

The use of biographical method makes it possible to strengthen existential, cultural and anthropological meanings of family education hermeneutically. These meanings create conditions for transtemporal family identity construction. We see the prospects for further research of this direction in the complementary combination of historical and genetic, biographical, phenomenological and hermeneutical methods combined with methodological programme of transcendental pragmatics.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. Strategia zhizni. Moscow : Mysl', 1991. 300 s.
2. Vygotskiy L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow : Pedagogika-Press, 1996. 536 s.
3. Golubovich I. V. Biographia yak sociokulturniy fenomen (filosofs'ko-metodologichniy analiz) : avtoref. dis. ... doktora filosof. nauk : 09.00.03. Odessa, 2009. 35 s.
4. Golubovich I. V. Yazyik istoriy zhizni i «renessans» biograficheskogo metoda. *Mova i kultura*. 2003. Vip. 6. T. 1. Filosofiya movi i kulturi. S. 114–121.
5. Dilthey W. Kategorii zhizni / per. s nem. A.P.Ogurtsova. *Voprosy filosofii*. 1995. № 10. S. 129–144.
6. Dilthey Wilhem. Der Aufbau dergeschich Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1993. 403 s.
7. Kul'taeva M. D. Sovremennie nemetskie filisofskie kontsepcii vospitania: sushchnost' i evolutsia : avtoref. dis. ... doktora filos. nauk : 09.00.03. Kyiv, 1991. 34 s.

Оксана ДУЮН

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У дослідженні продемонстровано актуальність сучасних психологічних розвідок з проблеми мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку. Показано теоретичні підходи до мовленнєвого розвитку та мовленнєвої компетентності молодшого школяра. Визначено природу основних труднощів мовленнєвого розвитку молодшого школяра. Зазначено, що сформованість у школяра операційного компонента культури мовленнєвого спілкування свідчить освоєння ним комунікативних якостей, описаних у дослідженні.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, мовленнєва діяльність, мовленнєві здібності, мовленнєва компетентність, молодший шкільний вік.

The research demonstrates the relevance of modern psychological investigations on the speech development of a child of junior school age. The theoretical approaches to speech development and speech competence of junior pupil are shown. The nature of the

main difficulties of junior pupils' speech development is determined. It is noted that the formation of operational component of the culture of speech communication indicates the development of the communicative qualities described in the study.

Key words: *speech development, speech activity, speech abilities, speech competence, junior school age.*

Провідні вітчизняні психологи та лінгвопедагоги (А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Засекіна, В. Ляудіс, М. Орап) наголошують на необхідності покращення мовленнєвого розвитку дітей молодшого шкільного віку. Методика початкового навчання рідної мови збагачує арсенал педагога новітніми засобами розвитку мовлення школяра, проте дане питання й надалі залишається актуальним. Проблема, на наш погляд, полягає у відсутності єдиної психологічної теорії процесу мовленнєвого розвитку в молодшому шкільному віці. Науковий аналіз теоретико-методологічного матеріалу з проблем мовленнєвого розвитку демонструє відсутність єдиного підходу до зазначеної проблеми.

Кожний новий частковий факт стосовно закономірностей онтогенезу мовлення в дитинстві має вагоме наукове значення, проте одне лише накопичення цих фактів не дозволяє визначити ті системні якості мовленнєвого розвитку дитини. Отже, у теорії та практиці назріла необхідність у вивченні психологічних закономірностей мовленнєвого розвитку дітей з нових методологічних позицій.

Значний напрямок сучасних психологічних досліджень складають дослідження мовленнєвого розвитку та мовленнєвої компетентності молодшого школяра. Мовленнєву компетентність визначають як сукупність конкретних умінь, необхідних для мовленнєвих контактів, а також для оволодіння мовою як навчальною дисципліною (Л. Божович, А. Василевич, А. Іванова), як імпліцитне знання, що уможливорює мовцеві розуміння і продукування висловлювань (О. Демська-Кульчицька), як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склалися у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії та адекватне їх використання у мовленнєвій діяльності (А. Богуш), як мовленнєву здатність – «відчуття мови» (Е. Божович).

Сучасні дослідники розглядають проблеми становлення та формування мовленнєвої здатності (Г. Богін, К. Крутій, І. Румянцева), мовленнєвої творчості (Ю. Косоротова), мовленнєвої культури (Л. Засекіна, О. Корніяка).

Багатоаспектність психологічного феномену «мовленнєвий розвиток» зумовлює його міждисциплінарність. Останні дослідження здійснюються в межах онтолінгвістики (Т. Гридін, Л. Засекіна), онтопсихолінгвістики (К. Сєдов, С. Цейтлін, Т. Ушакова), комунікативної лінгвістики (Й. Стернін), лінгвокультурології (В. Карасік, В. Маслова), соціальної лінгвістики (Г. Резницька), когнітивної психології (Дж. Брунер) та етнопсихолінгвістики (В. Івашенко, В. Карасік, В. Красних).

Окремий напрямок психологічних досліджень складають вивчення комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини, розпочаті А. Марковою та продовжені на сучасному етапі К. Менг, Т. Ахунджановою, С. Калініною, О. Митник, І. Мисан, Т. Піроженко, Л. Шустовою та іншими.

Проте, попри значну кількість публікацій та досліджень, присвячених проблемі, єдиної теорії, яка б визначала закономірності мовленнєвого розвитку дитини молодшого шкільного віку, досі не існує.

Мовленнєві здібності та здатності обумовлюють індивідуальну своєрідність вияву мовленнєвого розвитку та формування мовленнєвих компетентності та діяльності. Засвоєння мовних знань та знань про мову створює певну індивідуальну мовленнєву обізнаність суб'єкта, що об'єднуються в мовленнєвій компетентності. Засвоєними мовними засобами та способом мовлення суб'єкт формує та формулює думку, здійснюючи таким чином мовленнєву діяльність із породження і сприймання висловлювання. Визначені психологічні та лінгвістичні категорії, які функціонують у структурі мовленнєвої організації суб'єкта, безперечно, впливають на структурні та динамічні показники мовлення дитини. Проблема полягає в тому, що досі не з'ясовано компоненти такої системи та не продемонстрований зв'язок між ними.

Проблема недоліків та вад мовленнєвого розвитку дитини також широко обговорюється в наукових дискусіях. Діти із загальним недорозвитком мовлення часто відчують значні труднощі в установленні контакту з оточенням, уникають спільних ігор із іншими дітьми, на заняттях відповідають без бажання, не виявляючи активності й ініціативності, що негативно впливає на розвиток усієї пізнавальної сфери особистості дитини: сприймання, мислення, пам'яті. Недостатньо високий рівень розвитку мовленнєвих здібностей у молодших школярів відзначається такими особливостями емоційної сфери, як підвищена тривожність, почуття страху від контакту як з однолітками, так і дорослими. Серед особливостей мотиваційної сфери значно знижується мотив досягнення, що теж зумовлює відносну пасивність цих дітей у різних сферах діяльності, які супроводжуються спілкуванням [1].

Школяр як суб'єкт мовленнєвої діяльності в процесі навчання активно привласнює комунікативно-мовленнєвий досвід вчителя, набуваючи індивідуального досвіду спілкування. Отже, учень стає користувачем обов'язкової мовленнєвої норми, що забезпечує можливість передавання вчителем інформації та її сприйняття учнем через «відповідність» їхніх рівнів опанування мови і мовлення. Успішність сприйняття й усвідомлення учнями навчального матеріалу залежить від розвиненості культури їхнього мовлення, від рівня опанування ними низки його комунікативних якостей, що вимагають відповідних умінь [3].

Про сформованість у школяра операційного компонента культури мовленнєвого спілкування свідчить освоєння ним таких комунікативних якостей:

- змістовності, що потребує вміння виділяти головне, розміщувати фактичний матеріал у висловлюванні в потрібній послідовності;
- логічності – вміння послідовно, обґрунтовано викладати думки;
- зв'язності – вміння взаємопов'язано викладати частини змісту, теми;
- точності – вміння добирати для передавання інформації найбільш влучні вербальні засоби, зумовлені метою висловлювання, передавати суть;
- чіткості – вміння точно передавати істотне, формулювати висновки;
- багатства мовних засобів – здатності до опанування і гармонійного використання різноманітних лексичних, граматичних і стилістичних засобів;

- зрозумілості – уміння доступно викладати думку;
- правильності – уміння викладати думки відповідно до мовної норми;
- виразності – уміння відмовлятися від мовних стереотипів, а також добирати вислови згідно з комунікативною ситуацією тощо [1].

Отже, психолого-педагогічне дослідження психологічних предикторів та детермінант мовленнєвого розвитку молодшого школяра є актуальним та необхідним з практичної точки зору напрямом наукових розвідок.

Список використаних джерел

1. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов. 2-е изд., испр. Москва : Высш. шк., 1988. 320 с.
2. Засєкіна Л. В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої генези дитини. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 14–20.
3. Корніяка О. М. Розвиток мовленнєвої здатності школярів у складі комунікативної культури. *Психолінгвістика*. 2008. Вип. 2. С. 42–49.
4. Орап М. О. Конструювання моделі мовленнєвої генези дітей молодшого шкільного віку. *Психолінгвістика*. 2011. Вип. 7. С. 52–60.

Ірина КРАСНОКУТСЬКА

КОРЕКЦІЙНИЙ ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У тезах розглянуті види порушення мовлення в учнів, запропоновані методичні рекомендації, які допоможуть вчителю-логопеду максимально ефективно організовувати корекційно-розвивальні заняття з учнями в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: порушення мовлення, корекційна робота, інклюзивна освіта.

The article depicts the types of students' speech disorders. The methodic recommendations that can help teacher-speech therapist to organize effectively the corrective-development classes with pupils in terms of inclusive education have been suggested.

Key words: speech disorders, correctional work, inclusive education.

У КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 7» навчаються діти, які мають тяжкі порушення мовлення. До них належать: алалія, дизартрія, ринолалія, заїкування, загальне недорозвинення мовлення, дислексія, дисграфія, органічна дислалія. Одним з основних завдань корекційної роботи з учнями, які мають мовні порушення, є виховання повноцінного усного й писемного мовлення учнів. Воно здійснюється впродовж всього освітнього процесу, що включає групові й індивідуальні логопедичні заняття, корекцію мовлення на всіх предметних заняттях.

Провідна роль у корекції мовлення учнів належить учителю-логопеду, який є нерозривною ланкою в комплексному корекційному впливі на дитину-логопата всіх спеціалістів, а саме: вихователів, медиків, психолога, соціального педагога, учителів логоритміки, лікувальної фізкультури, образотворчого мистецтва,

вчителів-предметників. Практика навчання учнів з різними порушеннями мовлення в умовах спеціалізованої школи довела, що поєднання групових та індивідуальних форм роботи забезпечує корекцію різноманітних проявів мовленнєвого недорозвинення та сприяє кращому засвоєнню основних наук у межах програмних вимог. Основне завдання індивідуальних корекційно-розвиткових занять у підготовчому – 4 класах – робота над звуковою стороною мовлення, тобто комплексом підготовчих вправ, корекцією звуковимови, складової структури слова; розвитком слухового сприймання, формуванням й удосконаленням навичок звуко-буквенного аналізу й синтезу слів.

Суттєвою особливістю індивідуальних корекційно-розвивальних занять у початкових класах є постановка і відпрацювання звуків до їх вивчення на заняттях з розвитку мовлення. На індивідуальних заняттях логопеду необхідно всебічно враховувати специфічні особливості артикулювання та сприйняття мовлення дітей, що обумовлені різними формами мовленнєвої патології (дизартрії, ринолалії, алалії тощо). З урахуванням цих особливостей у дітей формуються навички правильної звуковимови та сприймання мовлення, що знаходяться ще в стадії становлення і потребують ретельно продуманої корекційної роботи. З учнями основної школи логопед на корекційно-розвиткових заняттях звертає увагу на розвиток зв'язного мовлення, подолання недоліків читання (дислексія) та письма (дисграфія). Для цього логопед використовує на занятті вправи на словотворення, словозміну, роботу з деформованими реченнями. Робота з текстом, що проводиться вчителем-логопедом, відповідає принципу: від простого до складного. Наприклад: завдання на складання розповіді за сюжетними малюнками, складання розповіді за опорними словами та планом, плану до тексту, міні-твору на задану тему; робота з різними видами деформованих текстів, перекази, вільні диктанти тощо. Позитивні результати дає робота учителя-логопеда в тандемі з учителем мови. Програмний матеріал, що вивчають діти на уроках російської мови (у класах російською мовою навчання) або української мови (у класах українською мовою навчання), доцільно відпрацьовувати та закріплювати на заняттях з розвитку мовлення. Тому вчитель-логопед і планує свою роботу з класом з урахуванням проходження учнями програмного матеріалу з мови. У підготовчому та першому класах на індивідуальних заняттях передбачається здійснювати розвиток моторики артикуляційного апарата в чіткій відповідності з клінічною формою мовленнєвого порушення. Робота організовується таким способом, щоб до занять з формування вмінь вимови слів основна частина учнів уміла правильно вимовляти ізольовані звуки, заплановані для фронтального вивчення. Пропонується відповідний порядок роботи над звуками. У першу чергу відпрацьовуються звуки: [м'], [н'], [в'], [ф], [п'], [к], [к'], [х], [х'], [с], [с'], [и], [з], [з'], [б], [б'], [т], [т'], [д], [дж], [д'], [дз], [г], [г'], [р], [р'], [ш], [ж'] тощо. Здійснюється також подолання утруднень, пов'язаних з вимовою складних речень; вправи зі сприйняття й вимови складів, складових рядів, слів з чергуванням артикуляційно близьких звуків; заучуванням найпростіших текстів. На заняттях також в учнів формуються вміння щодо визначення складової структури слова, розвивається слухове сприймання, фонематичний слух, навички мовленнєвого самоконтролю. На відміну від підготовчого та 1-го класів, у 2-му класі індивідуальні заняття організовуються, у першу чергу, для закріплення

правильної звуковимови в учнів з вираженими дефектами артикуляційного апарату та для інтенсивної постановки звуків у дітей, що тільки приступили до навчання. Виділяються також наступні завдання: подолання утруднень у вимові складних слів й ритмічної структури мовлення; подолання індивідуальних відхилень у письмі та читанні. Починаючи з 3-го класу, мовленнєвий матеріал на всіх уроках значно ускладнюється, тому в деяких учнів, які мають складні форми порушень, знову виникають труднощі у вимові. Для учнів 3–5 класів характерні такі недоліки усного й писемного мовлення:

1. Спотворення звуків – у невеликій кількості та в основному у дітей, які прибули із загальноосвітньої школи (л – двогубне; р – гортанне; с – міжзубне і т. п.).

2. Заміни та змішування звуків. Характерним для учнів цих класів є нестійке вживання звуків у мовленні, що веде до змін і змішування звуків (особливо часто при читанні й користуванні розгорнутим мовленням). Здійснюються заміни ч – ц, ч – ть, с – ц і подібні для груп звуків, найбільш складних для диференціації (каса, часка, німес, халактер).

3. Порушення складової структури слів.

4. Подолання аграматизму.

У більшості учнів виникають труднощі у вимові нових слів з навчальних текстів, слів-термінів, що вказує на недостатню автоматизацію звуків і слабку здатність відтворення їх послідовності. У письмових роботах учнів 3–5 і старших класів виявляються різноманітні помилки, що виникають у зв'язку з недостатнім розпізнаванням фонем. Численними є також помилки, пов'язані з труднощами визначень відмінків іменників і прикметників тощо, тому основними завданнями індивідуальної роботи у цих класах можуть бути: закріплення й відпрацювання навичок правильної вимови опанованих раніше звуків і подальше формування навичок вимови у складі слів та словосполучень; подальший розвиток фонематичного сприймання і робота над виразністю мовлення; систематичне тренування й удосконалення звуковимови учнів, які мають порушення будови й функції артикуляційного апарату; подолання недоліків письмового мовлення.

Зазначимо, що в 4 класі, коли учні переходять до основної школи, їм пропонуються завдання формування звукової сторони мовлення на більш складному мовленнєвому та програмному матеріалі. У 5-му класі в учнів, як правило, виникають труднощі, що обумовлені недостатньою мовленнєвою готовністю до засвоєння складних навчальних предметів та низьким рівнем оволодіння письмом (дисграфія) і читанням (дислексія). Для тих дітей, які мають моторну недостатність, і для тих школярів, які не мають порушень функції артикуляційного апарату, характерна нечітка артикуляція в мовленнєвому потоці. При усуненні недоліків звукової сторони мовлення в 5–6 класах логопед передбачає роботу над дикцією (постановка фонаційного дихання, вправи на тональні зміни голосу, різні дикційні вправи) і словесним логічним наголосом. При роботі над усуненням дисграфії рекомендується дотримуватись наступних етапів: уточнення артикуляції звуків, що змішуються на письмі; диференціація звуків, що змішуються, після відпрацювання їхньої чіткої вимови; закріплення графем, що відповідають звукам, які відпрацьовуються; диференціація букв, що змішуються (у

письмовій формі); вправи з написання й читання слів і речень, що вміщують звуки, які відпрацьовують.

При проведенні занять з дітьми, які мають порушення будови артикуляційного апарата (ринолалія), необхідно використовувати вправи, спрямовані на розвиток рухливості артикуляційного апарата; відпрацювання чіткої вимови голосних звуків, систематичне тренування відпрацьованих приголосних в різних поєднаннях; корекцію дефектних звуків і роботу над виразністю мовлення; вправи, що усувають назальний (носовий) недолік мовлення.

Для подолання аграматизму в учнів (невміння змінювати й утворювати слова, неточне вживання прикметників) рекомендовано проводити систематичні вправи з уживання граматичних форм, що вивчаються на уроках мови, з утворення від одного кореня різних форм частин мови, із знаходження подібності й відмінностей між ними. Важливим є тренування школярів в утворенні словосполучень і речень з уже вивченими частинами мови.

Запропоновані методичні рекомендації дають змогу вчителю-логопеду максимально ефективно організовувати корекційно-розвиткові заняття з учнями, що мають тяжкі порушення мовлення, в умовах інклюзивної освіти.

Костянтин КУДРЯВЦЕВ

МОЖЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СПРИЙНЯТТЯ МІСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ПСИХОСЕМАНТИКИ

У тезах розкрито можливості психосемантичного дослідження образу міста для виявлення особливостей сприйняття міського середовища. Виявлено, що для дослідження образу міста застосовується метод семантичного диференціалу. Показано можливості семантичного диференціалу, що складається з двадцяти полярних шкал, які задаються парами антонімічних прикметників за такими змістовними блоками, як: візуальні характеристики простору, емоційне сприйняття, додаткові характеристики.

Ключові слова: міське середовище, образ міста, семантичний диференціал, психосемантичні дослідження.

The possibilities of psychosemantic study of the image of the city for revealing features of the perception of the urban environment have been characterized. It has been found out that a semantic differential method is used for the study of the city's image. The possibilities of a semantic differential consisting of twenty polar scales have been shown. They are given in pairs of antonymic adjectives on such informative blocks as: visual characteristics of space, emotional perception, additional characteristics, are shown.

Key words: urban environment, city image, semantic differential, psychosemantic research.

Актуальність дослідження суб'єктивного сприйняття міського середовища мешканцями великих мегаполісів визначається низкою факторів, серед яких і особлива роль міст у відтворенні культурних смислів, стереотипів поведінки й

мислення, і мінливі візуальні реалії самого міського життя, що в свою чергу обумовлює становлення молоді особистості-мешканця міста. На думку Ю. Горелової [7], простір міста є амбівалентним: з одного боку, простір міста є концентрованим, полімодальним, комбінованим, з іншого боку – міський простір, в силу своєї масштабності та протяжності, позбавляє людину можливості охопити всі значущі точки, місця й об'єкти в межах одномоментного акту сприйняття. Це породжує феномен колажного сприйняття, склеювання образуміста зі шматочків різних просторів, сприйнятих в різні часові проміжки, до того ж навіть не однією людиною, а групою осіб. Образ міста ґрунтується на реаліях його візуального вигляду, закріпленого своєрідністю планувальної структури, архітектурної та ландшафтної складової та інших елементів, але не вичерпується цим [Там само]. Місто неможна розглядати як сукупність вулиць, площ, набережних, садів і парків, оскільки кожне місто має особливу атмосферу, на формування якої накладають відбиток такі фактори, як статусні особливості (столиця, обласний центр, районний центр, місто-курорт тощо), реалії економічного, політичного, соціального та культурного життя городян. Крім того, значним фактором слід вважати наявність певної семіотичної аури простору, зітканою з публіцистичних, художніх, наукових, науково-популярних та інших текстів про даний простір. У цьому сенсі місто існує як «образ Місця», який існує у свідомості його жителів і гостей та транслюється ними за допомогою різноманітних культурних, соціальних, торгових та інших практик [Там само].

Образ того самого міста у сприйнятті різних людей постає по-різному, однак існує ядро образу конкретного міста, ідентичне для більшості його мешканців, що досягається за рахунок існування в кожному місті кількох найбільш значних у семіотичному відношенні домінант, які виступають в якості головних ідентифікаційних маркерів конкретного простору [Там само].

На сучасному етапі одним із найпопулярніших методів при дослідженні суб'єктивних характеристик сприйняття міського середовища в цілому і окремих його фрагментів є метод семантичного диференціала, розроблений під керівництвом Ч. Осгуда. Крім того, психологами створюються окремі просторові, міські та архітектурні семантичні диференціали.

Г. Вельфлін [1] виділив кілька основних категорій, які можна застосувати при аналізі творів усіх підвидів просторового мистецтва, зокрема, архітектури міста: «лінійне – мальовниче»; «платне – глибинне»; «замкнуте – відкрите»; «ясне – неясне»; «просте – складне», «множинне – одиничне». К. Норнберг-Шульц [2] відзначав, що простір може визначатися як: «роздільний – складений», «широкий – вузький»; він має цілісність і певну структуру. При цьому реальний простір, модифікований культурними символами і системою людських цінностей, утворює простір екзистенціальний. А. Іконніков [3], досліджуючи модальності простору і способи його сприйняття та опису, зазначав, що, крім простору реального (фізичного), слід виділяти простір концептуальний (уявна модель, що системно об'єднує «об'єктивні» дані про простір) і простір перцептивний (простір у сприйнятті людини, відбитий його органами почуттів).

Сприймаючи зовнішній вигляд міста, відображений в об'єктах матеріального світу (перш за все, архітектурно-ландшафтному середовищі), людина

співвідносить результати свого сприйняття зі всією сукупністю власного соціокультурного досвіду (установками певної культури, соціуму, стереотипами свідомості, результатами сприйняття інших людей, зображених в літературних художніх або наукових текстах, в образотворчому мистецтві, що транслюються через ЗМІ тощо). Формування образу міста, з одного боку, виступає необхідною передумовою успішності комунікативного процесу між людиною і навколишнім міським середовищем, з іншого боку, – є результатом цього процесу. Через таку категорію як «образ міста» стає можливою фіксація взаємозв'язку предметного середовища міста (матеріальної основи) з духовно-ментальною складовою міського простору, зумовленою системою культурних і соціальних стереотипів й установок, і яка реалізується через інтелектуально-мистецькі практики населення [7].

Ю. Гореловою досліджувались такі параметри сприйняття міських просторів як уявлення про найбільш виразні місця, архітектурні об'єкти та комплекси, які сприймаються жителями як візитні картки міста; оцінювалася специфіка сприйняття параметра виразності-монотонності. Крім того, досліджувався факт специфіки сприйняття функціонально різних груп архітектурних об'єктів, а також параметр сприйняття структурування та зонування міської території (центральність і периферійність районів, місць, територій) [7; 9; 10].

У семантичному диференціалі для дослідження образу міста Ю. Гореловою відповідно до блоків характеристик міського середовища визначено три шкали. Перша шкала відповідає блоку візуальних характеристик і націлена на дослідження таких параметрів суб'єктивного сприйняття простору, як розмір, естетичність (краса), екологічні характеристики, структурно-композиційні особливості. У результаті цей блок був сформований шістьма парами прикметників: «великий – маленький»; «красивий – некрасивий»; «чистий – брудний»; «темний – світлий»; «хаотичний – упорядкований»; «витончений – простий».

Другий блок базувався на основних емоційних станах людини, а також станах емоційної причетності простору і ступені емоційної комфортності перебування в даному просторі. У результаті в нього увійшли вісім пар антонімічних прикметників: «радісний – сумний»; «дружній – ворожий»; «приємний – неприємний»; «життєрадісний – сумний»; «цікавий – нудний»; «улюблений – ненависний»; «рідний – чужий». Блок додаткових характеристик був націлений на вивчення властивостей, притаманних міському способу життя на відміну від сільського. У межах цього блоку аналізувався параметр ступеня штучності створюваного людиною середовища, рівень напруги й активності, відчуття динаміки розвитку простору. У результаті даний блок сформували такі пари слів, як «природний – штучний»; «швидкий – повільний»; «активний – пасивний»; «повний життя – застійний»; «розслаблений – напружений»; «небезпечний – безпечний».

Отже, вивчення психологічних особливостей міського середовища стає можливим через психосемантичне дослідження образу його міста мешканців. Перспективою нашого дослідження є створення міського семантичного диференціалу і виявлення особливостей сприйняття міста Харкова.

Список використаних джерел

1. Вельфлин Г. Основные понятия истории искусств: проблема эволюции стиля в новом искусстве. Москва : В. Шевчук, 2009. 289 с.
2. Лапшина, Е.Г. Анализ пространственных концепций в архитектуре XX в. *Архитектон: известия вузов*. 2014. № 45. URL: http://archvuz.ru/2014_1/2 (дата обращения: 05.10.2016).
3. Иконников А. В. Пространство и форма в архитектуре и градостроительстве. Москва : URSS, 2006. 349 с.
4. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Москва : Прометей, 1994. 352 с.
5. Логвиненко А. Д. Чувственные основы восприятия пространства. Москва : МГУ, 1985. 223 с.
6. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. Москва : Изд-во МГУ, 1983. 176 с.
7. Горелова Ю. Р. Городская среда в восприятии жителей крупного провинциального города (на материалах г. Омска). *Урбанистика*. 2017. № 1. С. 51–60. URL: http://enotabene.ru/urb/article_21203.html.
8. Горелова Ю. Р., Букаринова Н. К., Шнайдер Д. Р. Образ Омска в восприятии омичей. *Проблемы культуры городов России: теория, методология, историография, исследовательские модели и практики* : Материалы IX Всерос. науч. симпозиума (Барнаул, 27–30 сент. 2012 г.). Омск : Изд. дом «Наука», 2012. С. 132–138.
9. Горелова Ю. Р., Букаринова Н. К., Шнайдер Д. Р. Центр и окраины в восприятии омичей. *Проблемы культуры городов России: теория, методология, историография, исследовательские модели и практики* : Материалы IX Всерос. науч. симпозиума (Барнаул, 27–30 сент. 2012 г.). Омск : Изд. дом «Наука», 2012. С. 149–156.
10. Горелова Ю. Р. Архитектурная среда в восприятии омичей. *Культурологические исследования в Сибири*. 2013. № 1. С. 73–81.

Олександр КУЩ

ІНЖЕНЕРНЕ МИСЛЕННЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА ЙОГО СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ

Інженерне мислення розглядається як полірівневий психічний процес, що має складний психологічний механізм. Надається визначення інженерного мислення, за яким воно є системним технічним мисленням, яке має в своїй структурі розсудковий (логічно-понятійний), розумовий (ідеаційний), діяльнісний (праксичний) компоненти.

Ключові слова: *технічне мислення, інженерне мислення, компоненти інженерного мислення, логічно-понятійний компонент, ідеаційний компонент, праксиологічний компонент.*

Engineering thinking is considered as a poly-level mental process that has a complex psychological mechanism. The definition of engineering thinking, is given. It is a systemic technical thinking and has prudent (logical-conceptual), intellectual (ideational), activity (praxis) components in its structure.

Key words: *technical thinking, engineering thinking, components of engineering thinking, logical-conceptual component, an ideational component, a praxiological component.*

Розвиток техніки, нових технологій накладає свій відбиток на модернізацію всієї структури суспільного виробництва, що тягне згодом зміну форм і характеру праці людини в різних сферах його діяльності: виробничій, науковій, культурній. Сьогодні недостатньо того, щоб випускник закладу вищої професійної освіти, який отримав інженерну спеціальність, володів певною сумою знань, умінь і мав навички їх використання при вирішенні виробничих завдань. У випускника вишу має бути сформоване інженерне мислення, за допомогою якого він може нестандартно вирішувати завдання, критично ставитися до результатів своєї діяльності, шукати нові шляхи вирішення проблеми, прагнути до автоматизації й оптимізації своєї праці шляхом проектування і моделювання досліджуваних систем. Володіючи відповідним типом мислення, фахівець може швидко, точно, оригінально вирішувати професійні завдання як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях, уміти організувати себе та інших для ефективної роботи над проектом.

Відзначимо, що про значущість розвитку інженерного мислення в процесі навчання говорили ще на початку другої половини XX століття. Проблема формування інженерного мислення досліджувалася в роботах Г. Альтшуллера, Т. Кудрявцева, М. Короткової, Д. Мустафіної, М. Мухіної, Г. Рахманкулової, В. Столяренко, Л. Столяренко та ін.

Багато вчених ототожнювали поняття «інженерне мислення» з «технічним мисленням» і говорили про його формування не тільки в інженерів, а й у викладачів технології, розуміючи під терміном «технічне мислення» деякий комплекс інтелектуальних процесів і їх результатів, які забезпечують вирішення завдань професійно-технічної діяльності (конструкторських, технологічних, що виникають при обслуговуванні обладнання тощо). Д. Мустафіна, Г. Рахманкулова, М. Короткова вводять поняття інженерного мислення, під яким розуміють: «... особливий вид мислення, що формується і виявляється при вирішенні інженерних завдань, що дозволяє швидко, точно й оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні завдання в певній предметній галузі, спрямовані на задоволення технічних потреб у знаннях, способах, прийомах з метою створення технічних засобів і організації технологій» [2, с. 241]. На їхню думку, інженерне мислення включає в себе такі компоненти: технічне, конструктивне, дослідницьке й економічне мислення. Такі вміння, як проведення аналізу складу, структури, вивчення і аналіз технічних пристроїв і принципів їх роботи складають технічне мислення. Конструктивне мислення характеризується чіткою побудовою певної моделі рішення задачі або проблеми, яка виникла, коли необхідна інтеграція теоретичних і практичних знань з різних предметних галузей. Визначення новизни в завданні, формулювання нового завдання на основі попереднього досвіду практичної діяльності, уміння зіставити дане рішення з відомими класами завдань, уміння читати й застосовувати технічну документацію при вирішенні завдань, уміння обґрунтувати прийняті рішення є елементами дослідницького мислення. У структуру економічного мислення Д. Мустафіна і Г. Рахманкулова включають рефлексію якості процесу і результату діяльності з позицій вимог сучасного ринку праці.

За твердженням Т. Кудрявцева, специфіка технічного мислення полягає в його змістовно-психологічній структурі, а не в формально-операційній [2]. Не

виявлено ніяких особливих характеристик розумових операцій при вирішенні технічних і виробничо-технічних завдань. Технічне мислення, понятійно-образно-практичне за своєю структурою, оперативне за характером свого процесу, вважає Т. Кудрявцев. За даними цього вченого, специфіка технічного мислення виявляється в декількох аспектах.

Один із проявів оперативності розумової діяльності позначається в умінні ефективно застосовувати знання в різних умовах. З цієї точки зору технічне мислення – практично-дієве мислення. Різноманіття конкретних умов застосування ускладнює розумову діяльність і вимагає розробки відповідної методики навчання і формування прийомів застосування знань. Інший прояв оперативності викликається обмеженістю часових інтервалів при вирішенні завдань, що ставлять людину перед необхідністю швидкого прийняття і переробки інформації, яка надходить, і своєчасного прийняття рішення. У дослідженнях технічного мислення виявилася залежність характеру оперативності від особливостей системи приписів або інструкцій, що має виконувати людина. Оперативний характер вирішення низки технічних завдань може викликати різні психічні стани, які позитивно або негативно впливають на процес і результат рішення. Мабуть, вони мають у своїй основі як психофізіологічні особливості особистості, так і індивідуальні особливості інтелектуальної й емоційної діяльності [2].

Цікавим, на наш погляд, є визначення поняття «інженерне мислення» як системного утворення. Цього розуміння дотримуються В. Столяренко та Л. Столяренко, які під інженерним мисленням фахівця ХХІ століття мають на увазі складне системне утворення, що об'єднує в собі різні типи мислєдіяльності: логічність, образно-інтуїтивність, практичність, науковість, естетичність, економічність, екологічність, ергономічність, комунікативність, творчість [5]. На думку Н. Гутарьової інженерне мислення являє собою складне системне утворення, що включає в себе синтез образного і логічного мислення та синтез наукового і практичного мислення [1].

Виходячи з викладеного, можна зробити висновок, що сучасні дослідження інженерного мислення розглядають його як полірівневий психічний процес, що має складний психологічний механізм. Таким чином, використовуючи дані наших попередніх досліджень [3], ми можемо визначити інженерне мислення як системне технічне мислення, яке має в своїй структурі розсудковий (логічно-понятійний), розумовий (ідеаційний) та діяльнісний (практичний) компоненти.

Безсумнівно, що при інших рівних умовах існує пряма залежність між рівнем сформірованості технічного інтелекту і способами навчання. Як теоретичний, так і експериментальний аспект проблеми інженерного мислення вимагає її подальшого поглибленого вивчення. Поряд із дослідженням структури і процесу цього виду розумової діяльності слід звернутися до виявлення індивідуальних та вікових особливостей розумової діяльності людини, що має особливе значення для практики навчання.

Список використаних джерел

1. Гутарева Н. Ю. Учет практического инженерно-технического мышления будущих специалистов в обучении иностранным языкам. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1283>.
2. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. Москва : Педагогика, 1975. 303 с.

3. Куш О. С. Взаємодія механізмів праксису з творчим мисленням в продуктивній діяльності особистості. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ : «Едельвейс», 2014. Вип. 1. С. 159–163.

4. Мустафина Д. А. Модель конкурентоспособности будущего инженера-программиста. *Педагогические науки*. 2010. № 8. С. 16–20.

5. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов : учеб. Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. 512 с.

Олена МАЛИХІНА

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТУЇЦІЇ У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У тезах представлено теоретичний аналіз психологічних досліджень інтуїції у творчій діяльності, зокрема, визначено основний підхід до розуміння її сутності у зв'язку з проблемою мислення. Визначено характерні риси прояву інтуїції в творчій діяльності, проаналізовано психологічні механізми її функціонування. Розглянуто деякі шляхи розвитку інтуїції у особистості.

Ключові поняття: догадка, інтуїція, інтуїтивне мислення, логічне мислення, творча інтуїція.

The theoretical analysis of psychological researches about intuition in creative activity is presented in the work. The main approach to understanding of the essence of it in connection with the problem of thinking has been determined. The characteristics of revelation of intuition in creative activity have been revealed. The psychological mechanism of functioning of it has been analyzed. Some ways of development of person's intuition have been considered.

Key words: guess, intuition, intuitive thinking, logical thinking, creative intuition.

Проблема вивчення творчої діяльності, що пов'язана зі створенням нових, оригінальних продуктів матеріальної та духовної культури, є однією з найважливіших у психологічній науці у зв'язку з її великою теоретичною та практичною значущістю. Дана проблема досліджувалася в багатьох аспектах, зокрема вивчалися природа творчої діяльності, її етапи, різновиди та характерні риси, особливості творчої особистості тощо, у той же час одним із найменш вивчених питань залишається прояв несвідомого в творчості.

Одним з основних психологічних феноменів несвідомого у творчому процесі виступає інтуїція. Слово «інтуїція» походить від латинського «*intuitio*», що означає «споглядання», «бачення». У науці «інтуїція» трактується і як специфічна здатність (художня або наукова інтуїція), і як «цілісне» охоплення умов проблемної ситуації (чуттєва або інтелектуальна інтуїція), і як механізм творчої діяльності (творча інтуїція)» [5, с. 149]. Багатозначність терміна пояснюється тим, що інтуїтивне знання є неоднорідним у гносеологічному відношенні, оскільки є різним як за змістом, так і за способами його отримання.

У дослідженнях проблеми творчої інтуїції (Р. Грановська, І. Березна, В. Іріна, Л. Мойсеєнко, А. Новіков, А. Кармін, Я. Пономарьов, Ю. Хайкін та ін.) можна

виокремити два підходи до її розгляду: 1) філософський підхід передбачає вивчення відношення інтуїтивного знання до дійсності, що в ньому відображається, взаємозв'язок між початковим знанням та знанням, отриманим у результаті інтуїтивного акту; 2) психологічний – розглядає творчу інтуїцію як елемент цілісної психічної діяльності людини, вивчає взаємодію пізнавальних, емоційних та вольових факторів у творчому акті, співвідношення свідомого та несвідомого, вплив індивідуальних особливостей творчої особистості на його здійснення.

У межах психологічного підходу визначені характерні риси прояву інтуїції в творчій діяльності та механізми, що лежать в її основі, виокремлено деякі шляхи її розвитку. При цьому основною метою психологічних досліджень є не стільки розкриття особливостей та закономірностей прояву інтуїції як пізнавального процесу, скільки визначення більш широкої категорії, до якої вона відноситься. На думку багатьох авторів, такою категорією є мислення.

Аналіз психологічних досліджень [1–4] дозволяє сформулювати такі характерні риси прояву творчої інтуїції:

- раптовість та несподіваність інтуїтивної догадки: «осяяння» настає після тривалого періоду роботи вченого над проблемою, у момент, коли він нею не зайнятий, безпосереднім поштовхом до рішення виступають які-небудь випадкові обставини, предмет, що не має відношення до досліджуваного явища або виникнення у свідомості образу знайомого предмету;

- необхідність попереднього накопичення та аналізу інформації, тобто інтуїція працює лише на базі певного обсягу накопиченої раніше інформації;

- безпосередня очевидність результату інтуїції та почуття впевненості в його істинності, що проте не виключає появу хибних догадок;

- неможливість послідовного логічного виведення результату з наявних даних – інтуїція працює на базі такого інформаційного рівня, на якому логічний шлях є неможливим, потрібною умовою для здійснення інтуїтивного стрибка є підказка, яка знаходиться випадково;

- неусвідомленість шляху, який привів вченого від вихідних даних до нового результату: догадка з'являється мимовільно, сам процес, за допомогою якої вона була отримана, свідомістю взагалі не фіксується, між усвідомленою підготовчою роботою та «осяянням» лежить період «інкубації», прихованої, підсвідомої діяльності, під час якої й відбувається визрівання нової ідеї;

- виникнення догадки супроводжується емоційним збудженням, переживанням напруженості, що сприяє усвідомленню отриманого результату;

- необхідність логічної обробки, обґрунтування і перевірки результатів інтуїції. Догадка – це початок відкриття, її результати потім уточнюються, конкретизуються, перевіряються за допомогою логіки.

До дослідження психологічного механізму творчості звертався Я. Пономарьов, визначаючи його центральну ланку, що характеризується єдністю логічного та інтуїтивного мислення. Зіштовхуючись із творчим завданням, логічні знання суб'єкта виявляються недостатніми, тоді функціонування психічного механізму спускається на інтуїтивний рівень, на якому досвід менш структурований, але більш багатший, тому саме на ньому суб'єкту іноді вдається знайти розв'язання завдання. Отже, функціонування механізму творчості

проходить, за Я. Пономарьовим, кілька фаз, а саме: 1) логічного аналізу проблеми – використання наявних знань, виникнення потреби в новому; 2) інтуїтивного розв'язування – задоволення потреби в новому; 3) вербалізації інтуїтивного рішення – набуття нового знання; 4) формалізації нового знання – формулювання логічного рішення.

Виникнення інтуїтивного рішення автор пов'язує з отриманням прямого (усвідомленого) та побічного (неусвідомленого) продуктів. Так, прямий продукт відповідає свідомо поставленій меті й може бути безпосередньо використаний у свідомій організації наступних дій (усвідомлений досвід), а побічний виникає поза свідомого наміру, складається під впливом тих властивостей предметів, що пов'язані з дією, але не є суттєвими з точки зору свідомо поставленої мети (неусвідомлений досвід). Саме неусвідомлений досвід проявляється у вигляді підказки, що веде до інтуїтивного розв'язання задачі.

Інший підхід до розуміння механізмів виникнення інтуїтивного рішення пропонують Р. Грановська та І. Березна [1], припускаючи, що мисленнєвий процес, спрямований на отримання нової інформації, потребує участі обох півкуль головного мозку. Він може включати декілька послідовних етапів, що передбачають домінування то однієї, то іншої півкулі. При домінуванні лівої півкулі результати мисленнєвої діяльності усвідомлюються та представлені в мовленні, а при домінуванні правої – мисленнєвий процес відбувається в підсвідомості, тому не усвідомлюється і не вербалізується. На думку авторів, неусвідомленість проміжних етапів мислення пов'язана з переходом обробки інформації з однієї півкулі в іншу. Вони уявляють процес отримання інтуїтивного рішення як двохфазний: спочатку неусвідомлений правопівкульний етап, потім «стрибок» і усвідомлення у лівій півкулі. В основі інтуїтивного рішення лежать два види операцій: правопівкульні – конденсація, зміщення та символічна трансформація та лівопівкульні (логічні) – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікація, конкретизація. Причому важливе значення для виникнення інтуїтивної догадки мають неусвідомлювані базисні (правопівкульні) операції: конденсація розглядається ними як суміщення різнорідних елементів у єдиний образ, зміщення – це зрушення уваги при аналізі з центру на периферію, символічна трансформація виступає як уявлення складного об'єкта або явища символом, в якому перебільшуються емоційно значущі елементи. Дані операції дозволяють організувати необхідні зв'язки, виявити спільність між ситуаціями і бажаними результатами в зоні завдання, породжують певний контекст, на якому як у поживному середовищі й визріває рішення.

Виокремлення послідовних операцій, що дозволяють суб'єкту наблизитися до інтуїтивного рішення, надають авторам можливість сформулювати деякі шляхи для їх розвитку. Так, прийомами, що полегшують діяльність підсвідомості, є: релаксація, підвищення чутливості до слабких імпульсів, формування здатності до цілісного уявлення явищ, розвиток образного сприймання та латерального мислення, тренування здатності до прогнозування, а розвитку логічних операцій сприяють: зміцнення самооцінки, розвиток терплячості, вправлення в індукції та дедукції, постановка несподіваних питань, розвиток уміння трансформувати формулювання завдання та готовності діяти в ситуації невизначеності.

Отже, аналіз психологічних досліджень творчої інтуїції дозволяє розглядати її не як містичний феномен, а як важливий елемент свідомого процесу пізнання, що породжується постановкою завдання, напруженими пошуками, накопиченими знаннями та вміннями, творчими зусиллями, волею, пристрастю та усвідомленням необхідності досягнення певного результату в практичній та інтелектуальній діяльності.

Список використаних джерел

1. Грановская Р. М., Березная И. Я. Интуиция и искусственный интеллект. Ленинград, 1991. 272 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург, 2011. 448 с.
3. Ирина В. Р., Новиков А. А. В мире научной интуиции. Москва, 1978. 191 с.
4. Кармин А. С., Хайкин Е. П. Творческая интуиция в науке. Москва, 1971. 48 с.
5. Психология. Словарь / Под ред. А. В. Петровского. Москва, 1990. 494 с.

Світлана СОСНІХІНА

СТУДЕНТСЬКА СІМ'Я: СУЧАСНИЙ СТАН ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У тезах представлено теоретичний аналіз останніх розробок у контексті вивчення студентської сім'ї та шлюбно-сімейних стосунків студентів. Наводяться актуальні дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, що дозволяють оцінити сучасний стан та перспективи психологічної науки з проблем шлюбу та сім'ї. Визначено особливості студентської сім'ї як соціального інституту.

Ключові слова: студентський вік, студентська сім'я, сімейний статус особистості, шлюбно-сімейні стосунки, сучасні дослідження.

The article presents a theoretical analysis of the latest developments in the context of studying the student family and the marital-family relationships of students. The actual researches of domestic and foreign scientists, which allow to assess the current state and prospects of psychological science regarding the problems of marriage and family. The features of student family as a social institution are determined.

Key words: student age, student family, family status of personality, marital-family relationships, modern researches.

Студентська сім'я як один із різновидів молоді сім'ї – маловивчений об'єкт досліджень. Відповідної літератури з цієї теми небагато, дослідження належать здебільшого до кінця 80-х – початку 90-х років минулого століття.

У розпорядженні Кабінету Міністрів України від 14 березня 2001 року № 92-р «Про заходи щодо підтримки становлення та розвитку студентської сім'ї» (зі змінами) дане таке визначення: «студентська сім'я – подружжя, яке навчається у вищому навчальному закладі з відривом від виробництва».

Дослідженням проблем та розвитку студентської сім'ї, її специфіки та життєвих негараздів займаються такі вітчизняні вчені, як Т. Алексеєнко,

Л. Андрієнко, Т. Долбик, А. Карасевич, А. Капська, О. Кляпець, В. Лісовський, О. Скоромна, О. Фаринич та ін.

Дослідниці Т. Баландіна та Є. Зайцева [1, с. 175–179] акцентують увагу на тому, що спільне проживання двох молодих людей зі схожими соціально-економічними проблемами дозволяє їм вирішувати психологічні проблеми адаптації до нових умов життя. Незважаючи на побутову невлаштованість студентської сім'ї, поєднання сімейних обов'язків та навчальної діяльності, інші труднощі, студентський шлюб вирішує ще одну важливу проблему – сексуальну задоволеність.

Шлюб у студентські роки позитивно впливає на становлення особистості, підвищує ступінь відповідальності перед родиною, закладом вищої освіти, суспільством. У «сімейних студентів» відзначається більш серйозне ставлення до навчання й обраної професії, вони особливо цінують самостійність у роботі, більше орієнтовані на досягнення успіхів у професійній праці. Сімейний стан сприяє розвитку інтелектуальних і соціальних потреб особистості [2, с. 51].

Результати досліджень свідчать, що укладання шлюбу в період студентства впливає на становлення особистості студента, дозволяє відчувати на собі відповідальність перед сім'єю, викладачами та суспільством у цілому. Сімейний стан позитивно впливає і на ціннісні орієнтації студента, сприяє розвитку та задоволенню соціальних потреб. Також однією із важливих переваг створення сім'ї в студентські роки дослідники вважають можливість безперервного процесу трудової діяльності та побудови власної кар'єри після закінчення закладу вищої освіти, адже вже не потрібно відволікатися на пошуки подружнього партнера [3, с. 99–102].

Серед останніх зарубіжних соціально-психологічних тенденцій у напрямі досліджень шлюбно-сімейних стосунків студентів слід згадати таких авторів, як J. Price, K. Anders та O. Chukwubueze. Ними вивчаються зв'язок стресу, рівень тривожності, якість сімейних відносин серед студентів коледжу, вплив сімейного положення на успішність результатів навчання студентів та аспірантів, незареєстроване співжиття студентської молоді.

Дані дослідження K. Anders [6] показали зв'язок між батьківським тиском/підтримкою та рівнем тривожності й виявили кореляції між батьківськими відносинами та поведінкою ризику здоров'я, батьківськими відносинами і успішністю навчання в коледжі. Дане дослідження також показало, що існує негативна кореляція між стресом і сімейними відносинами серед студентів першого курсу коледжу.

Останні демографічні тенденції вказують на швидке зростання віку вступу до шлюбу, особливо серед високоосвіченої молоді. Одне з пояснень – рішення відкласти шлюб серед тих, хто навчається і збирається вступити до аспірантури – сімейні обов'язки або наявність шлюбного партнера стануть перешкодою до успішного навчання або захисту дисертації. Навіть якщо дане припущення неправильне для конкретного студента, існують соціальні стереотипи про упереджене ставлення до студентів, які перебувають у шлюбі й (та) мають дітей [4].

Важливо відзначити, що за даними J. Price [5], не кожен, хто вступає до аспірантури, залишається самотнім (32% чоловіків і 31% жінок одружуються під

час навчання) і не кожен, хто був одружений, залишається у шлюбі (7,4% чоловіків і 12% жінок розлучаються протягом навчання). Учений, використовуючи дані 11 000 студентів упродовж 20 років, виявив, що одружені студенти мають не гірші результати навчання, ніж самотні. Одружені студенти більш імовірно закінчують навчання в аспірантурі в будь-який рік, швидше отримують науковий ступінь, мають більшу кількість публікацій та швидше знаходять роботу на ринку праці, ніж самотні студенти.

О. Chukwubueze [8, с. 185–192] стверджує, що незареєстрована форма співжиття серед студентів має місце через недостатню укомплектованість та неналежні житлові умови гуртожитків. За даними досліджень ученого, така модель шлюбно-сімейних стосунків має як позитивні так і негативні сторони. З одного боку, існує проблема зловживання алкоголем, трапляються випадки сексуального та фізичного насильства, фінансової й академічної експлуатації партнера, жорстокого поводження.

З іншого боку, незареєстроване співжиття підвищує рівень толерантності студентів до дорослих подружніх пар у суспільстві, навіть якщо вони були погано підготовлені до такої відповідальності – у майбутньому сприяє стабільності відносин. Також спостерігається позитивний вплив на академічну успішність і фінансову спроможність студентів-співмешканців.

Дані досліджень N. D. Glenn та інших науковців [7, с. 104–106], які вивчали взаємозв'язок між сімейним становищем та добробутом, указують, що перший фактор впливає на останній. Імовірними причинами зниження сімейного успіху називають підвищення рівня шлюбно-рольових очікувань; послаблення морального, релігійного та правового бар'єрів на шляху до розлучення; «розмитість» уявлень сучасного соціуму щодо прав та обов'язків подружжя, установлених культурою (гнучкість подружніх ролей) тощо.

Проведений аналіз літератури показав, що можливо виділити такі основні життєві цілі студентської сім'ї:

- матеріальні (престижна робота, дорогий одяг, швидкий заробіток, знайомство з впливовими людьми, розваги);
- соціальні (громадська та активістська діяльність, розумова праця, самовдосконалення, вивчення іноземної мови, бути у центрі подій, володіння інформацією);
- традиційні (робота за професією, комфортабельні умови проживання, народження дітей, придбання автомобіля або дачі тощо).

Таким чином, велика кількість психологічних розробок, що стосуються тем шлюбу та сім'ї, зокрема студентського віку, свідчить про інтерес до даного питання серед сучасних науковців Європейського наукового простору. Залишається низка невирішених проблем, що становлять перспективу у сфері даної проблематики, наприклад пошук ресурсів у подоланні кризових ситуацій та надання психологічної допомоги молоді.

Список використаних джерел

1. Баландина Т. Ю., Зайцева Е. В. Студенческая семья как экономическая категория. *Вестник УРФУ. Серия: Экономика и управление*. 2006. № 9. С. 175–179.
2. Капська А. Й. Молода сім'я: проблеми та умови її становлення. Київ : ДЦССМ, 2006. 184 с.

3. Турчина Т. К., Горбунов С. Н. О студенческих семьях среди выпускников лечебного факультета. *Сибирское медицинское обозрение*. 2009. № 6. С. 99–102.
4. DeWall, Deborah Ann Baker. Family relationships and college adjustment of first-generation college students. *Retrospective Theses and Dissertations*. URL: <http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2230&context=rtd>.
5. Joseph Price. Does a spouse slow you down? Marriage and graduate student outcomes. *Cornell University. School of Industrial and Labor*. URL: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/workingpapers/147/>.
6. Krista Anders. Stress and family relationships among college students. *39-th annual Western Pennsylvania undergraduate psychology conference*. URL: <http://www.drspg.com/research/2011/stressfamily.pdf>.
7. Norval D. Glenn. What's happening to American marriage? *Marriage and family*. 96 (97). Article 20 / Ed. By Kathleen R. Gilbert. 22 ed. Guilford : Dushking Publishing Group, Brown & Benchmark, 1996. P. 104–106.
8. Ogadimma Chukwubueze, Arisukwu. Cohabitation among university of Ibadan undergraduate students. *Research on Humanities and Social Sciences*. 2013. Vol. 3. № 5. P. 185–192. URL: <http://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/5252>.

Людмила ТУРІЩЕВА

СТВОРЕННЯ «ЖИВИХ КАРТИН» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Створення «картини» вимагає творчої активності учнів. А вимога максимального наближення сприяє сприйняттю образотворчого мистецтва. Як наслідок, спостерігається активізація інтересу учнів не тільки до образотворчого мистецтва, але й до мистецтва взагалі. Методика «Живі картини» – це синтез мистецтв.

Ключові слова: *сприйняття, методика «Живі картини», творчість, молодший школяр.*

The creation of «painting» requires pupils' creative activity. The requirement of maximum approach contributes to the perception of fine art. As a result, activation of pupils' interest not only in fine arts, but in art in general is observed. The method of «living paintings» is a synthesis of the arts.

Key words: *perception, the method of «living paintings», creativity, junior pupil.*

Формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей є одним з актуальних питань сучасної системи освіти. Молодший шкільний вік є сприятливим для розвитку творчої та пізнавальної активності, адже в цьому віці діти надзвичайно емоційні, мають величезне бажання пізнавати світ.

На сьогодні увага науковців зосереджена на проблемах художньо-естетичного розвитку молодших школярів як на одному з пріоритетних напрямів формування особистості. В основному наукові розвідки стосуються впливу образотворчого мистецтва на становлення дитини. Ми розглянемо особливості розвитку естетичного сприйняття в учнів у процесі створення ними «живих

картин». Методика «Живі картини» відома давно і полягає в тому, що учасників гримують, а потім «героїв» картин поміщають у декорації.

Проблема естетичного сприйняття розглядається спеціалістами різних наукових напрямів: культурологами, психологами, педагогами, мистецтвознавцями та ін. Зокрема, у роботах Л. Виготського, В. Зінченка, О. Леонтьєва, О. Лурії, А. Макаренка, Н. Моляко, В. Сухомлинського, Б. Теплова, К. Ушинського розкрито основи естетичного розвитку людини, підкреслено цілісність особистості, взаємозв'язок етичного та естетичного, указано стратегії формування естетичної культури людини.

Сприйняття творів мистецтва може досягати різного ступеня складності та повноти. Так, функціонування естетичного сприйняття, на думку П. Якобсона, має кілька етапів – від поверхневого сприйняття до усвідомлення сутності, глибинного змісту твору.

Перший етап – початкове осмислення твору митця: що зображено, які предмети, дійові особи, стосунки між героями тощо.

Наступний етап – споглядання твору, занурення у «чуттєву стихію предмету». Як відомо, прагнення сприйняти чуттєве багатство, дане у творінні художника, спеціально його відчутти, є істотною особливістю художнього сприйняття. Це прагнення створює основи для переживання чуттєвої краси твору, його фарб, форм, звуків, тонких нюансів.

Таке занурення забезпечує наступний етап – сприйняття художнього образу в мистецькому творі, осягнення його сутності. Саме на цій сходинці сприйняття, на думку П. Якобсона, виникає жива, усвідомлена реакція на витвір мистецтва того, хто сприйняв і пізнав художній образ. У ході подальшого поглиблення сприйняття твору мистецтва «включається вся людська особистість з її світоглядом, ідеалами, моральними почуттями, ставленням до життя.

Отже, на думку переважної більшості дослідників, сутність естетичного сприйняття – це процес цілеспрямованого впливу, формування здатності сприймати й бачити красу в мистецтві та житті, оцінювати її, розвивати естетичні смаки й ідеали особистості, розвивати здатність до творчості, створення прекрасного. Задля розвитку естетичного сприйняття дитини необхідно приділяти увагу середовищу, в якому вона виховується, роду її діяльності. Важливий вплив на естетичне сприйняття здійснюють такі фактори, як: здібності, інтереси, життєвий досвід, особистісні асоціації, установки. Саме тому естетичне сприйняття не є механічним реєструванням сенсорних елементів, це – дійсно особлива здібність миттєво «схоплювати» дійсність.

Наша мета - дослідити роль методики «Живі картини» в розвитку естетичного сприйняття дітей молодшого шкільного віку.

Створення «живих картин» є тим засобом навчання, який створює умови розкриття пізнавально-творчої активності та комунікативних можливостей дітей, сприяє розвитку емоційно-вольової сфери кожної дитини цього віку, створює загальну атмосферу доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху.

Ця методика дозволяє «зафіксувати момент життя», що в повсякденному житті зробити важко. Вона дає матеріал для самоаналізу, на основі якого дитина в змозі побачити свої почуття, емоції, дії.

Усі етапи роботи над створення «живих картин»: вибір об'єкта, його всебічне вивчення, робота над композицією, доповнення образу художніми елементами – формують у молодшого школяра спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі та пізнавальні здібності, практичні навички. Безцінним є отриманий досвід спілкування, уміння працювати як самостійно, так і в колективі однолітків і дорослих. Без напруження, тиску виховується впевненість у свої сили, підвищується самооцінка.

Методика активізує пізнавальні й розумові процеси, спостережливість, ініціює мислення та мовлення, сприяє формуванню конкретних уявлень і понять, розвиває діалогічне мовлення, збагачує чуттєвий досвід, сприяє розвитку «сприйняття почуттів».

Художньо-естетичне виховання шляхом створення «картин» передбачає цілеспрямований систематичний розвиток здатності дитини бачити красу навколишнього світу, вирішує ряд важливих завдань у формуванні естетичного ставлення, навичок творчого сприйняття, естетичних почуттів, художньо-творчих здібностей, основ естетичного смаку та передбачає взаємозалежність, взаємозумовленість таких компонентів:

- розширення художньо-теоретичних знань у галузі мистецтва;
- розвиток здатності адекватно сприймати дійсність, художні образи;
- організація творчої діяльності.

Можна визначити деякі функції методики «Живі картини»:

1. Комунікативна функція полягає в тому, що вона може передавати почуття й уявлення, бути засобом сприйняття, переробки та передачі інформації.

2. Стимулююча функція пов'язана з тим, що при створенні та сприйнятті «живих картин» відбувається активізація різних сенсорних систем (кінестетичної, тактильної, зорової).

3. Смыслоформувальна функція полягає у здатності побачити сенс вчинків і переживань, не лише своїх власних, а й інших людей.

4. Експресивна функція реалізується як через сприйняття картин образотворчого мистецтва, так і через їх створення.

5. Організаційна функція пов'язана з тим, що дитина має здійснювати свій вибір і певним чином «вбудовувати» об'єкт сприйняття в систему особистих значень, співвідносити його зі своїми потребами та досвідом.

Розглянемо стимульний матеріал для проведення даної методики в аспекті створення «живої картини». У ході психологічної роботи з дитиною необхідно продемонструвати картину та поставити кілька питань:

1. Який об'єкт на картині привернув увагу в першу чергу?
3. Який персонаж тобі сподобався найбільше?
4. Як ти розумієш зміст картини?
5. Які емоції викликає в тебе ця картина?
6. Чи виникли в тебе певні асоціації з життєвими ситуаціями, коли ти побачив цю картину?

Таким чином, ми зможемо отримати соціально-психологічну інформацію стосовно дитини: психологічний стан, взаємовідносини в сім'ї, з однолітками, особливості адаптації в новій соціальній групі тощо.

Емоційно насичений матеріал залишає глибокий слід у душі дитини, який у майбутньому стане основою становлення естетичного сприйняття, естетичного виховання, смаку, ідеалу, стосунків, переживання, а з часом – естетичного почуття до мистецтва.

Результатами застосування методики «живих картин» є наступні досягнення:

- активізація інтересу учнів не тільки до образотворчого мистецтва, але й до мистецтва взагалі;
- поліпшення психологічної атмосфери у класі, групі, досягнення нового рівня взаємин між учнями і викладачем;
- формування розкутої, товариської людини, яка володіє тілом, уміє розуміти свого партнера;
- розвиток пам'яті, уваги, почуття простору, розуміння різних психологічних станів.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва, 1997. 416 с.
2. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Санкт-Петербург, 2007. 336 с.
3. Киященко Н. И. Пути и средства эстетического воспитания. Москва, 1989. 261 с.
4. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання. *Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості*: зб. наук. пр. ЖДУ імені Івана Франка. Житомир, 2008. Т. 12. Вип. 5. Ч. I. С. 7–14.

Карина ФОМЕНКО, Надія ЖУКОВА

ГУБРИСТИЧНІ ПРАГНЕННЯ ТА ЦІЛІ ДОСЯГНЕНЬ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

У тезах розкрито можливості сучасного психологічного інструментарію для дослідження навчальної мотивації підлітків, розробленого вітчизняними вченими з метою вивчення цілей навчальних досягнень і губристичних прагнень школярів, відповідно до зарубіжних концепцій. Показано теоретичні підходи до визначення цілей навчальних досягнень і губристичної мотивації. Визначено кореляційні зв'язки між губристичними прагненнями і цілями навчальних досягнень підлітків.

Ключові слова: цілі навчальних досягнень, губристична мотивація, прагнення до досконалості, прагнення до переваги, підлітковий вік.

The study reveals the possibilities of modern psychological tools for studying the educational motivation of adolescents. They were developed by domestic scientists in order to study the goals of educational achievements and the hubristic aspirations of schoolchildren, in accordance with foreign concepts. The theoretical approaches to the definition of goals of educational achievements and a hubristic motivation are shown. The correlation between the ambitious aspirations and goals of educational achievements of adolescents are determined.

Key words: goals of educational achievements, hubristic motivation, desire for perfection, desire for superiority, adolescence.

Для розуміння того, що представляє собою і як функціонує мотивація навчальної діяльності, важливо визначити декілька вузлових моментів її функціонування: по-перше, які цілі школяр ставить перед собою, а також яким способом він планує здійснювати конкретні кроки по досягненню кінцевого результату, по-друге, які додаткові мотиви, у тому числі й губристичні прагнення, регулюють навчальну мотивацію школяра.

У сучасній вітчизняній психологічній науці дослідження цілей досягнень у навчальній діяльності школярів основної школи представлені в дослідженні О. Щербакової [3], якою була здійснена адаптація методів діагностики цілей навчальної діяльності в межах теорії цілей досягнення Е. Елліота та Х. Макгрегор.

Цілі досягнення у навчальній діяльності пов'язані між собою ієрархічно, саме тому важливо зрозуміти характер цього зв'язку. А. Еліотом [5; 6] було виділено два типи навчальних цілей, характерних для школярів – результативні цілі та цілі знання (або майстерності). Цілі майстерності передбачають прагнення до саморозвитку, вдосконалення власних результатів, розвиток компетентності та досягнення майстерності, у той час як результативні цілі з виконання діяльності супроводжують демонстрацію рівня своїх досягнень і компетентності у порівнянні з іншими та підтримкою самооцінки.

У роботах А. Еліота, Дж. Харакевич, Р. Пекрана було виявлено позитивні зв'язки між результативними цілями (нормативними цілями виконання діяльності) й успішністю складання іспиту в американських студентів, а також негативними зв'язками між результативними цілями уникнення та академічними досягненнями студентів [5; 7; 8]. В інших роботах були виявлені зв'язки між академічними досягненнями та мірою розвитку цілей майстерності у французьких школярів підліткового віку [9]. Було показано, що цілі майстерності пов'язані з позитивними емоціями, задоволенням, надійністю, позитивними очікуваннями, гордістю та відсутністю нудьги, а результативні цілі є предикторами емоцій гордості та гніву [8]. Дослідження М. Річардсон [10] показало, що обидва типи цілей – суто навчальні та результативні позитивно пов'язані з академічними досягненнями студентів університетів. При цьому, як зазначає Т. Гордєєва, цілі навчальної діяльності є ядром навчальної мотивації, які безпосередньо спрямовують і запускають навчальну активність школяра, а їх вивчення надзвичайно важливе [4].

Т. Гордєєва і В. Баранова [Там само] здійснили дослідження, присвячене вивченню цільових складових навчальної мотивації, завданнями якого було виявлення змісту навчальних цілей, які ставлять перед собою учні з різною академічною успішністю, зв'язку між різними типами цілей, а також джерел навчальних цілей, пов'язаними з мотивами та цілями учителів.

Т. Гордєєвою і В. Барановою також було показано, що цілі пізнання та виконання навчального матеріалу, вирішення більш складних задач (тому що вони більш цікаві для дитини) пов'язані з академічними досягненнями школяра, а цілі, що пов'язані з прагненням бути кращим серед однокласників, або не бути гіршим за них, отримувати хороші оцінки або, навпроти, не отримувати поганих, не мають позитивних зв'язків з академічними досягненнями. З позитивними цілями пізнання пов'язані внутрішні навчальні мотиви – пізнавальний мотив і мотив досягнення. Навпаки, змагальні цілі співвідносяться, у першу чергу, з інтроектованою

регуляцією навчальної діяльності, тобто школяр, умотивований почуттям обов'язку і сорому, прагне ставити перед собою цілі бути краще за своїх однокласників і отримувати хороші оцінки, які парадоксальним чином зовсім не приводять його до заповітної мети – вчитися краще [4].

Отже, опитувальник цілей досягнення було розроблено А. Еліотом і Х. МакГрегор [6]. Україномовна адаптація методики здійснена О. Щербаковою [3] і містить три шкали – шкалу цілей переваги над однокласниками, шкалу цілей уникнення навчальної невдачі та шкалу цілей удосконалення навчання.

Другою методикою для дослідження навчальної мотивації було обрано методику діагностики губристичної мотивації К. Фоменко [2]. У структурі губристичної мотивації розрізняють прагнення до досконалості як орієнтацію на розвиток, потребу в досягненні, самовизначенні та прагнення до переваги як потребу в повазі, авторитеті серед інших людей, у визнанні, успіху та першості (С. Петров). Губристична мотивація виступає як мотивація влади, здатність індивіда розширити сфери своєї самореалізації (Р. Цветкова); як завзяте прагнення до панування й обраності, бажання здобути могутність у суспільстві (Ю. Волков, В. Полікарпов); як прагнення людини до підтвердження власної значущості, до самоствердження в контексті успіху в творчій діяльності (І. Пуфоль-Струзик); гордість у зв'язку із нарцисизмом та афективним компонентом самооцінки (Дж. Трейсі, Р. Робінс та К. Тржесневскі).

У результаті дослідження кореляцій між показниками губристичної мотивації та цілей навчальних досягнень школярів основної школи були отримані такі зв'язки (див. табл.).

Таблиця

Кореляційні зв'язки між показниками цілей навчальної діяльності та губристичної мотивації підлітків

Показники цілей навчальної діяльності	Показники губристичної мотивації	
	Прагнення до досконалості	Прагнення до переваги
Цілі переваги над однокласниками	0,15*	0,27***
Цілі уникнення навчальної невдачі	–	0,20**
Цілі вдосконалення навчання	0,26***	0,19**

** $p < 0,01$, ** $p < 0,001$, *** $p < 0,0001$

Високий рівень прагнення до досконалості в підлітків позитивно пов'язаний, перш за все, з цілями вдосконалення навчання, а губристичне прагнення до переваги – з цілями переваги над однокласниками, а також іншими цілями навчальної діяльності. Отже, у підлітковому віці губристичне прагнення до переваги актуалізує більшу низку цілей навчальних досягнень.

Список використаних джерел

1. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва : МГУ, 2013. 444 с.
2. Фоменко К. І. Губристичні прагнення у структурі навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2015. Вип. 5. С. 116–120.

3. Щербакова О. О. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження цілей досягнення в навчальній діяльності учнів основної школи. *Вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки*. 2017. № 5. Т. 2. С. 156–163.
4. Elliot A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*. 1999. Vol. 34. P. 169–189.
5. Elliot A. J., McGregor H. A. A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2001. Vol. 80. P. 501–519.
6. Harackiewicz J. M., Barron K. E., Tauer J. M., Elliot A. J. Predicting success in college: a longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*. 2002. Vol. 94. P. 562–575.
7. Pekrun R., Elliot A. J., Maier M. A. Achievement goals and achievement emotions: Testing of a model of their joint relations to academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 2009. Vol. 101. P. 115–135.
8. Regner I., Escribe C., Dupeyrat C. Evidence of social comparison in mastery goals in natural academic settings. *Journal of Educational Psychology*. 2007. Vol. 99. P. 575–583.
9. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*. 2012. Vol. 138 (2). P. 353–387.

Юлія ХОДИКІНА

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

У тезах розглянуто психологічні умови забезпечення розвитку гуманістичної спрямованості педагогічного спілкування та вдосконалення професійної компетентності майбутніх вихователів. Розкрито умови формування успішної гуманістичної спрямованості спілкування дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічне спілкування, стиль спілкування, психологія спілкування, гуманістична спрямованість спілкування, дошкільний вік.

The article deals with psychological conditions of ensuring humanistic orientation of pedagogical communication and improvement of future teachers' competence. The conditions of forming the preschoolers' successful humanistic orientation of communication in the educational process of preschool educational establishments have been revealed.

Key words: pedagogical communication, style of communication, psychology of communication, humanistic orientation of communication, preschool age.

Розвиток демократії в сучасній Україні тісно пов'язаний з реальним дотриманням прав кожної людини. Обраний державою напрям створює для нашої країни значні можливості інтегруватися в соціально-економічне середовище європейського простору.

Формування демократичного громадянства нового типу здійснюється в межах освітнього процесу через навчання дітей та підготовку вчителів і вихователів до прояву усвідомленої соціальної толерантності, розуміння ними

необхідності міжкультурного діалогу. Ці підходи набувають особливого значення в діяльності європейських шкіл. Демократична освіта стає пріоритетною стратегією і сучасною освітньою політикою України. Ці ідеї потребують нових ефективних форм та методик підготовки вчителів і вихователів через механізми розроблення та впровадження кваліфікаційних вимог до професійних комунікаційних компетентностей учителя та вихователя.

Поняття «педагогічне спілкування» з'явилося на перетині соціальної та педагогічної психології в 60-х роках ХХ століття. Предметом спеціальних наукових досліджень педагогічне спілкування стало у 70–80 роки ХХ століття, але як загальне явище воно існує стільки, скільки існує «школа» як соціальний інститут.

Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога-вихователя та учнів. Стиль педагогічного спілкування – усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель-вихователь під час взаємодії з дітьми, учнями, їхніми батьками, колегами по роботі [1; 3].

У стилі спілкування відображаються психологічні особливості рівня розвитку комунікативних здібностей педагога-вихователя, індивідуальні психологічні особливості його особистості, характер взаємин педагога і вихованців тощо. Тому індивідуальний стиль педагогічного спілкування обумовлений цілями педагогічної діяльності, особливостями індивідуальної особистості педагога-вихователя, своєрідністю притаманної йому стійкої системи засобів і способів комунікативної взаємодії з дітьми [1].

Ставлення до дитини детермінує організаторську діяльність вчителя-вихователя, визначає загальний стиль його спілкування, який може бути різним, але найчастіше: авторитарним, ліберальним або демократичним (гуманістичним) [3].

За авторитарного стилю спілкування вчитель-вихователь сам вирішує всі питання життєдіяльності колективу, визначає кожну конкретну мету, виходячи з власних установок; суворо контролює виконання будь-якого завдання і суб'єктивно оцінює досягнуті результати. Цей стиль керівництва є засобом реалізації тактики диктату та опіки і в разі протидії дітей владному тиску вчителя-вихователя веде до конфронтації.

Ліберальний (поблажливий, анархічний) стиль спілкування характеризується прагненням педагога-вихователя не брати на себе відповідальності. Формально виконуючи свої обов'язки, учитель-вихователь, який обрав такий стиль, намагається самоусунутися від керівництва колективом дітей, уникає ролі вихователя, обмежується виконанням лише викладацької функції. Ліберальний стиль є засобом реалізації тактики невтручання, що ґрунтується на байдужості й незацікавленості проблемами життя групи. Наслідки такої позиції вчителя-вихователя – втрата поваги дітей і контролю над ними, погіршення дисципліни, нездатність позитивно впливати на особистісний розвиток дітей.

Демократичний (гуманістичний) стиль спілкування передбачає зорієнтованість вчителя-вихователя на розвиток активності дітей, залучення кожного до розв'язання спільних завдань. В основі керівництва – опора на

ініціативу та індивідуальність дітей. Вважається, що демократичний стиль є найсприятливішим способом організації взаємодії педагога-вихователя та дітей [3].

Впливає стиль спілкування педагога-вихователя і на становлення особистості, формування характеру пізнавальної активності, її емоційне благополуччя та стан здоров'я. Результати наукових досліджень свідчать, що в колективах з авторитарним, суворим, недобррозичливим педагогом-вихователем поточна захворюваність утричі вища, а кількість неврологічних розладів у два рази більша, ніж у групах зі спокійним, урівноваженим, чуйним педагогом-вихователем, якому притаманний демократичний стиль спілкування. Тому нагальною проблемою сьогодення є демократизація та гуманізація освіти, метою якої є підготовка підростаючого покоління як суб'єктів спілкування та професійних фахівців-вихователів, спроможних реалізувати це на практиці.

Формування успішної гуманістичної спрямованості спілкування дітей дошкільного віку можливе за наявності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти сукупності таких умов, як: гуманізація взаємин дорослих і дітей у всіх формах освітнього процесу в закладах дошкільної освіти; створення позитивного психологічного емоційного клімату взаємин дітей у колективі; взаємодія закладу дошкільної освіти з батьками щодо гуманізації їхнього спілкування з дітьми тощо. Але доводиться констатувати, що нині така підготовка недостатня, про що свідчить аналіз практики освітньої роботи в закладах дошкільної освіти [2].

Для забезпечення розвитку гуманістичної спрямованості педагогічного спілкування та вдосконалення професійної компетентності майбутніх вихователів, на факультеті дошкільного виховання ХНПУ імені Г. С. Сковороди впроваджено спецкурс «Психологія спілкування». Він базується на знаннях загальної, вікової, педагогічної та соціальної психології, основ педагогіки та має світоглядно-професійний характер в умовах гуманістичної освітньої парадигми. Метою вивчення спецкурсу є ознайомлення з психологічними основами ефективного гуманістичного стилю спілкування майбутніх вихователів та підвищення рівня їхньої комунікативної компетентності в реалізації особистісно-орієнтованого підходу до розвитку особистості дитини.

У спецкурсі розглядаються:

- загальні питання особливостей стилів ефективної комунікації в умовах професійно-педагогічного спілкування;
- проблеми основ ефективної комунікації та практичного використання засобів підвищення комунікативної компетентності вихователя в умовах гуманізації педагогічного процесу;
- засоби, методи та техніки дослідження процесу спілкування та комунікативної компетентності;
- наслідки дії на процес педагогічного спілкування та рівень розвитку комунікативної компетентності майбутніх вихователів;
- заходи по оволодінню змістовно-структурними та організаційно-методичними основами педагогічного спілкування, що відповідають сучасним вимогам і державному стандарту освіти, ураховують інтереси та індивідуальні особливості особистості майбутніх вихователів;

- контроль та керування процесом ефективної комунікації в умовах професійно-педагогічного спілкування.

Спецкурс «Психологія спілкування» надає можливість обґрунтування проблеми ефективної комунікації майбутніх вихователів; реалізації гуманістичного підходу в умовах професійно-педагогічного спілкування; ознайомлення з психологічними основами ефективного спілкування майбутніх вихователів та практичного використання засобів підвищення комунікативної компетентності. Здійснюється можливість створення в системі навчання ЗВО умов для формування умінь по оволодінню змістовно-структурними та організаційно-методичними основами педагогічного спілкування, що відповідають сучасним вимогам і державному стандарту освіти, ураховують інтереси та індивідуальні особливості студентів як майбутніх вихователів.

Список використаних джерел

1. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособ. – Ярославль : ЯрГУ, 1986. – 80 с.
2. Кузнецов М. А., Ходикіна Ю. Ю. Развитие моторной пам'яті в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці. Харків : ХНПУ, 2015. 202 с.
3. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. – Київ : Академвидав, 2010. 200 с.

Олександр ЧУВПИЛО, Вікторія ЛІПЕЙКО

ВПЛИВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА РОЗВИТОК ВИЩИХ ПОЧУТТІВ У ШКОЛЯРІВ

У тезах розглядається музейна педагогіка як наукова дисципліна, що розвиває патріотичні, моральні, інтелектуальні та естетичні почуття. Вона також сприяє свідомому ставленню учнів до життя та культурних цінностей та надбань людства.

Ключові слова: музейна педагогіка, учні, навчання, історія, патріотизм.

The museum pedagogics as a scientific discipline which develops patriotic, moral, intellectual and aesthetic feelings is under considered. It also promotes pupils' conscientious attitude to life and cultural values and mankind achievements.

Key words: museum pedagogics, pupils, education, history, patriotism.

В умовах всебічного реформування української освітньої системи гостро постає питання впровадження нових підходів організації та змісту навчально-виховної роботи. Важливе місце серед них посідає один із перспективних напрямів сучасної педагогіки – музейна педагогіка, яка сприяє всебічному розвитку особистості учня та активному пізнанню ним навколишнього світу.

Термін «музейна педагогіка» вперше до наукового обігу ввів ще у 1934 р. німецький вчений К. Фрізен. За його визначенням, це наукова дисципліна на межі музеєзнавства, педагогіки й психології, яка розглядає музей як освітню систему, що оперує категоріями музеєзнавства та психолого-педагогічних дисциплін.

Музейно-педагогічна освіта, яка базується на педагогічних принципах (інтерактивність, комплексність, програмність) і прийомах (показ, коментування, рух, реконструкція, локалізація подій, порівняння, цитування), є важливою складовою формування особистості, а саме: залучення учнівської молоді до дослідницької діяльності засобами музейної експозиції з використанням інформаційних технологій, розвиток здібностей, вироблення здатності до самостійних суджень і оцінок, навичок критичного мислення.

Яскравим прикладом музейної педагогіки є Пархомівський історико-художній музей імені О. Ф. Луньова, який був заснований у 1955 р. Це перший найвідоміший музей України, створений на основі шкільного музею. Опанас Федорович Луньов – учитель історії, творець музею, що виявив високий професіоналізм мистецтвознавця й музеєзнавця. Завдяки своєму педагогічному таланту, він створив авторську систему естетичного виховання, за що його справедливо вважають одним із засновників сучасної музейної педагогіки в Україні. В основі його педагогічної системи лежить комплекс естетичних засобів, реалізації яких сприяла художня колекція музею, що він організував.

Музеї при закладах освіти є творчою лабораторією виховання підростаючого покоління, в якій на основі особистісно орієнтованих підходів і застосування різних видів практичної діяльності учням прищеплюються якості свідомих громадян, патріотів свого народу. Головним педагогічним засобом у музейній педагогіці є саме спілкування дітей між собою, особливо спілкування на рівні бездоганної духовності й гідності, адже спілкуючись між собою, діти дивляться на себе з боку і бачать себе начебто заново, а все це відбувається завдяки музею. Будь-який педагогічний метод розробляється, виникає, починається з бруньки, яку можна назвати моральним змістом, але якраз його найважче передати словами, а діти інтуїтивно й майже безпомилково відчують справжню любов, щирість і доброту.

У наш час музейна педагогіка розглядає шкільний музей як динамічний, інтерактивний освітній простір, що має свої певні переваги над державними музеями. Серед них можна виділити такі: наявність постійної аудиторії, можливість використання колекції музею для організації та здійснення навчально-виховних заходів, участь школярів у збереженні музейних колекцій, можливість перевірити себе в майбутній професії, особисті норми соціальної поведінки тощо. Жоден підручник, навчальний посібник чи навіть електронний носій не дасть учням усього того багатства історичного матеріалу, про який можуть розповісти музейні експонати. Це сприяє тому, що шкільний музей є ідеальним місцем для творчої самореалізації, коли учень не тільки пасивно сприймає продукт музейної діяльності, але він є ще й активним його творцем.

У нашому навчальному закладі створюється й постійно вдосконалюється шкільний музей. Орієнтуючись на досвід інших подібних установ, а також на власні можливості, був обраний профіль комплексного краєзнавчого музею, який об'єднав історію, культуру, етнографію, географію тощо. Музей сплановано за хронологічним принципом побудови експозиції – з найдавніших часів і до наших днів. Стрічка часу символізує поєднання минулого й сьогодення. У музеї є справжні фрагменти глечиків епохи бронзи та заліза, а також широко представлений побут Слобожанщини IX–XX ст. Значна частина експонатів

подарована музею вчителями та батьками учнів. Пам'ятки історії та культури допомагають вчителю більш яскраво розкрити перед учнями історичну спадщину, зрозуміти процес розвитку суспільства від його початку й до епохи глобалізації. Музейні експонати є відбитком визначних подій історії України, героїчних подвигів і трудових звершень нашого народу. Вони – своєрідні «голоси історії», являючи собою унікальний ілюстративний матеріал. Знаряддя праці, зброя, одяг, предмети побуту, особисті речі видатних історичних діячів, документи, нагороди, фотографії, різноманітні джерела допомагають учням наяву відчувати минулі епохи, а можливість безпосередньо доторкнутися до навчального матеріалу, що вивчається на уроках історії та українознавства, справляють на них величезне емоційне враження, сприяючи виконанню освітніх і виховних завдань нашого закладу освіти.

Радість буття – це не тільки найбільш яскраве вираження самосвідомості особистості, але й оцінка навколишнього світу, активне ставлення дитини до того, що вона бачить навколо себе. Рідна земля стає безмежно дорогою тоді, коли радість буття зливається з почуттям великого й неоплатного боргу перед тими, хто відстояв цю красу. Нехай вона ввійде в дитяче серце разом із думкою, що не було б квітучих садів, ласкавої материнської пісні, солодких снів на світанку, якби наші відважні земляки своїм життям не врятували людство від коричневої чуми фашизму. Саме в музеї учням розповідається, як вони боролися з ворогами, захищаючи наш рідний Харків і район, де знаходиться їхня школа.

Виховання справжнього громадянина своєї країни – одна з найскладніших проблем не лише теорії, а й практики педагогічного процесу. У цій сфері найголовніше, щоб знання пройшли через серце, відобразилися в особистому духовному світі людини. Знання про Батьківщину, про те, що святе для народу – це не просто відомості, а істини, які впливають на все її подальше життя. Вони стають священними для дитини, але за умови, що велич Батьківщини пізнається через велич людини.

У цьому відношенні більша частина музею присвячена патріотичному вихованню, яке завдяки безпосередньому зв'язку з духовним надбанням та історичним минулим, дозволяє науково ілюструвати ті чи інші історичні події. Наприклад, три стенди присвячені Г. О. Рудіку, який загинув під час визволення Харкова в 1943 р., неподалік від нашої школи. Планується також створення стенду про учасника Другої світової війни М. В. Поснова, який пройшов славний бойовий шлях. Зустрічі з ним справляють незабутнє враження. Кожна його нагорода – це ризик для життя й важливий крок до майбутньої довгоочікуваної Перемоги.

У музеї є справжні бойові експонати: патрони, кулеметні стрічки, фрагменти боєприпасів, елементи військової форми часів Другої світової війни та ін. Торкаючись руками холодних залізних речей, діти по-справжньому замислюються, яка тонка межа між миром і війною та як легко її зруйнувати, але як же важко потім налагодити мир. Ці речі яскраво нагадують, що за кожною кулею, кожним патроном, стоїть чиєсь життя: солдата, дитини або рідних. Вони сприяють вихованню толерантності один до одного. Треба вчитися домовлятися між собою, розв'язуючи спірні питання мирним шляхом, а не зброєю. Діти повинні з'ясувати, що людина – єдина істота на Землі, яка живе в трьох вимірах часу. Майбутнє –

неможливе без минулого й сучасності. Людина безсмертна, поки безсмертна культура, створена нею.

Таким чином, музейна педагогіка дає змогу підвищувати інтерес учнів до навчання, урізноманітнювати форми й методи навчально-виховної роботи, посилювати міжпредметні зв'язки, використовувати нестандартні види занять, підвищувати загальноосвітній культурний рівень учнів, а також впливати на їхнє свідоме ставлення до культурної спадщини людства. Вона до того ж ще й активно сприяє процесу виховання особистості, розвиває в неї патріотичні, моральні, інтелектуальні та естетичні почуття, формує новий спосіб мислення, підвищує мотивацію до навчальної діяльності, що цілком відповідає сучасним тенденціям особистісно орієнтованої освіти.

Раїса ЧУВПИЛО, Оксана КОЗЛІТІНА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 4 КЛАСІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У тезах висвітлюються психологічні особливості корекційної роботи на уроках математики в 4-му класі для дітей з особливими потребами. Головна увага приділяється формам і методам корекційного впливу на учнів.

Ключові слова: *корекційна робота, математика, порушення мовлення, учні.*

The psychological features of correctional work for children with special needs at Mathematics lessons in the 4th grade have been revealed. The forms and methods of correctional influence on pupils have been focused on.

Key words: *correctional work, Mathematics, speech disorders, pupils.*

В епоху глобалізації особливо актуальним стає забезпечення належного рівня математичної підготовки підростаючого покоління. Математика має широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості. Особливістю організації освітнього процесу є орієнтація на досягнення всіма учнями обов'язкового рівня математичної підготовки та створення умов для навчання на більш високому рівні. У зв'язку з цим велика увага приділяється диференційованому навчанню й індивідуальній роботі з учнями.

Виняткове місце в системі освіти займають діти з важкими порушеннями мовлення, які заважають засвоєнню математичних термінів і понять і, як наслідок, спричиняють утруднення в розумінні навчального математичного матеріалу, а також під час розв'язання вправ і задач, установленню логічних зв'язків і відносин між числовими значеннями. Як показав досвід роботи з такими дітьми, причиною нерозуміння математичної задачі або завдання, є не розумові утруднення, а мовленнєві порушення. Учні з важкими порушеннями мовлення є дітьми зі своєрідним розвитком різних компонентів структури мовленнєвої діяльності, що обумовлює врахування цього факту в навчанні, особливо в навчанні математики.

Розкриття специфіки розвитку дітей з важкими порушеннями мовлення й відповідної корекційної спрямованості є актуальним у зв'язку з відсутністю в

значної частини вчителів-предметників спеціалізованих шкіл спеціальної психолого-педагогічної освіти. Програма з математики, яку повинні опанувати учні з мовленнєвими порушеннями, не відрізняється від програми загальноосвітньої школи. Тому важливою особливістю викладання в школі для дітей з важкими порушеннями мовлення є, крім освітньої, корекційна робота. Вона насамперед передбачає визначення рівня мовленнєвого розвитку учнів, а його знання дозволяє ефективно організувати корекційну роботу з ними на уроках математики.

Вчасно організована корекційна робота з дітьми, які мають загальне недорозвинення мовлення, дає змогу згладити порушення у формуванні в них сенсорної, інтелектуальної й афективно-вольової сфер. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими сторонами психічного розвитку обумовлює специфічні особливості мислення. Тому уроки математики в школі для дітей з важкими порушеннями мовлення обов'язково мають ураховувати рівень психофізичного розвитку учнів на основі дотримання загальнодидактичних принципів навчання (свідомість засвоєння навчального матеріалу, застосування наочності, системність навчання, міцність засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуальний підхід до учнів, урахування їхніх вікових особливостей) і принципів, що застосовуються в логопедичній роботі над мовленням. Маються на увазі: зв'язок усіх компонентів мовленнєвої системи та одночасно робота над ними, певна послідовність у роботі над мовленням, зв'язок логопедичної роботи з навчанням основам наук.

Дотримуючись певної послідовності під час роботи над мовленням у ході навчання, не можна відразу домогтися правильного та широко розгорнутого усного мовлення. Спочатку приділяється більше уваги узагальненню знань і розвитку мислення, що прискорює процес розвитку мовлення учнів. Навчальний процес є фоном, на якому здійснюється робота з подолання мовленнєвих недоліків у дітей. Для розширення й закріплення в них знань про предмети й явища навколишнього світу, розвиток мовлення потрібно починати із засвоєння слів на почуттєвій основі й закінчувати практичним використанням їх у процесі узагальнення та в монологічному мовленні. При навчанні математиці враховуються психофізичні особливості кожного учня. Індивідуальний і диференційований підхід навчання являє собою значну складність, обумовлену тим, що кожна дитина має свій рівень розвитку. Досвід показав, що досить ефективним є поєднання індивідуальних і фронтальних форм навчання на уроці, індивідуальний підхід при опитуванні, розрахований на того чи іншого учня, а також необхідні спеціальні заняття, проведені в позакласний час. Застосовуючи індивідуальний підхід до учня, йому дається посильне завдання працювати над тим матеріалом, у засвоєнні якого він відчуває труднощі, щоб автоматизувати ті чи інші звуки, які йому поставлені, ураховуючи найближчу зону його розвитку.

Розглянемо даний системний підхід на основі навчання математиці в початковій школі. Однією з найважливіших причин цього є недостатня сформованість у них базових психічних процесів і функцій. Корекційна робота, а також опора під час навчання математиці на найбільш збережені процеси й функції пізнавальної діяльності дають можливість повноцінно опанувати курсом і попередити виникнення можливих труднощів. Найбільш важливим напрямком у корекції мовлення є словниковий запас, який тісно пов'язаний з оволодінням

уявлень і знань учнів про навколишній світ. Для впорядкування й розширення словникового запасу учнів, який уживається при вивченні математики, слід розвивати активну увагу при сприйнятті слів (чітка вимова по складах і разом, читання слів із дошки, зошита, підручника, визначення особливостей їхньої вимови й правопису) і стимулювати висловлення учнів, під час яких нові слова й словосполучення включаються в речення. Розвиток активної уваги до нових слів є першим кроком до їхнього засвоєння. Учні записують ці слова в зошити, конкретизуючи значення слів, що вивчаються. Для засвоєння будь-якої дії або явища учень повинен сам його побачити, почути його назву, назвати його, зробити рисунок, записати слово тощо. І тоді, внаслідок роботи певних аналізаторів, у свідомості дитини виникають додаткові зв'язки й матеріал закріплюється міцніше.

Конкретизація понять, що позначають назви метричної системи мір, сприяє виконанню учнями таких практичних робіт, як побудова геометричної фігури зі сторонами зазначеної довжини та визначення її властивостей. У разі відсутності натурального предмета його цілком можна замінити рисунком. Для уточнення словника використовуються рисунки, наявні в підручнику, а для уточнення значень слів важливо визначити їхню етимологію. Наприклад, слово «зменшуване» від слова «зменшити», а «доданок» від «додати». Уточнення значень слів можна здійснити шляхом добору їм споріднених («дріб» – «дробити»). Пошук споріднених слів певною мірою переключає увагу учня до іншого виду розумової діяльності, зв'язаної з визначенням загальних значень слів. Багато слів, що позначають міру довжини, маси, вартості, місткості, часу, учні вживають при виконанні більшості математичних завдань, що даються в підручнику. Однак уявлення їх про метр, дециметр, грам, кілограм, годину, хвилину тощо, неточні, що призводить до механічного розв'язання задач і грубим помилкам (наприклад, учні додають ящики й кілограми, швидкість і відстань). Тому при виконанні завдання потрібно прагнути до того, щоб учні свідомо сприймали значення таких слів. Із цією метою їм даються посилені завдання з визначення довжини геометричних тіл, швидкості руху, маси, вартостей товарів, часу протікання процесів, місткості різних посудин, залежності між величинами, установленню співвідношень між мірами часу, довжини, маси, вартості, між квадратними й кубічними мірами довжини. Досить часто через нерозуміння значення специфічних словосполучень учні не можуть правильно виконати математичне завдання. Наприклад, їм важко визначити дію, яку необхідно виконати при наявності словосполучень: «число більше в ... раз», «число більше на ... одиниць», «в ... раз більше», «на ... більше» і т. п. Подібних словосполучень у підручнику математики велика кількість, однак засвоєння їх учнями відбувається досить повільно. Для позначення таких словосполучень застосовують засіб порівняння й використовують наочність у вигляді таблиць або слайдів із презентацій уроків, на яких є ці словосполучення, й даються відповідні їм дії. Для уточнення значення слів і словосполучень теж застосовується засіб порівняння, який у корекційній роботі з учнями із загальним недорозвиненням мовлення займає значне місце під час розв'язання задач і виконання вправ. Порівняння застосовують для порівняння геометричних фігур, предметів, явищ, з якими учні знайомляться на уроках математики. Вони знаходять

їхні загальні й відмітні ознаки, властивості та якості, тим самим поглиблюючи й конкретизуючи зміст понять.

Для усвідомлення значення питального речення використовується прийом порівняння, а також наочність у вигляді таблиць, на яких записані питальні речення й відповідні їм дії. Уявити ситуацію, що описується, допомагає більш чітка заміна даної задачі аналогічною, з малими цифровими даними. Для пояснення змісту задач застосовуються схематичні рисунки, в яких використовують рисунки геометричних фігур, що замінюють предмети, про яких йдеться в задачі. За допомогою рисунка можна виявити, як учні розуміють ситуацію, що викладена словесно, а потім пояснити її.

Таким чином, форми й методи корекційного впливу на учнів на уроках математики різноманітні. Найбільш ефективними з них є такі: вказівка на особливості вимови й правопису слів; поєднання наочності й предметно-практичної діяльності учнів, з одного боку, та її словесним позначенням, з іншого; систематичні вправи в побудові висловлювань під час виконання різних математичних завдань, зокрема при складанні й розв'язанні задач, переказі їхнього змісту.

Марія ШВЕД

ОСВІТНІ ПРОЦЕСИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ВЧЕННЯ

Виконаний аналіз загальних тенденцій розвитку освіти і виховання дав змогу обґрунтувати сучасні реалії й перспективи вдосконалення освітньої галузі та запропонувати антропологічний підхід до її реформування в сучасних соціально-економічних і морально-культурних реаліях.

Ключові слова: антропологічне вчення, освітні процеси, суспільний розвиток особи.

The conducted analysis of the general tendencies of development of education and upbringing has made it possible to substantiate the modern reality and the perspectives of improvement of educational branch and to suggest the anthropological approach to reformation of it in modern socio-economical and moral-cultural reality.

Key words: anthropological doctrine, educational processes, person's social development.

Людина опинилася сьогодні у фокусі соціально-економічних, культурно-освітніх і політичних процесів. Проблема вивчення людини, без сумніву, належить до вічних проблем. Хто така людина? Яка її природа? Які її стосунки з суспільством, природою, культурою та іншими людьми? Чи можна її вважати унікальним створінням на Землі? Від чого залежить сенс і цінність людського життя? Який вплив мають знання про людину на освітні процеси? На ці та інші питання спробуємо відповісти у світлі антропологічного вчення.

Модернізація освітнього процесу сучасного суспільства актуалізувала проблему побудови адекватних моделей виховання, навчання, основною ланкою

яких виступає людина як творчий суб'єкт. Виходячи з цього, можна визначити сутність освіти як специфічної форми соціалізації, за якої здійснюється процес засвоєння знань, формування вмінь і навичок, ідеалів, норм, зразків тими, хто їх засвоїв. Вона спрямована на розвиток особистості, діяльність якої повинна пов'язуватися із збереженням соціокультурних стандартів і цінностей, властивих даному суспільству [3, с. 6].

На жаль, ні науково-концептуальні напрацювання нових освітніх технологій, ні практична реалізація механізмів навчальних і виховних інновацій не приділяють необхідної уваги питанням антропологічного виміру в освіті. Сприймаючи антропологію як широку галузь пізнання людини та її внутрішнього (біологічного і духовного) світу в контексті природи, культури і суспільства, сучасний освітній процес передбачає збереження і відтворення тих ідеалів, які впливають на поведінку особистості та є настановою на свідомий вибір життєвого шляху.

Знецінення гуманітарного знання, яке окрім усього містить у собі антропологічний, культурологічний, аксіологічний, духовний, громадянсько-патріотичний компоненти, що у своєму діалектичному взаємозв'язку сприяють формуванню гуманітарної спрямованості особистості, наповнюють розум і душу молоді людини сенсом буття, свободи, права вибору і призводять до того, що в Україні практично відсутні стандарти вищої гуманітарної освіти [4].

Змістове наповнення предметів соціально гуманітарного циклу потребує радикального оновлення, щоб відповідати соціально-економічним, політичним, культурним, духовним запитам суспільства. Це свідчить про необхідність посилити увагу до наукових досліджень гуманітарного знання, а отже і знання про людину. Високий рівень підготовки майбутніх фахівців, формування їхньої професійної компетентності також потребують антропологічного контенту у змісті і напрямках фахової підготовки, гармонійного поєднання інтелектуального й духовного начала, теоретичних знань й умінь вирішувати практичні питання, використовуючи наукові доробки, ідеї, думки, взірці передового досвіду.

І тому реформа української вищої школи вимагає зміни розгляду парадигми становлення особистості студента й особистості викладача, особливостей їхньої навчально-пізнавальної й соціально-фахової діяльності. З огляду на це особливої актуальності набирає питання впливу антропологічного чинника на освітній процес вищої школи.

Відповідно до наукових досліджень [1; 9], педагогічна антропологія сьогодні посідає гідне місце в системі педагогічного знання й є важливою складовою педагогіки. Серед трьох галузей педагогіки, які умовно скомпонував Б. Бім-Бад (педагогіка як наука і мистецтво; теорія освіти, виховання і навчання; педагогічна антропологія як фундамент усього каркасу педагогіки), особливого значення він надавав третій галузі. Науковець вважав педагогічну антропологію частиною педагогіки, яка присвячена пізнанню людини як вихователя і вихованця, що відповідає на питання про природу людини і суспільства, про вихованість і навченість людини і груп людей. На педагогічній антропології ґрунтується теорія освітньо-виховних процесів, а на ній – теорія педагогіки [2].

Основні засади педагогічної антропології є предметом дослідження багатьох науковців і практиків: М. Марчук досліджує аксіологічну компоненту пізнавальної

діяльності і визначає передумови творення ціннісного потенціалу знання; Б. Починюк здійснює ціннісну інтерпретацію гуманітарного знання в контексті сучасної парадигми освіти; Л. Сараницька розкриває особливості гуманізації освіти як вимоги сучасності й визначає головні положення гуманітарного пізнання; М. Бауер характеризує ціннісні аспекти формування суспільної свідомості; Д. Лукас і О. Васильченко окреслюють етичні принципи та цінності педагогічної діяльності; М. Швед визначає головні тенденції формування морально-духовних цінностей педагога; Б. Бім-Бад, І. Аносова, В. Максакова характеризують загальні теоретичні положення педагогічної антропології як науки і розробляють її категоріальний апарат; В. Приходько, В. Бочелюк, О. Шевяков, В. Малий, М. Швед досліджують особливості запровадження і функціонування навчальної дисципліни «Педагогічна антропологія» у вищій школі [6, с. 302].

Виступаючи інтегральною наукою, антропологія, що є одним із методологічно-інструментальних векторів освітнього простору, у свою чергу, ураховує міждисциплінарний підхід до освітнього процесу. Такий підхід зорієнтований на підготовку «цілісної людини» в єдності її біологічно-духовних, політико-громадських, компетентно-професіональних і соціокультурних характеристик. На думку І. Аносова, за такого підходу забезпечується ефективність дії освітніх систем, педагогічних технологій, ураховується антропологічний чинник із оперттям на такі принципи саморозвитку, як: відповідність педагогічного впливу природі студента; культуровідповідність; культура виховання і виховання культурою; соціовідповідність – створення сприятливих соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку студента; амбівалентність – організація педагогічного впливу, який узгоджено з постійно змінюваними природними та внутрішньо особистісними умовами [1, с. 132].

У вітчизняній педагогіці існують чудові приклади створення антропологічно вдалих концепцій і відповідні їм педагогічні практики. Наприклад, це дидактичні системи А. Алексюка, С. Вітвицької, А. Кузьмінського, виховні й освітні системи І. Бега, Г. Ващенко, В. Сухомлинського та ін. Ретельний аналіз кожної з цих концепцій свідчить про їхню високу виховну ефективність, адже і молодь, і дорослі брали участь у їхній реалізації, отримували потужний імпульс до саморозвитку.

Тому сьогодні доцільно говорити насамперед про те, як необхідно організувати педагогічну діяльність, виходячи з тих ідей і концепцій, які вже були викладені. Це важливо для того, щоб окреслити вимоги до професійної діяльності педагога, що сповідує ідеї педагогічної антропології, які реалізуються найперше через особисто орієнтований зміст освіти. Адже цінність індивідуально вільного для кожної людини життя повинна розвиватися відповідно до її особистісних потреб, здібностей і задатків.

Саме тому так важливо окреслити вимоги до професійної діяльності викладача вищої школи в контексті основних теоретичних напрацювань педагогічної антропології як оптимальне поєднання педагогічних підходів, технологій, методів і методик оволодіння педагогічними знаннями з антропологічним доробком і набуття навичок практичної педагогічно-антропологічної діяльності [5].

Важливе значення в антропоцентрованому формуванні викладача має процес виховання. На відміну від освіти і фахової підготовки, виховання тісно пов'язане з морально-духовним розвитком особистості студента, з набуванням ним цінностей, які б на рівні самосвідомості дозволяли би здійснювати свідомі вчинки. Тобто виховання спрямоване на культивування таких форм свідомості, які б дозволяли діяти і жити в суспільстві, що складається з різних особистостей, співтовариств і груп людей, суттєво відмінних одне від одного віруваннями, культурою, традиціями, побутом, структурами індивідуальної і групової свідомості. Виховання допомагає молодій людині усвідомити свою приналежність до відповідної спільноти людей, котрі мають загальне минуле, традиції, культуру. Виходячи з вищесказаного, виховання виконує функцію залучення молодшої людини до існуючих соціальних інституцій і їхнього способу організації. І як наслідок – виховання, не зважаючи на його тісний зв'язок з індивідуальною свідомістю, більше орієнтоване на соціалізацію людини, ніж на її подальше особистісне зростання [6, с. 307].

У цьому контексті важливе значення має самовизначення особистості, яке зазвичай є наслідком педагогічного впливу на особу, у тому числі й через застосування на практиці основних теоретичних положень педагогічної антропології, і яке набуває сенсу на певних етапах життєвого шляху людини.

Отже, зміни потреб і акцентів суспільного розвитку в умовах постіндустріального, інформаційного суспільства обумовлюють перехід в освіті від науково-технократичної до гуманітарно-культурологічної парадигми, коли головною цінністю є сама людина, її внутрішній світ, специфіка індивідуального процесу пізнання й набування досвіду емоційно-ціннісних відносин [6, с. 310]. Виховання й освіта постають провідним чинником, що визначає відповідну життєву і професійну траєкторію людини. Тому, відповідаючи на сучасні освітні виклики, виховання і навчання закономірно стає антропологічно орієнтованим, що дозволяє людині нового покоління успішно соціалізуватися.

Список використаних джерел

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : монографія. Київ, 2003.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология. Москва, 1998. 576 с.
3. Любар О. О., Стельмахович М. П., Федоренко Д. П. Історія української педагогіки / за ред. М. Г. Стельмаховича. Київ, 1988. 355 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти : затв. Указом Президента від 17.04.2002 № 347/2002. *Педагогіка і психологія вищої освіти*. 2002. № 2. С. 9–22.
5. Приходько В., Бочелюк В., Шевяков О., Малий В. Педагогічна антропология і вища школа : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2008. 350 с.
6. Швед М. Антропологічний вимір навчально-виховного процесу вищої школи. *Szkola tworczą w odtworczym swiecie* / red. J. Krukowskiego, A. Wloch. Krakow, 2013. S. 301–310.

СЕКЦІЯ VIII СТУДЕНТСЬКІ СТУДІЇ

Алла БАЛАЦИНОВА, Катерина ЗЕЛЕНСЬКА

СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТОК ТЕСТОЛОГІЇ ЯК НАУКИ

У тезах розкрито віхи становлення й розвитку тестології у світовій і вітчизняній теорії та практиці. Простежено розвиток ідеї використання тестів для вимірювання рівня навчальних досягнень учнів і студентів. Визначено чинники, що гальмували процес запровадження тестів у практику вітчизняного шкільництва.

Ключові слова: тестологія, розвиток, педагогічне тестування.

The stages of formation and development of testology in the world and national theory and practice have been revealed in the paper. The development of the idea of using tests for assessment of the level of students' educational achievements has been characterized. The factors that slowed the process of introducing tests into practice of national schooling have been determined.

Key words: testology, development, pedagogical testing.

Використання тестів у навчальному процесі надійно увійшло у світову педагогічну практику. В Україні цей процес також набуває сили: розвиваються уявлення про природу та педагогічні можливості тестів, їх форми, методи обробки результатів тестування та їх інтерпретації. Міністерство освіти і науки України щорічно затверджує орієнтовні вимоги до проведення державної підсумкової атестації учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти та порядок проведення зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти. Пошук досконалих методів вимірювання навчальних досягнень суб'єктів навчання на сучасному етапі актуалізує звернення до витоків становлення й розвитку тестології – науки про тести.

Витоки тестології сягають корінням кінця XIX століття, коли психологи почали досліджувати індивідуальні відмінності фізичних, фізіологічних і психічних особливостей людини. Одним із перших, хто почав використовувати тестові технології для вимірювання індивідуальних особливостей, став англійський біолог Ф. Гальтон. Досліджуючи питання спадковості, він розробив низку методик для визначення зорової й слухової чутливості людини, а також її м'язової сили, швидкості реакції тощо. Щоб зібрати якомога більше емпіричних даних, Ф. Гальтон відвідував заклади освіти з метою проведення вимірювань антропометричних характеристик учнів. У 1884 році учений організував роботу антропометричної лабораторії на Всесвітній виставці в Лондоні, де кожен бажаючий за невелику платню міг виміряти свої фізичні можливості за 17-ма показниками: зріст, вага, сила кисті, сила удару, розрізнення кольору, гострота зору тощо. Таким чином вдалося зібрати й систематизувати дані про індивідуальні особливості простих психофізичних функцій [3].

Зауважимо, що вагомим внеском Ф. Гальтона в розвиток тестології стало розроблення і використання методів математичної статистики для обробки отриманих даних. Учений запропонував методику порівняння двох рядів змінних, увівши для оцінки цього співвідношення особливу величину – коефіцієнт кореляції.

Наступний етап у розвитку тестології як науки пов'язаний з діяльністю французького психолога А. Біне (1857–1911). Учений розробив оригінальні методики вимірювання інтелекту. Критично сприйнявши досягнення своїх попередників Ф. Гальтона і Дж. Кеттелла (А. Біне насамперед не влаштовували спроби оцінити рівень інтелекту особистості через вимірювання елементарних психічних процесів), А. Біне запропонував способи вимірювання складних інтелектуальних функцій. Робота в Комісії з вивчення методів навчання розумово відсталих дітей дала йому можливість реалізувати свої ідеї на практиці. Спільно з Т. Симоном А. Біне підготував тестові завдання, які були спрямовані на те, щоб диференціювати дітей на здібних до навчання, але ледачих, і розумово відсталих. Шкала Біне-Симона (шкала 1905 р.) охоплювала 30 завдань, які розташовувалися за принципом «від простого до складного». Тести були розраховані на оцінку здатності до судження, розуміння і міркування, які, на думку А. Біне, є основними компонентами інтелекту [2].

Зазначимо, що в 1908 р. дослідниками було запропоновано новий, доопрацьований варіант шкали, який мав на меті не тільки диференціювати дітей на «нормальних» і «розумово відсталих», але й ранжувати «нормальних» дітей за 55-ма віковими рівнями інтелектуального розвитку. Третій варіант шкали Біне-Симона (1911 р.) містив незначні зміни в запропонованих завданнях, а також розширення вікових меж шкали до 15 років. Утім найголовнішим досягненням цього варіанту стала спроба його стандартизувати і визначити валідність. Це зумовило появу в США різних варіантів тестів Біне-Симона. Одним із найбільш вдалих варіантів став тест, розроблений Л. Терменом. У ньому вперше було використано коефіцієнт інтелекту – показник розумового розвитку (IQ). Показово, що на момент появи тест як інструмент вимірювання використовувався тільки в межах експерименту, був призначений виключно для індивідуального вимірювання. Групові ж тести вперше стали запроваджуватися у США, починаючи з 1917 року, коли країна вступила в Першу світову війну і виникла необхідність швидкого визначення інтелектуального рівня призовників. З цією метою стали використовувати тести інтелекту А. Отіса, які включали два види тестів: «альфа» – вербальний тест для англomовних і «бета» – невербальний, розрахований на неписьменних і новобранців іноземного походження [3].

Підкреслимо, що саме на початку XX століття виникає ідея використання тестування і для вимірювання рівня навчальних досягнень. Зокрема, американський психолог В. Макколл запропонував розділити тести на психологічні (визначення рівня розумового розвитку) і педагогічні (вимірювання успішності учнів із предметів за певний період навчання). Метою педагогічного тестування, на переконання В. Макколла, мало стати виокремлення й об'єднання учнів за близькими показниками рівня навчальних досягнень. Проте засновником

педагогічних вимірювань вважається американський психолог Е. Торндайк, який створив перший педагогічний тест.

Зауважимо, що перші тести навчальних досягнень являли собою тести на розв'язання арифметичних задач, правопис, оцінку почерку, міркування. У 1904 році Е. Торндайк у роботі «Вступ до теорії психології та соціальних вимірювань» узагальнив власні напрацювання щодо використання тестових методів у педагогіці. У 1915 р. американець Р. Йеркс запропонував нову систему підрахунку результатів тестування – бальну (за правильно виконане завдання виконавець тесту отримував певну кількість балів) замість вікових часток, які використовував А. Біне. Отримана кількість балів переводилася в коефіцієнт обдарованості або успішності відповідно до розроблених стандартів [2].

Починаючи з 20-х років ХХ століття, тестування виходить за межі наукового експерименту і перетворюється на масове явище. Для систематизації напрацювань із розробки та використання тестів створюються спеціальні організації і служби державного рівня. У 1926 р. Рада коледжів (США) схвалила тест SAT і затвердила перелік завдань для професійної оцінки діяльності педагогів. У 1947 р. у США створюється Служба тестування в освіті (Educational Testing Service), яка є науково-дослідним центром і організацією, що контролює проведення тестування на всіх рівнях освіти в країні. До 1961 року тільки в США було створено 2126 стандартизованих тестів [2].

Інтеграційні процеси сучасної цивілізації дали поштовх до розвитку нових напрямів педагогічного тестування. Виникла ідея проведення міжнародного порівняльного дослідження з метою оцінки якості освіти в різних країнах світу. Проведення міжнародних досліджень надає можливість всебічно оцінити ефективність національних освітніх систем, порівняти підготовку учнів згідно з міжнародними стандартами.

Виникнення тестології як науки у вітчизняному освітньому просторі бере початок із 20-х років ХХ століття. Зокрема, під керівництвом П. Блонського в педагогічному кабінеті Академії комуністичного виховання здійснювалася перевірка шкали Біне-Симона, укладання шкільних тестів і розроблення стандартів. Проте в середині 30-х років розвиток тестології призупиняється. Постановою ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекирчування в системі Наркомосу» (1936 р.) було заборонено використання тестів у педагогічній практиці радянської школи. Тестологія як наука припиняє своє існування. Тільки в 60-ті роки ХХ століття у вітчизняній дидактиці стали звертатися до розроблення тестів, що обумовлювалося впровадженням програмованого навчання [3].

У 70-х роках ХХ століття з'явилася низка розробок, в яких висвітлювався досвід і проблеми масових процедур контролю знань учнів і студентів за допомогою спеціально розроблених контрольних робіт, що мали ознаки класичного тестування. Їх авторами були С. Архангельський, В. Аванесов, Л. Болотник, Ю. Бєлий, Г. Батуріна, В. Беспалько, М. Бернштейн, Б. Володін, Л. Ітельсон, Є. Кульянов, Р. Касимов, В. Копилов, В. Короза, В. Мельникова, В. Мезинцев, В. Огорєлков, Н. Тализіна. Водночас побачили світ наукові розвідки, присвячені математичним проблемам педагогічних вимірів. У них розглядалися питання розроблення шкал вимірювання результатів контрольних робіт,

математичних моделей оброблення інформації у педагогічних дослідженнях, зокрема із використанням ЕОМ, а також питання статистики. Набули поширення збірники завдань і вправ, призначені для використання їх машинами типу «репетитор», контрольні завдання-тести, призначені для використання машинами типу «екзаменатор». Були розроблені тестові завдання, що перевірялись за допомогою перфокарт.

Однак використання тестів багатьма не підтримувалося. Полеміка про правильність упровадження тестів періодично велася до середини 70-х років і майже повністю була припинена до початку 80-х років XX століття.

Список використаних джерел

1. Берещук М. Я., Бархаєв Ю. П., Стадник Г. В. Тестовий контроль і рейтинг в освіті. Харків : ХНАМГ, 2006. 106 с.
2. Кадневский В., Могиль О., Ширшева Т. Тесты в системе профессионального отбора и образования: вклад ученых США в теорию и практику педагогических измерений. *Теория и практика проектирования*. 2014. № 2. С. 50–65.
3. Цатурова И. А. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. Таганрог : Изд-во пед. института, 1969. 50 с.

Геннадій ДЕЯНИЧЕНКО, Алла КУКЛЕНКО

РОЛЬ ЛЕКЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розглянуто особливості лекції як організаційної форми навчання у вищій школі в сучасних умовах. Визначено поняття лекції та її місце в навчальному процесі вищої школи, з'ясовані переваги та слабкі сторони цієї форми навчання, наведено класифікацію видів лекцій, дано характеристику інновацій щодо них, визначені особливості сучасних нетрадиційних видів лекцій (електронна лекція, інтерактивна лекція).

Ключові слова: *лекція, форми навчання, методи навчання, інновації.*

The features of a lecture as an organizational form of training in high school in modern conditions are considered. The concept of lecture and importance of it in educational process of high school are determined. The advantages and weaknesses of this form of education are determined. The classification of types of lectures is given. The characteristic of innovations in education is determined. The specific features of modern non-traditional types of lectures (e-lecture, interactive lecture)are determined.

Key words: *lecture, forms of training, methods of education, innovations.*

В умовах, коли вітчизняна вища школа прагне входження в загальноєвропейський і світовий освітньо-науковий простір, актуальною є проблема пошуку шляхів удосконалення розвитку та оновлення змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання. Закон України «Про вищу освіту» надає закладам вищої освіти право самостійно розробляти та впроваджувати освітні

програми, самостійно визначати форми організації освітнього процесу. Університетська автономія має сприяти досягненню стратегічної мети підвищення конкурентоспроможності українських фахівців на світових ринках праці.

Проблеми теорії та практики організації освітнього процесу у вищій школі досліджували багато українських науковців-педагогів, зокрема А. Алексюк, З. Курлянд, В. Лозова, А. Кузьмінський, В. Ортинський, М. Фіцула, Р. Хмелюк, О. Цокур та інші.

Процес навчання у вищій школі реалізується в межах багатоманітної цілісної системи організаційних форм і методів навчання. До середини XIX століття в університетах на теренах України єдиним методом викладання була навчальна лекція, оскільки книжка тоді була рідкісним явищем [4]. Лекція як систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу (будь-якого питання теми, розділу, предмета) надовго стала провідним методом і основною формою навчальних занять у вищій школі. Вона й досі залишається одним із найпоширеніших видів спілкування викладача зі студентами, виконуючи в освітньому процесі декілька важливих функцій: освітню (інформаційну), виховну, методологічну, розвиваючу, пояснювальну, стимулюючу, організаційну.

За місцем в освітньому процесі серед традиційних (академічних) лекцій визначають такі види: вступна, тематична (інформаційна), підсумкова (завершальна), оглядова.

На думку А. Алексюка [4], лекція має суттєві переваги перед іншими формами організації навчання, а саме: а) надає можливість здійснювати безпосередній контакт, емоційний і виховний вплив викладача на студентів, чого не може дати жодний підручник; б) економічна, тому студент має можливість за порівняно короткий час отримати значний обсяг інформації; в) незамінна, коли бракує літератури; г) слугує своєрідним орієнтиром для студентів у морі наукової інформації; д) активізує розумову діяльність студентів; е) надає можливість урахувати специфіку професійної підготовки студентів, їхні інтереси, зосередитися на найбільш складних питаннях, у яких студентів важко зорієнтуватися самостійно; ж) дозволяє втілювати принцип зв'язку теорії з практикою, висвітлювати результати наукової діяльності та найбільш ефективно окреслювати напрями подальшої самостійної роботи; з) слугує взірцем для наслідування студентами, які готуються до професійно-педагогічної діяльності.

Однак з кінця XX століття серед науковців-педагогів розпочалася дискусія щодо доцільності застосування лекції у вищих навчальних закладах. А. Кузьмінський, Н. Мачинська, С. Стельмах [3; 4] визначають такі слабкі сторони лекції: а) інформація, яку подає викладач, спрямована, в основному, на слухову пам'ять студента, яка досить недосконала, тому сприйнята інформація утримується невеликий проміжок часу; б) великі потоки слухачів позбавляють викладача можливості ефективно управляти розумовою діяльністю студентів; в) студенти молодших курсів слабо володіють методикою і технікою сприймання змісту лекції та конспектування; г) лекція привчає студента до пасивного привласнення чужих

думок, не стимулює тягу до самостійного навчання; д) лекція регламентована в часі, а тому далеко не всі питання можна висвітлити належним чином; е) наявність затверджених кафедрою фондів лекцій не дозволяє повністю реалізувати індивідуальність викладача.

До того ж, у сучасній вищій школі викладач перестав бути єдиним джерелом знань, завдяки Інтернету набагато ефективнішою стала самостійна робота студента.

З метою виявлення ставлення студентів до лекції як організаційної форми навчання нами було проведено міні-опитування серед студентів магістратури (25 осіб), яким було запропоновано скласти рейтинг переваг лекції. За ним 84% опитаних (21 особа) вважають, що найважливіша властивість лекції – її економічність, завдяки чому студент має можливість за короткий час отримати значний обсяг інформації, на який під час самостійної роботи йому довелося б витратити набагато більше часу.

На друге місце у рейтингу 72% опитаних (18 з 25 осіб) вивели властивість «незамінності» лекції як найбільш гнучкої та мобільної, коли бракує літератури або взагалі відсутні підручники. Такий показник дає підстави свідчити про особливо велике значення лекції в закладах вищої освіти в умовах навчання за новими програмами інтегрованих (комплексних) дисциплін з модульним підходом до вивчення навчальних предметів-складників.

В умовах сьогодення лекції як форма навчальних занять змушена змінюватись та модернізуватись, упроваджуючи в освітній процес прогресивні інновації, по-перше, задля усунення вищезазначених недоліків щодо низької пізнавальної активності студентів, по-друге, щоб конкурувати із засобами масової комунікації, системами зберігання й передачі інформації.

Як відомо, інновації в освіті – це процес створення, впровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних технологій, унаслідок чого підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно нового стану. При цьому інноваціями є не будь-які нововведення, а лише ті, що істотно збільшують ефективність діяльності.

Тому упровадження інноваційних технологій навчання розглядаємо як основу для модернізації лекції задля поліпшення якості освітнього процесу у вищій школі.

На думку Л. Медвідь [6], усунути недоліки лекції щодо низької пізнавальної активності студентів доцільно шляхом запровадження інтерактивної лекції, яка спрямована на активізацію мислення і поведінки студентів, носить здебільшого проблемний та пошуковий характер, сприяє налагодженню зворотного зв'язку викладача зі студентами. На відміну від традиційної, інтерактивна лекція зводить до мінімуму монолог викладача, надає перевагу діалогу лектора і студента, під час якого студенти поступово набувають необхідних знань. Ця лекція має не суто інформаційний, а здебільшого проблемний характер, вона стимулює самостійне

здобуття знань студентами та забезпечує високі результати навчальної діяльності. Тому останнім часом набувають все більшого поширення модернізовані, гібридні, нетрадиційні лекції. До цієї групи лекцій відносяться лекція-візуалізація, проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-провокація, лекція-диспут, лекція-«круглий стіл», лекція-прес-конференція, лекція-екскурсія, лекція з застосуванням ігрових технологій («мозковий штурм», ділова гра тощо) та інші.

Конкурування лекції із засобами масової комунікації, системами зберігання й передачі інформації спонукає викладачів до опанування і впровадження інноваційних методів і технологій навчання та викладання, які засновані на мультимедійних, інформаційних програмах, системах передавання знань [2]. Значним поштовхом до розвитку інновації стало використання інформаційних технологій для проведення лекцій, що передбачає використання мультимедійних презентацій для супроводу викладу теоретичного матеріалу та електронних лекцій. Лекцію можна інтенсифікувати шляхом використання презентаційних матеріалів. Це робить їх більш наочними, концентрує увагу слухачів завдяки візуальному поданню матеріалу, стимулює його запам'ятовування, збільшує обсяг викладу навчальної інформації.

Також сучасною технологією є використання при навчанні електронних лекцій, які подаються у форматі web-документа, що дає можливість заощадити час. Ці ресурси мають зручну структуру, можливості навігації та пошуку інформації, характеризуються логічною системою подання теоретичного матеріалу з виділенням основних термінів і положень. Електронні лекції надають можливість перенести вивчення нескладного, але важливого теоретичного матеріалу в площину самостійної роботи студента [5].

Таким чином, в умовах сьогодення лекції як форма навчальних занять залишається основним видом навчальної роботи у закладах вищої освіти. Сучасні вимоги до якості вищої освіти, рівня підготовки студентів орієнтують науково-педагогічних працівників на перехід до впровадження в лекційні заняття нових методів, засобів, інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасні інноваційні лекції мають навчити студентів думати, оцінювати, приймати професійні рішення.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 558 с.
2. Бистрова Ю. В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні* : монографія / ред.: Ю. Є. Атаманова, Г. П. Клімова. Харків, 2015. С. 426–438.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
4. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів : ЛДУВС, 2012. 180 с.
5. Мачинська Н., Комарова Ю. Упровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі. *Науковий вісник Мелітопольського ДПУ*. Мелітополь, 2015. № 1. С. 240–246.
6. Медвідь Л. Інноваційні технології у вищому навчальному економічному закладі: інноваційна лекція та контактне заняття. URL: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3212/>.

Людмила ЗЕЛЕНСЬКА, Альона ЄПІФАНОВА

ОВОЛОДІННЯ СТУДЕНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ОСНОВАМИ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Розкрито сутність поняття «самоменеджмент», з'ясовано його роль у формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців. Уточнено специфіку оволодіння студентами основами самоменеджменту, етапами його формування. Визначено відповідні умови та методи роботи над собою. Акцентовано увагу на важливості оволодіння студентами навичками самоорганізації, самоуправління, самовдосконалення для вироблення власної стратегії поведінки.

Ключові слова: самоменеджмент, мобільність, умови, формування, компетентність.

The essence of the concept «self-management» is revealed in the paper. The role of it in the formation of professional mobility of future specialists is found out. The specificity of students' mastering the self-management basics and the stages of formation of it have been clarified. The appropriate conditions and methods of work on oneself have been determined. The importance of students' mastering the skills of self-organization, self-management, self-improvement for developing own behavior strategy has been emphasized.

Key words: self-management, mobility, conditions, formation, competence.

Постійна глобалізація й зміни, що постійно відбуваються в суспільстві й виробництві, змушують кожну людину швидко адаптуватися задля подальшого саморозвитку та самореалізації. Також особливих змін зазнають освітні процеси, а суспільство все більше потребує справжніх професіоналів своєї справи, які вільно зможуть самореалізуватися в будь-якій сфері життя, котрі постійно прагнуть самовдосконалення, у яких вже відмінно розвинена внутрішня гнучкість. Сьогодні ринок праці потребує компетентних, висококваліфікованих фахівців, які будуть готові повною мірою реалізувати власний інтелектуальний потенціал в професійній діяльності, що в майбутньому актуалізується в професійній мобільності.

Аналіз ступеня розробки проблеми засвідчив, що питання оволодіння основами самоменеджменту стали предметом дослідження В. Бондара, Л. Вороновської, А. Іванченка, Н. Коробко, Н. Пермінової. Концептуальні ідеї вдосконалення фахової підготовки студентів вищої освіти активно розробляються С. Вітвицькою, Т. Заславською, Ю. Сачук, П. Сорокіним.

У наукових працях висвітлюються питання, що стосуються формування професійної мобільності вчителів як однієї з умов підвищення рівнів їхньої професійної самореалізації (І. Горбачова, В. Корнієнко), майбутніх учителів у напрямі покращення якості їхньої професійної підготовки (Р. Прима).

Суспільство потребує ініціативних високоосвічених фахівців, здатних постійно саморозвиватися, вдосконалювати професійну діяльність, адекватно виконувати функціональні обов'язки, виявляти професійну мобільність [5, с. 256]. Мобільність (лат. mobilis – рухливий) означає рухливість, здатність людини

швидко виконувати певні завдання [9, с. 768]. У той же час професійна мобільність розглядається науковцями як готовність і здатність робітника до швидкої зміни виконуваних завдань, робочих місць і спеціальностей в межах однієї професії чи галузі, здатність швидко освоювати нові професії [7]. Професійна мобільність є необхідною складовою підготовки фахівців, які будуть вільно використовувати свій потенціал [10, с. 27].

Для формування професійної мобільності особистості надзвичайно важливим є те, щоб майбутній фахівець уже на етапі здобуття вищої освіти (мріючи про гарну роботу, високий статус у суспільстві) якнайшвидше відчував у собі бажання до змін, розвивав здібності до самовдосконалення, виявляв гнучкість.

Значний потенціал для формування професійної мобільності студентів закладів вищої освіти (ЗВО) має використання комплексу методів («кейс-стаді», «дерево рішень», «акваріум», імітаційні методики, «мозковий штурм», «коло ідей» «ажурна пилка») та форм навчання (групові тренінги, «чемпіонати»). Це дає змогу студентам розширити свої знання, обмінюватися думками, відстоювати свою позицію, вчитися спілкуванню, швидко пристосовуватися, легко орієнтуватися в будь-якій ситуації, що складає підвалини професійної мобільності майбутніх фахівців.

Зростання професійного розвитку відбувається, якщо людина орієнтується та використовує ті знання із певних галузей, які є спорідненими з обраною нею професією, можуть впливати на зміни у фаховій діяльності, затребуваність фахівців цієї професії в майбутньому [1, с. 145]. Тому дуже важливо, щоб людина мала всебічний розвиток для покращення своєї роботи та здобуття якнайширшого досвіду. Досягти цього можливо завдяки саморозвитку та оволодінню основами самоменеджменту.

Науковці трактують поняття «самоменеджменту» як самостійну реалізацію навчальної програми; методику, побудовану спільними зусиллями викладача і студента, метою якої є формування відповідних якостей особистості, створення нового творчого продукту на високому рівні самоорганізації з раціональним використанням ресурсів [6, с. 414].

Використовувати свій потенціал у повній мірі можливо, якщо студент володіє основами самоменеджменту та вмівло їх використовувати. Отже, основна мета самоменеджменту полягає в тому, щоб максимально використовувати власні можливості, свідомо керувати плином свого життя (самовизначатися) і переборювати зовнішні обставини як на роботі, так в особистому житті [8].

Навички самоменеджменту формуються у декілька етапів:

1 етап – самопізнання (є основним для саморозвитку і самореалізації студента). Майбутній фахівець має усвідомлювати, знати і пам'ятати, хто він є, чого вартий та які цілі ставить перед собою. Важливо мати розвинуті якості психіки (воля, мислення, емоції), студент мусить вдаватися до самоаналізу для реальної самооцінки, має володіти прийомами самоконтролю та саморегуляції.

2 етап – саморозвитку, який має на меті шлях майбутнього фахівця до самовдосконалення. Це досягається протягом навчання, засвоєння важливого матеріалу і, як висновок, готовність до продуктивної професійної діяльності.

3 етап – раціонального використання часу, що може впливати на реальні можливості і потенційні резерви психічного розвитку особистості як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування.

Таким чином, правильне вирішення різноманітних проблем особистісного, навчального характеру, визначення чітких цілей та цінностей, заняття саморозвитком, планування свого часу, власної методики роботи, засвоєння професійних компетентностей – все це забезпечує оволодіння студентами основами самоменеджменту під час навчання у ЗВО.

Процес оволодіння самоменеджментом в аспекті послідовності виконання конкретних функцій може охоплювати шість фаз:

- постановка цілі – аналіз і формування особистих цілей;
- планування – розробка планів і альтернативних варіантів своєї діяльності;
- прийняття рішень у конкретних справах;
- організація і реалізація – складання розпорядку дня й організація особистого трудового процесу з метою реалізації поставлених задач;
- контроль – самоконтроль і контроль підсумків [8].

Осягнувши всі ці засади, майбутній фахівець зможе вільно претендувати на гарну роботу, що буде приносити не тільки прибутки у фінансовому плані, а й характеризувати його як кваліфікованого професіонала.

Отже, підготовка майбутніх фахівців повинна відбуватися в умовах такої освітньої системи, при якій у подальшому фахівець зміг би розкритися на повну та користуватися всіма можливостями задля досягнення задуманого. І тому сучасна освіта має формувати професійно мобільних фахівців, які можуть швидко пристосовуватися до нових умов, уміють передбачати майбутнє і робити все задля його реалізації, повністю використовують свій потенціал та працюють над виробленням власної стратегії поведінки. Умовами формування професійної мобільності слугують: чітке усвідомлення студентською молоддю сучасної моделі майбутньої професії, розвиток комунікативних навичок, оволодіння уміннями здійснювати свідомий вибір і відповідати за нього, а також оволодіння основами самоменеджменту, що передбачає саморозвиток, самоорганізацію, самопізнання, самоконтроль, самооцінку, самовизначення.

Список використаних джерел

1. Вороновська Л. П. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків, 2015. Вип. 51. С. 143–150.
2. Музальов О. О. Місце та роль світоглядної культури у формуванні професійної адаптації учнів вищих професійних училищ. *Психолого-педагогічні основи професійної адаптації майбутніх фахівців* : монографія / Г. П. Васянович [та ін.] ; ред. Г. П. Васянович. Львів : СПОЛОМ, 2008. С. 255–276.
3. Пермінова Л. А. Засоби формування навичок самоменеджменту майбутнього педагога. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : ХДУ, 2014. Вип. 65. С. 413–418.
4. Професійна мобільність робітника – результат навчально-виховного процесу. URL: <http://kptml-krivoirog.narod.ru/index/0-7> (дата звернення: 18.10.2017).

5. Самоменеджмент як обов'язкова умова успішної діяльності керівника. URL: http://5ka.at.ua/load/menedzhment/samomenedzhment_jak_obov_jazkova_umova_uspishnoji_dijalnosti_kerivnika_referat/38-1-0-3178 (дата звернення: 16.10.2017).

6. Словник української мови : в 11 томах. Т. 4. Київ : Наук. думка, 1973. С. 768.

7. Сушенцева Л. Л. Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 439 с.

Людмила ЗЕЛЕНСЬКА, Надія СІМЕНКО

ОВОЛОДІННЯ ОСНОВАМИ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ

Тези присвячено розкриттю значущості тайм-менеджменту для сучасного студента. Розглянуто методи організації часового ресурсу. Розкрито принципи та правила самоорганізації тайм-менеджменту. Аргументовано, що запорукою ефективного використання часу є планування та управління. Запропоновано методи і технології ефективного тайм-менеджменту. Визначено засоби формування комунікативної взаємодії.

Ключові слова: тайм-менеджмент, цілепокладання, планування, самоорганізація.

The article is devoted to revelation of the significance of time management for modern student. The methods of organization of time resource have been considered. The principles and rules of self organization of time management have been revealed. It has been proved that planning and management are keys to effective use of time. The methods and technologies of effective time management have been suggested. The means of formation of communicative interaction have been determined.

Key words: time management, goal-setting, planning, self-organization.

Сучасні вимоги до підготовки спеціалістів у різних сферах діяльності вимагають від особистості знань про основи тайм-менеджменту, у тому числі про класичні та альтернативні методи вирішення проблем управління часом.

Тайм-менеджмент використовують для ефективної організації власної діяльності, що, зрештою, дає змогу підвищувати професійну майстерність. Оволодіваючи основами тайм-менеджменту, студенти мають змогу знайомитися не тільки з науково обґрунтованими теоріями організації часу, а й з практичними методами застосування цієї технології, використовувати їх у власній навчальній діяльності у ЗВО.

Засновниками теорії тайм-менеджменту вважаються Ф. Тейлор, К. Макхэм, М. Мескон. На сучасному етапі розвитку технологій та принципів управління часом найбільшого поширення отримали дослідження провідних зарубіжних фахівців – К. Бішофа, П. Дойля, Л. Зайверта, Й. Кноблауха, С. Кові, Дж. Коулі, Б. Санто та інших. Серед авторів пострадянського простору визнання здобули роботи О. Горбачова, Є. Мерзлякова, В. Растимешина, Г. Архангельського,

А. Гастева. Праці цих авторів слугують енциклопедіями для менеджерів, де описуються певні алгоритми ефективної роботи, розкривається поняття самоорганізації та спеціальні стратегії її досягнення.

Перш за все, при освоєнні основ тайм-менеджменту студентами у період навчання у ЗВО необхідно ставити такі цілі: визначення основних «поглиначів» часу; відпрацювання навичок планування власного робочого часу; ознайомлення з довгостроковим плануванням; вироблення звички цінувати час як невідновлюваний ресурс.

Під час ознайомлення студентів з основами тайм-менеджменту варто звертати увагу на такі його складники:

1. Цілепокладання – досить складна, найважливіша частина роботи з організації навчальної діяльності, що передбачає визначення кінцевого результату, якого мають досягти учасники навчально-виховного процесу. Поетапне досягнення мети – розгортання дій в часі та в даному інформаційному просторі на основі врахування особливостей суб'єктів діяльності, у ході якого передбачається досягнення поставленої цілі. Складні завдання необхідно розбивати на певні складові, доки не буде зрозуміло, що для виконання конкретної частини можна зробити вже зараз [4, с. 165].

Наприклад, мета студента – підготовка до державних іспитів. Мета доволі складна, тому необхідно розподілити процес її досягнення на кілька невеликих етапів: 1) збирання необхідної інформації про іспити (терміни, вимоги, умови); 2) конкретизація часових меж; 3) вироблення власної стратегії складання іспитів тощо.

2. Планування часу – безпосередній процес переосмислення власного використання часу із детальним аналізом подальших дій. Щоденні справи необхідно розподіляти рівномірно, дотримуючись таких правил: 1) ранжування справ – визначення термінової роботи; 2) планування заздалегідь – докладне планування наступного дня із внесенням подальших коректив; 3) використання щоденників; 4) перемикання між справами. У разі виникнення труднощів із самостійним плануванням власного часу студенту необхідно звернутися до популярних методик, розроблених фахівцями [1].

3. Розстановка пріоритетів – визначення головних напрямів власної діяльності з урахуванням їхньої важливості для професійного розвитку.

4. Контроль – здійснюється на основі спостереження за власною продуктивністю і включає в себе коригування власних орієнтирів.

5. Самоаналіз – це комплексне дослідження результатів власної діяльності у порівнянні з поставленою метою. При виникненні труднощів необхідно звернутися до рефлексії з відповідями на власні запитання такого типу: «Що завадило мені виконати цю роботу?», «Чому досягнення мети не було ефективним?», «Що забирає мій час?» [2, с. 89].

Якщо детальне планування етапів тайм-менеджменту все ж не забезпечило виконання поставлених цілей, необхідно ще раз переглянути чинники, які завадили успішній діяльності.

Так, укладаючи план своїх дій, студенти зазвичай не замислюються над тим, скільки часу займає кожна справа. Це може бути декілька годин, днів або ж декілька

хвилин. Такі нечіткі межі забирають до 20% часу на день, розтягуючи на годину чи дві справи, які б могли зайняти 30 хвилин. Особливо це стосується зустрічей. Вихід із цієї ситуації запропонувала Е. Девіс – американський фахівець із тайм-менеджменту. Вона дійшла висновку, що зустрічі, які тривають 60 хвилин, є даремною тратою часу і запропонувала метод тайм-менеджменту, який отримав назву «10–30–50–90» [1, с. 51]. Цей метод полягає в тому, що кожна зустріч повинна займати відповідну кількість хвилин залежно від того, наскільки складними є цілі, які стоять перед її учасниками:

- за 10 хвилин можна обговорити одну невелику проблему з однією людиною: коротко повідомити про результати діяльності, поділитися враженнями, ознайомити з проблемою;

- 30 хвилин вистачить на зустріч, яка містить у собі або обговорення однієї звичайної проблеми з іншими людьми, або серйозну розмову тет-а-тет;

- 50 хвилин – зустрічі, де обговорюють відразу декілька питань;

- 90 хвилин тривають зустрічі, де обговорюють серйозний план дій [1, с. 52].

Одну з найбільш точних методик організації власного дня розробив П. Брегман – тренер з тайм-менеджменту і автор «Harvard Business Review» [2, с. 24]. Він створив правило «18 хвилин», адже саме такий проміжок часу, на його думку, необхідний для того, щоб розпорядитися своїм часом. План дій згідно з цим правилом охоплює три кроки:

1. Перші п'ять хвилин – час ранкового планування. Необхідно розподілити справи на увесь день.

2. Одна хвилинка кожну годину. П. Брегман називає це часом «рефокусування»: необхідно налаштувати годинник так, щоб отримувати сигнал один раз на годину. Після сигналу необхідно зупинитися і подумати, наскільки продуктивно була проведена попередня година і що з цього можна змінити на краще.

3. П'ять хвилин наприкінці дня. Треба поставити собі такі питання: «Як пройшов день?», «Що я сьогодні дізнався?», «З ким (як?) я працював?».

Постійний контроль розкладу власних дій допоможе зрозуміти, на що витрачається час [2, с. 29].

Продуктивним також є правило дев'ятки, або ж «Метод 1-3-5». Згідно з цим методом, необхідно планувати не більше дев'яти справ на день. Найкраща комбінація така: 1 дуже важлива справа, на яку треба витратити більшу кількість часу + 3 другорядні справи, які не є важкими + 5 зовсім легких дій, які не потребують особливих зусиль [3].

Отже, оволодіння основами тайм-менеджменту дає змогу студентам правильно визначати життєві пріоритети, мотивує до творчої реалізації та професійного зростання, дозволяє усвідомити, що ефективність в управлінні часом полягає не в тому, щоб все зробити якомога швидше, а в грамотному розподілі своїх сил і можливостей.

Список використаних джерел

1. Азарова О. Н. Тайм-менеджмент за 30 минут. Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. 160 с.
2. Кноблаух Й., Вельте Х. Управление временем. 2-е изд., стер. Москв : Омега-Л, 2006. 144 с.
3. Кулініч О. І. Психологія управління. Львів : Львів. нац. ун-т ім. І. Франка, 2007. 126 с.
4. Лозниця В. С. Психологія менеджменту : навч. посіб. Київ : ЕксОб, 2000. 512 с.

Любов КАЛАШНІКОВА, Денис БОНДАРЕНКО

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У тезах розглядається проблема підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності в закладах вищої педагогічної освіти. Висвітлено педагогічні умови формування дослідницьких умінь студентів – майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін у процесі розв'язання дослідницьких завдань професійно-орієнтованого характеру, оволодіння якими створює можливість організації дослідницької діяльності учнів закладів середньої освіти.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, педагогічні умови, дослідницькі завдання, дослідницькі уміння майбутніх учителів.

The problem of students' training for scientific research activity in institutions of higher pedagogical education has been revealed in the paper. The pedagogical conditions for formation of research skills in students – future teachers of Physics and Mathematical disciplines in the process of solving research tasks of professionally-oriented nature have been outlined. Development of these skills creates possibilities to organize research activity of pupils in establishments of secondary educations.

Key words: scientific research activity, pedagogical conditions, research tasks, research skills of future teachers.

Перед педагогічними закладами вищої освіти постає гостра, нагальна проблема підготовки учителя, який не тільки досконало знає свій предмет, а й підготовлений до організації і керівництва науково-дослідної діяльністю учнів. Насамперед це стосується майбутніх учителів природничої фахової підготовки загалом і учителів фізики та математики зокрема.

Питання організації науково-дослідної роботи в процесі підготовки майбутніх фахівців, формування у них дослідницьких умінь в умовах закладів вищої освіти ставали об'єктом вивчення багатьох науковців (А. Арсьонова, О. Глузман, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Загвязинський, О. Микитюк, І. Підласий, Н. Побірченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Шадриков, Н. Яковлева та інші). Дослідники розглядають проблему переважно в руслі вивчення професійно орієнтованих навчальних дисциплін, проведення навчальних і педагогічних практик, визначених галузевими стандартами вищої освіти.

Умови формування дослідницьких умінь при вивченні фахових дисциплін, теоретичні засади організації та формування дослідницьких умінь вивчали С. Раков, Ю. Триус, О. Каневська, І. Каташинська та інші. Серед педагогічних умов формування дослідницьких умінь дослідники називають такі: актуалізація змісту навчально-дослідницької діяльності в плані її професійної спрямованості; використання системи диференційованих завдань, які мають професійно-орієнтований характер; індивідуальний підхід у виборі напрямку дослідження; варіативність шляхів здійснення педагогічної дослідницької роботи [2], запровадження різноманітних досліджень, лабораторних робіт, під час яких

студенти, маючи можливість безпосередньо проводити дослідження, визначають залежності одних параметрів досліджуваного об'єкта від інших; здійснюють спостереження з метою вивчення виробничих процесів, визначення наукових методів дослідження [3].

Ефективному формуванню дослідницьких умінь у майбутніх учителів сприяє спрямованість їх професійної підготовки на організацію науково-дослідної роботи учнів.

Розвиток дослідницьких умінь та навичок у майбутніх учителів, сучасних школярів може вирішуватися різноманітними шляхами і способами дослідницької діяльності. Можливості різних типів задач у формуванні дослідницьких умінь розглядали С. Архангельський, Г. Балл, Е. Злотников, М. Кларін, В. Моляко, В. Успенський та інші; методику й організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів при вирішенні дослідницьких задач відображено в працях Г. Балла, М. Князян, Н. Кушнарєнко, Н. Шунди та інших.

З метою впровадження дидактичних умов, що сприятимуть формуванню дослідницьких умінь, було проведено експериментальне дослідження на базі ХНПУ імені Г. С. Сковороди зі студентами 4 курсу фізико-математичного факультету (29 осіб) – група Е1 та на базі ХП НВК «Благовіст» з учнями 5–7 класів (65 осіб) – група Е2.

У ході констатуючого експерименту у респондентів обох групах було визначено сформованість операційно-дослідницьких умінь (уміння аналізувати отриману інформацію), практично-дослідницьких умінь (подавати результати дослідження у вигляді формул і рівнянь, будувати графіки).

Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів у процесі формуючого експерименту полягала в реалізації таких педагогічних умов:

- професійної спрямованості навчально-дослідницької діяльності студентів;
- відповідність видів, форм, завдань дослідницької діяльності майбутніх учителів вимогам організації дослідницької діяльності учнів, розвитку необхідних для їх здійснення умінь;
- запровадження комплексу дослідницьких задач, зміст яких відображає специфіку підготовки фахівців профілю їхньої професійної діяльності (аналізувати й порівнювати об'єкти, характеризувати їх складові та об'єднувати в одне ціле для пізнання взаємодії складових і об'єкта; виробляти у студентів вміння виокремлювати суть фізичного явища, процесу й абстрагуватись від несуттєвого; робити правильні висновки зі спостережень і фактів, перевіряти ці висновки в ході розв'язування дослідницьких задач; узагальнювати факти). Наприклад, для формування вміння спостерігати підбирались завдання на визначення особливостей фізичних явищ та процесів, співвідношення певних фізичних ознак тощо; усвідомлення процесу розвитку явища та його механізму, а також на встановлення нових фактів та явищ; виявлення структури об'єкту і взаємовідношень між його елементами; проведення дослідів та експериментів з метою дослідження властивостей речовин, їх розпізнавання, закономірностей процесів, явищ.

Дидактична взаємодія майбутнього вчителя й учня здійснювалася під час проходження студентами педагогічної практики в ході виконання школярами навчально-дослідного завдання й відбувалася у процесі:

- пошуку навчальної літератури за темою у спеціальних підручниках;
- складання плану-конспекту за змістом навчально-дослідного завдання;
- аналізу та систематизація виконаних раніше дослідницьких завдань;
- використання виконаних практичних робіт під час підготовки до контролю знань.

Майбутні учителі консультували учнів у процесі виконання лабораторних, практичних робіт, розв'язанні поставлених проблем, ураховуючи інтелектуальні та психологічні особливості дитини; допомагали здійснювати «наукове» дослідження учнів і узагальнювати їх результати (підготовка доповідей, презентацій тощо).

Проведений формувальний експеримент дозволяє стверджувати, що запровадження спеціально розроблених завдань дослідницького змісту сприяє підвищенню рівня сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів і учнів в результаті впровадження дидактичних умов, які відображають специфіку підготовки фахівців профілю їхньої професійної діяльності.

Найбільшого приросту (на 24 %) набули вміння студентів щодо пошуку навчальної літератури за тематикою дослідницького завдання, які усвідомлювалися ними як необхідні для здійснення навчально-дослідницької діяльності школярів і відображали професійну спрямованість; на 13 % виріс рівень умінь студентів розв'язувати дослідницькі завдання за взірцем та аналогіями, а також складання плану-конспекту за змістом навчально-дослідного завдання, що дозволило майбутнім учителям підбирати й самостійно розробляти завдання з проекцією на можливість їх диференціації до рівня розвитку дослідницьких умінь школярів; на 7 % збільшився рівень умінь, які передбачали вирішення творчих (проблемні завдання практичного спрямування) завдань, розв'язання яких вимагало визначення варіативності шляхів здійснення власної дослідницької діяльності.

Таким чином, формування дослідницьких умінь студентів – не самоціль, а засіб підвищення якості навчання студентів, їхньої професійної підготовки. Упровадження завдань дослідницького характеру за умов, які відображають специфіку їхньої професійної діяльності, сприяють формуванню вмінь та навичок науково-дослідницької діяльності в майбутніх учителів і учнів.

Список використаних джерел

1. Богомаз-Назарова С. М. Формування дослідницьких інтеграційних умінь у майбутніх учителів фізики. *Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 5, Ч. 2. С. 189–193.
2. Каташинская И. В. Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1992. 229 с.
3. Литовченко В. Н. Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университета средствами НИР : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Минск, 1990. 18 с.
4. Недодатко Н. Технологія формування навчально-дослідницьких умінь школярів. *Рідна шк.* 2005. № 6. С. 21–23.

Олена КІН, Ірина АЛЕКСЕЄНКО

ПРОБЛЕМИ ПРИЄДНАННЯ УКРАЇНИ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Тези присвячено проблемі інтеграції вищої освіти України до Європейського освітнього простору на сучасному етапі. На основі узагальнення й систематизації наукових джерел висвітлено переваги та недоліки приєднання України до Європейського освітнього простору. Окреслено існуючі проблеми з урахуванням проведених на державному рівні заходів.

Ключові слова: *освіта, вища освіта, заклади вищої освіти, Болонський процес.*

The paper is devoted to the problem of integration of higher education of Ukraine at the present stage of social development. On the basis of generalization and systematization of scientific sources, the advantages and disadvantages of Ukraine's accession to the European educational space have been revealed. The existing problems with considering the conducted events at the state level have been outlined.

Key words: *education, higher education, institutions of higher education, Bologna process.*

Одним зі стратегічних завдань реформування освіти в Україні є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Це вимагає розробки і наукового обґрунтування змісту, методики організації освітнього процесу. Тому сучасна педагогічна наука і практика зосередили увагу на пошуку таких технологій навчання, які б забезпечували всебічний розвиток молоді особистості, сприяли його самовираженню. Наслідком таких пошуків є нові технології навчання.

Згідно з новою парадигмою освіти, що сформувалась у світі, у навчальному процесі склались нові суб'єкт-суб'єктні відносини, коли викладач більше допомагає студентові вчитися, ніж навчає його.

Приєднання до Болонського процесу, який являє собою складну структуру реформування національної системи вищої освіти країн Європи, обумовило зміни освітніх програм, методів, форм навчання, потребувало ряду інституційних перетворень у закладах вищої освіти [2].

Проблеми інтеграції України до Європейського освітнього простору є на сьогодні найактуальнішими й вивчаються фахівцями різних галузей, освітянами, громадськими діячами. Так, з метою залучення української громадськості до обговорення проблем модернізації освіти України в контексті Болонського процесу 20–21 лютого 2004 року була проведена Перша Всеукраїнська науково-практична конференція на означену тему. Ця конференція продемонструвала, що українські вчені, педагоги, студенти, представники державних установ і громадських організацій зацікавлені у вирішенні проблем в українській системі освіти [1, с. 395].

У наш час студенти закладів вищої освіти вже можуть відчувати значні зміни в системі освіти.

По-перше, перспективним напрямом стає дистанційне навчання, яке дає можливість людині будь-якого віку в зручні терміни і в зручному місці отримати вищу освіту. Ця система уможливорює підвищувати кваліфікацію і набувати нової професії в будь-якому віці, вчитися в будь-якому виші в Україні і за кордоном, суміщати навчання з роботою.

По-друге, процес навчання збагачується новими формами, методами, спрямованими на збільшення обсягу самостійної роботи студентів. У наших закладах вищої освіти починає набирати обертів практика стимулювання самостійного мислення студентів, вироблення їхньої власної позиції щодо певної наукової проблеми. Наприклад, підготовка рецензій на наукову статтю, обґрунтування конкретної наукової гіпотези тощо. Такі завдання сприяють формуванню системи науково-професійних знань, розширенню наукової ерудиції, розвитку навичок доказового мовлення майбутніх спеціалістів.

У той же час дослідники, які займаються проблемами модернізації української вищої освіти (В. Андрущенко, В. Зайчук, В. Кремень, В. Огнев'юк), застерігають від поспішних висновків щодо оцінки результатів процесу освітньої євроінтеграції [3; 4; 5]. Реформування системи вищої освіти – процес достатньо складний, багатофакторний, суперечливий, він не може здійснюватися за механічною схемою заміни старої системи на нову. До неоднозначних питань, на нашу думку, слід віднести: відмова від фундаментальних курсів на користь спеціальних, скорочення частки гуманітарної освіти в технічних закладах тощо. У цьому фахівці вбачають втрату надбань національної системи освіти, яка із сивої давнини мала за мету розвиток гармонійної, духовно багатой особистості, що спирається на фундаментальні знання і здатна орієнтуватися в складних суспільно-економічних проблемах.

Дуже важливою проблемою української вищої школи в сучасних реаліях є проблема якості освіти. За наявності успадкованих ресурсів, традицій, законів і кадрів вітчизняна вища освіта не відповідає болонським принципам у плані високої якості освіти. А невирішеність соціальних питань дискредитує такі, здавалось би позитивні, українські кроки на Болонському шляху, як підвищення доступності вищої освіти, підготовка масиву відповідної документації тощо.

Зовсім не відповідає Болонським принципам факт залежності українських закладів вищої освіти від держави в плані фінансової самостійності, структури і обсягів підготовки фахівців, права визнавати дипломи інших університетів на підставі взаємних угод тощо. А включення освітніх послуг до торговельної сфери поступово віддаляє освіту від національних інтересів, і така ситуація спостерігається в усьому світі.

Серед центральних питань реформування вищої школи в напрямі її демократизації – питання академічних свобод, які українськими викладачами і студентами інтерпретуються по-різному, внаслідок чого можливе викривлення поняття і реалізація на практиці шкідливих для вищої освіти наслідків свободи, як-то: обрання студентами легших курсів для вивчення замість потрібних складніших, невідвідування занять і недосконала самостійна робота тощо [1, с. 378].

Нарешті, не можна не торкнутися такого хворобливого питання, як диверсифікація ЗВО. Поняття «диверсифікація» (дослівно «робити різним»)

входить в Болонський процес через різноманітність програм, планів, рівнів та форм отримання освіти (поява ступенів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», поліпрофесійної та монопрофесійної освіти тощо).

Відрізняється і розмір державного фінансування закладів вищої освіти, який залежатиме від категорії освітнього закладу, що є формальним визнанням очевидних відмінностей у рівні самих вишів. Проте в поєднанні з проблемою підготовки фахівців у регіонах виділення невеликої кількості провідних вишів призведе до того, що населення величезних районів фактично позбудеться можливості здобути першокласну освіту [2].

Предметом особливої уваги дослідників (Г. Лукіна, О. Мирончук, Ю. Бегай та ін.) є питання «впливу інтелекту» як одного з можливих найнебезпечніших наслідків Болонського процесу. Величезна прірва між рівнем життя і роботи в нашій країні та за кордоном призводить до того, що близько половини української молоді, яка навчається, не пов'язує своє майбутнє життя і роботу з Україною.

Українська освіта набула всесвітнього визнання, але це досягнення попередньої епохи та попереднього покоління. Потрібно визнати, що на сучасному етапі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників не конкурентоспроможна на європейському ринку праці. На нашу думку, варто все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього напружено й послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Ми вважаємо, що для ефективного втілення європейських стандартів освіти необхідно вжити наступних заходів: 1) збільшити обсяг самостійної позааудиторної роботи; 2) збільшити час на індивідуальну роботу викладачів зі студентами; 3) відпрацювати механізм повторного прослуховування курсів для студентів, які не набрали мінімально необхідної кількості балів; 4) провести коригування системи обліку педагогічного навантаження викладача; 5) вжити заходів, спрямованих на забезпечення студентів матеріально-технічною базою для здійснення повноцінної індивідуальної підготовки; 6) більш широко застосовувати сучасні інтерактивні методи навчання.

Отже, надання високої оцінки національній системі освіти не має заспокоювати нас і стримувати глибинне її реформування. Для української вищої освіти важливо перш за все досягти якості, яка буде підкріплюватися рівнем знань, умінь і навичок студентів та викладачів. Для цього необхідно звернутися до національних надбань у педагогічній сфері, урахувати ментальні особливості студентства, перш ніж застосовувати прогресивні європейські системи навчання.

Список використаних джерел

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
2. Городиська, В. Педагогіка та психологія вищої школи. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2014. 307 с.
3. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. Київ : Політехніка, 2003. 200 с.
4. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ : Політехніка, 2006. 544 с.
5. Кремень В. Г. Болонский процесс: сближение, а не унификация. *Зеркало недели*. 13–19 грудня 2003. С. 15.

ІНТЕРНЕТ- КОНФЕРЕНЦІЇ ЯК ФОРМА РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

У тезах представлено аналіз поняття обдарованості школярів. Розкрито та схарактеризовано сутність та види обдарованості. Визначено проблеми реалізації соціальних та інтелектуальних можливостей обдарованих школярів у сучасній системі освіти. Звертається увага на способи розкриття здібностей обдарованих школярів у позашкільній діяльності за допомогою сучасних технологій, зокрема інтернет-конференцій.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані школярі, інтернет-конференція, розвиток, здібності.

The article presents an analysis of the concept of gifted pupils. The essence and types of giftedness are described and characterized. The problems of realization of social and intellectual abilities of gifted pupils in the modern educational system are determined. The ways of revealing gifted pupils' abilities in extracurricular activities using modern technologies, at Internet conference in particular, are emphasized .

Key words: giftedness, gifted schoolchildren, Internet conference, development, abilities.

На сучасному етапі кардинальних соціально-економічних перетворень суспільства актуалізується потреба формування особистості нової формації, здатної нестандартно мислити, творчо й активно діяти в суспільстві з метою його розвитку та вдосконалення. Тому питання навчання обдарованих школярів визначаються пріоритетними, від вирішення яких залежить інтелектуальний та економічний потенціал держави.

Проблема обдарованості та її розвитку на різних вікових етапах широко представлена в сучасній вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі. Серед зарубіжних досліджень найбільш відомі роботи Дж. Гілфорда, Дж. Рензуллі, П. Торренса та інші.

У вітчизняній психології досліджували психологічні принципи розвитку творчості дітей відомі вчені А. Запорожець, О. Матюшкін, Н. Лейтес, Д. Узнадзе, особливості психології творчості – В. Моляко та інші.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до кожної із зазначених вище проблем, питання вдосконалення роботи з обдарованими школярами засобами інтернет-технологій залишається недостатньо дослідженими як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Мета дослідження – проаналізувати та розкрити питання використання можливостей інтернет-конференцій при роботі з обдарованими учнями.

Необхідно зазначити, що сьогодні існують різні позиції щодо трактування поняття «обдарованість», немає узгодженості дослідників стосовно самого визначення обдарованості, його змісту, особливостей розвитку. Аналіз та вивчення

науково-педагогічних та психологічних досліджень проблеми обдарованості (Ю. Бабаєва, В. Моляко, В. М'ясищев, Н. Лейтес, С. Рубінштейн) дозволили визначити основні ознаки обдарованості, а саме: ранній вияв здібностей, швидкий темп засвоєння знань, формування вмінь і навичок у певній діяльності, інтерес до інтелектуальної, творчої, навчальної діяльності, оригінальність, творчість та нестандартний підхід у діяльності

Обдаровані діти – це діти, які різко відрізняються від оточуючих їх ровесників високим розумовим, психологічним, фізичним розвитком, рівнем креативності, що є наслідком як природних задатків, так і сприятливих умов виховання. Такі діти швидко оволодівають знаннями і зберігають їх, значна пізнавальна активність і розвинутий інтелект, що виходить за межі вікових особливостей, мають високі показники абстрактного мислення – їм присутня багата фантазія, винахідливість, вони дуже наполегливі, винахідливі та творчі (люблять експериментувати), їм вдається легко пристосовуватись до нової ситуації. До цієї характеристики віднесемо також властиві їм емоційну безпосередність, розвинуте почуття гумору, гостру реакцію на несправедливість, високий енергетичний рівень, чітку моторну координацію, фізичну стабільність.

Феномен «обдарованість» є багатогранним і складним для його розкриття й формування. Н. Лейтес виділяє три категорії обдарованих дітей: учні з ранньою розумовою реалізацією; учні з прискореним розумовим розвитком; учні з окремими ознаками нестандартних здібностей [2].

Отже, з позиції авторського підходу під обдарованістю будемо розглядати високий рівень розвитку сукупності здібностей, які дозволяють індивіду досягти вагомих результатів в одній чи в декількох видах діяльності, які є цінними для суспільства.

Як свідчать результати аналізу науково-педагогічної та психологічної літератури [2; 4; 5], обдаровані діти зазнають певні проблеми при взаємодії з оточуючим освітнім середовищем, оскільки зміст навчальної програми, фронтальна форма роботи, темп навчання, зорієнтовані на «середнього» школяра, не відповідають потребам та інтелектуальним можливостям обдарованих учнів. Таким чином, школа не виступає ареною розумового та творчого розвитку дитини.

На сучасному етапі розвитку інформаційної сфери системи освіти великого значення набувають інтернет-комунікації. Ознаки активного розвитку цих форм спілкування вказують на зростаючий попит населення до обміну цільовою інформацією. Сучасні технології усувають залежність комунікації від місця знаходження її учасників, відкривають достатньо легкий доступ до затребуваної інформації. Відтак, однією із важливих форм підвищення ефективності дистанційної взаємодії стає інтернет-конференція [3].

Один із варіантів реалізації такої взаємодії полягає в тому, що в межах учнівського самоврядування самі учні організовують інтернет-конференцію, в якій беруть участь всі бажаючі суб'єкти освітнього процесу одного або декількох закладів загальної середньої освіти. Позитивним є те, що школярі доповідають про свої ідеї, виголошують думки з приводу поставлених напрямів конференції, мають

нагоду навчитися презентувати винаходи. Під час такого заходу школярі вчаться позиціонувати себе, розкривати ресурсні можливості. Завдяки йому вони пізнають щось нове, діляться своїми ідеями із зацікавленими в цьому учасниками, а також знаходять нових друзів, співрозмовників. Також проведення такого заходу є дуже зручним, так як сьогодні майже в кожного учня є доступ до мережі Інтернету.

Наприклад, такий захід був проведений Онуфріївським районним центром дитячої та юнацької творчості (Кіровоградська область, смт Онуфріївка) ще в 2013 р.

Інтернет-конференція – це віртуальне спілкування декількох зацікавлених у темі конференції користувачів всесвітньої мережі за допомогою спеціальних комунікацій [3].

Вивчення науково-теоретичних джерел з проблеми [1; 3] дозволило визначити такі види інтернет-конференцій:

1) інтернет-конференції у вигляді форумів. Цей варіант проведення спілкування існує з часів появи мережі Інтернет. Такі конференції нагадують листування на форумі, але проходять у режимі чату (тобто реального спілкування між учасниками);

2) відео-конференції. Вони дозволяють бачити свого співрозмовника, що має велику роль для персонального спілкування;

3) вебінар – це захід, який проходить в режимі он-лайн і дозволяє здійснювати зв'язок між одним або декількома співрозмовниками та аудиторією. Зв'язок може бути односторонній і двосторонній.

Проведення інтернет-конференцій дозволяє учасникам докладно ознайомитися з матеріалами конференції, підготувати питання і проаналізувати відповіді. Інтернет-конференція проводиться цілодобово, що дозволяє кожному учаснику працювати у зручний для нього час і в зручному місці незалежно від часового поясу і віддаленості регіону. Доповідачі отримують можливість для ретельної підготовки відповідей на питання [3].

Отже, особливі інтелектуальні потреби обдарованих дітей вимагають принципово нових підходів до організації освітнього процесу. Значні можливості для розвитку, творчої взаємодії, широкого інформування надає інтернет-конференція, яка дозволяє обмінюватися знаннями, пізнавати щось нове та при цьому залучати до цього процесу інших дітей, які в свою чергу зможуть також накопичувати та збагачувати свої знання.

Список використаних джерел

1. Інноваційні технології навчання обдарованої молоді : матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 7–8 грудня 2017 року). Київ : Інститут обдарованої дитини, 2017. 390 с.
2. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. Москва : Знание, 1984. 123 с.
3. Методика проведення інтернет-конференції органом дитячого самоврядування / уклад.: А. Г. Фоменко, К. В. Хлебнікова. Кіровоград : Ресурсно-інформаційний центр КПНЗ «Обласний центр дитячої та юнацької творчості», 2013. 36 с.
4. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості. *Обдарована дитина*. 1998. № 1. С. 3–5.
5. Робота з обдарованими дітьми / М. О. Володарська та ін. Харків : Основа, 2010. 190 с.

Олена ПОПОВА, Алла ЦАПКО,
Олександр ГОНЧАРОВ

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Обґрунтовано значення участі студентів педагогічних закладів освіти у волонтерській діяльності для формування в майбутніх учителів моральних якостей. Розкрито суть волонтерської діяльності. Визначено педагогічні умови ефективності формування моральних якостей майбутніх учителів закладів вищої педагогічної освіти у процесі здійснення ними волонтерської діяльності.

Ключові слова: майбутній учитель, волонтерська діяльність, моральні якості, формування, педагогічні умови.

The significance of pedagogical education institutions students' participation in volunteer activity for the formation of future teachers' moral qualities is substantiated. The essence of volunteer activity is clarified. The pedagogical conditions of effectiveness of moral qualities formation in students of pedagogical higher education institutions in the process of volunteer activity are determined.

Key words: future teacher, volunteer activity, moral qualities, formation, pedagogical conditions.

Нова модель освіти має базуватися на засадах демократизму й гуманізму та сприяти створенню умов для особистісного розвитку, самореалізації людини. Учителю належить провідна роль у формуванні майбутніх творців нового життя в Україні, у вихованні в них національної свідомості, політичної культури, духовно-етичних якостей і культури поведінки особистості, у вихованні патріотизму та формуванні культури міжетнічних відносин, планетарної свідомості. Для забезпечення соціального замовлення до сучасної школи майбутньому вчителеві необхідно не тільки оволодіти знаннями, методами та прийомами виховної роботи, але й самому бути гідним громадянином своєї держави з чітко визначеними моральними пріоритетами.

Зазначена проблема знайшла відображення в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Законах України «Про вищу освіту», «Про захист суспільної моралі» тощо.

Одним із видів діяльності, у якій найбільш активно здійснюється формування моральних якостей майбутніх учителів, вважаємо волонтерську діяльність, яка особливого значення набуває в закладах вищої педагогічної освіти.

На сьогодні, питання, пов'язані з волонтерством, висвітлюються головним чином у соціальній педагогіці та соціальній психології. Так, соціально-психологічні чинники розвитку волонтерства в локальній спільноті досліджено О. Трубніковою, діяльність студентських волонтерських груп вивчали Т. Алексеєнко, О. Беспалько, Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова, С. Савченко, С. Харченко. У педагогічному аспекті ця проблема є майже

недослідженою. Зокрема поза увагою науковців залишаються питання принципів, змісту, форм, методів, педагогічних умов організації волонтерської діяльності.

Волонтерство як глобальний процес об'єднання людей, які прагнуть зробити внесок на благо свого та світового співтовариства, є одним із показників розвинутого суспільства. Так, у Франції до волонтерства залучено 19% населення, Японії – 26%, Німеччині – 34%, США – майже 56%. Волонтерський рух стрімко набирає силу і в українському суспільстві. Усе більше громадян підключається до участі у волонтерському русі, який, залучаючи громадян до участі у зміні всіх сторін суспільного життя, сприяє формуванню нових відносин у суспільстві, що в цілому позитивно впливає на вирішення багатьох проблем сьогодення.

Волонтерство розглядаємо як вид громадської діяльності, яку, у свою чергу, визначаємо як неоплачувану, свідому, добровільну діяльність на благо інших. Волонтерська діяльність відбувається заради добробуту та процвітання громад і суспільства в цілому. Волонтери добровільно надають соціальну допомогу та послуги інвалідам, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації.

Волонтер (від лат. «voluntarius» – воля, бажання, від англ. «voluntary» – добровільний, доброволець, йти добровільно) – це особа, яка за власним бажанням допомагає іншим. У багатьох словниках термін «волонтер» часто трактується як особа, яка добровільно поступила на військову службу. Нині волонтерство майже не пов'язане із військовою службою. Воно розвивається, орієнтуючись на надання допомоги усім, хто її потребує.

Волонтерська діяльність забезпечує: а) розвиток гуманістичної спрямованості особистості; б) розвиток вольової, інтелектуальної, емоційної сфер особистості, що веде до формування таких якостей особистості, як: громадянськість, самостійність, активність, відповідальність, ініціативність тощо; в) розширення комунікативних та інформаційних можливостей; в) формування організаційних умінь та навичок та інше.

Ця діяльність характеризується загальними ознаками (добровільність, спрямованість на задоволення громадських потреб, безкорисність), але й має специфічні особливості, які характеризуються віковими властивостями суб'єкту діяльності, характером відносин в колективі, його ціннісними орієнтаціями тощо. Громадську діяльність майбутніх учителів розглядаємо як актуалізатор професійних навичок і вмінь майбутніх фахівців.

Здійснення волонтерської діяльності і пов'язаних з ними ролей формує особистість майбутнього вчителя, сприяє його професійній підготовці до виконання виховних функцій у майбутній професійній діяльності, формуванню в студентів таких професійних якостей, як гуманізм і любов до дітей, педагогічна об'єктивність, системність у роботі, прогностичність, педагогічна ерудиція, здатність до імпровізації, творчість, життєвий оптимізм, милосердя, чесність, життєрадісність, доброта, справедливість, простота, естетизм, витриманість, толерантність, відповідальність тощо.

Формування моральних якостей у процесі волонтерської діяльності ми розглядаємо як частину цілісного формування особистості. Це потребує обґрунтування і реалізації педагогічних умов організації зазначеної діяльності.

На підставі вивчення наукової літератури нами визначено педагогічні умови формування моральних якостей майбутніх учителів у волонтерській діяльності. При цьому спираємося на положення особистісно-діяльнісного підходу, який спрямований на те, щоб організувати діяльність суб'єкта, в якій він був би активним учасником у праці, спілкуванні, пізнанні, своєму розвитку.

Педагогічними умовами ефективності формування моральних якостей майбутніх учителів закладів вищої педагогічної освіти в процесі здійснення волонтерської діяльності визначено такі: 1) забезпечення морально-професійної позиції майбутнього вчителя в різних видах діяльності – навчальній, виховній, громадській тощо; 2) створення ситуацій різних видів взаємодії через організацію співпраці учасників волонтерської діяльності.

Морально-професійна позиція майбутнього вчителя вимагає чіткого, старанного, справедливого й відповідального виконання поставлених завдань, уміння дотримуватись вимог, моральних норм і правил. Ця позиція інтегрує в собі такі суттєві характеристики, як можливість вибору (здатність до духовно-морального самовизначення), прояв особистісних переживань, що включають почуття (відповідальність, воля, інтелект), які спрямовані на певні моральні цінності. Усвідомлюючи обов'язковість виконання поставлених вимог, емоційно переживаючи в процесі їх виконання, прагнучи досягти найкращих результатів, майбутній учитель виявляє в собі необхідні для цього ініціативність, сумлінність, відповідальність, справедливість, тактовність, організованість, самокритичність тощо.

Морально-професійна позиція майбутнього вчителя включає як обов'язковий компонент потребу фахівця в самовдосконаленні, що проявляється в таких показниках, як: самостійне поглиблення знань щодо напрямів професійного розвитку та способів самовдосконалення; обґрунтування прийняття рішень; уміння знаходити доступ до необхідних інформаційних ресурсів; самостійне виконання повсякденних професійних обов'язків; відповідальність; аналіз власної діяльності та поведінки; здатність до вільного волевиявлення; самоініціатива, її активний прояв у житті та діяльності; самодетермінація; уміння керувати власним емоційним станом. Звідси дійшли висновку, що формування та вироблення у майбутніх учителів морально-професійної позиції є важливою педагогічною умовою формування моральних якостей.

Друга педагогічна умова формування моральних якостей у майбутніх учителів – позитивна взаємодія між суб'єктами діяльності. У процесі волонтерської діяльності виявляються позитивні колективні стосунки через колективну роботу, роботу в групах, парах, змаганнях тощо. Це розвиває та вдосконалює взаємну відповідальність, повагу, витриманість, ініціативність, наполегливість, самовладання. У процесі волонтерської діяльності студенти усвідомлюють обов'язковість виконання поставлених вимог, емоційно переживають хід виконання, прагнуть досягти кращі результати, що підтверджує виявлення необхідних для цього сумлінність, організованість, дисциплінованість.

Отже, успішне розв'язання проблеми ефективного формування моральних якостей майбутніх учителів можливе тільки за умови долучення їх до волонтерської діяльності.

Список використаних джерел

1. Гончаров Д. О. Виховна робота у педагогічному ВНЗ як складник професійної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр.. Слов'янськ : ДДПУ, 2013. Вип. LXI. С. 83–89.
2. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 149 с.
3. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 1 / уклад. В. Яременко, О. Сушко. Київ : Аконіт, 2008. 926 с.
4. Попова О. В., Губа А. В. Особистісно-діяльнісний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* : колективна монографія. Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 216–245.

Людмила РИБАЛКО, Юлія СЕМКО

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Доведено, що іншомовна компетентність є складовою професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. Розкрито сутність і компоненти іншомовної компетентності викладача. Зазначено, що формування іншомовної компетентності викладача має відбуватися ще в процесі його професійної підготовки. Уточнено способи вдосконалення і розвитку іншомовного потенціалу викладача.

Ключові слова: компетентнісний підхід, викладачі, заклад вищої освіти, іншомовне спілкування, способи самовдосконалювання особистості.

It is proved that foreign language competence is an integral part of pedagogical competence of a teacher of higher education institution. The essence and components of teacher's foreign language competence is revealed. It is noted that the formation of teacher's foreign language competence should occur in the process of his professional training. The ways of improvement and development of teacher's foreign language potential are clarified.

Key words: competence approach, teachers, institution of higher education, foreign language communication, ways of person's self-improvement.

Відкритість освітнього простору для кожної людини внесла певні зміни до функціональних обов'язків педагогів, зокрема й викладачів, які працюють у закладах вищої освіти України. Мобільні студенти, котрі переміщуються із країни в країну, спілкуються іноземними мовами, обмінюються навчальною і науковою інформацією за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, обізнані з іншомовною культурою і мають певний досвід співробітництва в освітніх проектах. Навчання таких студентів вимагає нових підходів до організації освітнього процесу, сформованості іншомовної компетентності викладача. Доречно зауважити, що останнім часом актуалізуються виробничі потреби викладачів, як: планове стажування за кордоном; укладання договорів про

співробітництво, установлювання прямих зв'язків з науковими установами та освітніми закладами іноземних країн, міжнародними фондами; розроблення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями. Тому оволодіння викладачами іншомовною компетентністю є актуальною педагогічною проблемою сьогодення.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про те, що вчені Ю. Варданян, А. Дахін, А. Татаренко [2; 4; 6] звертаються до проблеми формування професійної компетентності педагогів, надають певної значимості іншомовному спілкуванню в освітньому середовищі. З практикою організації міжнародного співробітництва в закладах загальної середньої освіти нас знайомить Г. Твердохліб [7]. Однак викладачам, окрім тих, хто викладає студентам іноземні мови, бракує іншомовної компетентності та досвіду іншомовного спілкування.

Поняття іншомовної комунікативної компетентності не має єдиного тлумачення, але, проаналізувавши доробки відомих науковців [1–7], можна зупинитися на основному визначенні. Термін «іншомовний» характеризує те, що стосується спілкування іноземними мовами. Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до діяльності «зі знанням справи». Останнє залежить від «таких п'яти основних елементів: глибоке розуміння суті завдань і проблем, які розв'язуються; наявність досвіду в даній сфері; умінь обирати засоби й способи діяльності, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і привносити корективи в процес досягнення мети» [6, с. 28]. Якщо прийняти до уваги тлумачення цих термінів і співвіднести їх, то поняття «іншомовна компетентність» має характеризуватися як володіння людиною іншою (іноземною) мовою кваліфіковано, для чого необхідний достатній рівень знань, які дозволяють бути добре обізнаними із фаховою лексикою й усіма мовними аспектами.

Отже, іншомовна комунікативна компетентність – це новоутворення особистості, яке характеризується обсягом і характером засвоєних знань, умінь, навичок використання іноземних мов і формується в сучасному іншомовному середовищі.

Науковці [3] відзначають, що у світовому освітньому просторі спостерігається стійка тенденція до розробки освітніх стандартів для вищої школи з наголосом на професійні стандарти й орієнтацію на компетентнісний підхід до освіти, до оновлення професійних галузевих стандартів. Активізуються й питання комунікативної компетентності учасників освітнього процесу, зокрема й компонентів іншомовної комунікативної компетентності. До таких компонентів віднесено:

1. Гностичний компонент: система знань про сутність і особливості спілкування взагалі та професійного спілкування зокрема; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурну компетентність, яка дозволяє зрозуміти приховані змісти, асоціації співрозмовника.

2. Комунікативний компонент: комунікативні вміння, які дозволяють установлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії з суб'єктом іншомовної комунікації; культура мовлення; експресивні, перцептивно – рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе.

3. Емоційний компонент: гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна «Я»-концепція та психоемоційний стан.

У такий спосіб слід розуміти іншомовну комунікативну компетентність як інтегральну характеристику професійної діяльності фахівця, котра забезпечує компетентне іншомовне професійне спілкування в умовах міжкультурної комунікації [5, с. 25].

Найбільш важливою для педагогічної майстерності викладача вищої школи вважається комунікативна компетентність, під якою розуміють здатність спілкуватися усно і письмово з носієм мови в реальній життєвій ситуації [1, с. 45]. Іншомовне спілкування викладача розуміється не тільки як уміння подавати інформацію іноземними мовами, а й як процес обміну, у ході якого досягаються певні цілі й завдання, що об'єднані єдиною стратегією взаємодії, взаєморозуміння та співробітництва [2, с. 51]. Викладач стає партнером-помічником та виступає не як керівник, транслятор знань, а як людина, що допомагає й полегшує процес навчання.

У науковій літературі [3; 4] наводиться приклад моделі процесу формування професійної компетентності викладачів вищої школи, яка створена на основі відбиття суттєвих характеристик і внутрішньої побудови професійної діяльності. Метою моделювання процесу формування іншомовної компетентності викладача є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність освітнього простору відповідно до вимог суспільства. У ній простежується єдність суб'єктивного, об'єктивного та предметного компонентів професійної діяльності. Так, суб'єктивний компонент моделює відтворення та збереження досягнутого рівня професійної компетентності, його реалізацію у професійній діяльності; об'єктивний – процес побудови й виконання діяльності; предметний – досягнуті результати.

На основі проведено аналізу наукової літератури й власних спостережень зазначимо, що формування іншомовної компетентності викладачів закладів вищої освіти має відбуватися ще в процесі його професійної підготовки. Створення психологічно сприятливої атмосфери для формування професійної іншомовної компетентності, з правильно підібраними методами та формами навчання, може змінити ставлення суб'єктів освітнього процесу до самопізнання й самовдосконалювання власного іншомовного потенціалу. Вагому роль у формуванні іншомовної компетентності особистості мають комунікативні методики вивчення іноземної мови. В освітньому процесі сучасна педагогічна

наука велику увагу приділяє інноваційним технологіям навчання, активним та інтерактивним методам.

До способів вдосконалення і розвитку іншомовного потенціалу викладача віднесемо самоосвіту, навчання на курсах іноземних мов, стажування за кордоном, опублікування власних доробок у міжнародних виданнях, участь у освітніх проектах, співпраця зі студентами і колегами в освітніх проектах.

Таким чином, іншомовна компетентність є складовою професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. Формування іншомовної компетентності викладача має відбуватися ще в процесі його професійної підготовки. Існують різні способи вдосконалення і розвитку іншомовного потенціалу викладача. Перспективним є вивчення педагогічних умов формування іншомовної компетентності викладача нефілологічного напрямку підготовки.

Список використаних джерел

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
2. Варданян Ю. В. Становление и развитие профессиональной компетентности педагога и психолога / под науч. ред. В. А. Сластенина. Москва, 1998. 180 с.
3. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 400 с.
4. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования : монография. Москва : Изд-во НИИ шк. технол., 2009. 292 с.
5. Деркач А. А. Взаимосвязь структурных компонентов состояния психической готовности студентов к педагогической деятельности. *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся* : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. Москва, 1980. С. 141–149.
6. Татаренко А. Б. Компетентність – вимога сучасності. *Світло*. 1996. № 1. С. 57–64.
7. Твердохліб Г. В. Створення іншомовного освітнього середовища як умова успішної професійної самореалізації вчителів іноземних мов. *Молодий вчений* : наук. журнал. Херсон, 2017. № 12. С. 461–465.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абдулкадер Ардалан Латіф – аспірант ФДБОУ ВО «Орловський державний університет імені І. С. Тургенєва» (м. Орел, Російська Федерація).

Акімов Олександр Борисович – кандидат історичних наук, директор Комунального закладу «Школа мистецтв Харківської міської ради» (м. Харків, Україна).

Алексєєнко Ірина Владиславівна – студентка факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Алексєєнко Тетяна Федорівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна).

Балацінова Алла Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Бартош Олена Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціології і соціальної роботи ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (м. Ужгород, Україна).

Батукова Людмила Анатоліївна – практичний психолог Комунального закладу «Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія» Харківської міської ради Харківської області» (м. Харків, Україна).

Безносюк Олександр Олексійович – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (м. Кременець, Україна).

Бондар Тетяна Валеріївна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Бондаренко Анна Станіславівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Бондаренко Денис Романович – студент фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Борисенко Юлія Володимирівна – учитель Харківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 36 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Ботвін Алла Володимирівна – учитель початкових класів Стремигородського навчально-виховного комплексу «Середня загальноосвітня школа І–ІІ ступенів – дошкільний заклад» (м. Коростень, Україна).

Боярська-Хоменко Анна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Бугакова Оксана Володимирівна – здобувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Бурка Олена Миколаївна – старший викладач кафедри спеціальної освіти та реабілітології Запорізького національного технічного університету (м. Запоріжжя, Україна).

Бурлаченко Наталія Василівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Валентієнко Вікторія Вікторівна – учитель початкових класів Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна). –

Ван Сяофей – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ван Цзін І – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Васильєва Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Вихрущ Віра Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та соціального управління Інституту психології та права Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна).

Гнатовська Катерина Сергіївна – аспірант кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Голобородько Євгенія Валентинівна – учитель Харківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 36 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Голобородько Костянтин Юрійович – доктор філологічних наук, професор, декан українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Гончаренко Марія Степанівна – доктор біологічних наук, професор, професор кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

Гончаров Олександр Андрійович – студент історичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Горбачова Інеса Ігорівна – здобувач кафедри дошкільної, початкової та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Гриньова Валентина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Гриценко Ольга Анатоліївна – учитель початкових класів Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Гуртова Ольга Олександрівна – учитель початкових класів Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Давидова Жанна Вадимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного університету імені Семена Кузнеця (м. Харків, Україна).

Даніліч-Скакун Алла Анатоліївна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Дейниченко Геннадій Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Джоу Юнь – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Дзюбич Олена Миколаївна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Діомідова Наталія Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Довженко Тетяна Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету початкового навчання, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Должанська Юлія Вікторівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

Дорожко Ірина Іванівна (Dorozhko Iryna) – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Доценко Світлана Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ду Цзінсюй – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Дуюн Оксана Анатоліївна – аспірант кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Спіфанова Альона Анатоліївна – магістр українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Єфімова Олена Володимирівна – аспірант кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Єфімова Юлія В'ячеславівна – учитель початкових класів Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Желанов Дмитро Володимирович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Желанова Вікторія В'ячеславівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна).

Жерновникова Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Жозе да Коста Ганна Олександрівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Жуков Василь Павлович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Жукова Надія Сергіївна – аспірант кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Загорська Інна Олексіївна – учитель англійської мови Комунального закладу «Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія» Харківської міської ради Харківської області» (м. Харків, Україна).

Загорулько Марина Олександрівна – аспірант кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна).

Загребельний Олександр Васильович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Зеленська Катерина Романівна – студентка факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Зеленська Людмила Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Зеленський Богдан Романович – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Зозуля Наталія Володимирівна – учитель математики Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 105 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Золотухіна Світлана Трохимівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Зуб Георгій Вікторович – аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Іонова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Кабанська Ганна Анатоліївна – завідувач відділом практик Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Кабанська Ольга Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Кабусь Наталя Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Калашнікова Любов Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Камнєва Тамара Петрівна – інженер кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

Каськевич Тетяна Іванівна – учитель початкових класів Коростенського міського колегіуму (м. Коростень, Україна).

Кін Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Кірдан Олена Леонідівна (Kirdan Olena) – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, Україна).

Клименко Олександра Юріївна – учитель початкових класів Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Козлітіна Оксана Володимирівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 7» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

Козловський Юрій Михайлович – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна).

Колгатін Олександр Геннадійович – доктор педагогічних наук, професор, декан фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Корнієнко Вікторія Валеріївна – учитель історії та правознавства Харківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 105 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Коробейнік Віталій Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету фізичного виховання і спорту Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна).

Корольова Людмила Михайлівна – аспірант Класичного приватного університету (м. Запоріжжя, Україна).

Костіна Валентина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Костолович Тетяна Василівна – аспірант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна).

Кохан Діана Миколаївна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Красін Сергій Анатолійович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Краснокутська Ірина Олексіївна – учитель-логопед Комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 7» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

Кудрявцев Костянтин Олександрович – аспірант кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Кукленко Алла Валентинівна – магістр художньо-графічного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Курінна Людмила Володимирівна – викладач кафедри соціальної роботи Комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя, Україна).

Куш Олександр Сергійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної культури Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (м. Кременчук, Україна).

Лазарєва Катерина Сергіївна – кандидат педагогічних наук, учитель англійської мови Харківського ліцею № 141 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Лазарєва Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Лебедєва Вікторія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Лебедєва Катерина Олегівна – старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету радіоелектроніки (м. Харків, Україна).

Литвиненко Віола Михайлівна – учитель англійської мови Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 105 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Ліпейко Вікторія Федорівна – учитель Комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 7» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

Ліпейко Олександр Володимирович – студент Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, Україна).

Лісовенко Галина Вікторівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Комунального закладу «Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія» Харківської міської ради Харківської області» (м. Харків, Україна).

Лозова Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (м. Харків, Україна).

Лупаренко Світлана Євгенівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Лю Чан – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ляо Цайчжи – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Педагогічного інституту Чендуського університету (КНР).

Майнаєв Фарідун Якубджонович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Малихіна Олена Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Мешко Галина Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна).

Мешко Олександр Іванович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна).

Микитюк Сергій Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Могорита Віктор Михайлович – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна).

Моторіна Валентина Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Назаренко Валерія Володимирівна – учитель математики та фізики Козачолопанського навчально-виховного комплексу «Дошкільний заклад – загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів» Дергачівської районної ради Харківської області (м. Дергачі, Україна).

Небитова Ірина Андріївна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Нейжапа Людмила Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна).

Панкратьєва Вікторія Вікторівна – кандидат географічних наук, учитель біології та географії Харківської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 164 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Перетяга Людмила Євгенівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри естетичного виховання і технологій дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Петрова Вєроніка Валеріївна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Плужник Оксана Василівна – викладач кафедри педагогіки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький, Україна).

Подчерняєва Наталія Дмитрівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Поліщук Ольга Павлівна – аспірант кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна).

Попов Володимир Дмитрович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки Харківської медичної академії післядипломної освіти (м. Харків, Україна).

Попова Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Прокопенко Андрій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту інформатизації освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Прокопенко Іван Федорович – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Прокопенко Людмила Михайлівна – учитель англійської мови Комунального закладу «Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія» Харківської міської ради Харківської області» (м. Харків, Україна).

Пукало Марія Ігорівна – аспірант кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна).

Раковська Альона Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, Україна).

Ревенко Ірина Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Рибалко Любов Дмитрівна – учитель біології Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 105 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Рибалко Людмила Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ричкова Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (м. Харків, Україна).

Рогова Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Рогова Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Романенко Наталія Петрівна – учитель початкових класів Коростенського міського колегіуму (м. Коростень, Україна).

Сарнавський Микола Олександрович – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Свинарєва Оксана Юріївна – учитель Білоколодязького навчально-виховного комплексу (загальноосвітня школа I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад) Вовчанської районної ради Харківської області (м. Вовчанськ, Україна).

Святокум Оксана Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, начальник науково-методичного відділу Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти (м. Харків, Україна).

Семко Юлія Сергіївна – магістр факультету фізичного виховання і спорту Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Сіменко Надія Олександрівна – магістр українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Слюсаренко Олег Олександрович – старший викладач кафедри фізичного виховання та здоров'я Національного фармацевтичного університету (м. Харків, Україна).

Смоляннюк Наталя Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Собченко Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Сокоренко Анастасія Євгенівна – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Сосніхіна Світлана Євгенівна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Спектор Ганна Михайлівна (Spektor Hanna) – учитель англійської мови Харківської спеціалізованої школи І–ІІІ ступенів № 17 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Стеценко Ірина Юріївна – директор Харківської спеціалізованої школи І–ІІІ ступенів № 18 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Стражнікова Інна Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна).

Стратій Анна Володимирівна – студентка факультету психології і соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Стяглик Наталя Іванівна – кандидат педагогічних наук, викладач Харківського радіотехнічного технікуму (м. Харків, Україна).

Судакова Наталія Вікторівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Харківської гімназії № 14 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Сунь Цзіңцю – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Тань Сяо – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Тарасенко Олена Михайлівна – учитель початкових класів Сушківської середньої загальноосвітньої школи I–II ступенів (м. Коростень, Україна).

Твердохліб Ганна Віталіївна – учитель англійської і німецької мов Харківського ліцею № 89 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Твердохліб Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Тельнова Олена Миколаївна – аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків, Україна).

Тихонович Вікторія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ткаченко Лідія Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ткачов Артем Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ткачова Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Тонне Олена Шимонівна – методист Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (м. Запоріжжя, Україна).

Трубавіна Ірина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Туріщева Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Удовенко Марина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

Фендріков Костянтин Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри управління соціальними комунікаціями Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (м. Харків, Україна).

Фінько Тамара Анатоліївна – заступник директора з навчально-виховної роботи Харківської спеціалізованої школи I–III ступенів № 18 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Фоменко Карина Ігорівна – кандидат психологічних наук, докторант кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Ходикіна Юлія Юрївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Цапко Алла Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Цзі Іпін – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Чень Хуейхуей – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Чень Цзін – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Чжан Ювень – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Чжоу Чженьюй – аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

Чикало Тамара Михайлівна – молодший науковий співробітник кафедри валеології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

Чопик Юрій Степанович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету (м. Івано-Франківськ, Україна).

Чувпило Олександр Олександрович – доктор історичних наук, професор, професор кафедри нової та новітньої історії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна).

Чувпило Раїса Іванівна – учитель Комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 7» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

Швед Марія Степанівна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної педагогіки Українського католицького університету (м. Львів, Україна).

Шевченко Наталія Василівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Харківської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 164 Харківської міської ради Харківської області (м. Харків, Україна).

Шлюз Беата (Szluz Beata) – доктор габілітований, професор, завідувач кафедри соціології суспільних проблем Інституту соціології Жешувського університету (м. Жешув, Республіка Польща).

Щебликіна Таміла Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків, Україна).

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ І

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ Й ОСВІТИ

Акімов Олександр, Ліпейко Олександр	3
Освітня програма закладу як об'єкт інтелектуальної власності в контексті нового Закону України «Про освіту»	
Бондар Тетяна	7
Суспільно-політичні й соціокультурні передумови заснування товариства «Знання»	
Бондаренко Анна	10
Нові тенденції у педагогічній підготовці вчителів у 30-х роках ХХ століття	
Боярська-Хоменко Анна	13
Особливості педагогічної діяльності в галузі освіти дорослих у Німеччині	
Васильєва Світлана	16
Стан педагогічної освіти України в середині ХХ століття	
Єфімова Олена	19
Значущість військово-фізичних занять у системі підготовки вихованців до військової служби в кадетських корпусах в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)	
Желанов Дмитро	22
Сутність феномену «цінність» у контексті міждисциплінарної методології	
Калашнікова Любов, Назаренко Валерія	25
Проблема професійної підготовки вчителів у США та Україні	
Кін Олена	29
Громадська діяльність комітетів з покращення побуту студентів у 20-ті роки ХХ століття	
Kirdan Olena	32
The theory of higher educational institutions management in Ukraine (XIX – beginning of XX century)	
Колгатін Олександр	35
Питання ефективності перевірки статистичних гіпотез у педагогічних дослідженнях	
Кохан Діана	39
Сутність шляхетного ставлення до жінки у психолого-педагогічній літературі	
Лупаренко Світлана	42
Особливості реалізації сімейного виховання в Україні (1900–1918 рр.)	
Собченко Тетяна, Смолянчук Наталя	45
Новаторський педагогічний рух в Україні як основний чинник виникнення й розвитку авторських шкіл у другій половині ХХ століття	

Твердохліб Тетяна	48
Організація педагогічної практики в духовних семінаріях українських губерній Російської імперії (1866–1884 рр.)	
Чень Цзін	52
Витоки становлення народного танцю в контексті розвитку освіти і культури Китаю	
Чопик Юрій	55
Вплив реформаторської педагогіки на розвиток системи освіти України	

СЕКЦІЯ II ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Гнатовська Катерина	59
Формування толерантності у майбутніх учителів початкових класів як показника готовності до роботи в умовах інклюзії	
Загорська Інна	62
Методика психолого-педагогічного дослідження учнівського колективу інклюзивного класу	
Зозуля Наталія, Корнієнко Вікторія	65
Психолого-педагогічні передумови інклюзивної освіти в навчальному закладі	
Костіна Валентина	68
Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики дезадаптації учнів з особливими потребами у системі різних соціальних інституцій	
Плужник Оксана	72
Окреслення основних понять концепції інклюзивної освіти	

СЕКЦІЯ III ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ Й ВИХОВАННІ ШКОЛЯРІВ

Абдулкадер Ардалан Латиф	75
Инновационные технологии в обучении и воспитании школьников	
Батукова Людмила	78
Шкільна служба порозуміння як засіб соціалізації учнів у навчальному закладі	
Гончаренко Марія, Камнєва Тамара, Удовенко Марина, Чикало Тамара, Стеценко Ірина, Фінько Тамара	81
Ноосферна методика навчання – ключ до здоров'я школярів	
Гуртова Ольга, Клименко Олександра	85
Питання організації проектної діяльності молодших школярів	
Жерновникова Оксана	88
Діджиталізація в освіті	

Іонова Олена	90
Управлінський аспект здоров'язбереження особистості у вальдорфській школі	
Панкратьєва Вікторія, Шевченко Наталія	93
Використання сучасних освітніх технологій для формування ключових компетентностей учнів середнього шкільного віку під час вивчення біології	
Попова Олена	97
Сутнісні ознаки інноваційного закладу освіти	
Прокопенко Людмила	100
Інноваційні технології та методи у вивченні англійської мови	
Ричкова Лариса, Голобородько Євгенія, Борисенко Юлія	103
Управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі застосування ситуаційної освітньої технології	
Свинарьова Оксана	106
Аналіз використання інформаційно-комунікаційних технологій у Білоколодязькому НВК як засіб формування ІКТ-компетентності	
Сокоренко Анастасія	110
Освітньо-виховний потенціал інтерактивних методів навчання	
Spektor Hanna	113
Innovation technologies at English language lessons	
Стражнікова Інна	116
Особливості, переваги й недоліки дистанційного навчання в українських ЗВО	
Тарасенко Олена	120
Використання інформаційно-комунікативних технологій навчання на уроках у початковій школі	

СЕКЦІЯ IV

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Алексєєнко Тетяна	123
Громадянська ініціативність особистості: сутність та завдання виховання у підлітковому віці в інтернатних закладах освіти	
Балацинова Алла, Святокум Оксана	127
Установлення рівня мінімально підготовленого абітурієнта як ключовий етап визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання (з досвіду Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти)	
Ботвін Алла	130
Диференційоване навчання молодших школярів на уроках розвитку зв'язного мовлення	
Бугакова Оксана	133
Інтерактивні форми роботи педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти з батьками	
Валентієнко Вікторія, Гриценко Ольга	136
Мотивація навчальної діяльності учнів початкових класів	

Ван Сяофей	139
Сучасна модернізація шкільної фізичної культури КНР	
Горбачова Інесса	142
Професійна мобільність учителя з позиції компетентнісного підходу	
Довженко Тетяна	145
Взаємодія сім'ї та школи на засадах соціального партнерства	
Жозе да Коста Ганна	148
Спільна робота учня та вчителя в умовах реформи системи освіти в основній школі	
Калашнікова Любов, Петрова Вероніка	151
Проблема підвищення усвідомленості знань школярів	
Лазарєва Олена, Лазарєва Катерина	154
Діагностично-оцінювальний компонент технології формування у школярів умінь ставити пізнавальні запитання	
Мешко Галина, Мешко Олександр	157
Формування психічного здоров'я учнів як психолого-педагогічна проблема	
Могорита Віктор	161
Дидактичні можливості сучасного шкільного підручника історії у формуванні інформаційної компетентності учнів	
Подчерняєва Наталія	164
Формування культури міжнаціонального спілкування старшокласників в умовах сучасних викликів	
Поліщук Ольга	167
Особливості формування системи морально-ціннісних орієнтацій у молодших школярів	
Прокопенко Іван	170
Старі вчителі й Нова українська школа	
Романенко Наталія, Каськевич Тетяна	173
Актуальність здійснення диференціації домашніх завдань у початковій школі	
Сарнавський Микола	176
Шахи як вид настільної інтелектуальної гри	
Твердохліб Ганна	180
Диверсифікація форм методичної роботи з педагогічними працівниками закладів середньої освіти на диференційованій основі	
Чжоу Чженьюй	183
Шкільний хор як засіб реалізації морального виховання школярів КНР	

СЕКЦІЯ V

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ДИДАКТИКА, ВИХОВАННЯ, УПРАВЛІННЯ

Безносюк Олександр	187
Якість освіти в європейській та світовій системах підготовки фахівців	

Бурка Олена	190
Модель процесу підготовки майбутніх фізичних терапевтів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій	
Бурлаченко Наталія	193
Проблемне навчання у вищій школі в режимі онлайн	
Ван Цзін І, Тань Сяо	196
Діагностика сформованості культурологічної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва: констатувальний етап	
Вихрущ Віра	199
Проектна технологія у загально методичній підготовці магістра: техноматичний підхід	
Гриньова Валентина	202
Педагогічний такт викладача	
Давидова Жанна	205
Застосування інформаційного підходу в освіті в умовах трансформації суспільства	
Дейниченко Геннадій, Кабанська Ганна	208
До проблеми організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів з технічного конструювання під час педагогічної практики	
Должанська Юлія	211
Психолого-педагогічні особливості роботи з іноземними студентами у процесі викладання української мови	
Ду Цзінсюй	214
Структура та зміст підприємницької компетентності студентів закладу вищої освіти	
Желанова Вікторія	217
Формувальний потенціал технології контекстного навчання майбутнього педагога	
Жуков Василь	221
Міжпредметні зв'язки як засіб інтегрованої професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва	
Загорулько Марина	224
Аналіз структури дослідницьких умінь учителя початкової школи в працях вітчизняних науковців	
Загребельний Олександр	227
Педагогічні засади оволодіння курсантами досвідом колективної взаємодії в екстрених умовах	
Зеленська Людмила, Голобородько Костянтин	231
Етико-естетичний компонент педагогічної майстерності майбутніх учителів української мови та літератури	
Зеленський Богдан	234
Проблема професійної ідентичності у науковому дискурсі	
Золотухіна Світлана, Лозова Валентина	238
Дуальне навчання у педагогічному освітньому просторі як дискусійна проблема	

Кабусь Наталя	241
Складові сталості розвитку соціальної групи	
Козловський Юрій, Пукало Марія	244
Вимоги ринку праці щодо підготовки майбутніх фахівців автотранспортного профілю	
Коробейнік Віталій	247
Організація самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури з валеологічного самовдосконалення	
Корольова Людмила	250
Полівекторність креативної спрямованості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів	
Костолович Тетяна	253
Ситуаційний метод у системі формування професійної комунікативної компетентності студентів-філологів	
Красін Сергій	256
До питання формування у студентів готовності до усвідомленого батьківства	
Курінна Людмила	259
Формування соціокультурної компетентності майбутніх соціальних працівників: теоретико-практичний аспект	
Лебедева Вікторія	262
Організація самостійної роботи студентів у розробці дистанційного курсу в системі Moodle	
Лебедева Катерина	266
Самоорганізація діяльності студентів технічних закладів освіти в контексті ресурсного підходу	
Лю Чан, Сунь Цзінцю	269
Діагностика сформованості інформаційної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва: констатувальний етап	
Ляо Цайчжи, Чжан Ювень	272
Суть, структура та зміст полікультурної компетентності студентів (за поглядами китайських та українських науковців)	
Майнаєв Фарідун	275
Організація комунікативної взаємодії між викладачем і студентами за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій	
Микитюк Сергій	278
Особливості та умови формування мотивів навчання у студентів	
Моторіна Валентина, Рогова Ольга	281
Використання прийомів розвитку критичного мислення майбутніх учителів у процесі навчання вищої математики	
Небитова Ірина	285
Стимулювання мотивації професійного зростання майбутніх учителів початкових класів	

Неїжпапа Людмила	288
Сприяння професійному самовизначенню студентів в умовах вищої школи	
Перетяга Людмила	291
Музей іграшки в системі професійної підготовки майбутніх педагогів	
Попов Володимир	294
Інноваційна діяльність викладача вищого закладу освіти: суть, технологія формування	
Прокопенко Андрій, Доценко Світлана	298
Цифрова грамотність майбутніх учителів у контексті STEM-освіти	
Раковська Альона	301
Полікультурна освіта як актуальна проблема сучасної української педагогіки	
Ревенко Ірина	304
Естетизація освітнього середовища закладу вищої педагогічної освіти	
Рибалко Людмила	307
Самоаналіз досвіду проведення лекції-студії з педагогіки для майбутніх викладачів	
Рогова Тетяна	311
Гуманізація управління в сучасній системі освіти	
Слюсаренко Олег	314
Соціокультурні функції змагань у студентському спорті	
Судакова Наталія, Єфімова Юлія	317
Формування професійної компетенції вчителя: теорія та практика	
Тельнова Олена	320
Компетентнісний підхід як основа професійної підготовки майбутніх дизайнерів	
Тихонович Вікторія	323
Підготовка майбутніх учителів до гуманістичного виховання учнів	
Ткаченко Лідія	326
Риторичний аспект у підготовці сучасного вчителя	
Ткачова Наталія, Кабанська Ольга	329
Формування іншомовної компетентності у майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти	
Тонне Олена	333
До проблеми організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації	
Трубавіна Ірина	336
Аналіз потреб у навчанні дорослих із числа внутрішньо переміщених осіб	
Фендріков Костянтин	339
Медіа-грамотність у вимірі компетентнісного підходу в освіті	
Цзі Іпін, Чень Хуейхуей	342
Формування пізнавального інтересу студентів	

Szluz Beata	345
Niepełnosprawność dziecka – nauczanie indywidualne i praca z rodziną w domu (w doświadczeniu opiekuna rodzinnego)	
Щебликіна Таміла, Джоу Юнь	350
Структура та зміст вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	

СЕКЦІЯ VI РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Бартош Олена	354
Проблема визначення обдарованої особистості в педагогічній літературі Великої Британії	
Зуб Георгій	357
Актуальні проблеми підготовки фахівців музичного мистецтва	
Литвиненко Віола, Рибалко Любов	360
Розвиток обдарованої особистості в сучасному освітньому середовищі	
Лісовенко Галина	363
Методичні аспекти впровадження інноваційного проекту «Система роботи з обдарованими учнями у початкових класах»	
Стяглик Наталя	366
Досвід підготовки студентів до участі у фахових студентських олімпіадах з інформатики, інформаційних технологій та програмування	
Ткачов Артем	370
Формування вміння вчитися як ключової компетенції в інтелектуально здібних учнів основної школи	

СЕКЦІЯ VII СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АНТРОПОЛОГІЇ

Даніліч-Скакун Алла	374
Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи з інтернет-залежною молоддю	
Дзюбич Олена	377
Підвищення мотивації навчання та професійної мотивації студентів	
Діомідова Наталія	380
Емоційно-інтелектуальні предиктори навчальної успішності студентів-психологів	
Dorozhko Iryna	383
Constitution of family transtemporal identity	
Дуюн Оксана	387
Мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку	
Краснокутська Ірина	390
Коррекційний логопедичний супровід учнів в умовах інклюзивної освіти	

Кудрявцев Костянтин	393
Можливості вивчення сприйняття міського середовища засобами психосемантики	
Куш Олександр	396
Інженерне мислення: визначення та його структурні компоненти	
Малихіна Олена	399
Психологічний аспект дослідження інтуїції у творчій діяльності	
Сосніхіна Світлана	402
Студентська сім'я: сучасний стан вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень	
Туріщева Людмила	405
Створення «живих картин» як засіб розвитку естетичного сприйняття молодших школярів	
Фоменко Карина, Жукова Надія	408
Губристичні прагнення та цілі навчальних досягнень підлітків	
Ходикіна Юлія	411
Гуманістичний підхід у професійно-педагогічному спілкуванні майбутніх вихователів	
Чувпило Олександр, Ліпейко Вікторія	414
Вплив музейної педагогіки на розвиток вищих почуттів у школярів	
Чувпило Раїса, Козлітіна Оксана	417
Психологічні особливості корекційної роботи на уроках математики в 4 класі для дітей з особливими потребами	
Швед Марія	420
Освітні процеси через призму антропологічного вчення	

СЕКЦІЯ VIII СТУДЕНТСЬКІ СТУДІЇ

Балацинова Алла, Зеленська Катерина	424
Становлення й розвиток тестології як науки	
Дейніченко Геннадій, Кукленко Алла	427
Роль лекції в освітньому процесі сучасної вищої школи	
Зеленська Людмила, Єпіфанова Альона	431
Оволодіння студентами закладів вищої освіти основами самоменеджменту як умова формування професійної мобільності	
Зеленська Людмила, Сіменко Надія	434
Оволодіння основами тайм-менеджменту як основа професійного зростання студентів	
Калашнікова Любов, Бондаренко Денис	437
Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей	
Кін Олена, Алексєєнко Ірина	440
Проблеми приєднання України до Болонського процесу	
Кін Олена, Стратій Анна	443
Інтернет-конференції як форма роботи з обдарованими учнями	

Попова Олена, Цапко Алла, Гончаров Олександр	446
Формування моральних якостей майбутніх учителів вищих закладів освіти у волонтерській діяльності	
Рибалко Людмила, Семко Юлія	449
Іншомовна компетентність викладачів закладів вищої освіти як педагогічна проблема	
Відомості про авторів	453

Наукове видання

За редакцією
Золотухіної Світлани Трохимівни
Дорожко Ірини Іванівни

**Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах
сучасних викликів: теорія і практика**
Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції
(Харків, 10 квітня 2018 р.)

Відповідальна за випуск: Н. О. Ткачова
Технічний редактор: А. Д. Балацинова