Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Факультет психолого-педагогічної освіти та мистецтв

МАТЕРІАЛИ

Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

26–27 листопада 2020 року

Бердянськ – 2020

Друкується за рішенням вченої ради факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету
Протокол №4 від 25 листопада 2020 року

Редакційна колегія:

Коваль Людмила Вікторівна – декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, докторка педагогічних наук, професорка, заслужений працівник освіти України.

Гура Тетяна Євгеніївна – докторка психологічних наук, професорка, проректорка з наукової роботи та міжнародної діяльності Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.

Лісіна Лариса Олександрівна – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Крамаренко Алла Миколаївна – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Барбашова Ірина Анатоліївна – докторка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Ярощук Лілія Григорівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Сідорцова Світлана Олександрівна – старша лаборантка кафедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості в системі неперервної професійної освіти: матер. Всеукраїнської науково-практичної конференції (26–27 листопада 2020 року, Бердянський державний педагогічний університет). Бердянськ, 2020. 358 с.

Відповідальність за зміст та достовірність інформації (тез) несуть автор(и).

ЗМІСТ

Секція 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

АКІМОВА Олена. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ……13

БЄЛЯЄВ Сергій. ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СТИМУЛЮВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ……15

БУЯНОВ Павло. ФЕНОМЕН ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У СУЧАСНИХ УМОВАХ….18

ВАНЯ Ганна. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ……20

ГЛАЗКОВА Ірина. ПІЗНАВАЛЬНИЙ БАР'ЄР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ……24

ГОЛІК Олександр. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ……27

ГОРБАТЮК Роман, БІЛАН Наталія. НАВЧАЛЬНІ ПРОЄКТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО ДІАПАЗОНУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ……33

ЖИГІРЬ Вікторія. ДО ПИТАННЯ ПРО ІНФОРМАЦІЙНУ КУЛЬТУРУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ……36

ЖИГУЛА Олена. ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА……43

ЄФІМОВА Анастасія, ДНІПРОВСЬКА Єва. ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ……45

КОВАЛЬ Людмила. СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 013 ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ АКРЕДИТАЦІЙНИХ ВИМОГ НАЦІОНАЛЬНОГО АГЕНТСТВА ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ……47

КОЗЛОВСЬКИЙ Юрій. ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАСАДАХ ТЕОРІЇ ГАРМОНІЇ……51

КОНДРАТЕНКО Юлія. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОВІДНИЦЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ……55

КРИЖКО Василь, ДАНИЛОВА Наталія. ДОРАДНИЦЬКА ФУНКЦІЯ ПРОВІДНИЦТВА В ОСВІТІ……57

ЛЕБЕДИК Леся. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ……59

ЛІСІНА Лариса. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД……62

ЛІСІНА Лариса, БОНДАРЕНКО Владислав. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ……65

МАЛИЦЬКА Олена, КРАСНІКОВА Аліна. ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗВО……67

МАРЧЕНКО Олена, АНДРЮШИНА Любов. ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ПРОСТОРУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ВІД РЕТРОСПЕКТИВИ ДО ПЕРСПЕКТИВИ……69

МОЙСЕЄНКО Раїса. УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ……75

ПЕТРИК Крістіна. ГУМАНІСТИЧНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ДОМІНАНТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО РОЗУМІННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……78

ПОПОВА Ольга, ПОПОВА Лариса. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ……82

РОЗУМНА Тетяна. MODERN APPROACHES OF TRAINING FUTURE ENGLISH TEACHERS……85

СЕРГЄЄВА Ірина. РОЗШИРЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РАМКАХ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ……87

СТРЕЛЬНІКОВ Віктор. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ……89

ХОМЕНКО Алла. СВІТОГЛЯДНА ОСНОВА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ В СТРУКТУРІ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ……93

ЧЕМОНІНА Лада. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……97

ЧЕРЕДНИК Лідія, ТАРАН Тетяна. ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА РЕГУЛЯТИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……99

ШКОЛА Олександр. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ……103

ЮР`ЄВА Світлана. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ……106

ЯКОВЛЄВА Вікторія. СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ…108

ЯРОЩУК Лілія, ЯЛОВЕГА Крістіна. СТАДІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ……111

Секція 2
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ВЄНЦЕВА Надія. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 1930–1940 РР……113

ЗАДОРОЖНА-КНЯГНИЦЬКА Леніна. ПРОБЛЕМА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ)……115

КОЗЛОВСЬКА Ірина. ІНТЕГРАЦІЯ ТА ГУМАНІЗАЦІЯ В ОСВІТІ: ДІАЛОГ ЧЕРЕЗ СТОЛІТТЯ……117

ЛЕСИК Анжеліка, СТЕЛЬМАХ Марина. ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ЯК МЕТОДУ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.122

СЕРГЄЄВА Олена. ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У США ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ……124

Секція 3
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

АЛЄКСЄЄВА Ганна, ХОСЕ ІТАЛО КОРТЕС. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ: ROBOTECH……..128

АНДРЄЄВ Андрій, ТИХОНСЬКА Наталія. ПОСИЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ У ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАКТИКУМ ЗІ ШКІЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ»……130

ВЕНГЕРСЬКА Наталя. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ……133

ГОЛУБ Олена. УРАХУВАННЯ СПЕЦИФІКИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ……141

ГОЛУБ Олена, КОВАЛЕНКО Валерія. ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ГПД: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ……144

ГОМОНЮК Олена. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ……147

ДОЛЬНІКОВА Любов. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ……151

ЖИТНИК Ніна, КУЧИНОВА Наталя. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ……153

ІВАНИЦЬКИЙ Олександр. АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……156

КАРА Світлана, АКЄНТЬЄВА Наталія, ПИЛИПЕНКО Людмила, БИСТРОВА Аліна. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ……158

КАЧЕРОВА Ольга. ФАХОВІ МОЖЛИВОСТІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН……162

КІНАХ Неля. ЛОГІСТИЧНІ ПІДХОДИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ..166

КОЖЕВНИКОВА Алла, КУЦЕРИБ Володимир. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАТИКИ……168

ЛЕВКО Мар'яна. ПОЛІТИЧНА ГОТОВНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ……170

ЛЕСИК Анжеліка, ЯЧМЕНЬОВА Олександра. СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ», «ВІДПОВІДАЛЬНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ……175

МАКСИМЧУК Борис, МАКСИМЧУК Ірина. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ……178

МАЛИЦЬКА Олена, МОРОЗ Юлія. АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ……180

МАЛИХІН Андрій. ДО ПИТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ……182

МИЧКА-ЛЕВЧЕНКО Юлія. ВИКОРИСТАННЯ УЧИТЕЛЕМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МЕДІА-КОМПЛЕКСІВ……185

НЕСТЕРЕНКО Марина, СЕНЧЕНКО Яна, ГАВРИЛЕНКО Дмитро. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ……188

НЕТРЕБА Марина. РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……190

НІКОНЕНКО Тетяна, ЧОРНА Єлизавета. УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПОКОЛІННЯ Z НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……192

ОГІБАЛОВА Олена. ОСОБЛИВОСТІ СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»……194

ПЕТРУК Віра, КЛЄОПА Ірина. МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА – НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ФАХОВОГО

ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ……198

ПРІМА Раїса. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИКО-ОРІЄТОВАНИЙ ПІДХІД……201

СТЕПАНЮК Алла. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ……204

СТЕПАНЮК Катерина. ОСВІТНЯ КОМПОНЕНТА «ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» ЯК СКЛАДНИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ……208

ТИМОФЄЄВА Ірина. ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ» ЯК ЗАСІБ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……211

ТОЛКАЧОВА Ганна. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА……213

ХАДЖИНОВА Ірина. ЗНАЧЕННЯ «МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ……215

ЧЕЛЬЦОВА Євгенія. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДОГАГІЧНИЙ СУПРОВІД ІННОВАЦІЙНОІЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ……217

ЩЕРБАКОВА Надія, ПЕРЧИЦЬ Оксана. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ – ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ……220

Секція 4
ОПТИМІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ

БЕЗКОРОВАЙНА Лариса, ВЕНГЕРСЬКА Наталя, КОРОЛЕНКО Карина, ГОЛОБОРОДЬКО Ганна. ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ В ЇХ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ……223

БУРНАЗОВА Віра. МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ……..225

ВІТЮК Валентина, МАЙСТРУК Дар'я. ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ПОКАЗНИК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НУШ……..228

ВОЄВУТКО Наталя. ГЕНДЕРНОЧУТЛИВА МОВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЬСТВА……232

ГРЕЧАНОВСЬКА Олена, ЛІЩУН Олена. РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВОМУ ЗРОСТАННІ ВИКЛАДАЧА ЗВО……233

ГУРА Олександр. НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК РЕСУРС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ……..236

ДАННІК Людмила, ГАПОН Людмила. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕМАТИЧНОГО ПАННО В СУЧАСНОМУ ІНТЕР'ЄРІ: «ТІНІ ЗАБУТИХ ДУШ ПРИЛУЧЧИНИ»..238

КРАМАРЕНКО Алла. САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ……240

КРАМАРЕНКО Дмитро, КРАМАРЕНКО Ніна, НОРТЕНКО Анастасія. ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ……244

КРИВЕНКО Юлія. ТІМБІЛДІНГ ЯК ШЛЯХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСАД ПЕДАГОГІКИ СПІВПРАЦІ……247

ЛЕСИК Анжеліка. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ……250

ЛІСІНА Лариса, САВИЦЬКА Олена. СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ……253

ЛУПАРЕНКО Світлана. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ……255

МАКОВЕЦЬКА Наталія, ВОЛОБУЄВ Андрій. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ……259

МОКЛЯК Володимир. РОЛЬ АВТОНОМІЇ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФАХОВОМУ ЗРОСТАННІ ОСОБИСТОСТІ……260

НІКОНЕНКО Тетяна, КОВАЛЬ Карина. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ГЕОБОРДАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ……264

ПАВЛЮК Наталія. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ……267

ПАК Олена. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МОТИВІВ ТВОРІВ КАТЕРИНИ БІЛОКУР У СУЧАСНИХ ВЕЧІРНІХ СУКНЯХ З ВИКОРИСТАННЯМ ІРЛАНДСЬКОГО МЕРЕЖИВА……270

ПОПОВА Анастасія. ТРЕНДСПОТТІНГ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В СИСТЕМІ НУІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ……273

ПРІМА Дмитро, РОСЛАВЕЦЬ Руслана. ОПТИМІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ……276

РАСТОРГУЄВА Ірина, ГАТІЛОВ Альберт. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ ПРОГРАМИ LEARNING BREAKTHROUGH (BALAMETRICS) НА КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ДЛЯ ДІТЕЙ З СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ……279

РУЗЯК Тетяна. РОЛЬ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ……282

ХАТУНЦЕВА Світлана, САВІН Євген. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ……285

ЩЕРБАКОВА Катерина, МАКАРЕНКО Лілія. ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ`Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ……288

ЩЕРБАКОВА Надія. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ……290

ЯРОЩУК Лілія, ЗІНЬКУЄВА Дарина. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ……293

ЯРОЩУК Лілія, КЛЬОПОВА Вікторія. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА……296

Секція 5
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ГОЛУБ Олена, ДУДНИК Валерія. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ……299

ГОРЕЦЬКА Олена. ФОРМУВАННЯ ГЕРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ……301

МАЛИХІНА Ольга. ПРОЯВ САМОПОВАГИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ……305

МАЛИХІНА Тетяна. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ……307

МАРТИНЕНКО Олена. ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА СПОСОБИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ……310

ПАРФІЛОВА Світлана, ПАНКРАТОВА Анастасія. СУТНІСТЬ ТА ПРИРОДА МОТИВАЦІЇ……313

ПАСЬКО Віктор, КАКОВКІНА Ольга. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ……316

ЧЕРЕЗОВА Ірина. ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА……319

ШАТІЛО Дар'я. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ……323

ЯРОЩУК Лілія, МАЛЮГА Оксана. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ……327

ЯРОЩУК Лілія, ПЕЧЕНЕВСЬКА Дар'я. ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА……330

ЯРОЩУК Лілія, УДОВЕНКО Анна. ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ……332

Секція 6
МОНІТОРИНГ І АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

АНДРЮШИНА Любов, РОДІНА Юлія, ВАЛАХ Юлія. ДОСЛІДЖЕННЯ НАЯВНОСТІ ОКРЕМИХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ У СТУДЕНТІВ, ЩО ОТРИМУЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ……334

БАРБАШОВА Ірина. ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ……336

ВАСЕЙКО Юлія, ЯРОЩУК Лілія. ТЕСТИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ: ПРАВИЛА СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ……343

КОСТРИЦЯ-ЛАВРИНЮК Людмила. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ……347

ЛІСІНА Лариса, МОРОЗ Ксенія. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА……349

РУДЕНКО Наталія. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ……352

ЯРОЩУК Лілія, КОВАЛЬ Карина. ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЯК СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ…….355

Секція 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Олена АКІМОВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки, психології, початкової освіти та освітнього менеджменту, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Реалізація Професійного стандарту «Вчитель початкової школи закладу загальної середньої освіти» передбачає реалізацію фахівцем трудових функцій: планування та здійснення освітнього процесу; забезпечення й підтримка навчання, виховання й розвиток учнів в освітньому середовищі та родині; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкової школи закладу загальної середньої освіти; узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті; оцінювання результатів роботи вчителів початкової школи закладу загальної середньої освіти [3].

Виходячи із реалізацій професійних функцій виокремимо основні аспекти підготовки майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу в освітньому просторі.

Різні аспекти професійної підготовки вчителя висвітлено в наукових дослідженнях О. Бабакіної, О. Дубасенюк, Л. Коваль, О. Маляренко, Г. Пономарьової, О. Савченко, Л. Тимчук, Ф. Халілової, Л. Хомич.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці приділяли увагу інклюзивній освіти та булінгу: В. Бондар, І. Демченко, І. Іванова, Т. Євтухова, А. Колупаєва, З. Ленів, О. Столяренко, А. Шевцов, які розкривають проблеми залучення дітей з особливими потребами до освітнього процесу, їх реабілітації та соціалізації в суспільстві [2].

Поняття «булінг» використовується в наукових колах багато років, та було охарактеризовано норвезьким дослідником Д. Ольвеусом, який розумів його як агресивна поведінка однієї людини відносно іншої з метою заподіяти їй моральну або фізичну шкоду, принизити її і в такий спосіб утвердити свою владу [1].

На думку науковців, булінг у освітньому просторі виявляється не лише в діях школярів між собою, він може бути присутній в діях учителів щодо учнів чи навпаки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та освітніх платформ

надав можливість визначити форми булінгу [3]: фізичний – спеціально зроблені поштовхи, удари, нанесення інших тілесних ушкоджень, сексуальний булінг; психологічний – насильство, пов'язане із впливом на психіку, яке наносить психологічну травму шляхом образ, залякування, створенням напруженої атмосфери в освітньому процесі, з метою формування зверхнього ставлення учасників освітнього процесу до жертви. Може реалізовуватись у формах вербального булінгу; образливих жестів або дій; залякування; ізоляції; вимагання; кібербулінг та інших.

Основними показниками готовності майбутніх учителів початкової школи до профілактики булінгу в освітньому просторі можна визначити: сформованість ціннісних особистісних орієнтацій до профілактики булінгу; сформованість загальних компетенцій; сформованість навиків випереджувального проєктного менеджменту; сформованість навиків здійснення моніторингу якості власної антибулінгової діяльності; навчання впродовж життя.

Ефективна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання дієвих засобів та методів профілактики булінгу серед школярів початкової школи охоплює напрями: управлінський і просвітницький.

Управлінський напрям включає підготовку майбутніх учителів до здійснення аналізу ситуації в закладах освіти, розробки правил поведінки для учасників освітнього процесу, алгоритмів дій, планів заходів щодо попередження цькування, здійснення моніторингу реалізації та безпечності, комфортності освітнього середовища початкової школи.

Просвітницький напрям включає підготовку майбутніх учителів до здійснення інформування, роз'яснення, спілкування та взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Важливим компонентом у процесі підготовки майбутніх учителів до пошуку дієвих засобів та методів профілактики булінгу серед школярів початкової школи виступає активність безпосередньо майбутнього фахівця, який буде брати в подальшому участь у виробленні відповідної політики спільного розуміння питань насильства, відповідальності.

Отже, необхідною умовою профілактики та протидії булінгу в закладі освіти є підготовка до створення позитивної шкільної культури, яка ґрунтується на повазі та толерантності.

Список використаних джерел

1. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. URL: http//www.oecd.observer.org
2. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 49.
3. Законодавство України: офіц. веб-сайт. URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/main/index.

4. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. / Андрєєнкова В. Л., Мельничук В. О., Калашник О. А. Київ: Україна, 2019. 132 с.

Сергій БЄЛЯЄВ,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки, психології,
початкової освіти та освітнього
менеджменту,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»

ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СТИМУЛЮВАННЯ ФАХОВОГО РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Фаховий розвиток здобувача освіти передбачає формування загальних та фахових компетентностей, що забезпечується накопиченням системи знань та умінь і професійно важливих якостей за результатами вивчення теоретичних освітніх компонентів, проходження педагогічної практики. Серед педагогічних засобів стимулювання професійного становлення у процесі навчання в закладі вищої освіти важливу роль виконують засоби діагностики. З позиції зовнішнього оцінювання стану фахової підготовки традиційними об'єктами вимірювання визначаються теоретичні знання та накопичені уміння практичного вирішення окремих професійних завдань.

Аналіз підходів до оцінки якості фахової підготовки, вимог адекватності вибору критеріїв та показників вимірювання репрезентує еволюцію досвіду забезпечення контролю якості підготовки, як одного із ключових елементів в організації процесу фахової підготовки в умовах закладу вищої освіти. Спільною ознакою різних підходів до організації та оцінки функціонування освітнього процесу є дотримання вимог концепції особистісно-зорієнтованої освіти (І. Бех [1]), яка характеризується спрямуванням на розвиток особистісного потенціалу суб'єкта навчальної діяльності, пошук ефективних методологічних підходів до визначення механізмів формування особистості фахівця на різних етапах його професійного становлення (Л. Лісіна [2]).

Традиційне оцінювання якості фахової підготовки визначається співвідношенням здобутих знань та умінь із за планованим змістом, а його ефективність обумовлюється формами контролю, його періодичністю, доцільністю і достатністю результатів контролю для коригування перебігу освітнього процесу. Функціональна валідність запропонованих на різних етапах навчання контрольних заходів повинна забезпечувати відповідність змісту процедури контролю конкретизованим знанням і умінням. Вихідним пунктом встановлення відповідності накопичених особистісних змін запланованим цілям та

завданням виступають конкретизовані цілі і завдання професійної підготовки. Співставлення цілей і змісту із отриманими результатами призводить до констатації факту здобутого рівня освіти.

Характеристики теоретичної і практичної складових фахової підготовки слугують підставою для конкретизації критеріїв та показників, що забезпечують детальну інформацію про сформований комплекс знань та умінь, а ефективний зворотній зв'язок, як механізм управління якістю професійної підготовки, у даному випадку відповідає положенням компетентнісного та системного підходів.

Визначення ефективних діагностичних засобів, як інструменту стимулювання фахового розвитку, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки регулюється основними методологічними підходами до організації освітнього процесу: системним та компетентнісним.

Методологія компетентнісного підходу дозволяє виділити у змісті професійної підготовки пошукову та адаптивну складові.

Пошукова складник характеризує процес формування здібностей сприйняття передового педагогічного досвіду, аналізу наукових підходів, теорій, інноваційних тенденцій, забезпечує відкриту перспективу для професійного саморозвитку особистості. Окреслені у ключових категоріях виділення компетентностей ознаки автономності та інтерактивності (Definition and selection of competencies – DeSeCo [4]) засвідчують, що процес оцінки її сформованості має бути ініційованим і реалізованим саме суб’єктом професійної діяльності.

Адаптивна складник змісту професійної підготовки відповідає за перманентний процес приведення індивідуального методичного інструментарію у відповідність до передових науково-теоретичних і науково-практичних тенденцій реформування освітнього процесу. У зв’язку з цим оцінювання стану сформованості адаптивної складової відбувається продуктивно у разі налагодження процесу самостійного оцінювання її сформованості.

Таким чином, застосування методології компетентнісного підходу забезпечує уточнення системи критеріїв оцінки стану професійної підготовки: знання сучасних теорій організації освітнього процесу і концепцій його реформування; знання передового досвіду управління навчальною діяльністю учнів; володіння прийомами організації освітнього процесу; наявність умінь аналізувати передовий педагогічний досвід; наявність умінь добирати педагогічні інструменти виконання педагогічних задач, а також здійснювати їх адаптацію та модернізацію у відповідності до змінюваних умов їх використання, розробляти власні методичні прийоми організації освітнього процесу.

З позиції системного підходу здобувач освіти розглядається підсистемою у структурі системи професійної підготовки, а тому його присутність в структурі функціонування зазначеної системи має описуватись на підставі визнання його у якості активного, самостійного

елемента системи. Гнучкість та адаптивність системи освіти, як властивість цілісних систем, залежить від якості оцінки результатів функціонування окремого компоненту системи, характеристик самоуправління зазначеного компоненту. У зв'язку із цим система професійної підготовки повинна містити ефективні механізми зворотного зв'язку, що адекватно та своєчасно висвітлювали б якісні зміни у змісті фахових знань та умінь. При цьому послідовний рух за індивідуальною освітньою траєкторією, що описується в межах особистісно-зорієнтованого підходу, засобами системного підходу набуває продуктивного зворотного зв'язку.

Це забезпечується шляхом упровадження вимог Міждержавного стандарту системи менеджменту якості «Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011» [3] до управління якістю функціонування систем, яким притаманна функція самоорганізації. Передбачається створення умов для самостійного функціонування педагогічної системи за принципами, що викладені у теорії цілісних систем.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в педагогічній системі у відповідності до системного підходу повинна позначатись характері взаємодії суб'єктів, а також під час організації оцінювання результатів, що розширює традиційні межі включення здобувача освіти в процес моніторингу результатів фахової підготовки. Перевагами вимог стандартів «ISO 9001:2011» є забезпечення безперервності в управлінні якістю, що передбачає розуміння та виконання вимог щодо очікуваних результатів виходячи із необхідності забезпечення високого рівня якості, який, у свою чергу, постійно підвищується. Відтак, положення системного підходу вказують на доцільність оцінювання формування теоретичної і практичної складових змісту професійної підготовки на основі поєднання пролонгованого зовнішнього та внутрішнього моніторингу.

Моніторингова діяльність відповідає двосторонньому характеру навчальної взаємодії, враховує об'єктивну необхідність особистісного зростання обох суб'єктів освітнього процесу, що вказує на доцільність налагодження моніторингу і самомоніторингу формування теоретичної і практичної складових професійної підготовки, що забезпечить достатню базу для майбутнього своєчасного оновлення методичного інструментарію вчителя шляхом вивчення передових теорій і розробок, інноваційних тенденцій розвитку системи освіти. Неперервний моніторинг і самомоніторинг стану професійної підготовки забезпечить стабільний і оптимальний темп ознайомлення із передовими теоретичними розробками та практичними підходами до організації освітнього процесу, ініціюватиме оновлення методичного інструментарію упродовж педагогічної діяльності, у тому числі, після завершення навчання в закладі вищої освіти відповідно до актуальних вимог щодо якості професійної діяльності.

Таким чином, сучасними інструментами стимулювання фахового розвитку здобувача освіти належить моніторинг та самомоніторинг процесу формування адаптивної та пошукової складових теоретичної та практичної підготовки, що дає достатньо інформації для свідомого формування суб'єктом індивідуальної освітньої траєкторії упродовж терміну навчання в ЗВО та під час безпосередньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького та ін. Ченстохова; Київ, 2000. С. 331–350.
2. Лісіна Л. О. Методологічне забезпечення процесу формування особистості в навчально-виховному процесі на різних рівнях освіти. Актуальні проблеми формування особистості в навчально-виховному процесі освітніх закладів: кол. монографія / за ред. Попової О. І. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В. 2016. С. 182–204.
3. Межгосударственный стандарт системы менеджмента качества. Требования (ISO 9001:2008, IDT) Quality management systems. Requirements ГОСТ ISO 9001:2011 : Федерал. агентства по технич. регулиров. и метрологии от 22.12.2011 г. N 1575-ст. URL: http://docs.cntd.ru/document/gost-iso-9001-2011 (дата обращения: 19.11.20).
4. The definition and selection of key competencies. Executive Summary URL: http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf (date of the application: 19.11.2020)

Павло БУЯНОВ,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти,
трудового навчання та технологій,
Бердянський державний педагогічний
університет

ФЕНОМЕН ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сучасний етап розвитку суспільства часто називають «суспільством знань». Він характеризується розумінням того, що умовою розвитку суспільства та особистості є знання, які постійно розвиваються та оновлюються. Отже, освіта дорослої людини нині привертає до себе все більше уваги і набуває значущості. Вона є суттєвим способом задоволення потреб у підвищенні рівня кваліфікації, а іноді й зміни професійної діяльності.

Людина, щоб залишатися актуальною та ефективною в нових умовах має постійно розвиватися.

Відзначимо, що нині освіта дорослих стає важливим фактором соціально-економічного і духовного розвитку та оновлення суспільства,

показником його прогресу і з кожним роком набуває все більшої значущості. Фундаментальна, стратегічна ідея функціонування системи освіти дорослих виступає як своєрідна цінність, що постійно зростає, та є необхідною для розвитку людини, суспільства і культури, провідним принципом державної політики, визначається як методологічний регулятор розвитку держави і забезпечує нову якість її розвитку.

Досвід розвитку освіти дорослих впевнено свідчить, що для навчання дорослих потрібні свої теорія і технологія навчання, особливі науково-методичні матеріали, а також спеціально підготовлені кадри викладачів, консультантів, керівників та ін. Освіта дорослих – невід'ємна та у той же час відносно відокремлена частина системи освіти.

Вона відрізняється від освіти юного покоління своїми цінностями і мотивами, метою і завданнями, змістом і формами організації, способами контролю й оцінки, а отже – і своїми результатами. До визначних особливостей освіти дорослих відноситься те, що освіта є більш мотивованою по відношенню до освіти молоді; дорослі зазвичай вже мають досвід освітньої діяльності та навички практичної роботи; їх запити з питань професійної освіти конкретні та прагматичні; організація освіти обумовлена жорсткими часовими рамками.

Сучасний фахівець з освіти дорослих С. Змєєв [2] наголошує, що головна особливість навчання дорослих полягає в тому, що збільшується роль самого учня в організації процесу власного навчання. Дорослий учень має достатній рівень самосвідомості, життєвий досвід, розуміння мети навчання і шляхів реалізації отриманих знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, а також достатньо високий рівень відповідальності для того, щоб активно і реально приймати участі у діагностиці власних освітніх потреб, у плануванні, створенні сприятливих умов навчання, реалізації, оцінювання і коригування процесу власного навчання, здійснювати самостійну навчальну діяльність, яка відіграє провідну роль у процесі навчання.

Викладач, під час роботи з дорослими учнями, постійно має пам'ятати, що слухачі бажають не лише засвоїти зміст навчального матеріалу, але й очікують проявів особистої думки викладача з тих або інших проблемних питань.

Сучасний російський дослідник Р. Єфімова [1] виділяє такі комунікативні правила навчання дорослих:

– викладач має виступати в останній момент. Спочатку вислухайте, обговорите, проаналізуйте, проведіть «мозкову атаку», попросіть слухачів зробити власні висновки, а потім, якщо це необхідно, вискажіть власні думки;

– будь-якій людині, яка дає пораду, необхідно навчитися уважно слухати. Викладачу важливо уміти уважно слухати під час групових занять;

– задача викладача полягає в тому, щоб підтримувати бесіду. Він має навчити слухачів думати, а не думати замість них;

– розум людні подібний до парашуту – він не працює, якщо його не відкривати. Викладач має ретельно обмірковувати власні дії і досягати того, щоб розум його слухачів був відкритим для нових знань.

Аналіз сучасного педагогічного досвіду показує, що нині ведуться активні теоретичні та практичні пошуки в галузі освіти дорослих, яка визначається гнучкістю, динамічністю, чутливістю реагування на сучасні соціально-економічні потреби та потребує значно більш широких і поглиблених фундаментальних і прикладних психолого-андрагогічних, філософських і соціологічних досліджень.

Список використаних джерел

1. Ефимова Р. М. Некоторые особенности обучения взрослых иностранному языку. URL: http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/III/uch_2008_III_00039.pdf
2. Змеев С. И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития. *Педагогика*. Москва, 2009. №7. С. 32–39.

Ганна ВАНЯ,
учителька української мови і літератури
школи І–ІІІ ступенів № 36
імені С. П. Корольова м. Київ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Хочеш навчити учня вчитися – «розбуди» у ньому прагнення до пізнання! Бажаєш працювати з активно-мислячим школярем – зроби його безпосереднім співучасником навчального процесу!

Намагаєшся сформувати соціально-комунікативну компетентність особистості – використовуй мотиваційний аспект навчання!

Прагнеш, щоб учень повірив у свої сили, створи ситуацію успіху!

Маючи справу з найнезбагненнішим витвором природи – дитиною – не зашкодь!

Одне з актуальних завдань сучасної школи – пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їх розумової активності, спонукання до творчості, виховання школяра як життєво й соціально компетентну особистість, здатну здійснювати самостійний вибір і приймати відповідні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань.

В інформаційному суспільстві фахівець повинен швидко сприймати будь-яку форму мовлення, засвоювати необхідну інформацію, створювати й вести діалоги, керувати системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетентності тощо. Від багатства

словникового запасу, рівня культури мови і техніки мовлення значною мірою залежать професійна майстерність, імідж та успіх особистості.

Сучасна концепція національної освіти ставить перед учителем-словесником чітку вимогу: сприяти формуванню національно-мовної особистості, яка характеризується свідомим ставленням до мови, розвиненим мовленням, мисленням, інтелектом та володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетності. Недостатня сформованість комунікативних умінь та навичок учнів, мотивації навчання зумовлюють посилення актуальності питання формування комунікативної компетентності.

Це означає, що вчитель має орієнтуватися на використання педагогічних технологій, за допомогою яких не просто б поповнювалися знання й уміння, а й розвивалися такі якості учня як пізнавальна активність, самостійність засвоєння знань, уміння творчо мислити, контролювати власне висловлювання тощо.

В епоху масового поширення спілкування засобами електронних носіїв відбувається, на жаль, знецінення безпосереднього живого спілкування. Тому формування комунікативної компетентності особистості сьогодні є нагальним завданням.

Комунікативна компетентність – це складник життєвої компетентності, яка включає сукупність здатностей, пов’язаних з ефективним спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземними мовами, знання, вміння та навички, пов’язані із застосуванням засобів комунікації.

Комунікативна компетенція передбачає володіння мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення природної комунікації. Формуючи компетентну особистість, учитель повинен:

- закласти міцний фундамент – збагатити знаннями;
- дати обтяжний словниковий запас;
- навчити вільно висловлювати думки;
- виробити вміння аналізувати, синтезувати, класифікувати події й оцінювати їх, маючи при цьому власну думку;
- навчити орієнтуватися у великому потоці інформації, вибирати з нього основне.

Для формування комунікативної компетентності учитель має використовувати можливості продуктивного навчання, зокрема:

1. Розвиток культури мовлення.
2. Обговорення проблеми.
3. Формування власної точки зору.

4. Уміння презентувати свій продукт.
5. Можливість для безпосереднього спілкування.
6. Адекватне ставлення до критики.
7. Стимулювання критичного ставлення до себе.
8. Уміння адаптуватися в мовному середовищі.

Створення умов для формування освіченої, духовно багатої особистості, входження у сферу суспільних взаємостосунків, гуманізація освіти, підвищення цінності інтелектуальної праці – вимога сьогодення, без реалізації якої неможливо уявити завтрашнього випускника як компетентісної особистості.

Сьогоднішній учень – продукт інформаційного середовища, тому й не просто його зацікавити художнім твором, а тим більше – теоретичними відомостями про нього, розкрити йому багатство слова як витвору мистецтва, неповторність і красу рідної мови, прищепити любов до понять, що асоціюються з образом Батьківщини, допомогти зрозуміти важливість комунікативних умінь і навичок.

Ось і постає перед учителем, зокрема української мови і літератури, проблема, як побудувати урок, на якому б можна було максимально залучити дітей до співпраці, активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність як запоруку міцних знань та формування мовленнєвої компетентності.

Говорячи про сучасні методи, форми й прийоми навчання, в першу чергу маємо на увазі, звичайно, нестандартні уроки, що є складовою частиною інноваційних технологій, жодна з яких неможлива без урахування загальноприйнятих методів навчання:

- інформаційно-рецептивного;
- репродуктивного;
- проблемно-пошукового, останній із яких, на думку науковців Г. Щукіної, Я. Пономарьова, З. Абасова, методистів-практиків О. Біляєва, Л. Скуратівського, П. Дудика, Г. Шелехової та інших, є найоптимальнішим з точки зору активного навчання в сучасній школі.

Створення проблемних ситуацій на уроці – це давно відомий прийом, але в умовах нестандартних інноваційних технологій він зазнав суттєвих змін. Проблемна ситуація, створена вчителем, є рушієм мислення, джерелом творчого пошуку, викликає певний психічний стан учня й допомагає йому усвідомити суперечність між необхідністю виконувати завдання і неможливістю зробити це з тими знаннями, які він має. Усвідомлення цієї суперечності пробуджує потребу пошуку нових знань.

Використання проблемних ситуацій як засобу активізації пізнавальної діяльності, а також формування комунікативних компетентностей, де основним механізмом виступає розвиток критичного мислення, є доцільним і сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу загалом.

Питання формування комунікативних компетентностей учнів за допомогою ситуативних завдань сьогодні обумовлюється тими нововведеннями, які сталися за останні роки в процесі викладання шкільних дисциплін. Ситуативні завдання покликані активізувати процес пізнання через моделювання ситуації. Інтелектуальна, вольова й емоційна сторони пізнавального інтересу становлять єдине ціле. Активна вольова діяльність можлива тоді, коли процес навчання викликає в учня позитивне емоційне ставлення до матеріалу, що засвоюється, спонукає його до різноманітної діяльності, вольового напруження.

Застосування різних за змістом і формою творчих завдань ситуативного характеру в процесі вивчення фонетики, граматики й правопису, а також синтаксису беззаперечно сприяє виробленню комунікативних умінь і навичок школяра.

Пошуково-дослідницькі завдання випереджувального характеру в аспекті інноваційних технологій – це ще один із шляхів формування комунікативних компетентностей, зокрема на уроках мови і літератури в старших класах.

Нестандартні види роботи, методи, які стимулюють пізнавальну діяльність учнів, відкривають для них можливість відчути себе не лише співучасником навчального процесу, а й бути його творцями.

Інновації в навчальному процесі – це вимога сьогодення, адже живемо в такому інформаційному просторі, який так чи інакше висуває вимоги до вчителя не заперечувати, а вміло використовувати його ресурси.

Вдало підготовлена учнями презентація – це не лише свідчення їх здатності користуватися послугами Інтернету, а й уміння зорієнтуватися в «морі» інформації і відібрати найсуттєвіше, щоб зацікавити однолітків, викликати інтерес, проілюструвати власний рівень компетентності з певного питання.

Працюючи над формуванням мовленнєво-комунікативної компетентності учнів, треба пам’ятати, що характерною особливістю цієї методики є те, що вона орієнтована на розвиток здатності ефективного спілкування в різних соціальних ситуаціях.

Комунікативна компетентність – один із пріоритетних видів компетентностей, які формуються в процесі навчання мови і літератури, тому розглядати її як засіб формування особистості без зв’язку з іншими компетентностями неможливо.

Соціальна (на етапі підсумків уроку), саморозвитку й самоосвіти (завдання пошуково-творчого характеру тощо), інформаційна (робота над текстами, пропонованими вчителем і наявними в підручнику), полікультурна (зв’язне висловлювання), мовна (завдання граматичного храктеру, синтаксичного) – це різновиди компетентностей, які також сприяють розвитку комунікативних здібностей учнів і формують компетентністну особистість.

Учитель – головна рушійна сила в забезпеченні процесу формування самоосвітньої компетентності учнів. Від нього передусім залежать результати, яких досягнуть школярі у майбутньому.

Ірина ГЛАЗКОВА,
докторка педагогічних наук, професорка,
декан факультету філології та
соціальних комунікацій,
Бердянський державний педагогічний
університет

ПІЗНАВАЛЬНИЙ БАР'ЄР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Бар’єри в навчальному пізнанні є абсолютно природними, і ніхто не зміг сконструювати такий метод навчання, який дозволяв би повністю уникнути пізнавальних бар’єрів, та й прагнути до цього, на наш погляд, абсолютно безглуздо. Більш того, бар’єри в навчальному пізнанні є необхідними, і це все ясніше усвідомлюється сьогодні, коли науково-освітнє співтовариство поступово переймається думкою, що мета навчання не зводиться до якомога швидкого «наповнення» особистості того, хто вчиться, певним обсягом знань. По-перше, знання швидко старіють, а по-друге, сьогодні очевидно, що той, хто вчиться, разом зі знаннями повинен засвоювати і методи й прийоми їх отримання – для того, щоб, користуючись ними, здійснювати самостійний пошук вирішення тих проблем, що пропонує йому спочатку освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу, потім вищого закладу освіти, а потім і те професійне співтовариство, в якому він збирається реалізувати себе.

Пізнавальні бар’єри в навчанні пов’язані з третьою складовою педагогічної тріади, а саме з проблемою як учитися, орієнтують того, хто вчить, на інтелектуальні проблеми тих, хто вчиться, і виходять з того, що навчальна діяльність не може здійснюватися без цілеспрямованого і систематичного попередження і подолання, а відповідно, і штучного створення бар’єрів різного типу, що функціонують у свідомості того, хто вчиться. Таким чином, характерною особливістю зазначеної концепції є чітке виділення у змісті навчального матеріалу елементів, зміст яких може бути спотворений пізнавальними бар’єрами, функціонуючими у свідомості того, хто вчиться, або перекручений у вихідному тексті. Іншими словами, систему сформованих знань, умінь і прийомів мислення необхідно зіставити з системою пізнавальних бар’єрів і відповідних психологічних механізмів навчальної свідомості.

З позиції повсякденної педагогічної практики це означає, що при розробці навчально-методичних матеріалів для тієї або іншої спеціальності повинна бути проведена така підготовча робота, щоб був

врахований по можливості весь комплекс умов, виконання якого і забезпечує високий рівень процесу навчання. Необхідним елементом такої роботи має стати встановлення ступеня інтелектуальної готовності тих, хто навчається, до засвоєння навчального матеріалу в необхідному обсязі. Проблема якраз полягає в тому, щоб мати можливість використовувати певну методику, яка включала б процедуру оцінки такої готовності при організації освітнього процесу для конкретного контингенту тих, хто вчиться.

Отже, як слід засвоєними, і, відповідно, усвідомленими можуть вважатися знання, отримані в певній мірі самостійно, а не «сфотографовані» з будь-якого джерела у готовому вигляді. Тільки такі знання можуть бути застосовані особистістю в ситуаціях, що відрізняються від еталонної, представленої тим, хто вчить, або розробленої в підручнику, і це є аксіомою. З цієї точки зору сам процес конструювання і проєктування змісту навчання, а також проєктування навчально-пізнавальної діяльності є в певному сенсі процесом конструювання бар'єрів і одночасно процесом проєктування шляхів їх спільного запобігання або подолання. У цьому контексті мова також йде і про пошук доцільної для конкретної ситуації «висоти гірки», на яку той, хто вчиться, за допомогою того, хто вчить, повинен «досягти», і конструювання «пристроїв», що дозволяють це здійснити [1]. Тому ми розглядаємо пізнавальні бар'єри як засіб мотивації тих, хто вчиться, до самостійного навчання, методу «розпалювання» внутрішнього азарту до подолання труднощів, бажання в певній мірі побороти власні лінощі й пасивність, перемогти себе, досягнувши мети, що здавалася раніше недосяжною.

Таким чином, стверджуємо, що бінарна суть бар'єра якнайповніше проявляється у пізнавальному бар'єрі, оскільки він може бути розглянутим як педагогічне явище, що стримує, гальмує і знижує ефективність навчальної діяльності, а тому потребує подолання, одночасно, пізнавальний бар'єр є і педагогічним засобом, що стимулює, вмотивовує розвиток потенціалу особистості, що актуалізує доцільність його штучного створення у освітньому процесі.

Для забезпечення активізації іншомовної мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти, які навчаються за освітньою програмою «Середня освіта (Мова і література (англійська). Болгарська мова» під час вивчення фахових дисциплін використовувалися авторські посібники [2; 3], в основу яких покладено положення про розвивальний характер педагогічного бар'єра, за умови його подолання. Оскільки, долаючи бар'єр, особистість переходить на новий рівень розвитку, мобілізуючи власні сили й ресурси. У дослідженні було доведено, що якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чого-небудь, як трудність, він не реалізує свою розвивальну функцію. Саме тому матеріал посібників є професійно-орієнтованим, а його вивчення забезпечує набуття

майбутніми вчителями досвіду запобігання і подолання пізнавальних бар’єрів. Хотілося б наголосити, що основою пізнавального бар'єру є суперечність по типу когнітивного дисонансу за Л. Фестінгером [4] «знання–незнання».

Змістом посібників передбачено вправи проблемного характеру, пов’язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формулювання висновків, відстоювання власної точки зору, аргументування тощо, виконання яких створюють у студентів підґрунтя для подолання пізнавальних бар’єрів.

Тексти для читання крім того, що за змістом відповідають професійним інтересам майбутніх учителів, спрямовані на розвиток контекстуальної здогадки розуміння незнайомих слів у тексті, розпізнавання його головної ідеї, складових, їх структури, елементів та засобів зв’язку між ними. Післятекстові вправи спрямовані на відновлення деформованих текстів, розвиток умінь розпізнавання аргументації автора, прогнозування змісту тексту, виходячи з наявної інформації.

Крім того змістом посібників було передбачено анотування та реферування текстів, що забезпечувало формування інтелектуальних умінь, зокрема, виділяти головне та другорядне в тексті; знаходити тези, аргументи та докази; аналізувати логічну структуру тексту; співвідносити та оцінювати факти, події. Так, реферування тексту пов’язано з виділенням ключових фрагментів первинного тексту та лексико-граматичних ланцюжків, необхідних для побудови вторинного тексту; перекомпонуванням матеріалу; зміною послідовності пунктів логічного плану в залежності від сенсового навантаження ключових моментів. Анотація ж потребує власної оцінки, тому на початковому етапі розробили для студентів певний алгоритм роботи: прочитати текст та визначити, про що йде мова; придумати назву; визначити основну ідею твору; знайти фразу, в якій втілено головну думку твору; виділити основні проблеми, що висвітлюються в тексті; розділити текст на частини в залежності від обговорюваних проблем; назвати кожну з частин; скласти план тексту; згідно плану скласти анотацію.

Завдання для письма були сформульовані так, що вони вимагали не лише узагальнення пройденого матеріалу, але й сприяли прогнозуванню дій на основі аналізу ситуацій. Найбільш вдалим методом було написання міні-творів.

Отже, пізнавальний бар'єр, за умови його успішного подолання забезпечує активність суб'єктів навчального процесу, в іншому випадку – він її блокує.

Список використаних джерел

1. Геращенко Л. А. Использование познавательных барьеров в обучений студентов в вузе: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. Братск, 227 с.

2. Глазкова І. Я. Країнознавство: навч. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2009. 186 с.
3. Глазкова І. Я., Школа І. В. Позакласна робота з іноземної мови: інтерактивні методи: навч.-метод. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2009. 131 с.
4. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. 317 с.

Олександр ГОЛІК,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інтеграція України в європейський освітній та науковий простір, підвищення якості освіти та рівня викладання навчальних дисциплін зумовлюють посилення вимог до сучасного викладача закладу вищої освіти, рівня його професійної компетентності, загальної культури, педагогічної майстерності та постійного самовдосконалення.

Формуванню педагогічної майстерності, зокрема педагогічної техніки, присвячені роботи Ю. П. Азарова, Є. С. Барбінової, Л. Ю. Гордіна, Є. І. Гришина, І. А. Зязюна, В. А. Кан-Калика, Л. В. Крамущенка, А. М. Мудрика, Б. Н. Мітюкова, Л. І. Рувинського, Д. С. Самуйленкова, В. А. Семиченка, І. Є. Синиці, Н М. Тарасович, М. М. Яковлєва та ін.

У «Педагогічній енциклопедії» поняття «педагогічна техніка» трактується як комплекс знань, умінь і навичок, які необхідні педагогу для того, щоб ефективно застосовувати на практиці методи педагогічного впливу, які він обрав, як для окремих здобувачів вищої освіти, так і для колективу в цілому.

З точки зору І. А. Зязюна, педагогічна техніка являє собою сукупність професійних умінь, що сприяють гармонії внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його прояву. В. М. Гриньова трактує педагогічну техніку як сукупність умінь і особливостей етичної поведінки педагога, заснованої на правилах і принципах етикету, що дозволяють сформувати його педагогічну культуру, яка допомагає адекватно впливати на того, хто навчається, з метою формування всебічно розвиненої особистості завдяки доцільно обраним методам і формам діяльності відповідно до особливостей конкретних об’єктивних умов.

Сьогодні поняття «педагогічна техніка» трактується як сукупність умінь та прийомів, що використовуються педагогом для найбільш повного досягнення цілей своєї діяльності та допомагають викладачеві глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, домогтися оптимальних

результатів у професійній діяльності. Це комплекс умінь викладача, що сприяють його оптимальній і творчій поведінці та ефективній взаємодії зі здобувачами вищої освіти в будь-яких педагогічних ситуаціях.

Поняття «педагогічна техніка» містить дві групи складників. Перша група пов'язана з умінням викладача керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення).

Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навіювання тощо.

Складники першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані або на організацію внутрішнього самопочуття педагога, або на вміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому, педагогічну техніку умовно поділятимемо на зовнішню і внутрішню відповідно до мети її використання.

Внутрішня техніка – створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштовування викладача на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття.

Зовнішня техніка – втілення внутрішнього переживання викладача в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці.

Практика показує, що в процесі професійної діяльності як молоді викладачі, так і більш досвідчені припускаються деяких помилок у педагогічній техніці, що знижують ефективність освітнього процесу: невміння розмовляти з аудиторією; невміння стримати або, навпаки, виявити гнів; невміння подолати невпевненість; невміння обирати відповідну позу, необхідний жест; недоліки мовлення (монотонність, безбарвність, невиразність, погана дикція тощо).

З метою подолання труднощів педагогічної праці викладачеві необхідно володіти такими складовими педагогічної техніки:

– техніка мовлення: граматична правильність, виразність, образність, гумор, постановка і тембр голосу, емоційність, переконливість, багатство інтонацій та відтінків, дикція, темп;

– техніка зовнішнього вигляду: уміння правильно сидіти, стояти, виявляти впевненість, спокій, доброзичливість (постава, одяг, зачіска, міміка, пантоміміка, емоційна виразність);

– техніка педагогічного спілкування: уміння слухати; ставити запитання; аналізувати відповідь; бути уважним, спостережливим; розуміти інших; встановлювати контакт; бачити і розуміти реакцію аудиторії; передавати своє ставлення до того, про що йдеться; зацікавити, захопити поясненням, розповіддю, повідомленням; орієнтуватися в ситуації;

– психотехніка: уміння створювати необхідний настрій, знімати зайву напругу, хвилювання, долати власну нерішучість і мобілізувати себе, стримувати себе в стресових ситуаціях; здатність до перевтілення, до гри, управління своїм настроєм.

Усне мовлення, як основний засіб педагогічної діяльності, є найважливішим елементом майстерності. Культура мовлення – це мовленнєва майстерність, уміння обрати стилістично доречний варіант, виразно і дохідливо висловити думку. Викладач повинен володіти правилами вимови, наголосу, граматики, слововживання тощо. Мова педагога повинна відповідати таким вимогам:

– правильність: відповідність нормам наголосу і граматики;

– точність: відповідність думкам того, хто говорить, і правильність відбору мовленнєвих засобів вираження змісту думки;

– чіткість: дохідливість і доступність для співрозмовників;

– простота і стислість: вживання простих, неускладнених фраз і пропозицій, які є найбільш легкими для сприйняття;

– логічність: побудова композиції міркування так, щоб всі частини його змісту послідовно йшли одна за одною, були взаємозв’язані і вели до кінцевої мети;

– чистота: виключення з уживання нелітературних слів, доцільність вживання мовних засобів;

– виразність: виключення з мовлення штампів і шаблонних словосполучень, уміле використовування фразеологічних зворотів, прислів’їв, приказок, крилатих виразів, афоризмів;

– багатство і різноманітність лексики: великий словниковий запас і здатність вживати одне слово в декількох значеннях;

– доцільність виразів: вживання найбільш відповідного для конкретного випадку стилістично виправданого мовного засобу з урахуванням складу слухачів, теми діалогу і його змісту та завдань, які вирішуються;

– мовна і мовленнєва стилістика.

Недотримання цих вимог в процесі спілкування звичайно призводить до зниження його ефективності. Якщо викладач не володіє основами мовленнєвої діяльності, технікою мовлення (не знає анатомо-фізіологічних, психологічних і граматичних основ мовленнєвої діяльності; не вміє правильно дихати; має невиразний голосовий апарат; у нього відсутнє відчуття темпу мовлення), то він має погану дикцію та майже не володіє основами логіки мовлення тощо. Невиразний, тихий голос, відсутність потрібного темпу мовлення, погана дикція призводять до нерозуміння і втрати інтересу до заняття тих, хто навчається. Такий педагог не здатний пробудити інтерес до навчання та надихнути студентську аудиторію. І, навпаки, розвинене мовленнєве дихання, досконала дикція, поставлений голос додають слову викладача виразності, яка дозволяє передавати в мовленні багатство відтінків

думок і відчуттів. Тому оволодіння технікою мовлення – одне з головних завдань педагогічної техніки в цілому.

Мовна інформація лише тоді пробуджує почуття і свідомість іншого, сприймається ним, притягує, коли слово досить яскраво й доступно передає власні образні уявлення того, хто висловлюється. Окрім того, образи, створені словом промовця, повинні міцно спиратися на чуттєвий досвід слухачів, приваблювати їх своєю чіткістю і в той же час незвичайністю, новизною.

Культура рухів викладача є також істотним компонентом візуального образу. Вона передбачає володіння своїм тілом, а саме жестами, мімікою та пантомімікою. За їх допомогою та в поєднанні з іншими засобами педагог має можливість більш повно виражати свої почуття, ставлення до своєї діяльності та діяльності здобувачів вищої освіти. До того ж ці засоби завжди найбільш економні, динамічні, в них прихована велика спонукальна сила.

Жест – це рух рук, що супроводжує мовлення і підсилює його виразність, а іноді й замінює його. У жестах виявляється психічний стан людини, а при необхідності іноді ховаються справжні почуття. При оволодінні жестикуляцією необхідно піклуватися про те, щоб жести були природними, доречними, стриманими, тобто відповідали конкретній педагогічній ситуації. Виділяють такі групи жестів: механічні, описові та психологічні.

Внутрішній стан викладача відображається в різних довільних і мимовільних рухах і підкоряється контролю свідомості. Необхідно виховувати в собі уміння стримувати зовнішні прояви і не виявляти справжні переживання, особливо в екстремальних ситуаціях. Жести необхідно наперед продумувати, відпрацьовувати, щоб вони відповідали тому, про що промовляється, пам’ятаючи, що вони є способами посилення мовленнєвої діяльності, вираженням особливостей підтексту.

Засобом передачі почуттів, емоцій, ставлення до чогось за допомогою м’язів обличчя є міміка. На відміну від жестів, які можуть бути традиційними в певній ситуації, міміка суто індивідуальна і залежить, перш за все, від індивідуальних особливостей викладача, а також від обставин спілкування.

Візуальний контакт виконує значну роль у встановленні емоційного контакту з аудиторією. Відвертість, доброзичливість погляду іноді зроблять більше, ніж слова. Адже коли ми хочемо, щоб співрозмовник нас почув і зрозумів, ми завжди прагнемо бачити його очі. На жаль, як зазначають психологи, частіше за все ми дивимося в очі, коли вичитуємо або засуджуємо. Це може спровокувати появу тривожності, невпевненості в собі, тому треба пам’ятати, що контакт очей повинен бути постійним. Він потрібен для того, щоб ті, кого ми навчаємо, відчули нашу любов, доброзичливість, прагнення до співпраці. У полі зору педагога повинні бути всі і кожен окремо.

Слід зазначити і важливість уміння викладача володіти своїм тілом, тобто пантоміміку. У зв'язку з цим можна виділити такі вимоги до ходи, уміння стояти і сидіти: під час заняття вибирати таке місце, звідки добре видно і чутно всіх; нову інформацію необхідно давати стоячи, щоб бачити слухачів та мобілізувати їх увагу; педагогу немає необхідності стояти впродовж усього заняття і якщо дозволяють обставини, можна сісти; закінчуючи заняття, викладач знаходиться в центрі аудиторії, своїм виглядом мовби демонструє завершеність процесу; якщо немає ніяких справ, то педагогу слід першим виходити з аудиторії; хода викладача повинна бути рівною, упевненою, м'якою; не слід сидіти на краю стільця, перекидати ногу за ногу; перш ніж сісти, необхідно перевірити стілець; слід стежити за собою не тільки в межах закладу освіти, а й поза ним.

Від самопочуття та настрою викладача багато в чому залежить характер взаємин зі здобувачами вищої освіти, колегами і, отже, результат його професійної діяльності. Педагог не може і не повинен бути байдужою людиною. Він радіє досягненням і гідним вчинкам тих, кого навчає. Як відзначає І. А. Зязюн, досягти оптимального внутрішнього стану в педагогічній діяльності важко, оскільки вона сама по собі емоційно напружена, вимагає великих душевних затрат.

Дослідження психологів підтверджують, що самопочуття і стан педагога мають межі ресурсів психічного здоров'я, щоб продуктивно працювати, викладач повинен, насамперед, уміти раціонально витрачати свою психічну енергію, знати як її можна поповнювати, відновлювати. Це допоможе йому усвідомлено й ефективно розподіляти свої сили протягом кожного дня, тижня, місяця, року, володіти ситуацією і собою, зберігати працездатність і оптимізм, бути упевненим у собі і, нарешті, успішно працювати.

Позитивні емоції надихають викладача, додають йому бадьорості і сил для подолання педагогічних проблем, а негативні, що викликають страх, тривожність, дратівливість, призводять до ускладнень у роботі. В основі психологічної стійкості людини, зокрема викладача, лежить емоційна прихильність до тих, кого він навчає, до професійної діяльності та до себе.

Щодо вольової сфери діяльності викладача, то можна звертатися до почуття обов'язку, переборюючи власні прагнення, дії. Інший шлях – непрямий, коли ми впливаємо на зовнішні прояви емоцій. Мова йде про контроль м'язового напруження, темпу рухів, мови, дихання. Їх зміна впливає на психічний стан. Показником емоційного стану є і дихання. Якщо ми спокійні – дихання рівне, схвильовані – прискорене. Контроль за темпом дихання, його глибиною зменшить хвилювання.

Оволодіння психотехнікою необхідно викладачеві для створення позитивного емоційного фону спілкування, сприятливого мікроклімату в групі, попередження травмування психіки як здобувачів вищої освіти, так і своєї. Володіння психотехнікою є свідченням професійної культури

викладача. Як зазначає В. М. Гриньова, психотехніка припускає використання досягнень і засобів психологічної науки, раціонального використання психічних можливостей педагога в його професійній діяльності. Основою саморегуляції психічного стану є увага і уявлення.

Володіння як стандартними формами, засобами і методами педагогічної техніки, що апробовані і випливають з педагогічного досвіду, так і новітніми технологіями дає можливість викладачу глибше, яскравіше, талановитіше проявити себе і досягнути успіхів в освітньому процесі. Наявність певних схем, моделей, алгоритмів в жодному разі не знімає необхідності виявляти гнучкість.

Методами формування педагогічної техніки є система тренувальних вправ з формування вмінь і навичок (психофізіологічний тренінг); система правил і вимог до професійної діяльності; педагогічний рольовий тренінг (входження в ситуації, що моделюють професійну діяльність) та вдосконалення професійних якостей, що забезпечують підвищення рівня педагогічної техніки.

Отже, педагогічна майстерність – це високе мистецтво навчання і виховання, що постійно удосконалюється та забезпечує успішність професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. Підвищення педагогічної майстерності доступне кожному педагогу, зокрема щодо оволодіння педагогічною технікою та її компонентами.

Список використаних джерел

1. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект: навч. посіб. Донецьк: Ноулідж, 2010. 242 с.
2. Зайченко І. В., Теслюк В. М., Каленський А. А. Основи педагогічної майстерності та етика викладача вищої школи: підручник / за ред. проф. І. В. Зайченка. Київ: Ліра-К, 2017. 484 с.
3. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: Підручник. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ: СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
4. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
5. Немченко С. Г., Голік О. Б., Кривильова О. А., Лебідь О. В. Управління навчальним закладом: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Донецьк: ЛАНДОН-ХХІ, 2012. 516 с.
6. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 2006. 606 с.

Роман ГОРБАТЮК,
доктор педагогічних наук, професор
кафедри машинознавства і транспорту,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
Наталія БІЛАН,
старша викладачка,
Бережанський агротехнічний інститут,
відокремлений підрозділ Національного
університету біоресурсів і
природокористування України

НАВЧАЛЬНІ ПРОЄКТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ФАХОВОГО ДІАПАЗОНУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕНЕРГЕТИКІВ

Інтелектуальний розвиток суспільства, інноваційні процеси в галузі сучасної енергетики, модернізований ринок праці тощо є зовнішніми орієнтирами закладів вищої освіти щодо професійної підготовки здобувачів технічних спеціальностей. Професійна компетентність інженерів-енергетиків нової генерації не повинна обмежуватися лише програмними знаннями фахових дисциплін. В умовах сьогодення такі знання швидко втрачають свою актуальність, а фаховий діапазон потребує постійного оновлення та розширення. Для успішної самореалізації та протистояння викликам інформаційного суспільства, необхідно сформувати у студентів здатність ініціативно навчатися впродовж усього життя, через особисту діяльність підвищувати рівень професійної майстерності.

Одним із ефективних засобів реалізації означеного процесу є проєктна робота. Під час вибору даної форми навчально-пізнавальної діяльності, керувалися позицією Н. Підбуцької, яка зазначає, що технічна освіта повинна виходити за межі традиційної системи «наука-інженер-виробництво» [1, с. 14]. Вважаємо, що в таку систему доцільно внести ще один елемент – «метамову спеціальності», без володіння якою неможлива професійна мобільність фахівців енергетичної галузі. На нашу думку, засвоєння метамови спеціальності на лексичному та мовленнєвому рівнях забезпечує виконання нестандартних завдань реконструктивного та творчого характеру. У межах нашого дослідження різновидом таких завдань є створення тематичних проєктів іноземною мовою на основі самостійно опрацьованої науково-технічної літератури. Навчальні проєкти з іноземної мови розглядаємо як систему комунікативних вправ лінгвістичного, соціокультурного, професійно-спрямованого характеру з чітко визначеною проблематикою, розв’язання якої можливе завдяки здійсненню самостійної навчально-пізнавальної, пошуково-дослідницької та практичної діяльності студентів [2, с. 102–103].

З метою формування фахового діапазону здобувачів ОС «Магістр» спеціальності 141 «Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка» іншомовними засобами в освітньому процесі було реалізовано навчальні проєкти «Метамова інженера-енергетика», «Енергетичні об'єкти європейських країн», «Сучасні технології енергозбереження», «Ділова зустріч з іноземними інвесторами». Загальну характеристику професійно-орієнтованих проєктів наочно представлено на рис. 1.

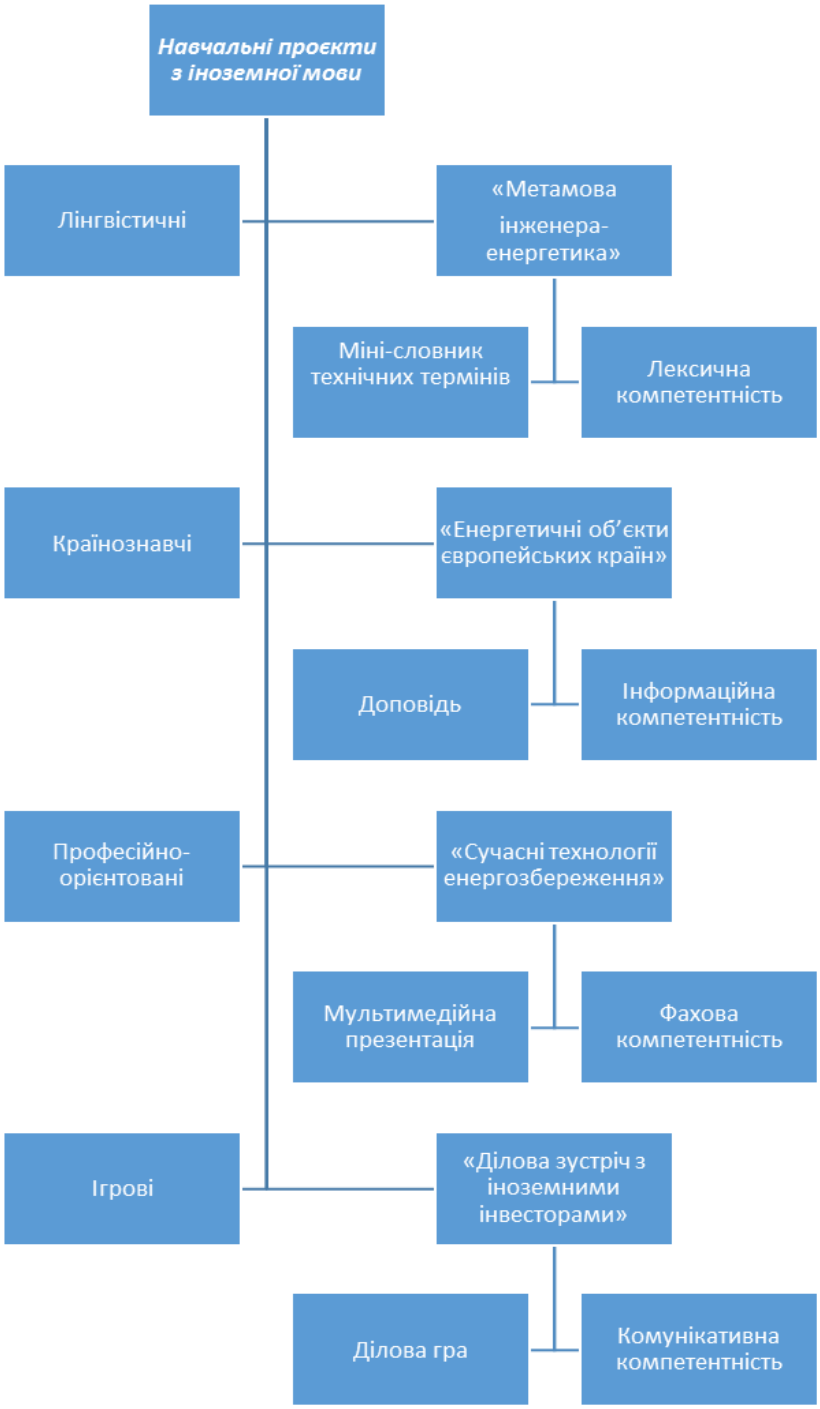


Рис. 1 – Загальна характеристика навчальних проєктів з іноземної мови

У процесі вибору тематики, постановці мети, прогнозуванні кінцевого результату проєктної роботи студентів іноземною мовою, а також для забезпечення взаємозв'язку програмного матеріалу навчальної дисципліни «Ділова німецька мова» із самостійно здобутою інформацією, керувалися індивідуальними інтересами, професійними потребами майбутніх інженерів-енергетиків. Виконання навчальних проєктів здійснювали в контексті особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентністного підходів та опиралися на принципи системності і послідовності, міцності засвоєння іншомовних знань, умінь і навичок, зв'язку навчання з практикою, інформативності, взаємозалежності видів мовленнєвої діяльності, особистісно-професійного розвитку.

Основна увага була акцентована на розширення фахових знань студентів-енергетиків автентичною науково-технічною інформацією з іншомовних сайтів, періодичних видань закордонного видавництва. Форми представлення тематичних проєктів – доповідь, мультимедійна презентація з супроводжувальним коментуванням, ділова гра забезпечили активізацію навичок аудіювання, читання, говоріння, письма. Практична реалізація рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності ґрунтувалася на використанні міні-словника технічних термінів, сформованого в рамках навчального проєкту «Метамова інженера-енергетика».

У результаті створення, представлених на рис. 1, тематичних проєктів іноземною мовою, магістранти сформували вміння самостійно вчитися, навички роботи з іншомовними джерелами, здатність здобувати інтегровані знання для ефективного використання в академічному та професійному середовищі.

Таким чином, організація та здійснення іншомовної підготовки магістрантів у формі проєктної роботи створює оптимальні умови для реалізації індивідуальної траєкторії вивчення іноземної мови та самоосвіти з метою розширення фахових знань, розвитку творчого мислення, формування спектру компетентностей тощо. Професійно-орієнтовані проєкти іноземною мовою з елементами лінгвістичного, країнознавчого, ситуативно-ігрового характеру є ефективними засобами для оволодіння системою актуальних знань, які постійно змінюються у змістовому та функціональному відношеннях, розширюючи загальний світогляд, фаховий діапазон майбутніх фахівців енергетичної галузі.

Список використаних джерел

1. Білан Н. М. Формування особистісно-професійних якостей майбутніх інженерів-енергетиків засобами навчальних проєктів у процесі іншомовної підготовки. *Менеджмент знань, економіка і право*: матеріали І міжнар. наук.-практ. конф., м. Батумі, 5–6 грудня 2019 р. Батумі, 2019. С. 102–104.
2. Підбуцька Н. В. Психологія становлення професіоналізму майбутніх інженерів: автореф. дис. … д-ра псих. наук: 19.00.07. Одеса, 2017. 37 с.

Вікторія ЖИГІРЬ,
докторка педагогічних наук, професорка,
декан факультету фізико-математичної,
комп'ютерної та технологічної освіти,
Бердянський державний педагогічний
університет

ДО ПИТАННЯ ПРО ІНФОРМАЦІЙНУ КУЛЬТУРУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Сьогодні назріла гостра необхідність зміни професійної підготовки майбутнього вчителя, який за змістом своєї діяльності має бути готовим не лише планувати та проєктувати освітній процес, поєднувати різні підходи до його організації, використовувати інформаційні технології, але й повною мірою застосовувати існуючі інформаційні ресурси, організувати пошук інформації з багатьох джерел, структурувати її, систематизувати, узагальнювати і представляти у вигляді, зрозумілому учням. Тож, як влучно зазначає С. Ілляш, «інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки вчителів сучасному рівню інформатизації суспільства» (Ілляш, 2014).

Сучасною наукою накопичено певний досвід розгляду феномена «інформаційна культура». Існує низка концептуальних підходів до осмислення сутності його трактування.

Так, з позицій інформаційного підходу інформаційну культуру трактують як: інформаційну компоненту людської культури в цілому, що характеризує рівень всіх інформаційних процесів та інформаційних відношень у суспільстві (Семенюк, 1994); «здатність суспільства ефективно використовувати інформаційні ресурси та засоби інформаційних комунікацій і застосовувати передові досягнення в галузі розвитку засобів інформатизації та інформаційних технологій» (Рєзанова, 2018); сукупність інформаційного світогляду та системи знань і вмінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність з оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій (Гендина, 2007); рівень знань, який дає можливість людині вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні та сприяти інформаційній взаємодії в суспільстві (Медведєва, 1994) та ін.

Інформаційна культура з позицій культурологічного підходу розглядається як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві – одна зі складових її загальної культури та важливий аспект культурної діяльності та культурного потенціалу, який накопичений людством (Негодаєв, 1997); сукупність принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етнічних і національних культур, їх поєднання в загальному досвіді людства (Миронова, 2010); «одну зі складових загальної культури людини, сукупність інформаційного

світогляду та системи знань і умінь, які забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність щодо оптимального задоволення індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій» (Ростовська, 2016) та ін.

Також на трактуванні поняття «інформаційна культура» позначився й аксіологічний підхід. Багато дослідників стали включати до цього поняття не тільки інформаційно-комунікаційні компетенції, а й світоглядні, аксіологічні та інші складові, які відображають різні сфери особистості. Так, з позицій аксіологічного підходу інформаційну культуру трактують як: «інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником професійної підготовки, являє собою систему знань, умінь і навичок щодо формулювання потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження, інтеграції, структуризації та створення нової інформації» (Гуревич, 2001); якісну характеристику життєдіяльності людини в галузі отримання, передачі, збереження та використання інформації, коли пріоритетними стають загальнолюдські духовні цінності (Хангельдієва, 1993); галузь культури, пов'язана із функціонуванням інформації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості (Вохришева, 1997); гармонізація внутрішнього світу особистості під час засвоєння всього обсягу соціально-значущої інформації (Зінов'єва, 1996) та ін.

У технологічному розумінні інформаційна культура – це «оптимальні способи поводження зі знаками, даними, інформацією та надання їх зацікавленому споживачу для вирішення теоретичних і практичних завдань, механізми вдосконалювання технічних засобів виробництва, збереження і передавання інформації (Галета, 2011); ступінь розвиненості інформаційної взаємодії та всіх інформаційних відносин у суспільстві, міра досконалості в оперуванні будь-якою необхідною інформацією (Колін, 2000); досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання та передавання інформаційних ресурсів (Суханов, 1998).

Отже, представники інформаційного підходу до трактування поняття «інформаційна культура» розуміють її як єдність знань, умінь, навичок і здібностей ефективної роботи з інформацією в різних її формах. З позицій культурологічного підходу інформаційну культуру особистості пов'язують зі становленням інформаційного суспільства та розглядають як елемент загальної культури людства. Прихильники аксіологічного підходу тлумачать інформаційну культуру як інтегроване особистісне утворення, що є чинником і показником загальної та професійної підготовки особистості для діяльності в сучасному відкритому інформаційному суспільстві; технологічного – показником професійної культури особистості.

Спираючись на аналіз понять «інформаційна культура особистості», дослідники визначають сутність поняття «інформаційна культура педагога», як інтегративну якість особистості, що являє собою динамічну систему гуманістичних ідей, ціннісно-смислових орієнтацій, власних позицій і властивостей особистості, що реалізуються в способах взаємодії, взаємовідносин, діяльності в інформаційному середовищі, в пізнанні та перетворенні (Данильчук, 2003); ступінь оволодіння професійно-педагогічною інформацією, як уміння та навички збору, зберігання, перетворення та передачі цієї інформації в процесі педагогічної діяльності (Ващенко, 2015); «інтегральний показник рівня досконалості вчителя в інформаційній сфері діяльності, який проявляється в специфіці педагогічної діяльності та системі професійних якостей» (Рамський, 2009); «інтегроване особистісне утворення, що містить у собі не тільки вміння працювати з комп'ютером, а й уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, шукати, відбирати та критично аналізувати інформаційні ресурси, спілкуватися за допомогою сучасних засобів комунікації» (М. Коломієць& І. Лапшина&В. Білоус, 2006).

Така культура, як зазначає К. Шовш «є не просто ознакою особистості конкретного педагога, але також основою його самореалізації на рівні різних соціокультурних і цивілізаційних колективних суб’єктів (клас, школа, громада, соціум, країна, світ). Сучасний учитель не може і не має права відгородитися від глобальних тенденцій розвитку інформаційного світу, зосередившись винятково на роботі з власними учнями» (Шовш, 2015).

Таким чином, інформаційною культурою вчителя будемо вважати цілісну, багаторівневу, особистісну характеристику фахівця, що інтегрує в собі інформаційний світогляд, ціннісне ставлення до інформації, інформаційної діяльності, систему знань і умінь, які забезпечують самостійну діяльність з використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій у професійній і міжособистісній взаємодії, орієнтованій на реалізацію психолого-педагогічних цілей освіти і максимального розвитку здібностей учнів до самореалізації в соціумі. Вона відображає особливості професійної діяльності педагога: формування інформаційної культури учня, забезпечення постійної потреби в інформації, розвиток навичок правильного використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі.

До того ж, можемо з упевненістю стверджувати, що вчитель, який володіє високим рівнем інформаційної культури, набуває на ринку праці якісно нового рівня професійної майстерності та конкурентоздатності.

Інформаційна культура вимагає від сучасного вчителя нових знань і умінь, особливого стилю мислення, що забезпечують необхідну соціальну й професійну адаптацію до змін в інформаційному середовищі. Вона може виконувати наступні функції: світоглядна (формує уявлення про інформаційну картину світу; регулятивна (здійснює вплив на діяльність,

включає до світогляду людини норми та правила у галузі інформаційних технологій); пізнавальна (розширює знання людини за рахунок придбання ним уже існуючої інформації); креативна (допомагає організувати дослідження, результатом якого є здобуття нових ідей, знань, умінь та цінностей); виховна (впливає на особистісну поведінку); комунікативна (сприяє діалогу між людьми, у тому числі й за допомогою комп'ютерних мереж); ціннісна (формує ідеал надбання знань) (Антонченко, 2004; Ларцов, 2002; Полищук, 1998); інтелектуальна (визначає культуру діяльності в інформаційному середовищі, активну інтелектуально спрямованість цієї діяльності); адаптаційна (дає можливість прилаштовуватися до існуючих в суспільстві умов, оцінок і форм поведінки (Берестовська, 2003; Зінов'єва, 1996; В. Степанов, 2010).

Н. Джингчарадзе вказує на те, що інформаційна культура особистості «вміщує в себе такі взаємопов'язані елементи як інформаційний потенціал, інформаційний світогляд, інформаційний менталітет, інформаційно-орієнтаційну діяльність, мікро- та макроінфомодель, інфопотребу та ін.» (Джингчарадзе, 1997).

До структури інформаційної культури, на думку О. Хмельницького, входять знання, уміння та навички роботи з інформацією певної тематичної спрямованості (Хмельницький, 2000).

Ми повністю погоджуємося з А. Литвин, який зазначає, що «інформаційна культура є показником рівня досконалості людини в інформаційній сфері діяльності. Вона проявляється в процесі діяльності, комунікації, поведінці» (Литвин, 2019), тому в структурі інформаційної культури вчителя виділяємо наступні компоненти:

- особистісно-мотиваційний – «прагнення опанувати сучасними інформаційними технологіями, вивчати передовий досвід в галузі інформатизації освіти, націленість та наполегливість на досягнення високого рівня інформаційної культури» (Горячева, 2010); прагнення до інформаційного спілкування; реалізація індивідуальних особливостей особистості в інформаційній діяльності (Іваньшина, 2012);

- когнітивний – наявність знань про інформаційні процеси, інформаційні потоки в галузі освіти, сучасні засоби комунікації; «розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в пізнанні оточуючої дійсності та творчої діяльності людини» (Антонченко, 2004); «володіння тезаурусом, що включає такі поняття, як інформаційні ресурси, інформаційне світогляд, інформаційний середовище, інформаційна поведінка та ін.» (Іваньшина, 2012);

- діяльнісний – «здатність аналізувати інформаційні ресурси та виявляти їх можливості у вирішенні завдань педагогічної діяльності, проявляти креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність і оперативність мислення в ситуаціях пошуку, перетворення і трансформації необхідної інформації» (Горячева, 2010); вміння збирати, аналізувати, обробляти, зберігати, відтворювати, інтегрувати та

передавати інформацію, розв’язувати професійно-педагогічні завдання з використанням інформаційних і комп'ютерних технологій (програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій, електронні таблиці тощо), електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп’ютерного супроводу навчання), телеконференції (Степанов, 2010) та ін.); уміння та навички застосовувати можливості програмних засобів загального призначення для отримання, обробки, збереження та передавання інформації; уміння використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології; уміння застосовувати наявну інформацію для організації власної роботи; здібності представити інформацію в зрозумілій формі; уміння застосовувати наявну інформацію для передавання знань учням (Антонченко, 2009);

- комунікативний – характеризує культуру спілкування вчителя в інформаційному середовищі з іншими суб'єктами (колегами, учнями, однодумцями), з електронно-обчислювальними та електронно-інтелектуальними системами (Лазаренко, 2016).

При цьому, всі компоненти інформаційної культури вчителя взаємопов'язані, безпосередньо впливають один на одного і не можуть розвиватися окремо.

Таким чином, в умовах інформаційного суспільства затребуваний новий тип культури особистості – інформаційна як частина загальної культури та готовність людини до освоєння повноцінного життя в інформаційному суспільстві, що являє собою цілісну, багаторівневу, особистісну характеристику, що інтегрує в собі інформаційний світогляд, ціннісне ставлення до інформації, інформаційної діяльності, систему знань і умінь, які забезпечують самостійну діяльність з використання як традиційних, так і нових інформаційних технологій у професійній і міжособистісній взаємодії, орієнтованій на реалізацію психолого-педагогічних цілей освіти і максимального розвитку здібностей учнів до самореалізації в соціумі.

Список використаних джерел

1. Антонченко М. О. Інформаційна культура як складник загальнолюдської культури. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовні системи навчання*. Вип. 1(8). До 170-річного ювілею / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Редкол. В. П. Андрущенко, Відп. ред. М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський. Київ: НПУ, 2004. С. 161–166.
2. Антонченко М. О. Формування інформаційної культури студентів в умовах становлення інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: Збірник наукових праць*. ч. 2. Суми: СДПУ, 2009. С. 168–173.

3. Берестовская Д. С. Глобализация и культура. *Культура народов Причерноморья*, 2003. № 46. С. 100–102.
4. Ващенко В. В. Информационная культура педагога-тьютора в условиях дистанционного обучения. *Вестник КазНПУ*, 2015. Алматы. URL: https://articlekz.com/article/19614 (дата звернення 10.05.2020).
5. Вохрышева М. Г. Формирование науки об информационной культуре. *Проблемы информационной культуры*: сб. ст. / науч. ред.: Ю. С. Зубов, В. А. Фокеев. Москва: Магнитогорск, 1997. Вып. 6. Методология и организация информационно-культурологических исследований. С. 57.
6. Галета Я. Інформаційна культура в професійній підготовці майбутнього педагога. *Рідна школа*, 2011. № 11. С. 24–27.
7. Гендина Н. И. Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы. *Открытое образование,* 2007. № 5(64). С. 58–69.
8. Горячева Е. А. Формирование информационной культуры педагога. *Информационные технологии в образовании*: материалы конференции, ИТО-Ростов. 2010. URL: http://ito.edu.ru/2010/Rostov/II/1/II-1-10.html (дата звернення 20.06.2020).
9. Гуревич Р. С., Коломієць А. М., Коломієць Д. І. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. пр. Київ, 2001. Ч.1. С. 276–281.
10. Данильчук Е. В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. Москва, 2003. 40 с.
11. Джингчарадзе Н. Г. Інформаційна культура особи: формування та тенденції розвитку (соціально-філософський аналіз): дис. ... д-ра філос.наук: 09.00.03. Київ: Київський ун-т ім. Т. Шевченка, 1997. 452 с.
12. Зиновьева Н. Б. *Информационная культура личности: введение в курс*: учеб. пособие для вузов культуры и искусства. Краснодар: Краснодар. гос. акад. культуры, 1996. 136 с.
13. Іваньшина Н. М. Сутність та поняття інформаційної культури особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2012. № 2 (49). С. 57–65.
14. Ілляш С. Д. Інформаційна культура як важлива складник професійної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Наука і освіта,* 2014. № 3. С. 68–72.
15. Колин К. К. *Фундаментальные основы информатики: социальная информатика*: учебное пособие для вузов. Москва: Академический проєкт; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 350 с.
16. Коломієць А. М., Лапшина І. М., Білоус В. С. *Основи інформаційної культури майбутнього вчителя*: навч.-метод. посіб. Вінниця: ВДПУ, 2006. 88 с.

17. Лазаренко Н. І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 2016. Вип. 47. С. 18–22.
18. Ларцов В. С. *Социокультурный генезис личности*. Киев: Принт-экспресс, 2002. 360 с.
19. Литвин А. Інформаційна культура педагога професійного навчання. URL: http://lib.iitta.gov.ua/4936/1/St St_Литвин_Підготовка_педаг_до __ІКТ.pdf. (дата звернення 10.05.2020).
20. Медведева Е. А. Основы информационной культуры. *Социологические исследования*, 1994. №11. С. 59–67.
21. Миронова В. В. Інформаційна культура як основа загальної культури людини. Сайт кафедры культурологии и информационной деятельности. 2010. URL: https://mdgu-kid.at.ua/publ/informacijna_kultura_jak_osnova_zagalnoji_kulturi_ljudini/1-1-0-68 (дата звернення 20.05.2020).
22. Негодаев И. А. *Филофия техни*ки: учеб. пособ. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 1997. 319 с.
23. Полищук В. В. *Культорология*. Москва: Гардарики, 1998. 446 с.
24. Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя математики – одна з найважливіших цілей його професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-оріентовані системи навчання*: збірник. наукових праць / Редрада. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. № 7 (14). С. 35–40.
25. Рєзанова Н. Інформаційна культура як детермінанта інформаційного суспільства. *Формування освітнього простору в умовах інформаційного суспільства*: матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 26–27 квітня 2018 р. Україна, м. Запоріжжя. С. 195–198.
26. Ростовська В. І. Формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. *Innovative solutions in modern science*. 2016. № 4 (4). URL: https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/viewFile/882/1024 (дата звернення 20.05.2020).
27. Семенюк Э. Л. Информационная культура общества и прогресс інформатики. *НТИ*. Сер.1. 1994. №7. С. 1–8.
28. Степанов В. Ю. Інформаційно- комунікаційні технології в сучасній освіті. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2010. Вип. 30. С. 173–179.
29. Суханов А. П. *Информация и прогресс*. Новосибирск: Наука, 1988. 193 с.
30. Хангельдиева И. Г. О понятии «информационная культура». *Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее*: материалы междунар. науч. конф., Краснодар–Новороссийск, 23–25

сент. 1993 г. Краснодар: изд-во Краснодар. гос. акад. культуры, 1993. С. 2–8.
31. Хмельницький О. О. Інформаційна культура сучасного фахівця. *Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*: матеріали Міжнар. наук. конф. Харків: ХДПУ, 2000. С. 390–393.
32. Шовш К.С. Інформаційна культура педагога: проблеми, визначення та формування. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 2015. № 1–4. С. 47–56.

Олена ЖИГУЛА,
учителька Новопетрівської
загальноосвітньої школи І–ІІІ ст.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Постійне підвищення кваліфікації – невід'ємна частина педагогічної діяльності. Існує ряд методів, спрямованих на професійний і особистісний ріст педагогів. Це періодичні курси підвищення кваліфікації; читання актуальної науково-методичної літератури; творчий експеримент в процесі роботи з учнями. Якщо перші два методи регламентовані в нормативних документах, то творча ініціатива педагога, його готовність до експерименту новим формам викладу матеріалу є темою для вивчення і дискусій.

Інновації – сучасне визначення пошуку і застосування вперше використовуваних видів діяльності з метою досягнення запланованих результатів. У педагогіці це поняття необхідно розглядати з двох ракурсів: особистісного – індивідуальні особливості людини; методологічної – результативність застосовуваних новаторських методів.

Немає сумнівів, що, генеруючи ідеї, застосовуючи нові способи викладу навчального матеріалу, захоплюючи учнів нестандартними, цікавими завданнями, саме вчитель у першу чергу пізнає багато нового, розширюючи кругозір і навчаючись невластивим навичкам. Щоб зробити інновації не випадковими подіями, а цілеспрямованою діяльністю, спрямованою на підтримку кваліфікації викладача нарівні, випереджаючому потреби учнів і приводить до особистісного зростання, необхідно детально розглянути людський і системний фактори, що впливають на появу нових ідей та їх ефективне застосування. Вивченням саморозвитку людини займалися з давніх-давен. Геракліт говорив: «Я досліджую самого себе». У процесі еволюції особистісне стало ототожнюватися з громадським. У XIX столітті Анрі Сен-Сімон писав: «Вивчаючи себе, я вивчаю одночасно всіх людей». Наведені цитати свідчать, що проблемою саморозвитку займалися кращі представники філософських шкіл протягом століть людина прагне до особистісного зростання, повинен вивчити себе, зрозуміти, що йому необхідно змінити

в собі які якості розвинути,якими навичками оволодіти,щоб діяльність,спрямована на саморозвиток,принесла очікуваний результат. І педагоги, зважаючи на свою професійну орієнтацію, повинні бути в авангарді цього підходу. Зараз далеко не всі педагоги здатні знаходити інноваційні рішення у професійній діяльності, і далеко не всі здатні їх застосовувати, при цьому підвищуючи власний професійний рівень.

Сучасні інформаційні можливості безмежні завдяки мережі інтернету і засобів комунікацій. Діти з раннього віку вміють користуватися гаджетами і комп'ютерами. Іноді педагоги значно відстають від учнів в навичках володіння технічними засобами. Матеріально-технічне забезпечення багатьох навчальних закладів ніяк не сприяє впровадженню нововведень. Необхідно створювати умови для багаторівневого застосування інновацій. Необхідно дати можливість вчителям застосовувати нетрадиційні педагогічні технології, не боятися порушити існуючі інструкції. Інноваційна діяльність виходить за рамки затверджених правил, також, як і ефект в підвищенні професіоналізму від генерації із застосуванням нововведень, виходить за рамки формальних професійних компетенцій.

Існує ряд заходів, спрямованих на формування умов, при яких педагоги будуть шукати нові форми викладу матеріалу і контролю знань, тим самим вивчаючи актуальні і застосовуючи нетрадиційні технології в комунікаціях з учнями. Такими заходами є стимули, які спонукають викладача діяти. До них можна віднести: внутрішні – пов'язані із заохоченням за пошук і застосування нових методів у викладанні (премії, нагороди, преференції); зовнішні – пов'язані з професійним визнанням поза навчальним закладу (участь в семінарах, симпозіумах, публікації статей в профільних видання тощо); кар'єрні – потенційне підвищення на посаді в результаті інноваційної діяльності. Важливо сформувати систему оцінки інноваційної діяльності професійного зростання. Інакше нововведення стануть буденністю, і створені умови, а також стимули стануть не більш ніж деклараціями, але не інструментом досягнення результату.

Сьогодні сформувалися чотири рівні, за якими можна судити про інноваційну діяльність педагога: рівень адаптації до умов, що склалися – на цьому рівні знаходяться педагоги, спочатку не пристосовані до подібної діяльності, але при цьому володіють багатьма іншими професійними перевагами; рівень репродуктивної інноваційної діяльності – характеризується застосуванням нововведень і досягнення значних результатів, але при цьому відсутністю здатності генерації нових ідей; евристичний рівень – викладачі шукають нововведення, виявляють до ним інтерес, активно застосовують їх, аналізують результат і завжди відкриті для експерименту; креативний рівень – люди, схильні до генерації нових ідей, бачать їх потенціал, активно впроваджують і діляться отриманими результатами.

Проаналізувавши взаємозв'язок самопізнання, особистісних особливостей і умов застосування нетрадиційних форм в педагогіці, можна зробити висновок про вирішальне значення інновацій у розвитку професійних компетенцій майбутнього і особистісної самореалізації педагога, людини.

Список використаних джерел

1. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления. Красноярск: Поликом, 2007. 190с.
2. Бухлова Н. Навчаємо вчитися: діагностика і формування самоосвітньої компетентності учнів. Київ: Шкільний світ, 2006. 128 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / авт.-укл.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н.; 2002, 136с.

Анастасія ЕФІМОВА,
старша викладачка кафедри біології, основ здоров'я та фізичної реабілітації, Бердянський державний педагогічний університет,
Єва ДНІПРОВСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини, Бердянський державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗМІСТ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

На сучасному етапі модернізації освіти в Україні одним із напрямів є забезпечення якісної освіти та формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися і самовдосконалюватися. Основним орієнтиром сучасної освіти є принципи та цінності суспільства, які адекватно скеровують особу на високу професійну компетентність, активну і принципову поведінку в усіх життєво творчих процесах.

Прийнято вважати, що набуття життєво важливих компетентностей дозволяє людині вільно і правильно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві та адекватно реагувати на динаміку змін на конкурентному ринку праці. Набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в

неї здатності адекватно реагувати на запити часу [4, с. 223–227; 5 с. 103–107].

Наразі професія фахівця з фізичної реабілітації в Україні є порівняно новою галуззю професійної діяльності, що знаходиться на етапі становлення. Компетентнісний підхід є ключовим в освіті і є основою змістовних змін по забезпеченню відповідності освіти запитам і можливостям суспільства. Актуальність підготовки фахівців з фізичної реабілітації визначається необхідністю подальшого розвитку даної спеціальності з метою зміцнення здоров'я населення України.

На сьогодні, рівень підготовки фахівців з фізичної реабілітації не повною мірою відповідає сучасним вимогам. Деякі молоді фахівці не мають достатнього уявлення про особливості професійної діяльності, не здатні прогнозувати її хід та результати. У зв'язку з цим потрібні нові підходи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації.

Аналіз літературних джерел (А. Хуторської, І. Зимня, О. Лебедєв та ін.), свідчить, що в процесі професійної фахової підготовці майбутніх фахівців з фізичної реабілітації актуальності набувають наступні компоненти:

- володіння професійною діяльністю на досить високому рівні (спеціальний компонент);
- володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування (соціальний компонент);
- володіння прийомами особистісного самовираження саморозвитку (особистісний компонент);
- володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, уміння організовувати працю без перевантажень (індивідуальний компонент);
- володіння знаннями і вміннями планувати, формувати цілі та завдання діяльності, організовувати її, аналізувати результати (управлінський компонент) [3, с. 176–187].

Реалізація цих компонентів, як складових професійної компетентності забезпечує майбутньому фахівцю з фізичної реабілітації здатність виконувати завдання і діяти навіть у ситуації невизначеності, здатність працювати в команді; здатність самоудосконалюватись та навчатись, що є гарантією якості освіти, яка є основною умовою для довіри, відповідності, мобільності, сумісності і привабливості в Європейському просторі вищої освіти.

Отже підготовка здобувачів вищої освіти до реалізації відмічених видів діяльності фахівця з фізичної реабілітації стає важливою ланкою між теорією професійної підготовки та практикою її здійснення. Цей процес проходить під впливом цілеспрямованої діяльності, власної активності майбутнього фахівця та спеціальних умов.

Рівень сформованості професійних компетентностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації повинен відповідати виробничим функціям, типовим завданням діяльності й умінням, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Безкоровайна Л. В. До поняття про компетенцію майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту,* 2006. № 8. С. 7–10.
2. Бєлікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2012. 575 с.
3. Крупа В. В. Визначення сутності та змісту формування професійної компетентності майбутніх фахівців фізичної реабілітації. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України.* Серія: Педагогічні та психологічні науки, 2014. № 4 (73). С. 176–187.
4. Фастівець А. В. Формування діагностико-прогностичної компетентності майбутнього фахівця фізичної реабілітації. *Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини,* 2014. Вип.18, Т. 3. С. 223–227.
5. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Вісник Херсонського державного університету.* Серія: Психологічні науки, 2014. Вип. 1, т. 1. С. 103–107.

Людмила КОВАЛЬ,
докторка педагогічних наук, професорка,
декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянський державний педагогічний університет

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 013 ПОЧАТКОВА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ АКРЕДИТАЦІЙНИХ ВИМОГ НАЦІОНАЛЬНОГО АГЕНТСТВА ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

До пріоритетних напрямів розвитку спеціальності 013 Початкова освіта належить модернізація підготовки майбутніх фахівців у контексті акредитаційних вимог Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та згідно з ключовими ідеями Концепції Нової української школи.

Методологічні засади щодо вдосконалення та подальшого розвитку спеціальності «Початкова освіта» закладено в сучасних нормативних

документах, зокрема Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції Нової української школи (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), проєкті «Фінська підтримка реформи української школи» (2018) тощо.

Мета – розкрити основні аспекти розвитку спеціальності 013 Початкова освіта відповідно до національних традицій і тенденцій євроінтеграції.

Орієнтиром є «Стратегія розвитку університету» [4], де визначені основні напрямки діяльності, зокрема:

1. Створення позитивного іміджу спеціальності.
2. Підвищення якості підготовки фахівців для Нової української школи.
3. Активізація наукової та міжнародної діяльності у зв'язку з інтеграцією до Європейського освітнього простору.
4. Формування потужного кадрового потенціалу як основа успішної реалізації освітньої діяльності.
5. Розвиток студентського самоврядування.
6. Працевлаштування випускників.

Підвищення якості підготовки фахівців починається з визначення стратегії розвитку спеціальності в межах освітньо-професійних програм з урахуванням позитивного досвіду практики за аналогічними ОПП у вітчизняних та іноземних ЗВО; впровадження Державних галузевих стандартів, ідей Концепції Нової української школи тощо.

ОПП, за якими буде відбуватися підготовка здобувачів вищої освіти як бакалаврського, так і магістерського рівнів спеціальності 013 Початкова освіта, потребують суттєвих змін. Так, у цьому навчальному році у зв'язку з новими акредитаційними вимогами в магістратурі ми відмовилися від підготовки викладача педагогіки і вбачаємо подальший стратегічний розвиток ОПП тільки в межах спеціальності 013 Початкова освіта.

Проблемним залишається визначення стратегії розвитку цієї ж спеціальності на другому бакалаврському рівні вищої освіти. Якщо навчання на базі повної загальної середньої освіти можливе за ОПП 013 Початкова освіта, то на базі молодшого спеціаліста така стратегія не буде користуватися попитом, оскільки випускники коледжів мають уже додаткові кваліфікації: Вчитель іноземної мови в початковій школі; Вчитель інформатики в початковій школі; Вчитель образотворчого мистецтва в початковій школі тощо. Отже, тут треба діяти так, щоб не втратити кадровий потенціал та контингент майбутніх студентів. Ускладнюється формування стратегії розвитку цієї спеціальності тим, що й дотепер не існує Державного галузевого стандарту.

Наступною важливою проблемою є необхідність визначитися з унікальністю ОПП, її галузевим та регіональним аспектами. Проте, щоб

урахувати всі можливі ризики, необхідно налагоджувати дієву співпрацю з колегами інших ЗВО, науковцями Академії педагогічних наук України, тобто знаходитися в активному пошуку.

Вивчивши досвід реалізації аналогічних освітніх програм, можемо констатувати ще деякі приклади. Так, унікальність ОПП 013 Початкова освіта в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника пов'язується з підготовкою фахівців до роботи в умовах гірської школи; в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичина фокус програми спрямовується на формування здатності майбутніх учителів початкової школи організовувати освітній процес сільської школи. Це не просто задекларовані в програмі факти, а підкріплені конкретними освітніми компонентами або окремими модулями та спеціально оформленими кабінетами. На нашу думку, унікальність ОПП Початкова освіта може бути пов'язана з вивченням різних аспектів педагогічного краєзнавства. Так, у Бердянському державному педагогічному університеті особливе значення має творче вивчення спадщини М. Корфа – засновника земських шкіл на території сучасного Північного Приазов'я тощо.

Згідно із Законом «Про вищу освіту» до вдосконалення ОПП залучаються група забезпечення, стейкхолдери, випускники, студенти, що є абсолютно новим. У зв'язку з цим плануємо активізувати роботу постійно діючих рад роботодавців зі спеціальності 013 Початкова освіта з метою якісного вдосконалення ОПП і вивчення запитів на зміни в підготовці конкурентоздатних фахівців.

Однією з найскладніших проблем розвитку ОПП є зміна педагогічного мислення викладачів, в основі якого має бути створення студентоцентрованого освітнього середовища, внутрішня і зовнішня мобільність, нові підходи до отримання вищої освіти в межах формальної, інформальної та неформальної освіти.

Зазвичай, викладачі розуміють поняття «студентоцентроване навчання» як повагу до студента, створення творчої атмосфери під час занять, упровадження активних форм роботи. Проте не тільки на це має зважати викладач. Сьогодні нові акценти: студенти беруть участь у вдосконаленні ОПП, самостійно складають індивідуальний навчальний план, долучаються до оцінки діяльності викладача, його професійної майстерності через онлайн-опитування тощо.

Звертаємо увагу на академічну мобільність, де важливим є переміщення студентів і викладачів ЗВО на певний час в інше освітнє середовище; грантова діяльність, стажування, у тому числі й міжнародне, публікація статей у виданнях з високим імпакт-фактором тощо.

Для створення студентоцентрованого освітнього середовища передбачено складання здобувачами індивідуальних навчальних планів, де виокремлюються обов'язковий та вибірковий складники. Якщо освітні компоненти, які входять до обов'язкового складника, визначаються

закладом вищої освіти, то вибіркову частину індивідуального плану здобувачі обирають самостійно. Тому викладачам необхідно розробити й запропонувати такі навчальні дисципліни, які є актуальними, орієнтованими на інтереси студентів та сприятимуть формуванню в них програмних результатів навчання, визначених обов'язковими освітніми компонентами. Наприклад, курс «Методика навчання математики в початковій школі» може бути доповнений у вибірковій частині такими дисциплінами: «Розвиток логічного мислення на уроках математики», «Практикум з розв'язування задач у курсі початкової школи», «Актуальні проблеми початкової математичної освіти нової української школи» тощо.

Підвищити якість підготовки майбутніх фахівців відповідно до акредитаційних вимог Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти можна лише за умови щорічного оновлення викладачами змісту освітніх компонентів (обов'язкових та вибіркових) освітньо-професійних програм, ураховуючи її мету, завдання, загальні і фахові компетентності, програмні результати навчання, критерії оцінювання за кожним видом роботи (особливо самостійної); джерельну навчальну базу.

Актуальним є дотримання правил академічної доброчесності, які культивують серед викладачів і студентів чесну працю і навчання. Цілком закономірно, що плагіат, списування, несанкціоноване використання чужих напрацювань є неприйнятним і жодним чином не толеруються в спільноті.

Наразі студентська академічна культура характеризується як деформована. В основі цієї деформації лежить мотивація значної частини студентства на формальні атрибуції вищої освіти (оцінки, стипендія, диплом та ін.), а не на отримання професійних знань, що є визначним фактором наявності академічного шахрайства. До факторів, які найбільшою мірою визначають деформацію академічної культури в процесі навчання, відноситься відсутність дієвого механізму взаємозв'язку вищої школи та ринку праці, що не завжди відповідає аксіомі: якісні професійні знання є запорукою гарного місця працевлаштування та основою стратегії життєвого успіху в цілому [1].

Не можна стверджувати, що академічна доброчесність – це щось нове, і викладачі були поза цією проблемою. Але в сучасних умовах їй приділяється особлива увага. Так, уважаємо за необхідне, в першу чергу, до навчальних планів увести такі освітні компоненти, як «Основи академічного письма» або «Академічна доброчесність». Крім того, доцільним може бути відображення в планах кураторів заходів щодо формування в студентів основ академічної доброчесності.

Отже, узагальнюючи, слід підкреслити, що перш ніж перейти до безпосереднього застосування європейських стандартів, потрібно деталізувати стратегію розвитку спеціальності 013 Початкова освіта, яка має відображати практико-орієнтоване навчання, створення

студентоцентрованого освітнього середовища; академічну мобільність викладачів та студентів; урахування результатів, отриманих під час формальної, інформальної та неформальної освіти; дотримання правил академічної доброчесності як основи ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бакіров В. С. Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку. Основні результати дослідження за проєктом № 49169. URL: http://www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2015-07-17/2015.pdf (дата звернення 10.06.2020).
2. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності / упорядники матеріалів: В. Бахрушин, Є. Ніколаєв; Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні. 2019. 41 с.
3. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності: затверджено Рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 29 жовтня 2019 року, Протокол № 11 / НАЗЯВО. 2019. 24 с.
4. Стратегія розвитку університету. URL: http://bdpu.org/public-information/development-strategy/

Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти,
Національний університет«Львівська політехніка»

ПРОБЛЕМА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА ЗАСАДАХ ТЕОРІЇ ГАРМОНІЇ

Ступінь духовної культури слугує мірилом фахової компетентності. Тільки завдяки глибинному розумінню морально-етичних засад гуманного суспільства особистість зможе обрати вірний шлях до розвитку цього суспільства. Особливу роль у моральній складовій наукової діяльності педагога-вченого посідає його ставлення до релігії. Взаємини поміж наукою й релігією непрості. Не випадково все більшого значення науковці надають проблемі духовності фахівця, її психологічному змісту, механізмам становлення. Теперішня фахова освіта практично не забезпечує морального самовизначення особистості.

Стихійний характер суспільного розвитку, неконтрольоване економічне і науково-технічне зростання, дегуманізація в галузі культурі

призвели до гострих катаклізмів в сучасному суспільстві. Багато вчених причинами цього явища вважають абсолютизацію в суспільному розвитку необмеженого панування людини над можливостями природи. Наукова й науково-технічна діяльність у закладах вищої освіти – невід'ємна складник навчальної роботи, й відбувається, аби інтегрувалися наукова, навчальна й виробнича діяльності.

Синергетична концепція культури А. Свідзинського (2009) може слугувати методологічним орієнтиром у формуванні ціннісного гармонійного світогляду студентів закладів вищої освіти, теоретичні основи якого розвиваються вже тривалий час: від прокомуністичного варіанту «гармонійно розвиненої особистості» до реальних спроб гармонізувати навчальні, виховні та розвивальні аспекти у закладах вищої освіти.

Проблему міждисциплінарної ціннісно орієнтованої освіти в контексті гармонізації життєдіяльності людини, природи і суспільства ґрунтовно досліджував Бриндін (2012), намагаючись спрогнозувати образ людини майбутнього. Здійснення життєдіяльності на основі гармонійних духовно-розумних цінностей людини і гармонійних культурно-раціональних цінностей суспільства визначають аксіологічний принцип гармонізації життєдіяльності.

Гармонійна життєдіяльність суспільства орієнтується, втілюється і здійснюється на основі смислів гармонійних культурно-раціональних цінностей, тобто гармонійних культурно-раціональних смислів. гармонійні культурно-раціональні цінності виконують функцію регулятора групової згуртованості та активності у формуванні досконалої життєдіяльності.

Тематика наукових розвідок у закладі вищої освіти – переважно галузево спрямована. Іноді хибно вважають, що проблеми освіти й педагогічної науки – перевага винятково педагогічних вишів та спеціалізованих кафедр. Це шлях до одностороннього бачення фахових рис працівників закладу вищої освіти, коли їхні педагогічні та галузеві знання й навички розглядають відокремлено. Часто-густо здібний науковець із належними якісними та кількісними показниками наукової діяльності – не достатньо вправний фахівець у педагогіці й психології, а чудовий педагог – у галузевій науці.

На нашу думку, шукати закони формування сутності освіти можна й виявленням подібностей із теорією гармонії, передусім у музиці. Як теоретичними, подекуди математичними засобами, суцільне поєднання музичних звуків народжує симфонію або сонату, так і комбінації знань мають підлягати закономірностям математики й довершеності. Дисонанси в музиці фахівець відчуває миттєво. Виявити ж дисонанси поєднання знань у навчальних курсах або темах – процес тривалий і неоднозначний. Як от дидактичною метою задаються обсяг, інформація, форма, а закони мають створювати знання за цілями здобуття такої мети.

На початку ХХ століття якийсь період часу функціонувала акордна навчальна система стосовно законів формування суті освіти, навчальних курсів, їхніх акордів, та широко не була розвинена. Терцева структура акордів ґрунтується на природних акустичних передумовах, передусім на натуральному звукоряді. У акордних послідовностях виявляються їхні функції: стійкі (центральний акорд ладу, що визначає тональність, тоніка), й нестійкі. Акорди та їхні слідування не тільки підпорядковані ладофункціональним законам, а й мають власні колористичні ознаки. гармонізація утворює гармонійний супровід певної мелодії. Одна й та сама мелодія може гармонізуватися по-різному, що дає змогу гармонійного варіювання. Розкладання числа на дві складові, які формують гармонійну пропорцію, називають гармонійним поділом, або золотим перерізом. Здебільшого гармонійні коливання є єдиним типом коливань, форма яких не спотворюється за відтворення, що визначає їхнє особливе значення та змогу подання негармонійних коливань як спектр гармонійних. Відомо, що поведінку будь-якої системи можна відтворити нескінченним рядом гармонік із часовим коефіцієнтом перед кожною.

Теорія гармонії, або математична теорія, ніяк не перешкоджала естетичному її сприйняттю, тож коригування освіти згідно із законами гармонії відповідно не порушує її людського, особистісного звучання, ба навіть навпаки. Здатність досягати гармонії між раціональним і духовним робить людину особистістю. Така здатність дозволяє їй здійснювати гармонійний розвиток духовних множенням, коли матеріальне множення на благо вона робить відповідно до духовним. Духовне множення людина здійснює духовним сіянням і жнивами за духовними законами.

Поняття освіти й виховання практично скрізь ототожнюють, трактуючи їх як одну з найдовершеніших форм діяльності людини, де на гуманістичних і просвітницьких засадах формується мікросвіт людини. Зазначений підхід наближений до визначення едукації загалом як освіта-виховання-культура. Формування особистості починається з виховання, що пов'язане з формуванням етичної ціннісної орієнтації, людських якостей, досягненням гармонійної цілісності свідомості душі і плоті, з набуттям здатності досягати гармонії між раціональним і духовним. Можливості освітньої інтегрології – узагальнення дидактичних, виховних, розвивальних, наукознавчих, культурологічних аспектів передання досвіду від покоління до покоління, окреслюючи гармонійний освітній простір нинішнього суспільства.

Отож, інтегрований підхід до організації систем освіти на всіх щаблях, передбачає інтегроване знання стосовно освіти, перетворення класичної педагогіки на сучасну. Він поєднується з новими шляхами розвитку педагогічної науки, передусім з такими як: педагогічна праксеологія, інструментальна дидактика, енергоінформаційна та кібернетична педагогіка, імітаційне моделювання й багатовимірні педагогічні моделі. Якщо рівень знаннєвих структур – то акорди й сонати,

мотиви із акомпанементом, один або кілька інструментів, то рівень інтеграції наукової й навчальної діяльності – симфонії вже з потрібним оркестром, а рівень особистісної інтеграції, інтеграції виховних впливів – це опери, в яких задіяно й інструменти, й людей.

Окреслені позиції стисло регламентуються концептуальними засадами розвитку духовності науково-педагогічних працівників, згідно з якими особистість формується на базі гуманістичних ідей сучасного суспільства: 1) цілісності розвитку особистості науково-педагогічних працівників з ціннісно-мотиваційною домінантою, яка концентрує інструментальні властивості, гармонізує всі аспекти його діяльності; 2) поєднання загального, фахового й індивідуалізованого розвитку особистості з урахуванням їх істотного впливу на розвиток індивіда; 3) формування духовної культури науково-педагогічних працівників як усвідомлення духовного виміру науково-педагогічної діяльності; 4) національної гідності вченого як складової духовної культури, що має свою історичну специфіку з неповторними, притаманними для конкретної нації рисами; 5) єдності науки та освіти, що базується на тенденціях розвитку наукової практики викладача (взаємний зв'язок досвіду наукової й педагогічної роботи; повсякчасне збагачення змісту, форм і методів наукової праці педагога та його науково-дослідної діяльності тощо); 6) урахування раннього початку розвитку, побудоване на основі первісного фахового та педагогічного досвіду та подальших змін, на які впливають освіта, життєвий і фаховий досвід людини, її самовдосконалення тощо; 7) цілепокладання фахових знань, усвідомлення в ім'я чого їх здобувають, куди веде знання і який результат його реалізації в житті та професійній діяльності особистості.

Список використаних джерел

1. Брындин Е. Г. Междисциплинарное ценностно-ориентированное образование по гармонизации жизнедеятельности человека и общества. Образ человека будущего: кого и как воспитывать в подрастающих поколениях: междунар. кол. монография / под ред. О. А. Базалука. Киев: Скиф, 2012. Т. 2. С. 96–105.
2. Козловський Ю. М. Гармонізація едукаційного процесу вищого навчального закладу на засадах інтегративного підходу. Проблеми освіти: наук.-метод. збірник / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Випуск 85. С. 97–102.
3. Свідзинський А. Синергетична концепція культури. Луцьк: Волин. обл. друкарня, 2009. 696 с.

Юлія КОНДРАТЕНКО,
аспірантка, Бердянський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОВІДНИЦЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Реформаційні процеси у національній освіті збурили величезний пласт проблем управління цією галуззю. Одним з важелів вирішення менеджменту сучасної глобалізованої освіти ми вважаємо ідею провідництва. Проведені нами дослідження цієї ідеї знайшли відображення у наших колективних працях «Генеза провідництва в освіті» та «Менеджмент в освіті». Проблема провідництва в освіті є малодослідженою. Вона започаткована у наукових працях В. Крижка, С. Клепка, В. Жатька, С. Лисакова, Г. Луценка, О. Козлової, С. Немченка, О. Старокожко, М. Генсона, С. Сеймура, Т. Серджіованні, У. Каннінгема, Д. Грессо, В. Бенніса, Дж. Ліфмана, Г. Юкла, М. Фуллана.

На початку ХХ століття ми стали свідками реактивації ідеї провідництва, закладеної у соціогенез української національної спільноти. Реактивізація означає повернення одиниць пасивного словникового складу до активного використання, що спричинене соціально-економічними перетвореннями в країні і супроводжується семантичними змінами слів.

Актуалізація слова «провідник» – це збільшення його активності у мовному вживанні у зв'язку з актуалізацією позначуваних ним понять, а також переміщення з периферії мовної свідомості в активний словник, тобто повернення словесних одиниць із пасивного складу в активний [1, с. 43].

Підготовка провідників в освіті може здійснюватися в умовах отримання другого рівня вищої освіти у педагогічних університетах або ж розвиток цих якостей чи рис через організаційно-дидактичну діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти.

1. Університетська професійна освіта провідників. Здійснюється кафедрами та науково-педагогічними працівниками при виконанні ОПП 073 Менеджмент, «Управління навчальним закладом» та 011 Освітні, педагогічні науки, «Управління закладом освіти». Цей шлях гарантує найбільш ґрунтовну підготовку керівників-провідників. Тут є можливість запровадити цільові освітні компоненти, спрямовані на формування в магістрів активної внутрішньої мотивації до здійснення провідницької місії. Як наслідок, є змога розвивати індивідуальні характеристики майбутніх провідників шляхом надання їм можливості обирати за вибором освітні компоненти. Унікальною можливістю є робота магістра над кваліфікаційною роботою під керівництвом наукового керівника і, нарешті, – здійснення ґрунтовного наукового дослідження проблеми набуття провідницьких рис керівниками ЗЗСО – аспірантами. Наразі в

Бердянському державному педагогічному університеті вже проведено п’ять магістерських та два PhD-дослідження означеної проблеми.

2. За умов підвищення кваліфікації керівниками ЗЗСО в інститутах післядипломної педагогічної освіти здійснюється кваліфікована організаційно-дидактична діяльність зацікавлених сторін – керівників закладів освіти та науково-педагогічних працівників інститутів. Ця інституція (ІППО) має величезну інформаційну базу узагальненого педагогічного та управлінського досвіду (за сучасною класифікацією – бенчмаркінг). Автори цього досвіду активні у проведенні майстер-класів управлінської діяльності та сторітеллінгових занять щодо демонстрації та популяризації власних провідницьких якостей та здібностей (ми приймаємо думку про тотожність цих понять).

3. Участь керівників закладів загальної середньої освіти у волонтерській діяльності грантових інституцій. Так, наприклад, у Львові було започатковано навчання керівників-провідників освіти в Літньому Інституті при Інституті Професійного Розвитку Вчителів (ІПРВ), створеного при Світовій Координаційній Виховно-Освітній Раді (Канада) для поширення серед освітян України сучасних методик навчання і демократичних засад керівництва педколективами, вироблення умінь працювати в період змін і інформаційної війни та для вироблення навичок самоосвіти та постійного самовдосконалення.

Ми структурували основні організаційні проблеми розвитку провідницьких якостей у майбутніх провідників.

1. Моніторинг придатності особистості керівника ЗЗСО до здійснення провідницької місії. Понад 90% керівників – це компетентні, грамотні і успішні директори шкіл та інших установ освіти. Але їх діяльність – інструктивна, адміністративна, нехай навіть і з елементами креативності. Фаховий вступний екзамен до магістратури «Управління закладом освіти» не дозволяє виявити рівень домагань рекрутів, такі унікальні якості як покликання, візія та стійкість до стресів та ризиків.

2. Наші дослідження засвідчують необхідність володіння керівниками ЗЗСО, які можуть «претендувати» на статус провідника професійними якостями, які визначені нами як другий, третій та четвертий формати провідництва.

Другий – провідники – первинна ланка управління освітніми установами (школами, дошкільними та позашкільними закладами освіти, училищами, коледжами та університетами). Вони здійснюють «провід» освітніми закладами, створюють їх імідж, тренди, бренди і корпоративну культуру в боротьбі за конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Третій – провідники – носії кардинальних змін засадничих основ системи освіти. Якщо лідери (формальні і неформальні) гармонізують ці системи, то провідники здійснюють вихід за межі нормативного, усталеного практикою. Лідери є в кожному колективі, провідників мало навіть у межах століття. Це найбільш жертовна категорія провідників.

Четвертий – провідники – носії змін, які отримали визнання та умови для реалізації (проводу) своїх ідей в освітніх і наукових установах. Це так звані «унормовані» провідники, діяльність у них обмежена масштабами авторської школи, колективу, наукових конференцій та видавництв [1, с. 232].

3. Якість поліаспектного, поліваріантного, але єдино правильного аспекту вирішення управлінських стратегічних проблем освітньої системи. Ця якість має назву сценарного мислення.

4. Менеджер освіти може спиратися лише на щось тверде, усталене, надійне. Твердою частиною системи є місія, стратегія і технології управління освітою. Вони верифіковані практикою та прийнятими стандартами і підходами до управління. Вплив на організаційні засади освітніх систем умовно поділений на жорстку (hard) та м'яку (soft) силу. Провідник користується категорією «розумна сила» – здатність перетворити ресурси в стратегію, що веде до бажаних результатів.

5. Якості ірраціонального мислення з продукуванням невимовного знання, яке втілюється в проєкти, методологію та ресурси.

Нами встановлено, що загалом якості провідників освіти – практично недосліджене явище. Виходячи з цього, наші подальші наукові розвідки будуть спрямовані на процес формування та розвитку провідницьких якостей.

Список використаних джерел

1. Генеза провідництва в освіті: колективна монографія / за ред. проф. І. Богданова. Київ: Освіта України, 2020. 478 с.

Василь КРИЖКО,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри менеджменту
та адміністрування,
Бердянський державний педагогічний
університет,
Наталія ДАНИЛОВА,
директорка багатопрофільної гімназії № 2
м. Бердянськ

ДОРАДНИЦЬКА ФУНКЦІЯ ПРОВІДНИЦТВА В ОСВІТІ

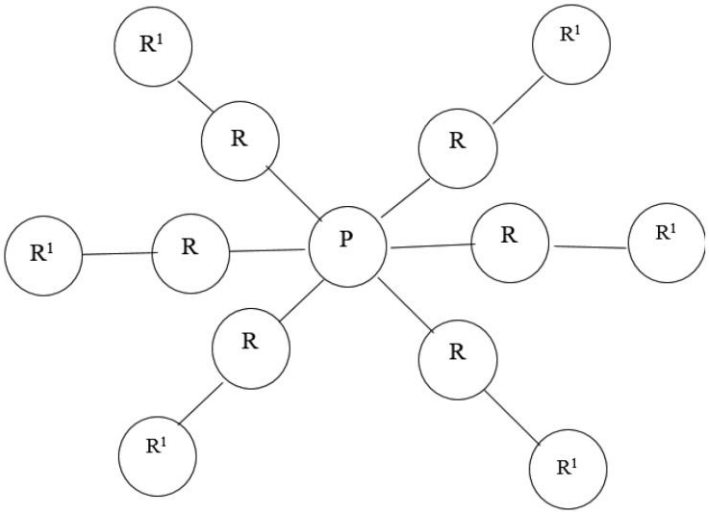
Дослідження місії провідників освіти, здійснені науковцями університетів України та США, дозволили виявити імперативні компоненти реалій, ірраціональної по суті, провідницької діяльності. Актуалізуючи проблему управлінської дорадницької діяльності освітніми провідниками констатуємо, що вона абсолютно недосліджена і не отримала ще достатньої уваги в наукових працях вітчизняних вчених.

Провідництво в освіті, як феномен, на початку XXI ст. стало реактивізованою ідеєю в царині освіти. Ми маємо достатньо

висококваліфікованих консультантів з менеджерськими функціями в галузі освіти. Дорадництво (*advisory*) передбачає надання спеціально підготовленим фахівцем (дорадником) кваліфікованої поради, допомоги, роз'яснення, послуги, інформаційної підтримки керівнику освітньої установи чи педагогу у вирішенні низки проблем [1].

Національна освіта знаходиться в стані реформування та змін, адаптації її до стандартів та зразків глобалізованої освіти та Європейського простору освіти. Освітній ландшафт України став поліпарадигмальним та таким, що прагне до багатоваріантності, орієнтованості на інтереси стейкхолдерських груп і забезпечення суспільного прогресу. Все це породжує організаційні, законодавчі, методологічні та фахові проблеми які потребують допомоги, поради у їх вирішені. Основна місія провідництва – створення збурення, флуктуацій в традиційній, сталій системі та організація змін різного формату, від покрокових до кардинальних. Нами встановлено, що унікальність особистості провідників передбачає їх невисоку схильність до дорадницької діяльності в плані особистісного консультування. Провідник – публічна особа, він презентує себе перед колективами, індивідуальне консультування займає не більше 15–20% його тайм менеджменту.

В нашому випадку мова йде про конкретну дорадницьку діяльність провідника освіти в межах власної методологічної, парадигмальної платформи. Нами розроблена графічна модель «Spider – resonance net», в основі якої ідея безупинної трансляції провідником **(P)** своїх підходів, думок, очікуваних результатів. У колег ці ідеї знаходять певний відгук, резонанс, що вже є початком виникнення «кентавр-системи». Сприймаючи думку, ідею провідника резонери (**R**) поділяються нею, транслюють далі до інших суб'єктів, які стають резонерами дального кола (**R 1**). Таким чином в освітньому середовищі відбувається сприйняття провідницької ідеї шляхом кропіткої дорадницької діяльності провідника ідеї. Форми дорадницької діяльності в структурі провідництва є предметом нашого подальшого дослідження.



Список використаних джерел

1. Менеджмент в освіті: підручник / за ред. проф. В. Крижка. Київ: Освіта України, 2020. 438 с.

Леся ЛЕБЕДИК,
докторка педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Особистісно-орієнтована освіта ґрунтується на загальнолюдських та особистісних цінностях, з урахуванням потреб самої людини, її мотивів, здібностей, особистих якостей, життєвих цінностей тощо. Метою технології особистісно-орієнтованого навчання є гармонійне формування і всебічний розвиток особистості, повне розкриття її творчих сил, вироблення власного «Я», неповторної індивідуальності [6, с. 30; 8, с. 208–209; 9, с. 100]. Фахівець, як особистість, має стати суб'єктом життя, професійної діяльності, а не опановувати тільки певну сукупність наукових і професійних знань, умінь і навичок [9, с. 10].

Аналіз останніх публікацій показує, що психолого-педагогічні та дидактичні основи особистісно-орієнтованого навчання досліджені вченими Г. Баллом, І. Бехом, С. Гончаренком [1], І. Зязюном [2], С. Сисоєвою, В. Стрельніковим [3–12], І. Якиманською та ін. Теоретичні та методологічні основи особистісно діяльнісного підходу в психології викладено в працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, який сам формується у процесі діяльності та у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Маємо на меті дослідити теоретичні та методичні аспекти фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника в умовах особистісно-орієнтованого навчання, характерні ознаки особистісно-орієнтованої технології.

Виділимо наукові дослідження, які заклали філософські й педагогічні основи особистісно-орієнтованого навчання. Так, особистісно-орієнтоване навчання розглядається як процес, у якому в центрі навчання перебуває учень та у якому у тандемі вчитель-учень є провідною навчально-пізнавальна діяльність, а не викладання, і у якій традиційна парадигма освіти вчитель-підручник-учень змінюються на нову: учень-підручник-вчитель (І. Зязюн [2]). Цей погляд на особистісно-орієнтоване навчання важливий для фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника.

В «Українському педагогічному словнику» особистісний підхід трактується як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до суб'єкта виховної взаємодії і свідомого відповідального

суб'єкта власного розвитку; передбачає допомогу вихованцеві в усвідомленні себе особистістю, у становленні самосвідомості, виявленні, розкритті своїх можливостей, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятих самовизначень, самоутвердження, самореалізації; принцип особистісної обумовленості всіх психічних явищ людини, її діяльності та індивідуально-психологічних особливостей (С. Гончаренко [1]).

Ознаками особистісно-орієнтованого підходу дослідники вважають: індивідуальний підхід у навчанні; навчання на принципах співпраці, співдружності, взаєморозуміння та взаємоповаги; створення умов для розкриття особистісних якостей і здібностей студентів (В. Стрельніков [4; 5, с. 243–250; 7, с. 54–57; 10, с. 9–10; 11, с. 40–42; 12, с. 142–149]).

Практика показує, що особистісно-орієнтоване навчання сприяє реалізації кожної особистості майбутнього соціального працівника, використовуючи особистісні можливості, здібності, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації тощо.

Особистісно-орієнтовані технології у фаховому зростанні особистості майбутнього соціального працівника: передбачають перетворення вищої позиції викладача і субординації студента на їхні індивідуально-рівноправні позиції; спрямовані на фахове зростання особистості майбутнього соціального працівника й ґрунтуються на виявленні його особливостей як суб'єкта становлення особистості як майбутнього фахівця з соціальної роботи, його інтереси й потреби.

У фаховому зростанні особистості майбутнього соціального працівника в умовах особистісно-орієнтованого навчання передбачені зміни форм комунікації, прийомів і засобів комунікативної діяльності, спрямованої на формування у них професійних та комунікативних компетентностей; передбачено не тільки накопичення знань, вироблення вмінь, навичок, компетентностей, а й формування принципів саморозвитку й самореалізації майбутнього фахівця з соціальної роботи, розвиток його пізнавальних здібностей; надає можливості кожному майбутньому соціальному працівнику навчатись відповідно до своїх здібностей і потреб, орієнтує його не тільки на досягнутий рівень, а й висуває дещо більші за його здібності вимоги, сприяє реалізації його потенційних можливостей; в основі навчання – особистість студента, створення комфортних, безконфліктних умов.

Для фахового зростання особистості майбутнього соціального працівника у моделі особистісно-орієнтованого навчання слід: організувати навчально-виховний процес як поєднання навчання, виховання і розвитку особистості, розкриття творчого потенціалу, становлення здібностей у гармонійному поєднанні з навчанням та вихованням; взаємини будуються на принципах довіри, поваги одне до одного, співробітництва та партнерства; створити умови для самопізнання, самонавчання та самооцінки своїх цілей та можливостей.

Отже, особистісно-орієнтоване навчання надає можливості кожному студентові, з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, цілей та ціннісних орієнтацій, реалізувати себе в пізнавальній та навчальній діяльності; стимулює студента для самопізнання, самовиховання та самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 519 с.
2. Зязюн І. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*. 2000. № 8 (848). С. 8–12.
3. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Стрельніков М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: навч.-метод. посіб. Полтава: АСМІ, 2020. 303 с.
4. Стрельніков В. Ю. Інноваційні технології навчання у вищій школі, орієнтовані на розвиток особистості студента. Метод. реком. для слухачів пед. ф-ту МІПК. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. 23 с.
5. Стрельніков В. Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. / кол. авт. Київ: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. Вип. 35. С. 243–250.
6. Стрельніков В. Ю. Особистісно зорієнтоване розвивальне навчання. *Педагогічні системи, технології. Досвід. Практика*: довідник. У 2 ч. Полтава: ПОІППО, 2007. Ч. 2. Н-Я. С. 30.
7. Стрельніков В. Ю. Особистісно орієнтована освіта як втілення ідей М. В. Остроградського. *Педагогіка математики і природознавства. IV Всеукраїнські читання, присвячені пам'яті М. В. Остроградського*, 4–5 жовтня 2000 р. Збірник статей. Полтава: ПОІПОПП, 2000. С. 54–57.
8. Стрельніков В. Ю. Особистісно орієнтоване розвивальне навчання. *Педагогічні технології. Досвід. Практика: Довідник*. Полтава: ПОІППО, 1999. С. 208–209.
9. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання: монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с.
10. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання: монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 2. 230 с.
11. Стрельніков В. Ю. Проблеми вибору педагогічних технологій у аспекті особистісно орієнтованої освіти. *Імідж сучасного педагога*, 2001. № 3–4. С. 40–42.
12. Стрельніков В. Ю. Прогностична модель особистісно-професійного розвитку викладача. *Науковий вісник Полтавського університету споживчої кооперації України.* Серія економічні науки. № 1. 5/2002. С. 142–149.

Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

У зв'язку з тим, що цілі початкової освіти змінюються із часом, реформується й зміст навчання в початковій школі (вплив стану розвитку педагогіки, інформаційного середовища, психолого-педагогічних особливостей учнів, тенденцій розвитку освіти), змінюються й вимоги до методичної підготовки вчителя. Важливим завданням професійної підготовки вчителя має стати активізація педагогічної самоорганізації, розширення меж його саморозвитку й самоздійснення, включення педагога в процес професійного самовдосконалення [2].

Самоорганізація – це «процес, у ході якого створюється й удосконалюється організація складної динамічної системи» [3, с. 487]. Міждисциплінарний підхід, пов'язаний із дослідженням складних систем, що самоорганізуються, науковці визначили як синергетичний. Протягом останніх років у науково-педагогічній літературі значна увага стала приділятись проблемі використання ідей синергетики в освіті (Н. Вишнякова, В. Ігнатова, О. Князєва, С. Кульневич, С. Курдюмов, Г. Малинецький, В. Лутай, В. Маткін, І. Пригожин, А. Свідзинський, Г. Хакен, А. Чалий, та ін.).

Виділяють такі ідеї синергетики: 1) міждисциплінарність; 2) коеволюції на різних рівнях організації складного, зокрема, наскрізно через всі ці рівні; 3) реалізація необхідних умов самоорганізації – нелінійності та наявності відкритих систем; 4) методом синергетики є нелінійне мислення [1, с. 137].

Застосування принципів синергетики для внесення змін у систему методичної підготовки вчителів початкової школи зустрічає певні труднощі. Методологія синергетики була розроблена у сфері природничо-наукового знання, вона оперує специфічними поняттями, зміст яких визначений для конкретної царини знання. Для гуманітарної сфери (зокрема, професійна освіта) необхідно інтерпретувати зміст понять синергетики, щоб дійти згоди або зафіксувати незгоду із приводу того, що ми маємо на увазі під використовуваними термінами. Ця інтерпретація не може бути однозначною, але прагнення синергетики до синтезу природничо-наукового й гуманітарного знання виявляється саме цим процесом.

Спираючись на основні характеристики систем, що самоорганізуються (відкритість, нелінійність, нестійкість [3, с. 487]), ми

вважаємо доцільним розглянути складний системний об'єкт «методична підготовка вчителя початкових класів» на курсах підвищення кваліфікації, як систему, що самоорганізується. При методичній підготовці педагогів має місце інтеграція процесів самоорганізації, завдяки яким система підтримує визначений рівень організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов (процеси кібернетики) і розвитку систем, які здатні накопичувати, і використовувати минулий досвід (процеси розвитку соціальних і біологічних систем) [1].

Розкриємо зміст процесів, що відбуваються в рамках саморозвитку методичної підготовки вчителя початкових класів: а) старі структури – це розуміння вчителем педагогічної діяльності як трансляції знань; нова якість – це нове розуміння учителем свого місця і ролі у структурі освіти, усвідомлення механізму особистісно зорієнтованого навчання та ін.; особистісні якості – це індивідуальне ставлення до загальних цінностей, які наповнюють творчість, вибір особистісним змістом; особистісні структури – структурований ціннісний зміст свідомості, який детермінує розвиток комплексу інших особистісних структур: критичність, рефлексивність, колізійність, мотивування, опосередкування, орієнтацію, автономність, творчість, самоактуалізацію, самореалізацію.

Стосовно післядипломного педагогічного процесу, у межах якого відбувається методична підготовка вчителів початкової школи, синергетичні ідеї можуть бути конкретизовані з позицій:

1) організації навчального процесу, орієнтованого на розвиток у суб'єктів навчання особистісних смислів; орієнтири для аналізу навчального матеріалу, який уводиться в післядипломний освітній процес, дозволяють визначити такі принципи синергетики: відкритості навчально-виховної інформації; включення інтуїтивного розуміння інформації; діалогічності змісту освіти; моральності переконливої комунікації; самоідентифікації, як умови становлення, розвитку, вибору особистості; регулювальної функції змісту навчального матеріалу та виховної практики; кумулятивного ефекту освіти;

2) підходу до аналізу можливостей для введення інновацій у зміст професійного модуля навчального плану інституту післядипломної педагогічної освіти, який передбачає визначення: сутності психолого-педагогічного й методичного змісту знань; зв'язку знань із загальнолюдськими й професійними цінностями; кореляції результатів навчання з вимогами до професійної підготовки вчителів початкової школи та стандартом початкової освіти; зв'язку інформації, що вивчається на заняттях, із метою навчання й процесом професійної діяльності суб'єктів навчання; зв'язку змісту знань із розвитком творчих здібностей педагогів; можливості конкретних знань у залученні вчителів до відкриття; змісту знань як основи для самоорганізації особистості вчителя початкової школи;

3) змін, що відбуватимуться з учасниками навчального процесу за умов відкритості й самокерованості педагогічної системи: 1) учитель втрачає свій «інстутиційний авторитет», наявність якого припускається самим фактом виконання ролі наставника, авторитет педагога набуває «особистісний» характер й грунтується насамперед на його спроможності вести партнерський діалог з учнями; 2) учитель не нав'язує дуже неоднорідній учнівській групі єдиний спосіб бачення дійсності; синергетизм відкриває шлях до мультикультурної освіти, а також реалізації повної рівноправності всіх суб'єктів навчання; 3) у школи «відбирається» роль «трансцендентного» закладу, адже відмова від жорсткого інтелектуалізму, енциклопедизму і традиційних форм навчання створює учням умови для проходження суспільної практики і отримання життєвого досвіду [2, с. 14].

Урахування основних закономірностей розвитку методичної підготовки вчителів як відкритої й складної системи й багатокомпонентності, багаторівневості й міждисциплінарності методичних знань учителів початкових класів, дозволяє виділити основні напрями використання синергетичних ідей у їхній професійно-методичній підготовці: 1) використання при викладанні методичних дисциплін «образного й наочного», абстрактного й конкретного», «якісного й кількісного», «репродуктивного й проблемного» у їх взаємних переходах; 2) опанування слухачами різними методами і технологіями навчання, щоб бути готовими до здійснення вибору під час планування навчального процесу; 3) впровадження андрагогічної моделі навчання та застосування акмеологічних технологій на курсах підвищення кваліфікації.

На нашу думку, синергетичний підхід до розвитку методичних знань учителів початкової школи дозволяє проєктувати й конструювати систему професійно-методичної підготовки, яка самоорганізується й здатна до розвитку.

Список використаних джерел

1. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. 2-е изд. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 288 с.
2. Мелосік З. Педагогіка постмодернізму. *Шлях освіти,* 2004. № 4. С. 11–16.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. Общ-научн. фонд; научно-ред. совет; пред. В. С. Степин. Москва: Мысль, 2001. Т. III. 692 с.

Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет
Владислав БОНДАРЕНКО,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізико-математичної, комп'ютерної та технологічної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Наш світ є унікальним та багатогранним. За останні 5–10 років у світі з'явилося багато важливих речей, які допомогли покращити життя на нашій планеті. Так, наприклад, революцією у медицині було створення точної копії серця на 3D-принтері з пластику та резини. Це допомогло врятувати тисячі життів з вродженими вадами серця з урахуванням всіх індивідуальних особливостей пацієнтів. Результати цього відкриття перевершили всі очікування. Також з'явився квантовий комп'ютер, який за 3 хвилини може виконати розрахунки, на які надшвидкому суперкомп'ютеру знадобиться 10 тисяч років. Ще наважусь згадати запуск на орбіту космічного телескопу «Хеопс», який призначений для пошуку та дослідження екзопланет транзитним методом.

Усе це звісно вражає, оскільки технології розвиваються дуже швидко. Але як казав відомий фізик, математик та філософ Блез Паскаль: «Велич людини в її здатності мислити» Тож освіта має ключове значення у житті кожної країни і наша країна не є вийнятком.

Освіта майбутнього повинна відповідати сучасним вимогам суспільства та давати не лише стандартний набір знань, а й спрямувати всіх учасників навчального процесу на досягнення інтегральних показників в особистісному і професійному розвитку. Через це запроваджується компетентнісний підхід, який також є базою концепції Нової української школи. Під компетентістю розуміють універсальне поєднання умінь, знань, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтирів та ідейних переконань, які дозволяють впевнено й успішно виходити із нестандартних життєвих ситуацій.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає виникнення інтересу до навчання та дозволяє:

- збільшити продуктивність навчання, розвивати творчі та особистісні якості, виховати самостійність та відповідальність за свої вчинки;

- спрямувати сили здобувачів знань на здобуття позитивного досвіду вирішення різних життєвих ситуацій;
- використати інформацію для вирішення життєвих ситуацій;
- формувати здатність творчо реалізувати власний досвід на практиці;
- бути готовим навчатися все життя, не відставати від трендів.

Педагог, який практикує компетентнісний підхід, не лише розповідає тему уроку, він стає організатором освітньої діяльності. Певною мірою змінюється і роль здобувача освіти, який відходячи від пасивного сприйняття інформації переходить до самовдосконалення та досліджень. З часом вихованці розуміють, що запорукою успіху є добросовісність, прагнення до самовдосконалення та мотивація стати краще.

Для цього потрібно знаходити нові способи роботи, використовувати міжпредметні зв'язки, користуватися інтерактивними технологіями.

Кожна дисципліна або навчальний предмет мають великий потенціал розвитку ключових компетентностей. І фізика є однією з них. Вона відіграє важливу роль як в науці так і в техніці. В залежності від потреб суспільства, саме завдяки фізиці ми маємо високотехнологічні центральні процесори, відеокарти, які вражають своєю обчислювальною потужністю та повним набором технологій, смартфони, пристрої для розумного будинку, рентген апарат та багато чого іншого. Саме тому здобувачі освіти повинні бути готовими застосовувати здобуті знання та сформовані вміння на практиці, створювати свої винаходи. Крім того, фізика є підґрунтям для розвитку творчих здібностей, спонукає до проєктної діяльності, написання наукових публікацій.

Аби вихованці могли активно розвивати ключові кометентності, вчитель повинен залучати їх до активного пошуку і дослідницької роботи. Застосовуючи проєктні методи роботи, можна запропонувати дітям розробити кілька проєктів. Під час роботи над проєктом здійснюється рання профорієнтація. Це дозволить розвивати такі компетентності:

- уміння вчитися (організація та планування роботи для досягнення позитивного результату; розвиток здатності сприймати та застосовувати різні методи навчання і проєктування; удосконалення вміння знаходити й правильно використовувати інформацію; уміння оцінювати власні сили та результати своєї роботи);
- загальнокультурну (розуміння переваг та необхідності толерантного і шанобливого ставлення до інших; уміння використовувати та аргументувати теоретичні знання; розвиток інноваційного мислення);
- соціальну та громадянську (удосконалення навичок комунікації і командної роботи; розвиток ініціативності, уміння брати на себе відповідальність та організовувати роботу колективу; досвід вирішення конфліктних ситуацій та пошуку порозуміння);

- підприємницьку компетентність (розвиток уміння планувати та організовувати власну проєктну діяльність і роботу колективу; розвиток навичок успішної співпраці з аудиторією).

Отже, лише всебічний і гармонійний розвиток особистості здобувачів освіти дозволить якісно підготувати майбутні покоління, а це в свою чергу зробить нове покоління успішним, відповідальним та освіченим.

Список використаних джерел

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: навч. посіб. / Л. Ващенко; за заг. ред. В. О. Огнев'юка. Київ: Ірпінь, 2004. 177 с.
3. Окулова О. Тенденції освіти в Сінгапурі: у фокусі –компетентнісний підхід. Нова українська школа. 2018. URL: https://nus.org.ua/view/tendentsiyi-osvity-v-singapuri-u-fokusi-kompetentnisnyj-pidhid/.

Олена МАЛИЦЬКА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
Аліна КРАСНІКОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗВО

Сучасне відродження держави розширює можливості молоді щодо культурної ідентифікації та розкриває нові горизонти для формування ціннісних орієнтацій. Молода людина може визначити межі своєї зовнішньої ідентифікації лише в рамках масової культури. Тому пріоритетним завданням української держави та суспільства є створення культурного освітнього середовища для трансляції цінностей загальнолюдської та української національної культури молодому поколінню.

Значущий доробок у розкриття й реалізацію освітнього потенціалу культури внесли вітчизняні вчені й педагоги (О. Сємашко, Л. Ніколаєнко, Н. Миропольска, Л. Масол, О. Онищенко та ін.).

Сучасні культурологічні дослідження визначають культуру як ціннісно-змістовний, нормативно-регулятивний і символіко-інформаційний зміст будь-якої сфери суспільно значимої діяльності.

Сутність гуманістичної культури можна охарактеризувати як здатності людини не тільки усвідомлювати й опановувати загальнолюдські й національні духовні цінності, але й ефективно реалізовувати їх у повсякденній практиці.

Формування особистості через культуру – проблема, що становить ядро багатьох педагогічних концепцій. Одним із напрямків педагогіки, що сягає періоду античності є так звана «педагогіка культури». У наші часи відроджується інтерес до педагогіки культури й відповідно до цього висуваються нові вимоги до функцій освіти, яка не просто має синтезувати знання, уміння і навички, а сприяла б формуванню ціннісних орієнтацій молодого покоління.

Вбачається, що для створення адекватного освітнього культурного середовища, яке сприяло б «організації переживань», доцільним є розробка й реалізація методів і прийомів, що сприяють сенсорному насиченню особистості, розвивають здатності до чуттєво-образного опанування навколишнього світу, відчуття внутрішнього зв'язку з ним, самовираження й гармонізації емоційних станів через практичну взаємодію особистості в системі «людина – природа – суспільство».

Освітні установи, зокрема ВНЗ, є найбільш ефективними суспільними інститутами, в яких процес соціокультурної комунікації організується, стає систематичним і набуває творчої спрямованості. Навчання у вищій школі має бути спрямоване на усвідомлення відповідальності за свій особистісний імідж не тільки освіченої людини, але й людини культурної, а також власної ролі в трансляції культури.

О. Малицька визначає культуро відповідний розвиток як відповідність освіти культурі певного часу, не тільки її опанування та відтворення особистістю, але й на власну інтерпретацію. Для цього доцільним буде створення атмосфери співтворчості, діалогу особистостей. Крім того, в аксіологічному аспекті образи культури виступають як цінності. Образи культури характеризуються єдністю почуттєвих і значеннєвих компонентів, а сфера емоційних переживань молодої людини має емоційно насичуватися й підкріплюватися смисловою основою [3].

Зміст сучасної освіти є відтворенням буття людини, її відносин і діяльності в соціумі, природі, духовній сфері. Цілісність картини світу й визначення місця людини в ньому досягається комплексом базової й додаткової освіти на основі єдності змістовної й процесуальної сторін навчання, єдності цілей і цінностей. Це вимагає практичного рішення таких проблем, як пошук адекватного співвідношення гуманітарної й природничо-наукової освіти, науки й мистецтва, освіти й виховання. В цій ситуації змінюються й завдання гуманітарної освіти: від простої трансляції професійних навичок до усвідомленого формування світогляду особистості.

Вбачається, що саме інтеграцію природничо-наукових і гуманітарних сфер на шляху формування нової системи ціннісних орієнтацій особистості можна визначити як основний механізм формування її вміння осмислювати соціокультурну цілісність. Розв'язання практичних завдань, пов'язаних із реалізацією міждисциплінарної інтеграції утруднюється відсутністю універсального методологічного підходу, який би дозволив подавати зміст всіх навчальних дисциплін у категоріях загального.

Нагальним завданням сучасної освіти можна вважати забезпечення сприятливих умов функціонування культури, основою для реалізації її гуманістичного потенціалу має бути освіта.

Список використаних джерел

1. Абрамович С. Д. Культурологія. Київ: Кондор, 2004. 348 с.
2. Малицька О. В. Культурна ідентифікація як визначальний освітній фактор у педагогічному ВНЗ. *Молодий вчений*. 2015. № 2. С. 123–131.
3. Малицька О. В. Культурологічна діяльність як фактор гармонізації особистості. *Сучасні тенденції в бізнесі та суспільному секторі*: колективна монографія. Ополе, Республіка Польща, 2016. С. 167–187.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Богдан, 2005. 360 с.

Олена МАРЧЕНКО,
докторка філософських наук,
професорка кафедри педагогіки і психології,
Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту,
Любов АНДРЮШИНА,
кандидатка біологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки і психології,
Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту

ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ПРОСТОРУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ: ВІД РЕТРОСПЕКТИВИ ДО ПЕРСПЕКТИВИ

Освіта, яка стає для людини не лише засобом, а й способом і метою розвитку, заповнює собою усе її життя, а отже, і життя суспільства в цілому. У ХХІ столітті нове розуміння освіти актуалізує такі поняття, як «суспільство знань», «пожиттєва освіта», «від освіти на усе життя до освіти через усе життя». Питання неперервності, як методологічного принципу проєктування простору освіти, потребує глибокого осмислення генезису неперервної освіти.

Звернення педагогіки до проблем, пов'язаних із неперервною освітою, вперше на системному рівні відбулося у 50–60 роки XIX століття. У цей період набувають поширення недільні школи для дорослих і підлітків. Ініціаторами їх відкриття були демократично налаштовані студенти і професори Київського університету. Щоправда з 1862 по 1870 рік недільні школи були заборонені, і тільки деякі з них існували нелегально. Відомою є жіноча недільна школа Христини Алчевської у Харкові. Починаючи з 70-х років кількість недільних шкіл зростає, на кінець XIX ст. вони нараховували більше 3-х тисяч слухачів. Досить поширеними стають приватні освітні заклади, серед яких найбільш відомою була колегія Павла Галагана, що проіснувала до 1920 р.

У радянські часи тотальний партійно-державний контроль за освітою став не тільки ідеологічним пресом, але й симптомом поступового знекровлення суспільної активності щодо продовження навчання у дорослому віці. Разом із тим, потреба суспільства в якісній підготовці і перепідготовці спеціалістів спонукала до створення численних галузевих інститутів підвищення кваліфікації і розвитку системи неформальної освіти дорослих (зокрема, народних університетів). Таким чином, ідея неперервної освіти стала набувати чітких обрисів, адже була максимально наближена до реальних запитів тієї чи іншої групи дорослих. Водночас детермінація перебудови освітньої системи зовнішнім «соціальним замовленням» залишала осторонь змістовий аспект неперервної освіти, сприяючи інституалізації систем додаткової освіти або підвищення кваліфікації при збереженні дискретності самого процесу.

Навряд чи таку освіту можна було вважати неперервною, хоча процес і являв собою поступальний рух індивіда від одного рівня інституту до іншого. Оскільки на кожній такій сходинці зміст освіти мав завершену форму, то цей процес набував характеру періодично відновлюваного і був пов'язаний, у першу чергу, із потребами виробництва і науки.

На початку 90-х років XX століття зміст і організаційні засади неперервної освіти були суттєво переглянуті педагогами, що було пов'язано із перебудовою суспільно-виробничих відносин на тлі руйнування ідеологічних і політичних систем. Ставлення до освіти змінилося із цілого ряду причин, а саме: 1) зросли вимоги до професійної компетентності спеціалістів, їхньої конкурентноздатності; 2) тенденція старіння населення спричинила до пошуку засобів пом'якшення «кризи літньої людини» стала освіта і подальша реалізація у новій професійній галузі; 3) з огляду на потужні міграційні процеси постало питання залучення дорослих до нового соціокультурного середовища. І нарешті, зросла роль освіти як захисного механізму у суспільстві динамічних змін, що зумовлюють тривожність, вразливість, моральну дезорієнтацію людини.

Проте, лише в останнє десятиліття, коли все більш відчутною стає парадигмальна трансформація простору освіти, розуміння методологічного принципу неперервності докорінно змінюється. Відбувається переорієнтація потреби у неперервній освіті у цілком осмислену готовність соціального суб'єкта до постійного використання можливостей освіти. Ця складна і тривала трансформація являє собою процес переходу особистості і цілих соціальних груп до такого стану, що дозволяє їм адекватно пересуватися сходами соціальної ієрархії і далі – до соціальної творчості як здатності до самоусвідомлення і діяльності з позицій цілісного сприйняття себе і суспільства. Діяльність особистості спрямовується на реальну практику, а сукупні дії соціальних суб'єктів стають джерелом перетворення умов їхнього життя, матеріального, соціального і духовного розвитку суспільства. Освітня потреба виступає фактором розвитку людини, її життєвих сил, а отже, фактором розвитку усієї людської спільноти.

Таким чином, у теорії неперервності утверджується категорія «освітня потреба», яка формує ставлення до освіти як до життєвої стратегії. Такий підхід дозволяє здолати соціальну дискретність у проєктуванні простору освіти. Перенесення акценту у розумінні природи неперервної освіти на освітню потребу соціальних суб'єктів загострює цілу низку принципово важливих питань: що має стати основою змісту неперервної освіти, чи здатна вона відкрити суспільству талановитих людей, а, можливо, є лише способом коригування неефективних знань, отриманих на етапі базової освіти?

Відповідь на ці питання ще належить знайти, проте з упевненістю можемо констатувати: концепція неперервної освіти заснована на фундаментальній ідеї, згідно з якою на кожному етапі свого розвитку людина індивідуальна, і ця індивідуальність завжди готова до подальшого розвитку. Джерелом ненастанного розвитку для людини є вона сама, оскільки до цього її спонукають внутрішні, сутнісні сили. З цієї точки зору особливого значення для розуміння неперервної освіти набуває її визначення як самоосвіти. Самоосвіта виходить за межі інституціонального виду діяльності, що свідчить про її високу інноваційну спроможність в якості соціокультурного потенціалу суспільства. Вона синтезує у собі пізнавальний (інтеріоризація знання) і практико-перетворювальний (змінювання суб'єктом себе і навколишньої дійсності на основі пізнаного) види діяльності. У результаті самоосвіти формується цілісний суб'єкт як квінтесенція культурно-історичного, соціального досвіду, пізнавальної і предметно-практичної діяльності.

Виходячи із сутнісних ознак неперервної освіти можемо сформулювати відповідні закономірності розвитку простору освіти.

Освіта, як організований у вигляді трансляції певних знань процес навчання, є завжди дискретним як за змістом, так і за формою. В межах такого процесу неперервність не може стати системною ознакою

розвитку освітнього простору. Освіта, в основу якої покладено природне прагнення людини до пізнання і творчості, може бути дискретною за формою, але обов'язково буде неперервною за змістом. Отже, за певних умов неперервність освіти може бути реалізована як інституціональна якість. Саме від цих умов залежить, чи буде створено освітній простір, сприятливий для неперервного особистісного і професійного становлення суб'єкта, чи в межах традиційної системи освіти суб'єкт отримає сурогат неперервності, замішаний на арифметичній дії складання усталених дискретних форм і рівнів освіти.

До таких умов відносимо, по-перше, наступність освітніх програм від дошкільної освіти до аспірантури, ліквідація тупикових гілок освіти; по-друге, таке наповнення інваріантного «ядра» освіти, яке б дозволяло змінювати напрямок освіти, у тому числі і у вищій школі; по-третє, зближення освітніх програм навчальних закладів різних країн, при збереженні національної своєрідності освіти.

Слід враховувати, що неперервність освіти досягається шляхом гармонізації трьох начал: освітньої потреби особистості, освітньої спроможності інституціональних форм задовольнити потреби особистості у будь-якій точці її освітньої траєкторії і, нарешті, можливостей соціальної системи щодо забезпечення умов для трансформації освітньої потреби особистості у стійкий мотив розвитку, а також постійного відтворення творчого потенціалу суспільства.

Таким чином, організація неперервної освіти передбачає не стільки подолання дискретності освітніх рівнів на основі оптимізації наступності у змісті освіти, скільки забезпечення умов для реалізації освітньої потреби як джерела розвитку особистості, по відношенню до якої освітній простір виступає полем життєвих інтересів, культурних уподобань і пріоритетів, які й забезпечують її постійний рух уперед.

Концепція неперервної освіти дозволяє вирішити іще одне завдання: утворюючи простір для задоволення особистістю освітньої потреби, вона тим самим створює умови для здобуття нею суб'єктності. «Коли сьогодні пишуть про необхідність «повернення суб'єкта в освіту», то, безумовно, в якості суб'єкта мають на увазі людину цілісну, а не лише її розсудок, здатний накопичувати теоретичні і практичні знання і навички. При цьому пропонується так або інакше подолати традиційну модель освіти, яка побудована на кумулятивістських уявленнях, а також антитезі «технологія-мистецтво», що й досі панує у нашій культурі» [1, с. 228].

Таким чином, у контексті багаторівневої освіти постає і нове розуміння освіченості як сформованості різноманітних здібностей системного характеру і високого ступеня їх продуктивності. Відповідно оформлюється і модель сучасного випускника, який повинен уміти цілеспрямовано затребувати і використати «апарат» кожної дисципліни, з метою всебічного вивчення тих чи інших явищ і успішного розв'язання навчальних, професійних, життєвих проблем. Такого випускника можна

кваліфікувати як методолога, з огляду на його глибокі знання дисциплінарного і міждисциплінарного характеру і сформованість культури мислення. Освіченість у даному випадку розуміється як сукупність компетенцій і здібностей та виступає найважливішим компонентом культури особистості, засобом і результатом становлення духовних та інтелектуальних її якостей.

Набуває нового змісту і поняття «навчання», оскільки неперервна освіта зорієнтована на адаптацію до динамічних умов соціального і професійного буття і прагнення здобувати нові знання. Говорячи про певні здібності і життєві пріоритети, навряд чи доречним буде вживання самого поняття «навчання» у процесуальному розумінні, хоча його інституціональний статус все ж таки зберігається. «Навчитися учитися – це і є мета, до якої має прагнути навчання в його інституціональних формах, що забезпечує індивіду можливість отримувати освіту і культивувати себе в якості істоти, яка прогресує впродовж усього життя» [2, p. 6].

Із цих позицій актуальності набуває така модель неперервної професійної освіти, яка об'єднує у певну цілісність два аспекти освітнього процесу. З одного боку, як простору особистісного і соціального розвитку, набуття необхідних компетенцій, де створюються максимально сприятливі умови для виявлення творчих здібностей особистості, оптимізації її гуманістичних принципів; з іншого – як розширення індивідом напрямів своєї діяльнісної реалізації. Другий аспект потребує особливої уваги, адже саме діяльнісна самореалізація актуалізує потенційні можливості особистості, спонукає її до творчості як процесу самовираження і самотворення одночасно. Таким чином, неперервна освіта стає простором, у якому особистість оволодіває соціальними механізмами самореалізації.

У свою чергу, такий підхід висуває особливі вимоги до організації освітнього процесу як процесу професіоналізації. Його основними принципами в межах системи багаторівневої неперервної освіти стають: 1) суб'єктна орієнтація; 2) свобода вибору освітньої траєкторії; 3) гнучкість і варіативність; 4) використання життєвого, соціального і професійного досвіду суб'єкта освіти як джерела навчання; 5) діалоговий характер взаємодії.

Втілення даних положень у життя потребує системних перетворень в освітньому процесі, коли в якості його системоутворюючого фактору виступатиме сам педагог. Індивідуально-орієнтований характер освіти є на сьогодні визначальною умовою професійного і особистісного зростання педагога. З огляду на це актуальним стає перехід від інструктивно-інформаційної взаємодії із слухачами курсів підвищення кваліфікації до індивідуально-орієнтованого, що спрямований на задоволення освітніх запитів кожного педагога. Проте, забезпечити цей перехід неможливо без внутрішнього розуміння і прийняття суб'єктом

освіти відповідних змін у змісті і структурі навчальної діяльності, що мають інноваційний характер. Усвідомлене прийняття кожним педагогом інноваційних змін відбудеться за умови об'єднання зусиль усіх суб'єктів навчальної діяльності на шляху цих перетворень, коли учитель стане повноправним співучасником єдиного творчого процесу, відчує свою значущість у загальній справі, що має продуктивний характер.

Самостійність людини в процесі неперервної освіти передбачає свободу вибору змісту, організаційних форм та термінів її навчання. Уніфікація, а тим більше примусовість в даному випадку спричиняють зворотний ефект: не маючи вільного вибору, який би відповідав його інтересам і можливостям, він знімає із себе внутрішню відповідальність за продуктивність своєї навчальної діяльності. І як наслідок – низький рівень професіоналізму, незважаючи на сумлінне відвідування курсів підвищення кваліфікації або участь у різноманітних освітніх програмах.

Саме тому вкрай актуальним для системи післядипломної освіти педагогів є створення у відповідних навчальних закладах такого освітнього середовища, в якому б дорослі люди із різним рівнем підготовки та досвіду роботи, із відмінними професійними і духовними потребами, різними віковими та індивідуальними можливостями, змогли б обирати власну освітню траєкторію і реалізувати свою потребу у самостійності у конкретному продукті творчої діяльності. Рух у відповідності із цією траєкторією може відбуватися як у напрямі удосконалення своєї професійної кваліфікації на одному освітньому рівні чи просування сходами професійної освіти, так і у напрямі зміни профілю освіти. Таким чином, багаторівнева неперервна освіта забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі.

Самостійність у виборі власної освітньої траєкторії передбачає активну участь у навчальному процесі. Орієнтація на позицію дорослих у навчанні, врахування їх потреб і можливостей передбачає залучення педагогів до спільного планування навчального процесу, до співробітництва із ними у визначенні цілей навчання та оптимальних шляхів їх реалізації, а також до спільної рефлексивної діяльності за результатами роботи. Вже не підлягає сумніву, що активна участь у груповій діяльності є більш дієвим способом навчання, ніж пасивне залучення індивіда до навчального процесу, побудованого на інформаційно-рецептивній основі.

Неперервна освіта педагогів передбачає постійне звернення до їхнього досвіду. Наявність життєвого і професійного досвіду у дорослих учнів є одним із найбільш впливових факторів у визначенні способів засвоєння нових знань. Встановлено, що життєвий досвід позитивно впливає на продуктивність навчальної діяльності, за тієї умови, якщо вона відповідає потребам і запитам дорослих. Уявлення і поняття формуються в індивідуальному практичному досвіді учителя під впливом конкретних ситуацій, які виникають у ході практичної діяльності і

спілкування з іншими людьми. Ці уявлення є результатом емпіричних узагальнень, вони безпосередньо пов'язані із тим колом ситуацій, які так або інакше вплинули на особистість. Способи і прийоми, до яких неодноразово вдавався індивід у цих ситуаціях, набувають для нього значної цінності, а відтак стають стереотипними. Більш того значною проблемою для дорослих є психологічні бар'єри, що формуються відносно нової інформації, нового теоретичного матеріалу, нових способів діяльності, і як наслідок – неприйняття і нерозуміння їхнього змісту.

Слід мати на увазі, що будь-який індивідуальний досвід є органічним утворенням. Його розвиток можливий лише на основі широкого соціального досвіду, сконцентрованого у науці, культурі, мистецтві і реалізованого у суспільній і виробничий практиці. А тому ефективними вважаємо такі моделі педагогічної взаємодії, в яких відбувається взаємопроникнення індивідуальних і колективних видів роботи у відповідності із цілями і змістом навчання на тому чи іншому етапі освітньої діяльності.

Узагальненням міркувань щодо неперервності як методологічного принципу, може слугувати такий висновок: багаторівнева неперервна освіта являє собою певний парадигмальний вибір, оскільки характеризується єдністю ціннісних орієнтирів і методологічних підходів до освіти, а також узгодженістю діяльності її інституціональних форм і наступністю освітніх програм, здатних задовольнити освітні потреби як окремого індивіда, так і суспільства в цілому. На часі переосмислення соціальних орієнтирів неперервної освіти. Вона потребує нових форм навчання, принципово інших щодо мотивації, більш рухливих, гнучких, відкритих зовнішньому світові і більш індивідуалізованих, ніж усталені форми традиційної освіти.

Список використаних джерел

1. Микешина Л. А. Философия познания: Полемические заметки. Москва, 2002. 248 с.
2. Binde J. L'education au XX le siecle: Feducation pour tous tout au long de la vie. *Futuribles* (Paris). 2000. pp. 5–21.

Раїса МОЙСЕЄНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Управління професійним розвитком учителів закладу загальної середньої освіти розглядається як одна із проблем педагогічного менеджменту. Розв'язання даної проблеми ускладнюється тим, що

професія вчителя спонукає вчитися протягом усього життя, опановуючи нові вимоги, які висуває суспільство до професійної підготовки сучасного фахівця. Головною метою управління професійним розвитком є сприяння найбільш повній реалізації особистісного потенціалу та підвищення рівня професійної компетентності педагогів.

У Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. зазначається, що педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру, що здобудеться шляхом реформування системи підготовки та перепідготовки педагогічних, управлінських кадрів в освітньому секторі [3; 4, с. 5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує що, у сучасній психолого-педагогічній науці значно актуалізується проблема професійного розвитку вчителя, здатного реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні.

Поняття «професійний розвиток» вчителя досліджується у різних галузях наук та розглядається як: важливий напрямок професійного вибору, лінія побудови кар'єри, наявність професійних досягнень, задоволеність від процесу і результатів праці, зміна або стабільність робочого місця, професії.

Найбільш значущими є дослідження Е. Зеєра, Є. Клімова, Л. Мітіної, М. Поташник, А. Ростунова, В. Слободчикова та ін.

Е. Зеєр у концепції професійного розвитку спирається на соціальну ситуацію розвитку особистості, зазначаючи, що розвиток особистості відбувається на всіх етапах опанування професії, як під час навчання у вищому закладі освіти, так і процесі виконання професійної діяльності. Найбільш значущими характеристиками цього процесу є: професійна спрямованість особистості, компетентність, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності [1].

Л. Мітіна у змісті даного поняття вбачає «якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, внутрішню детермінацію активності вчителя, яка веде до принципово нового способу професійної життєдіяльності. Професійний розвиток визначається такими критеріями як зростання, становлення, інтеграція і реалізація особистісних якостей в професійній діяльності, активне якісне перетворення ним свого внутрішнього світу, що приводить його до творчої реалізації в професії [3].

За Є. Клімовим професійний розвиток відбувається в результаті систематичного удосконалення, розширення та підкріплення спектра знань; розвитку особистісних якостей, необхідних для освоєння нових професійних знань, навичок і умінь.

Професійне становлення сучасного вчителя спрямоване на вирішення професійно значущих завдань – світоглядних, пізнавальних, комунікативних, моральних (Б. Гершунський, М. Поташник). У процесі розвитку особистості відбувається становлення її цілісності, яка представляє собою спрямованість на педагогічну првцю та дозволяє забезпечити безперервність і наступність всіх періодів професійного та особистісного зростання фахівця. Саме тому професійний розвиток учителя в педагогіці пов'язують не з формальністю або обов'язком, а зі способом мислення, підтвердуючи необхідність професійного розвитку протягом усього життя.

Управління професійним розвитком педагогів виступає через узгодженість дій усіх суб'єктів управління і самоуправління закладом загальної середньої освіти, а саме: керівника закладу загальної середньої освіти, педагогічної ради закладу освіти; науково-методичної ради закладу освіти; методиста; психолога закладу освіти; педагогів, творчих груп закладу освіти.

За змістом управління професійним розвитком вчителів можна виділити такі напрямки діяльності: управління розвитком медіа-грамотності; управління науково-дослідною та науково-експериментальною діяльністю педагогів; управління процесами технологізації освітнього процесу; управління процесом безперервної самоосвіти та підвищення кваліфікації педагогічних працівників в галузі педагогіки, психології.

Якість професійного розвитку безпосередньо залежить від створення освітнього середовища, яке допоможе розвивати вчителя самодостатньою особистістю, конкурентоспроможною, успішною та затребуваною на ринку праці, здатною до самовдосконалення та саморозвитку в професійній діяльності.

Поруч з цим, діяльність закладу освіти має спрямовуватися на створення організаційно-педагогічних умов щодо професійного розвитку педагогів та включати стимулювання і мотивацію учителів до роботи; організацію практичних занять; курси підвищення кваліфікації; впровадження інноваційних педагогічних технологій, контрольно-оцінну складову, самовдосконалення тощо. Це вимагає реалізації таких заходів: орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості; реалізація особистісного й діяльнісного підходів до формування професійної компетентності та готовності до професійно-творчої діяльності вчителів; створення освітнього середовища для постійного розвитку особистості.

Аналіз педагогічної діяльності показує, що до основних форм професійного зростання вчителів у закладах загальної середньої освіти відносять: методологічні семінари, науково-дослідні конференції, організація педагогічних експериментів за окремими напрямами реалізації інноваційної моделі освітнього процесу, публічний захист педагогічних дослідницьких проєктів, розробка індивідуальних освітніх

траєкторій циклових комісій і окремих педагогів. Найбільш ефективному професійному зростанню сприяють: розробки авторських програм, які націлені на професійний розвиток вчителів; інтернет-проєкти і фестивалі відкритих уроків; дисемінації педагогічного досвіду через публікації в педагогічних журналах і в мережі Інтернет, участь вчителів у майстер-класах, вебінарах.

Отже, професійний розвиток педагогів є вирішальною умовою зростання ефективності освіти. Професійний розвиток педагога і рівень його компетентності повинні відповідати рівню складності поставлених перед ним завдань.

Список використаних джерел

1. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: Москва: Академия, 2013. 246 с. URL: https://www.studmed.ru/zeer-ef-psihologiya-professionalnogo-razvitiya_f56aeab7347.htm (дата звернення: 18.11.2020).
2. Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 рр. Проєкт. URL: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: стратегии, ресурсы, риски: монография. Москва; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 456 с. URL: https://nestorbook.ru/uCat/item/1270 (Дата звернення: 18.11.2020).
4. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII: URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 19.11.2020).
5. Про повну загальну середню освіту. Закон України від 01.08.2020 №764-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 19.11.2020).

Крістіна ПЕТРИК,
кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет

ГУМАНІСТИЧНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ДОМІНАНТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО РОЗУМІННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасні тенденції розвитку українського суспільства вимагають радикальних змін у підготовці нового покоління педагогічних кадрів, зокрема, майбутніх учителів початкової школи, де визначна роль відводиться проблемі формування компетентних фахівців; усвідомлення ними значущості суб’єкт-суб’єктних відносин у межах нової освітньої парадигми, побудованої на гуманістичних і демократичних засадах,

ціннісною основою яких виступає інтерактивна навчальна взаємодія усіх учасників освітнього процесу.

Гуманно-особистісний освітній процес є найпріоритетнішим напрямом роботи закладів вищої освіти, де гуманізм та людяність виступають головними складовими сучасної високоосвіченої особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Мета статті – визначити концептуальні орієнтири гуманізації в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи та схарактеризувати його гуманістичну позицію.

Головними завданнями реформування системи вищої педагогічної освіти України в законі «Про вищу освіту» є докорінне перетворення її концептуальних, структурних, організаційних засад і на цій основі формування компетентної, творчої і, найголовніше – духовно багатої особистості з активною громадянською позицією, здатної здійснювати інноваційну професійну діяльність на засадах педагогіки партнерства, дитиноцентризму, діалогізації.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) зазначається, що в результаті навчання має сформуватися особистість з чіткою гуманістичною позицією, яка орієнтується в сучасних реаліях і перспективах, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі; перебудову та оновлення змісту, форм і методів організації освітнього процесу відповідно до масштабності реформування цієї сфери.

Концепція Нової української школи (2017) – новий державний документ, який визначає загальний контекст реформування освіти на роки. Згідно з ним організація освітнього процесу орієнтована на формування загальнолюдських цінностей, зокрема морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, відповідальність; повага до рідної мови й культури, повага до життя та власної особистості, а також інших людей), враховуючи суб’єктний досвід кожного, забезпечуючи гармонійний розвиток, психологічне здоров’я, радість пізнання; надає можливість самовдосконалення [5].

Аналіз нормативно-правових документів засвідчує необхідність оновлення вищої педагогічної освіти на засадах гуманізації, студентоцентризму, співпраці, педагогіки партнерства, навчальної взаємодії на основі діалогу, що сприятиме налагодженню комфортних суб’єкт-суб’єктних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу та сприятиме формуванню гуманістичної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

Окремі аспекти підготовки майбутніх учителів та формування у них гуманістичної позиції як домінанти ціннісно-смислового розуміння освітнього процесу в початковій школі опосередковано висвітлювалися в психолого-педагогічній науці, зокрема в працях сучасних вітчизняних учених І. Андрощук, Л. Бєкірової, І. Богданової, В. Бондаря, М. Вієвської,

І. Глазкової, І. Дичківської, Р. Дорогих, О. Кіліченко, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Комар, О. Ліби, О. Ліннік, О. Матвієнко, Т. Розумної, Н. Павленко, Д. Пащенка, Л. Петухової, Н. Руденко, О. Савченко, О. Співаковського, С. Стрілець, Л. Хоружої, М. Чобітька та ін.

Так, О. Савченко виокремила пріоритети професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті впровадження Концепції Нової української школи. На її думку, сучасний учитель має бути гуманною особистістю, з розвиненим педагогічним мисленням; здатним до перетворювальної, конструктивної діяльності, фахової мобільності, впровадження інновацій; активно користуватися засобами інформаційно-комунікативних технологій, глибоко розуміти потреби й умови функціонування варіативної початкової освіти [6, с. 28].

Реформування початкової освіти вимагає суттєвих змін у змісті фахової підготовки вчителя, як стверджує В. Бондар. Педагогові треба надати академічну свободу, право самостійно обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання, активно виражати власну професійну думку [1, с. 145].

Основою оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є спрямованість на особистісно-орієнтовану парадигму навчання. Вона будується в контексті розвитку загальнолюдських цінностей та передбачає залучення студентів до практичної діяльності, оскільки це вимагає від них активних проявів співчуття, гуманності, толерантного ставлення один до одного. Важливо, що в процесі педагогічної практики майбутні фахівці набувають досвіду гуманізації освітнього процесу під час спілкування з учнями та батьками; оволодівають засобами міжособистісної взаємодії, співпраці [3, с. 141].

Проблема підготовки майбутніх педагогів розглядається Н. Кічук у контексті ідей педагогіки толерантності, суб’єкт-суб’єктної взаємодії, діалогізації процесу навчання, які набувають ефективності за умов створення студентоцентрованого освітнього середовища та передбачають становлення конкурентноспроможного педагога до запровадження інновацій та їх творчого втілення в сучасну початкову школу [2, с. 102].

Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до суб’єкт-суб’єктної взаємодії з учнями початкової школи розкриваються у фундаментальному дослідженні О. Ліннік. Учена пов’язує її з поетапним становленням суб’єктної позиції як учня, так і вчителя, яка можлива в умовах відповідного професійно зорієнтованого середовища закладу вищої освіти, що утворює контекст для обміну культурними та навчальними діалогами, реалізованому на різних рівнях. Дослідниця стверджує, що суттєвою особливістю педагогічного процесу в закладі вищої освіти, є те, що взаємодія викладача і студентів з одного боку – об’єктивний цілеспрямований процес, який визначається цілями навчання, а з іншого – суб’єкт-суб’єктна ціннісно-змістовна творча

діалогова взаємодія, яка опосередкована відносинами достатньо дорослих людей, що мають суб'єктивні, особистісні цілі, потреби та установки. Визначальним чинником формування міжособистісного взаєморозуміння викладача і студента є гуманістична спрямованість професійної діяльності, яка зумовлюється особливостями особистості викладача, позиціями у відносинах зі студентами, характером взаємодії під час проведення лекційних, семінарських і практичних занять, манерою подання навчального матеріалу, індивідуально-гуманістичним підходом до кожного студента [4, с. 215].

Сьогодення констатує суттєве зростання інтересу до питання щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів на основі введення сучасної трисуб'єктної дидактичної моделі навчання (викладач, студент, інформаційно-комунікаційне середовище) з ключовими поняттями: «трисуб'єктна дидактика», «трисуб'єктна взаємодія», «трисуб'єктні відносини». У таких умовах, по-перше, студент має змогу не лише здобувати професійні знання, набувати компетентностей, а й реалізувати потенційні можливості, підвищувати навчальну мотивацію, розвивати індивідуальність, формувати інформаційну культуру й світогляд; по-друге, викладач отримує можливості виконувати функції інструктора, наставника та керівника освітнім процесом.

Позитивною стратегією реформування вищої педагогічної освіти є здатність викладача застосовувати інноваційні технології, що забезпечують суб'єкт-суб'єктну навчальну взаємодію, процеси самовдосконалення й самореалізації студентів, відповідно до гуманістичних загальнолюдських цінностей, етичних норм поведінки, що сприяє їх самозміні, самовихованню та самоосвіті.

Значущою для оновлення професійної підготовки майбутніх учителів є ідея про організацію інтерактивної навчальної взаємодії здобувачів початкової освіти та створення відповідного комфортного середовища, сприятливого для їх особистісного розвитку. Таке середовище передбачає впровадження інноваційних технологій навчання, наближення до реалій життя, формування взаємодопомоги, взаємоповаги суб'єктів на основі діалогу, сутність якого полягає у визнанні унікальності кожного партнера, довірі, щирості вираження почуттів та сприяє активізації внутрішньої позитивної мотивації до кращого розуміння себе та інших, створенню атмосфери співдружності, співтворчості та співробітництва.

Отже, підґрунтям сформованої гуманістичної позиції майбутнього вчителя початкової школи є стійка орієнтація на міжособистісну взаємодію, що базується на суб'єктній реалізації моральних цінностей і проявляється в практичній діяльності педагога; творчий розвиток особистості, усвідомлення ідей педагогіки партнерства, співпраці, дитиноцентризму для саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І., Шапошнікова І. М. Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 332 с.
2. Кічук Н. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як пріоритет педагогіки толерантності та особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. «Педагогічні науки»*: зб. наук. пр. Ізмаїл, 2019. Вип. 42. С. 99–104.
3. Коваль Л. В. Нове педагогічне мислення магістрів початкової освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Наук. зб. «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка».* Дрогобич: Гельветика, 2020. Вип. № 28. Т. 2. С. 137–143.
4. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до суб'єктсуб'єктної взаємодії з учнями початкових класів: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Старобільськ., 2016. 520 с.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя: навч.-метод. посіб. рек. МОНУ / авт. кол.: Р. Б. Шиян, Н. З. Софій, О. В. Онопрієнко та ін.; за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2019. 208 с.
6. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2018. № 3. С. 26–32.

Ольга ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
Лариса ПОПОВА,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Одним з найголовніших завдань сучасної початкової школи є всебічний розвиток та виховання особистості під час формування бажання і вміння вчитися, повноцінних читацьких і мовленнєвих умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей молодших школярів. Оскільки для учнів цієї вікової групи властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх істотних

ознак, то інтегрування навчальних предметів, зокрема мови й читання, є особливо актуальним.

Мета статті – спроба обґрунтувати важливість практичного впровадження інтеграції в початковій школі на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Дослідження проблеми інтеграції, започатковані К. Ушинським та В. Сухомлинським, значно розширилася й поглибилася українськими вченими – І. Бехом, Л. Варзацькою, М. Вашуленком, І. Волковою, М. Іванчук, Н. Світловською, О. Савченко та ін. Увага провідних дидактів і методистів до інтеграції пояснюється тим, що таке об'єднання спрямоване на посилення інформаційного змісту та емоційне збагачення сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню додаткового цікавого матеріалу, що дає можливість з різних аспектів пізнати явище, поняття, досягти цілісності знань молодших школярів [6].

Учитель початкової школи без особливих зусиль може методично об'єднати близькі теми з мови та читання, цікаво й різнобічно організувати вивчення поняття, події, явища, які є важливими для дітей. Інтегровані уроки дозволяють «спресувати» споріднений матеріал, навчити молодших школярів бачити світ цілісним і вільно орієнтуватися в ньому [4].

Аналіз науково-методичних досліджень свідчить, що інтеграція в дидактиці розглядається у двох аспектах:

1) як мета навчання, що передбачає створення цілісної уяви про навколишній світ як єдине ціле, у якому всі елементи взаємозв'язані;

2) як засіб навчання, зорієнтований на зближення предметних знань, встановлення між ними взаємозв'язків.

Велика увага приділяється інтеграції знань у початковій школі, оскільки, на думку М. Вашуленка, для цього існують об'єктивні причини й передумови, зокрема:

- необхідність усунути перевантаження дітей;
- скоротити кількість навчальних годин протягом тижня і вилучені години віддати для предметів розвивально-виховного циклу;
- інтегрований курс у початкових класах може без додаткових витрат вести сам класовод, оскільки йому доводиться навчати школярів цих предметів у традиційній ізоляції (на відміну від старших класів, де інтеграція курсів вимагає переучування вчителя, наповнення його знаннями з іншого предмета, що інтегрують з тим, який він викладає [3].

Розробляючи сучасну методику уроку мови та мовлення, педагоги переконалися, що найпереконливішою є така організація пізнавальної діяльності учнів, коли спільною темою об'єднуються уроки рідної мови та інших навчальних предметів [1].

Зорієнтованість різних видів діяльності на дидактичній цілі уроку мови й мовлення – це головний принцип внутрішньої організації і уроків мислення в природі й інших інтегрованих уроків мови й мовлення.

Найбільш доречними інтегровані уроки мови й мовлення є як вступні до певної теми (розділу) або підсумкові [2].

Застосування інтеграції на уроках мови й читання, проведення інтегрованих уроків рідного слова, за передбаченнями вчених, позитивно позначаються як на результативність формування в школярів мовлення навичок, так і на літературно читацьких знаннях і вміннях. Вони характеризуватимуться вищою системністю, набуватимуть, узагальненості, комплексності, усвідомленості. У поєднанні з читанням підвищиться і роль мотивації загалом стосовно вивчення мови [3].

Основними методичними принципами, які забезпечують інтеграцію завдань з мови й читання, вважають такі:

– постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням, мовні знання у системі планування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження й удосконалення думки;

– активний характер навчання; опанування мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – слухання, аудіювання, читання й письмо;

– мовні знання, мовленнєві уміння й навички, у тому числі й читання, переказ прочитаного слід розглядати як умову й компонент розвивального навчання [2].

Отже, позитивним фактором інтеграції в початковій школі вважається відносна готовність учителя, який веде більшість навчальних предметів. Головним аргументом може бути наявність великих потенційних можливостей у розвитку інтелекту дитини. Вважаємо, що такою наскрізною ідеєю в підручниках з читання в початковій школі повинен стати національний компонент. Стосовно підручників з читання, в яких закладена пропедевтика літературної освіти, то вони специфічні до того ж іще й з погляду об'єкта вивчення – художньої літератури. Вона ж інтегральна за своїм призначенням і є першоосновою для утвердження моралі і громадянськості, вироблення культури і переживань, виховання художнього смаку, для розвитку мовлення учнів, образності мислення.

Список використаних джерел

1. Бірюк І. А. Інтегровані уроки в початковій школі*:* метод. посіб. Електронний ресурс. Адреса з екрану: naurok.com.ua
2. Василевська М. В. Інтегровані уроки. *Початкова школа*, 2016. № 11. С. 21–26.
3. Вашуленко М. Урок української мови. *Початкова школа*, 2007. №4. С. 12–18.
4. Іванчук М.Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч.-метод. посібник. Чернівці: Рута, 2011. 120 с.
5. Навчальні програми для 1–4 класів. Електронний ресурс. URL: mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli

6. Савченко О. Я. Дидактичні особливості інтегрованих уроків. *Початкова школа*, 2012. №1. С. 2–9.

Tetiana ROZUMNA,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of
Foreign Languages and Teaching Methods,
Berdiansk State Pedagogical University

MODERN APPROACHES OF TRAINING FUTURE ENGLISH TEACHERS

The future of education is in new modern technologies that will help teachers to make their lessons more productive, informative, beneficial and exciting. The old idea that teaching means standing up and talking while students take notes is now old-fashioned as there must be interaction between teacher and students during the lesson which plays crucial role in the mutual understanding, and general decision of problems. During interaction students study to discuss, to socialize with other people and that will help them in their professional career and answer the actual necessities of modern educational process.

Theoretical and methodological basis of interactive education is investigated in the works of M. Klarin, O. Pometun, L. Pyrozhenko, H. Selevko and others, as well as in the works of foreign specialists T. Alberh, L. Bradford, K. Fopel J. Hadfield and others.

It is well-proven that interaction eliminates prevailing of one personality above other, one opinion above other, during the educational process students study to think critically, settle thorny problems by the analysis of circumstances and information, accept careful decisions. The form of interaction is an educational dialogue between a teacher and students, which foresees passing to the subject-subject relations, helps in interchange of educational information, points of view, and mastering of social experience in the conditions of collaboration.

It is possible to achieve interaction between teacher and students if in the process of professional training in pedagogical university we provide: positive relations between teacher and students; democratic style of educational process; collaboration between teacher and students, students between itself during a lesson; support on personal experience of students, usage of clear examples, facts, various forms of activity in the educational process; including of internal and external motivation of activity, and also intermotivation of students.

We must mention that English teachers usually pay much attention to interaction as they are responsible for students' deep understanding of universal value of education, culture, knowledge, they develop students' personalities, help them to interact with each other, prove their points of view in discussions.

Teachers often use discussion to organize activities at English lessons in small and big groups as it provides the active inclusion of every student in search of the truth; creates conditions for an open expression of his thoughts, positions, attitude to the subject and has a special ability to influence the installation of its participants in the process of group interaction. To find out the truth, you need to research both positions, you need discussion in which people are not the enemies but the interlocutors, and all of them aspire not to victory, but to the harmony, to understanding, through analysis and synthesis of opinion to unity of views on the issue.

One of the interactive techniques of creative development is the method of educational projects, focused on the development of research, creative activity of students, as well as the formation of universal educational activities. The project is a complex of search, research, calculation, graphic and other types of work performed by students independently, but under the guidance of the instructor, with a view to practical or theoretical solution of a significant problem. To achieve this result we have to teach students to think independently, find and solve problems, involving for this purpose knowledge from different areas, the ability to predict.

The use of interactive techniques of training encourage interest in the profession; promote the efficient acquisition of training materials; form patterns of conduct; provide high motivation, strength, knowledge, team spirit and freedom of expression; and most importantly, contribute to the complex competences of future specialists. They develop communicative skills, logical thinking and different types of intellectual activity such as analysis, synthesis, comparison, and generalisation. These student-centred methods are highly appropriate, particularly for involving students more actively in acquiring knowledge, skills and strategies.

So, interactive techniques create additional motivation for learning. Students learn the material better because it is interesting to them. They learn to apply new knowledge based on previously learned material; they develop the ability to act and make decisions independently or as a team and resolve conflicts; search, compose and apply new information from a variety of sources, using modern technologies to perform specific tasks. Students more confidently perform complex mental operations; answer high-level questions; are able to interpret the text, all these help in learning English and prepares future English teachers to their profession.

Ірина СЕРГЄЄВА,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри іноземної філології,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»

РОЗШИРЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РАМКАХ СИСТЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Оскільки поняття м’яких навичок, емпатійного та ненасильницького спілкування лише нещодавно з’явились на пострадянському просторі і не одразу стали викладатись в курсах формальної чи неформальної освіти, викладачі іноземних мов найчастіше діють в межах набутих раніше комунікативних стилів, які походять з їх учнівського досвіду, та ігнорують решту.

Для української системи освіти найпоширенішими є авторитарний стиль спілкування, успадкований ще з радянської школи, який не витримує нових реалій та призводить до студентського спротиву, ігнорування, до конфліктів в навчальному середовищі аж до втрати учнів освітніми інституціями.

Демократичний стиль, до якого часто звертаються молоді викладачі, дозволяє встановити ніби то гарні стосунки у процесі навчання, але спирання на внутрішню мотивацію студентів, що не завжди наявна, брак авторитету викладача та інструментів впливу на студентів призводять до неефективності в навчанні.

Найменш поширеним у навчальному середовищі залишається авторитетний стиль, що поєднує авторитет викладача, м’яку ієрархію, взаємну повагу в аудиторії та за її межами, слідування інтересам студентів в рамках запрограмованої освітньої траєкторії.

Авторитетний стиль спілкування та навчання спирається на низку комунікативних інструментів, серед яких варто відзначити ненасильницьке спілкування, Я-послання, позитивне обрамлення, точну похвалу, широке застосування закритих та відкритих питань замість непотрібних пояснень та розпоряджень.

Ненасильницьке спілкування, що включає безоціночний опис ситуації, висловлення емоційної реакції суб’єкта висловлювання, його потреб у зв’язку з ситуацією та прямої вимоги або прохання, має низку важливих в освітньому середовищі функцій. Безоціночний опис ситуації та я-висловлювання є ефективною альтернативою звинуваченням та оціночним судженням, що псують стосунки в колективі та часто не призводять до бажаного результату; окрім того, вони дозволяють надати якісний зворотній зв’язок щодо дій чи поведінки студентів. Висловлення потреби викладача, що виникає у зв’язку з ситуацією, не лише дозволяє уникнути звинувачень чи припущень щодо мотивації студентів. Цей етап прокладає місток між описом ситуації та емоційної реакції на неї, та

висловленням прохання чи вимоги. Воно також відкриває можливості для пошуку альтернативних варіантів задовольняння зазначеної потреби. Нарешті, пряме і недвозначне висловлення прохання або вимоги, на противагу розпливчастим формулюванням, виключає можливість її невірного розуміння студентами, а отже, знижує можливості хибного виконання завдання.

Сутність позитивного обрамлення полягає в послідовній позитивній корекції діяльності студентів, що спирається на точну похвалу: підкреслення успішних сторін діяльності студентів, динаміки їх руху в очікуваному напрямку, і лише після цього – на конструктивну критику. При цьому передбачається чітка вербалізація очікувань викладача і експліцитне означення того, що саме вдалося студентам, на заміну надто загальним формулюванням чи оціночним судженням. При цьому створення позитивної обстановки йде поруч з ясною картиною очікуваної поведінки та діяльності студентів. Позитивне обрамлення передбачає стеження за тим, аби емоційна сила визнання була адекватною вкладу та намаганням студента, що виключає надмірне чи недостатнє стимулювання його діяльності. Відмова від найгірших припущень щодо студентських інтенцій також є фактором, що сприяє побудові міцних стосунків.

Разом із тим, освоєння окреслених інструментів потребує часу і зусиль, спрямованих на надбання та закріплення нових комунікативних навичок, і лише через це стає можливою відмова від неефективних комунікативних стилів. Таким чином постає потреба в регулярному комунікативному тренінгу для викладачів іноземної філології, яке розвивалося б в напряму надбання та закріплення ефективних комунікативних навичок.

Необхідними умовами для активного запровадження цих навичок є психологічна готовність викладача, володіння ним відповідними навичками та україно- та іншомовною лексикою, що стосується емоційно-вольової сфери, на високому рівні.

Список використаних джерел

1. Бельмаз Я. М., Сергєєва І. С. Інструменти ефективної комунікації для викладачів іноземних мов педагогічного зво. Педагогіка та психологія, [S.l.], n. 62, p. 3–14, nov. 2020. URL: http://journals.hnpu.edu.ua/ index.php/ pedagogy/article/view/3244. Дата доступу: 20 nov. 2020. Doi: https://doi.org/10.34142/2312-2471.2019.62.01.
2. Лемов Д. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся учителей / пер. с англ. О. Медведь. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 416 с.
3. Оклі, Б. Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну / пер. з англ. А. Замоцький. Київ: Наш формат, 2019. 272 с.
4. Myers W., Rosenberg M. Pratique de la communication non violente. P.: Jouvence, 2007. 95 p.

Віктор СТРЕЛЬНІКОВ,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри фізики, загальної дидактики і педагогіки,
Донецький національний університет імені Василя Стуса (м. Вінниця) та
професор кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Педагогічною наукою вироблено багато теорій, які розкривають і характеризують засади фахового зростання особистості, її навчання і виховання. Однак серед них методологічне й теоретичне значення мають ті, які відображають психологічні закономірності сприйняття і осмислення педагогічних впливів та їх результатів [1]. Теоріями професійного зростання особистості, використання яких є доцільним у професійній підготовці майбутнього фахівця зі спеціальної освіти, пропонуємо вважати: теорію поетапного формування розумових дій, теорію змістового узагальнення і гештальт-теорію засвоєння.

Перша з них – *теорія поетапного формування розумових дій* – була сформульована і досліджена ще у середині ХХ століття (П. Гальперін [1]). Основна ідея полягає в розумінні організації зовнішньої діяльності тих, хто вчиться, як основи для керування процесом набуття ними знань, умінь і навичок.

Організація навчального процесу сприяє переходу зовнішніх дій у розумові за такими етапами: створення мотивації навчання; складання схеми «орієнтовної основи дії»; спроба виконати реальну дію; проголошення того, як реально здійснюється дія; дія супроводжується внутрішнім діалогом; повна відмова від мовного супроводу дії (П. Гальперін [1]).

Практичне значення для професійного зростання особистості майбутнього фахівця зі спеціальної освіти теорії поетапного формування розумових дій полягає в тому, що під час організації навчання формування розумових дій студента відбувається без «проб і помилок», без детального вивчення теоретичного матеріалу, адже спрацьовує мимовільне запам’ятовування.

Друга – *теорія змістового узагальнення* – для побудови професійного зростання особистості майбутнього фахівця зі спеціальної освіти є важливою, бо в її основу покладена гіпотеза про провідну роль теоретичних знань і, зокрема, змістовного узагальнення. Реалізація навчальної діяльності досягається формуванням у майбутніх фахівців зі

спеціальної освіти теоретичного мислення шляхом особливої організації пізнавальної діяльності і спеціальної побудови навчального предмета. Навчальний предмет не просто викладає систему знань, а особливим чином організовує засвоєння майбутнім фахівцем зі спеціальної освіти змістовних узагальнень – генетично вихідних, теоретично істотних властивостей і відносин об'єктів, умов їх походження і перетворення.

Введення нового поняття в процесі навчання проходить чотири стадії: а) знайомство з завданням, орієнтування в ньому; б) оволодіння зразком перетворення матеріалу, що виявляє найбільш істотні відносини, які є основою вирішення завдань такого типу; в) фіксація виявлених відносин у формі тієї чи іншої моделі (предметної чи знакової); г) виявлення тих властивостей виділених відносин, завдяки яким можна вивести умови і способи розв'язання вихідного конкретного завдання (В. Давидов [2]).

Для організації професійного зростання особистості майбутнього фахівця зі спеціальної освіти доцільно застосовувати основні положення, які характеризують не тільки зміст навчальних предметів, а й ті вміння, які будуть формуватися під час їх засвоєння у навчальній діяльності: засвоєння знань, які мають загальний і абстрактний характер, передує знайомству з більш конкретними знаннями; знання спеціального навчального предмету чи його основних розділів, слід засвоювати, аналізуючи умови їх походження, завдяки чому означені знання стають необхідними; при виявленні предметних джерел тих чи інших знань майбутній фахівець зі спеціальної освіти насамперед має вміти виявляти в навчальному матеріалі генетично вихідне, істотне, загальне ставлення, зміст і структуру об'єкта даних знань; це відношення майбутні фахівці зі спеціальної освіти відтворюють в особливих предметних, графічних чи буквених моделях, що дає змогу у чистому вигляді вивчати властивості явищ; вони повинні вміти конкретизувати загальне, генетично вихідне місце досліджуваного об'єкта в системі конкретних знань про нього в такій єдності, яке забезпечує мислення переходу від загального до окремого і назад; майбутні фахівці зі спеціальної освіти повинні вміти переходити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх в зовнішньому плані і навпаки (В. Давидов [2; 7, с. 125–143]).

Третя – *гештальт-теорія засвоєння* – доцільна для професійного зростання особистості майбутнього фахівця зі спеціальної освіти, адже центральною в ній є проблема цілісності та цілісного підходу. Гештальт-теорія виникла з конкретних досліджень, вона не є теоретичною спекуляцією, а виросла з конкретних потреб вивчення людини, вона є емпіричною у цьому сенсі (М. Вертгеймер).

Термін «гештальт» (gestalt) у німецькій мові означає «цілісність», «структура». Гештальт-теорія вважає, що сприйняття і осмислення людиною об'єктів і явищ є цілісним і структурованим, а не шматками і кроками. Тому гештальтисти пропонують групувати навчальні елементи

в цілісні і логічно пов'язані гештальти, перш ніж пропонувати навчальні тексти тим, хто навчається. Так, майбутній фахівець зі спеціальної освіти може «схопити» такий гештальт в одну мить, і в його голові закарбовується цілісна картина об'єкта чи явища.

Почавши з процесів сприйняття, гештальтисти досить швидко розширили свою тематику, включивши в неї аналіз інтелектуальної поведінки, проблеми розвитку психіки, творчого мислення, пам'яті, динаміку потреб особистості та ін. Психіка розглядається як цілісне «феноменальне» поле (сукупність пережитого суб'єктом на цей момент), яке має певні властивості та побудову. Основними компонентами феноменального поля є фігура і фон. Частина того, що людина сприймає, є чітким і наповненим сенсом, у той час, як інше присутнє у її свідомості лише смутно. Фігура і фон в межах одного зображення можуть мінятися місцями, залежно від точки зору. Наприклад, на фото фігурою є зображення людини, а пейзаж – фоном, але якщо нас цікавить пейзаж, то він стає фігурою, а образ людини відходить на другий план, трансформуючись у фон.

У професійному зростанні особистості майбутнього фахівця зі спеціальної освіти це означає, що викладач (ментор, тьютор, коуч) повинен вказати майбутньому фахівцеві зі спеціальної освіти на ті речі і явища, на які він повинен реагувати, а також навчити виділяти схожі ознаки на перший погляд, але які різняться за якимись значущими показниками.

Ще один схожий процес лежить і в основі вирішення інтелектуальних завдань – «переструктурування поля». Це явище називається інсайтом (від англ. «*insight*» – проникнення в суть). Переструктурування поля, особливо в першій фазі навчання майбутніх фахівців зі спеціальної освіти, відбувається відповідно до низки законів: а) *закону подібності* – формуються гештальти, найбільш схожі з гештальтами, що відповідають справжній ситуації; б) *закону черговості* – превалюють над формуванням нових пізніше сформовані гештальти; в) *закону завершеності* – структурування триває до завершення гештальта; г) *закону прегнантності* – формуються найкращі гештальти, тобто прості, регулярні, симетричні, впорядковані.

У процесі інтенсивного навчання майбутніх фахівців зі спеціальної освіти навіть добре структурований навчальний матеріал повинен передбачати його стиснення і подання у формі, що дає змогу швидко закарбувати закладений в ньому смисл. Ключове положення гештальт-теорії засвоєння про необхідність цілісної організації об'єкта сприйняття знайшло відображення в концепціях: розвитку професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти (Л. Лебедик [3, с. 55–63; 4, с. 40–47; 5, с. 233–235); системи інтенсивного інформатизованого навчання (О. Золотарьов), у яких широко використовуються такі форми узагальненого подання змісту, як структурно-логічна схема, опорний

конспект та ін.; у нашій науковій розвідці забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання (В. Стрельніков [6–7]). Опорні конспекти є наочними схемами, в яких відображені одиниці інформації, які слід засвоїти. Матеріал вводиться «великими дозами» з поблочним компонуванням, для професійного зростання особистості майбутнього фахівця зі спеціальної освіти можна застосовувати відомі технології в руслі гештальт-теорії (В. Шаталов, В. Шейман та ін.).

Отже, проєктування освіти майбутніх фахівців зі спеціальної освіти є складним, самостійним явищем, розуміння якого неможливе без звернення до його методологічних, теоретичних, технічних і гуманітарних коренів, традицій і досягнень вітчизняної і зарубіжної педагогіки.

Список використаних джерел

1. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. Москва: МГУ, 1978. 118 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Директ-Медиа, 2008. 613 с.
3. Лебедик Л. В. Дев’ять кроків становлення гармонійно розвиненої особистості. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості*. Збірник статей за матеріалами VII Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (Слов’янськ-Краматорськ, Україна, 18–19 березня 2020 р.); гол. ред. В. М. Пристинський. Слов’янськ, 2020. С. 55–63.
4. Лебедик Л. Розвиток професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти*: зб. наук. ст. у 3-х ч. / за заг. ред. О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремова. Суми, 2020. Ч. 1. С. 40–47.
5. Лебедик Л. В. Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проєктування технологій дистанційного навчання в умовах магістратури. *Дистанційна освіта: забезпечення доступності та неперервної освіти впродовж життя (E-Learning and University Education – 2017)*: матеріали XLII Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Полтава, 9–10 лютого 2017 року). Полтава: ПУЕТ, 2017. С. 233–235.
6. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 1. 295 с.
7. Стрельніков В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2002. Кн. 2. 230 с.

Алла ХОМЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри загальної
педагогіки та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

СВІТОГЛЯДНА ОСНОВА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ В СТРУКТУРІ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ

Сучасна епоха постмодернізму вносить динамічні корективи у характер життєдіяльності людства відповідно процесів глобалізації, інформатизації, інтеграції, науково-технічного прогресу, що охопили не тільки соціально-культурні, політично-економічні відносини між державами, але й визначили вектор розвитку систем освіти і виховання як у світі в цілому, так і в окремо взятій країні.

У наукових працях цілої плеяди сучасних вітчизняних і зарубіжних учених (Дж. Альтбах, В. Андрущенко, М. Богуславський, Б. Гершунський, В. Гінецинський, І. Зязюн, С. Клепко, В. Краєвський, В. Кремень, В. Луговий, Е. Лузік, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, В. Стьопін, О. Субетто, О. Сухомлинська, Е. Тоффлер, Л. Хоружа та ін.) здійснено аналіз загальнонаукової картини світу XXI століття, визначено пріоритети духовно-матеріального розвитку суспільства третього тисячоліття, схарактеризовано аксіологічні критерії та специфіку людського буття в складних умовах динамічного соціуму.

Нова якість життя в цивілізованому світі обумовлена досягненнями науки, яка визнається найвищою цінністю цивілізації і культури. Теоретичне педагогічне знання, як культурно-історичний феномен, є невід'ємною характеристикою розвитку і функціонування сучасної педагогічної науки. Історія і теорія педагогіки свідчить про те, що процес виховання особистості у всі часи ґрунтується на основоположних ідеях, методологічних установках, концепціях, теоріях, наукових підходах, які визначають цілісну модель побудови освітньо-виховного процесу певної історичної епохи.

У зв'язку з цим, предметом особливої уваги вчених, педагогів-практиків повинні стати вихідні методологічні ідеї побудови традиційних та інноваційних систем освіти й виховання, звернення до філософії педагогіки як метапедагогічного знання; наукового осмислення того факту, що педагогічне знання обов'язково пов'язується зі світоглядними установками наукового співтовариства певної історичної епохи на сутність, зміст і цінність людського існування.

Це важливе завдання актуалізує роль і значення педагогічної науки, у якій співвідноситься науково-теоретична (фундаментальна) функція із конструктивно-технічною (прикладною або нормативною).

Педагогічне наукове знання є складною динамічною системою, яка обумовлюється історичним розвитком суспільства: кожна епоха володіє особливою картиною світу і людиною в ній у залежності від загальносвітоглядних уявлень про природу, просторово-часову характеристику усього сутнісного, причинно-наслідкові зв'язки явищ і речей; про людину, її здібності, ціннісне ставлення до Бога, світу, соціуму, самого себе та іншого. Тому парадигмальне осмислення й аналіз процесів, що відбуваються в історії педагогічної науки виступає аксіоматичним базисом, який детермінує й регулює перетворення педагогічної дійсності.

На основі універсальних критеріїв об'єктивної істинності науково-педагогічного знання (об'єктивність предмета дослідження; наявність ціннісно-цільових структур; теоретична і раціональна обґрунтованість; принцип ідеалізації досліджуваного явища; універсальність, узгодженість і несуперечливість; введення причинної матриці пояснення явищ; логічна доказовість; відповідність логічним канонам наукового мислення; системність; відтворюваність, інструментальна корисність) [1; 3] ми робимо спробу виокремити провідні упорядковані специфічні елементи структури парадигми виховання, до яких відносимо у першу чергу світоглядну основу науково-педагогічного пізнання.

Світоглядна основа науково-педагогічного пізнання розглядається нами як домінувальні в конкретний історичний період світоглядні філософські, онтологічні, епістемологічні, методологічні, логічні, аксіологічні, культурологічні узагальнення, що дають найзагальніші орієнтири для пізнавальної діяльності і складають інформаційну базу філософських поглядів учених і педагогів-практиків на загальнонаукову картину світу, типи матеріальних і духовних систем, закони функціонування й розвитку природи і суспільства, сутність людського буття, представлених єдністю інтелектуально-розумового і почуттєво-емоційного компонентів.

До фундаментальних світоглядних узагальнень, що детермінують науково-дослідницьку діяльність вчених та освітньо-виховну педагогів-практиків у XXI столітті відносимо:

– по-перше, *масштабний вплив процесу глобалізації на зближення культур і народів,* що виявляється у становленні світосистемності на основі створення єдиного світового інформаційного простору і має як позитивні так і негативні наслідки для розвитку цивілізації. Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується глобальними змінами й інтеграційними процесами, які вплинули на всі сфери людської життєдіяльності. Феномен глобалізації широко обговорюється академічними колами вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки. Вченими піднімаються питання: створення єдиного світового освітньо-виховного простору, посилення міжкультурного інформаційного обміну країн, розвитку планетарного мислення, формування крос-культурної грамотності, активної соціальної позиції людини у швидкозмінному світі.

В умовах інформаційної революції глобальна освіта і виховання виступають у якості нової соціально-гуманітарної педагогічної парадигми, яка зумовлює не тільки глобально-еволюційну і соціально-інформаційну модернізацію педагогічного процесу, але й виступає методологічним підґрунтям гуманізації, гуманітаризації і демократизації світового освітньо-виховного простору;

– по-друге, *визначення науки як домінуючої ціннісної детермінанти прогресивного розвитку людства*, що сприяє духовній інтеграції націй і народів на основі створення й впливу біо-,нано-, когні- та інноваційних інформаційних технологій. Процес розвитку наукового знання на сучасному етапі функціонування різних культур і народів є багатовекторним і багатоаспектним, що визначає його еволюційно-синергетичний характер. Одночасно з високим темпом науково-технічного прогресу, поширенням біо-,нано-, когні- та інфотехнологій запускаються механізми взаємодії теоретичного наукового знання з такими формами духовної культури людства як філософія, мораль, релігія. Провідні вчені багатьох країн світу піднімають питання антропологічного когнітивно-еволюційного аспекту наукового пізнання на основі взаємозв'язку креативності і культури особистості;

– по-третє, *цивілізаційна роль освітніх процесів*, що полягає у формуванні світового ринку освіти з метою створення єдиного світового інформаційного простору, автономізації університетів, глобалізації навчальних програм, гуманізації та комп'ютеризації освіти. Стрімке ускладнення виробничих, економічних і соціальних процесів розвитку сучасної цивілізації є ознакою технологізації суспільства, яка у XXI столітті набула глобального характеру. Рівень розвитку сучасних технологій, як в усьому світі так і в окремо взятій країні, визначається рівнем інтелектуалізації суспільства, тому кардинальні зміни в існуючій системі освіти в світі спрямовані на формування високопрофесійного фахівця, здатного знайти шляхи вирішення глобальних проблем сучасності;

– по-четверте*, визначення людини як суб'єкту власного життя, історії і культури, залежність прогресивного розвитку держави від життєтворчості особистості, гуманізація суспільних відносин*. Повнота людського буття виявляється у власному ціннісному ставленні до життя, визначенні стратегії життєтворчості, становленні соціально-професійної значущості, самодетермінації культурного розвитку. Критерії розвитку прогресу держави розглядаються нами у співвідношенні з інтелектуальним і моральним розвитком людини, формуванням в неї планетарного світогляду. Гуманізація суспільних відносин є важливою умовою виживання людства в контексті соціо-техногенної катастрофи, загрози глобальної кризи, що є наслідком непродуманої людської діяльності. ЇЇ сутність полягає у трансформації людської свідомості щодо розуміння законів людського буття: осягнення світової єдності людства

через національну єдність, усвідомлення соціальної солідарності як панівної форми людського співіснування; розвиток гуманітарної культури в світі як джерела сучасних соціальних процесів; планетарне виховання, розвиток емоційного інтелекту особистості як критерій соціально-етичних відносин;

– по-п'яте, *обґрунтування філософії освіти XXI століття у якості методолого-теоретичної бази розвитку світових і національних освітньо-виховних систем,* що визначає наукову і світоглядну стратегію розвитку державної та світової освітньої політики. Філософія освіти, як галузь науково-філософського знання, розкриває історичний зв'язок методології науки і освіти, зв'язок ідеології держави з освітою і вихованням підростаючого покоління; характер світового цивілізаційного процесу та місце людини в загальнонауковій картині світу; світоглядні орієнтири і цінності культури, суспільства й освіти; функціонування освіти як складової соціального механізму виживання людства; роль освіти у подоланні індокринації, рецидивів силової культури з її домінантами агресії і пригнічення особистості; питання взаємовідносин релігії і науки в сучасному світі тощо [2; 4]. Усе це у цілісній єдності сприяє розумінню закономірностей розвитку людини і суспільства, коеволюційних цивілізаційних процесів та вектору розвитку освіти в світі, її зв'язок із науковим знанням.

Таким чином, філософська рефлексія узагальнень світоглядного змісту детермінує методологічні ідеї, що розкривають закони педагогічної дійсності.

Список використаних джерел

1. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб.: СПбУ, 1992. 154 с.
2. КраевскийВ. В. Философия образования в системе научного знания. *Вестник Росийского университета дружбы народов*. Серия: Философия, 2003. № 2. С. 21–29.
3. Степин В. С. Теоретическое знание. Москва: Прогресс-традиция, 2003. 744 с.
4. Філософія освіти / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

Лада ЧЕМОНІНА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Наше сьогодення тісно взаємопов'язане із сучасними засобами медіапресою, телебаченням, радіовіщанням, кінематографом і, безперечно, Інтернетом [2; 3]. Цей зв'язок став міцнішим 2019–2020 навчального року внаслідок запровадження дистанційного навчання в усіх закладах освіти України. У результаті введення таких інновацій перед учителем початкової школи, лідером змін, постав ряд проблем, пов'язаний із грамотним і безпечним використанням названих вище засобів в освітньому просторі. Ми переконані, що розв'язати ці проблеми спроможний лише медіаграмотний фахівець.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні зазначається, що *медіаграмотність* – це рівень медіакультури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [1].

Отже, медіаграмотність являє собою ключову компетентність, якою має володіти кожна особистість. У руслі зазначеного вважаємо, що підготовка медіаграмотного педагога є першочерговим завданням закладів вищої освіти.

Здійснювати підготовку медіаобізнаного покоління учителів (передусім фахівців для початкової школи) доцільно вже на першому рівні вищої освіти, що спричинене низкою факторів:

- постійна підготовка студентів до навчальних занять, яка зумовлює використання медіапродуктів;
- проходження майбутніми фахівцями в галузі початкової освіти виробничої педагогічної практики, що передбачає виконання ними ролі вчителя початкової школи, а, отже – і використання медіа;
- студенти випускних курсів мають володіти медіакомпетенціями, щоб у майбутньому забезпечувати належний рівень медіаосвіти молодших школярів.

Фахове зростання медіаобізнаної особистості студента – майбутнього вчителя початкової школи – може здійснюватися у процесі вивчення навчальних дисциплін за вибором, зокрема «Основи

медіаосвіти та медіаграмотності майбутніх учителів початкової школи», яка покликана вирішити такі завдання:

- підготувати майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасного закладу загальної середньої освіти, реалізації концепцій впровадження медіаосвіти в Україні та «Нова українська школа»;
- забезпечити засвоєння студентами системи теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть їм формувати медіаграмотну особистість молодшого школяра, виховувати свідомого громадянина України;
- учити студентів співвідносити теоретичні знання із практичними потребами сучасної початкової школи, втілювати нові методичні ідеї у практику викладання предметів І ступеня закладу освіти;
- розвивати в майбутніх фахівців пізнавальні інтереси, прагнення до вдосконалення своєї професійної підготовки.

Результатом опанування здобувачами вищої освіти названого вище курсу є сформованість в них таких компетентностей, як-от:

- критично аналізувати медіаповідомлення з метою виявлення в них пропаганди;
- свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, розуміти структурні елементи, які впливають на інформацію;
- виявляти медіакомпетентність (знати види медіа та розуміти їх вплив на людину (дитину) і суспільство);
- користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації, робити правильний вибір її та створювати медіапродукти освітнього спрямування [2].

Список використаних джерел

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (Дата звернення: 15.10.2020).
2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
3. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність: підруч. для вчителя. Київ: Центр вільної преси, Академія української преси, 2014. 319 с.

Лідія ЧЕРЕДНИК,
кандидатка педагогічних наук,
асистентка кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів і природокористування України,
Тетяна ТАРАН,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Національний університет біоресурсів і природокористування України

ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ТА РЕГУЛЯТИВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап розвитку українського суспільства, соціальні трансформації у ньому, процеси глобалізації та євроінтеграції диктують корективи до системи загальнолюдських принципів, норм та ідеалів, а також до особистості педагога як основного провідника значущої для соціуму інформації, головного чинника процесу формування громадянина, планетарної свідомості та духовного потенціалу нації. Впроваджувана у практику сьогодення освітня модель, яка підпорядковується Закону про вищу школу та Національній доктрині розвитку освіти, а також аналіз результатів психолого-педагогічних напрацювань з досліджуваного питання на чільне місце висувають той факт, що педагог у соціумі сьогодення сприймається як носій цілісної системи властивостей і характеристик, що уможливлюють його професійну діяльність на засадах гуманізму.

Мета статті – розкрити значення особистісних цінностей викладача вищої школи як чільного компоненту його педагогічної свідомості та регулятиву професійної діяльності.

Професія педагога (викладача, вчителя, вихователя) – соціально значима діяльність, спрямована на розвиток і формування людини. По мірі зростання суспільних вимог до ефективності освітнього процесу зростають і соціальні очікування по відношенню до особистості і діяльності педагога.

Проблема особистісних цінностей викладача як компонент його педагогічної свідомості та регулятив професійної діяльності досліджувалася різноаспектно. Зокрема, найбільш важливими для нашого дослідження є ті, у яких розкрито теоретичні та методологічні аспекти зазначеного явища (О. Гріньова, В. Демічев, І. Донченко, В. Козієв, Н. Крицька, К. Маркова, Є. Матвієвська, М. Мітіна, Л. Римар, Н. Шевченко та ін.); формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів (О. Абдуліна, Г. Акопов, А. Деркач, В. Журавльов, Н. Костіна, В. Сластьонін, О. Тихомирова та ін.); проблеми змісту, структури та функцій педагогічної

свідомості (Б. Братусь, Є. Ісаєв, С. Косарецький, С. Рубінштейн, Є. Юдіна та ін.); формування професійних переконань крізь призму ціннісних орієнтацій особистості майбутніх педагогів (В. Дряпіка, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.); формування ціннісних орієнтацій у вищій освіті (О. Адаменко, Г. Васянович, В. Вербець, С. Гончаренко, С. Кримський, О. Сухомлинська та ін.); окремі аспекти категорії «цінності» (І. Бех, М. Боришевський, В. Вояков, В. Малахов, М. Окса, З. Павлютенкова та ін.).

Звернення до міждисциплінарного контексту зумовило багатоаспектність термінологічного поля дослідження та необхідність з'ясування змісту понять «педагогічна свідомість», «компоненти педагогічної свідомості», «цінності», «особистісні цінності», «педагогічні цінності».

Першим, хто розробляв поняття «педагогічна свідомість», був німецький педагог А. Дистервег, який тлумачив його як особливе світобачення, товариські стосунки тощо. Ґрунтовне теоретичне дослідження досліджуваної нами категорії належить І. Лернеру, який розглядав педагогічну свідомість як певне культурно-історичне утворення, в якому втілюється сукупність педагогічних ідей, поглядів, почуттів, цінностей, ілюзій, помилок в області виховання та освіти та яке здатне істотно впливати на педагогічну дійсність [5].

Сучасні дослідження розглядають педагогічну свідомість як систему норм, свідомих і несвідомих установок і уявлень, які визначають позицію педагога в освітньому процесі (Е. Юдін); сукупність знань і уявлень про способи, предмети і методи професійної діяльності; систему загальнолюдських і професійних педагогічних цінностей, цілей і планів діяльності (В. Сітніков); оптимальний рівень інформаційно-педагогічної взаємодії у процесі навчання і виховання (Л. Плескач); складне особистісне утворення, характеристиками якого є фахові знання, особистісні якості, мотивація, педагогічна спрямованість, професійна та творча активність, здатність до досягнення поставлених цілей, рефлексія (Н. Гуслякова).

Зважаючи на наявність у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях великої кількості тлумачень щодо визначення педагогічної свідомості, ми робимо узагальнення: *педагогічна свідомість* – це цілісне, динамічне особистісне утворення, що є комплексом професійних компетентностей, знань, особистісного досвіду, професійно важливих якостей, сформованості та усвідомленості ціннісних орієнтацій і мотивів саморозвитку, професійної спрямованості, здатності до рефлексії.

Виокремлюючи структурні компоненти поняття «педагогічна свідомість», ми зважаємо на думку Е. Веліхова, В. Зінченка, В. Лекторського, які переконані, що будь-яка свідомість не відображається у структурі, а «…є умова і можливість підйому над власною структурою» [3, с. 29] і, зважаючи на тему нашого дослідження, використовуємо аксіологічний підхід, за якого набувають пріоритетного

значення особистісні цінності викладача та система його ціннісних орієнтацій.

У структурі педагогічної свідомості ми виокремлюємо інформаційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти. Хочемо представити саме мотиваційно-ціннісний компонент, чільним показником якого вважаємо сформованість особистісних цінностей викладача вищої школи.

І. Бех вважає особистісні цінності внутрішнім стрижнем особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію, що забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини. На його думку, ціннісні орієнтації конкретної особистості формуються і функціонують на основі системи цінностей, виробленої суспільством, нерозривно і тісно пов'язані з цим утворенням [2].

У сучасному світі, на думку О. Андрєєвої, де постійно змінюються та модернізуються системи, за якими функціонують суспільства, особистісні цінності в структурі педагогічної свідомості піддаються багаторазовим і досить істотним перетворенням [1].

Систему особистісних цінностей представляють такі якості особистості педагога, які дозволяють йому здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, толерантності, дитиноцентризму, сприяють психологічному комфорту педагога та інших учасників освітнього процесу, дозволяють безконфліктно вирішувати педагогічні ситуації, сприяють професійному зростанню та самореалізації, виступаючи при цьому регулятивом його професійної діяльності. Опираючись на аналіз психолого-педагогічних досліджень(В. Дряпіка, О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Панчук, О. Рудницька, Н. Шевченко та ін.), систему особистісних цінностей ми представляємо у вигляді комплексу особистісних якостей (рис. 1).

Таким чином, ми підійшли до висновку, що педагогічна свідомість викладача вищої школи є цілісним динамічним утворенням з багаторівневою структурою, основу якого складають особистісні цінності педагога, які ґрунтуються на засадах гуманізму та співпраці й виступають регулятивом професійної діяльності, а показниками сформованості цих цінностей виступають доброзичливість, толерантність, емпатія, людяність, порядність та їх практична реалізація в освітньому процесі (практичні дії, вчинки, мотиви, стимули і наміри).

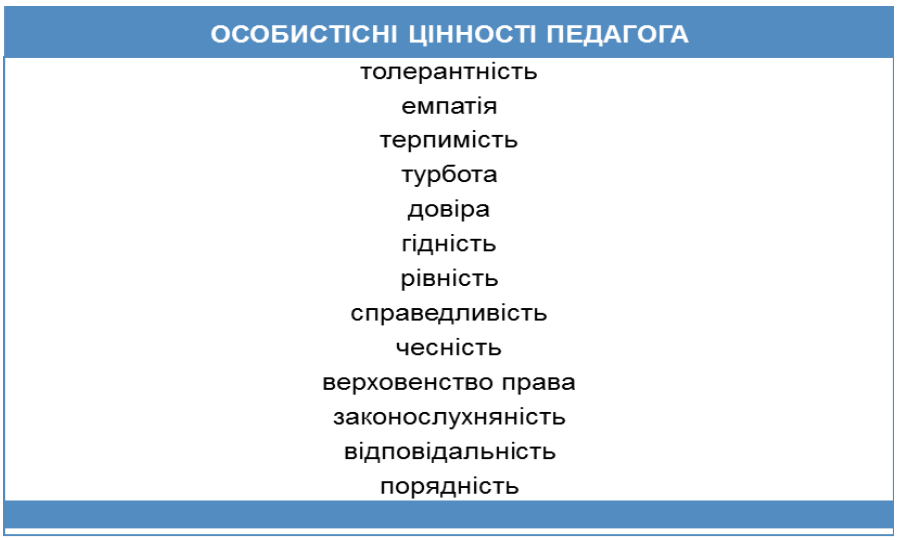


Рис. 1 – Особистісні цінності педагога як складники його педагогічної свідомості

Подальші дослідження полягатимуть у розкритті сутності особистісних цінностей та аргументації їх значимості в професійній діяльності викладача вищої школи.

Список використаних джерел

1. Андрєєва О. Сучасна педагогічна наука про сутність і зміст загальнолюдських цінностей. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* № 4 (84). 2018. С. 14–23.
2. Бех І. Цінності як ядро особистості. *Цінності освіти і виховання* / за ред. О. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 8–11.
3. Веліхов Є. Свідомість: досвід міждисциплінарного підходу. *Вопросы философии*. 1988. № 11. С. 3–31.
4. Долинська Л. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : навч. посіб. Кам'янець-Подільський, 2008. 124 с.
5. Лернер И. Я. Педагогическое сознание явление действительности и категория дидактики. *Сов. педагогика*. 1985. № 3. С. 52–57.
6. Марчук В. Ціннісні орієнтації в структурі педагогічної свідомості. URL : http://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs111/48.pdf (дата звернення: 18.11.2020).

Олександр ШКОЛА,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри фізики та
методики навчання фізики,
Бердянський державний педагогічний
університет

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

Аналіз тенденцій розвитку сучасної педагогічної освіти та системи професійної підготовки майбутніх учителів фізики в Україні з одного боку вказує на її гуманістичні засади, створення належних умов для формування і всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця на принципах студентоцентризму, діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетеннісного підходів, а з іншого, посилення уваги до рівня та якості його фундаментальної підготовки. Багато суперечностей сучасної системи фізичної освіти пов’язані з тим, що за цілями, які сьогодні науково обґрунтовані, соціально значимі та нормативно закріплені, кожний педагогічний заклад вищої освіти повинен стати своєрідною «школою особистісно зорієнтованого розвиваючого навчання та професійного зростання майбутніх фахівців», але реальний досвід свідчить про домінування переважно знаннєвого підходу. Безумовно, важко змінити сформовану роками потокову технологію фахової підготовки вчителів фізики, привести її у відповідність не тільки до сучасних освітніх тенденцій, але й індивідуальних потреб і здібностей студентів. Важливою та актуальною також залишається проблема залучення сучасних школярів і студентів до активної пізнавальної діяльності, підвищення рівня мотивації та фундаментальної природничої підготовки, адже не секрет, що їх зацікавленість до вивчення фізики останніми роками знижується, що має негативні наслідки в особистісному і соціальному аспектах. Використання вітчизняних освітніх традицій, систематизація та узагальнення передового педагогічного досвіду, розробка теоретико-методичних засад фахового зростання особистості у сучасній фізичній освіті, на нашу думку, створюватиме необхідні передумови для виправлення ситуації, що склалася, сприятиме підвищенню рівня навчальних досягнень школярів з фізики та якості загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів фізики.

На думку провідних вітчизняних методистів-фізиків (П. Атаманчука, Л. Благодаренко, С. Гончаренка, О. Іваницького, О. Ляшенка, А. Павленка, В. Сергієнка, О. Сергєєва, В. Сиротюка, В. Шарко, М. Шута та ін.), справді фундаментальними є саме особистісні знання, тому освітній процес за своєю сутністю має породжувати не лише інтелектуальні зміни майбутніх педагогів, але й особистісні новоутворення, тобто створювати умови, за

яких навчання переходило б у самонавчання, виховання у самовиховання, а особистість із стану розвитку у фазу творчого саморозвитку. У зв'язку з цим провідне освітнє завдання у викладанні спеціальних фахових дисциплін (передусім курсів загальної і теоретичної фізики, методики навчання фізики) має полягати у переведенні відповідних навчальних матеріалів на рівень особистісного досвіду студентів, забезпеченні їх активної пізнавальної діяльності, формуванні ціннісного відношення до знань через розкриття сутності фундаментальних законів, принципів і теорій як складових сучасної фізичної картини світу, враховуючи пізнавальні можливості і творчі здібності кожного з них. Важливими при цьому є не знання самі по собі, а стиль мислення, культура мови та дії тих, хто навчаються.

Основу професіоналізму, конкурентоспроможності та мобільності майбутніх учителів фізики складає система наукових знань, що формується під час вивчення зазначених вище спеціальних фахових дисциплін. Курс загальної фізики є переважно експериментальним, оскільки навчає студентів використанню в пізнанні навколишнього світу спостережень і фізичного експерименту з їх подальшим узагальненням у вигляді певних закономірностей. Матеріал навчальної дисципліни має широкі можливості для постановки й розв'язання проблемних ситуацій, коли студенти на основі аналізу фактів, спостережень фізичних явищ і процесів (у ході демонстраційного чи фронтального експериментів) самостійно роблять висновки та узагальнення у ході з'ясування сутності фізичних понять, принципів і законів, розв'язування різного типу фізичних задач, виконання лабораторних робіт та ін. Останні види навчально-пізнавальної діяльності традиційно викликають у студентів труднощі, що мають як суб'єктивні (низький рівень фундаментальної підготовки, навичок самоосвіти), так і об'єктивні чинники (недостатній досвід роботи з шкільним навчальним фізичним обладнанням, навичок експериментування).

Курс теоретичної фізики традиційно важко засвоюється студентами, оскільки відрізняється високим рівнем формалізації основних понять, законів і теорій та відповідним рівнем математичного апарату. Існуюча суперечність між фронтальними формами навчання та індивідуальним способом засвоєння знань (темпом навчально-пізнавальної діяльності) разом із тенденцією до зменшення обсягу аудиторних годин та зміщення акцентів навчального навантаження студентів у бік самостійної роботи створюють певні перешкоди на шляху якісного засвоєння ними основних питань курсу. Досвід свідчить, що майже половина студентів має труднощі у засвоєнні навчального матеріалу, під час самостійного застосування набутих знань у поясненні фізичних явищ і процесів, моделюванні досліджуваних об'єктів, розв'язуванні задач. Частина з них потребує постійної психологічної підтримки, диференціації вимог до рівня засвоєння програмного матеріалу. Відсутність такої підтримки суттєво впливає на рівень мотивації та пізнавального інтересу студентів,

призводить до дискомфорту, байдужості, а іноді й негативного ставлення до освітнього процесу. Пізнавальна діяльність таких студентів потребує відповідної психологічної корекції у напрямку формування стійкого інтересу до обраного фаху та впевненості у власних силах. У зв'язку з цим знання психолого-педагогічних проблем, що виникають у студентів під час вивчення курсів загальної і теоретичної фізики та пошук шляхів їх успішного розв'язання має принципове значення в аспекті підвищення якості як фундаментальної, так і загалом професійної підготовки останніх.

Видатний фізик А. Ейнштейн стверджував, що «вміє вчити той, хто вчить цікаво». Саме пізнавальний інтерес – найбільш дієвий мотив і стимул до навчання. Під його впливом розвиваються інтелектуальна активність, сприйняття, волові якості, підвищуються увага, зосередженість, що загалом сприяє глибині й мійності знань. Безумовно, рівень фундаментальної підготовки та професійної майстерності викладача при цьому має вирішальне значення. У зв'язку з цим провідним в його роботі має стати: а) налагодження педагогічного спілкування зі студентами на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, взаємоповаги і партнерства; б) створення доброзичливої психологічної атмосфери і надання свободи вибору, спрямованої на пізнання нової навчальної інформації і набуття досвіду самостійної пізнавальної діяльності у розв'язанні різноманітних освітніх завдань; в) розвиток пізнавального інтересу та всебічна підтримка пізнавальної активності, ініціативи, самостійності мислення студентів шляхом широкого використання активних форм і методів навчання, у тому числі сучасних ІКТ, різноманітного дидактичного інструментарію, створення і розв'язання проблемних ситуацій, аналізу фундаментальних наукових ідей, суперечностей і парадоксів, що сприятиме оволодінню ними методологією наукового пізнання, формуванню наукового світогляду, потреби в самоосвіти та постійному самовдосконаленні; г) у формуванні системи цінностей і фахових якостей особистості студентів важливим є не лише аналіз кінцевих освітніх результатів, але й шляхів їх отримання, специфіки та особливостей пізнавальних дій, розвитку самосвідомості, рефлексивних навичок, емоційно-вольової сфери. Для цього на всіх етапах навчання викладач повинен не просто декларувати свою повагу до студента, а й реально переживати, відчувати неповторну індивідуальність і самоцінність кожної особистості.

Отже, успішне досягнення провідних освітніх цілей державного стандарту системи професійної підготовки майбутніх учителів фізики можливе у разі створення і підтримки у стінах сучасного освітнього закладу відповідного навчального середовища, дотримання цілої низки загально-дидактичних принципів та організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації традиційних та інноваційних технологій навчання, забезпеченні діалогічності і творчого характеру педагогічної взаємодії у

формі обміну досвідом, інтелектуальними, моральними, емоційними і соціальними цінностями, що загалом сприятиме їх професійному зростанню й самоствердженню. Лише такий підхід є запорукою реалізації студентом у своїй майбутній фаховій діяльності принципів особистісно зорієнтованого навчання.

Світлана ЮР'ЄВА,
учителька Новопетрівської
загальноосвітньої школи І–ІІІ ст.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

При розгляді педагогічних технологій пропонується вкладати новий зміст і нові форми організації навчально-виховного процесу. Цей важливий прийом педагогіки актуальний практично для викладання, як складних загальноосвітніх предметів, що особливо важливо, для освоєння професійних компетенцій спеціальних дисциплін при навчанні учнів старших класів загальноосвітніх закладів.

При всьому різноманітті і змістовної наповненості різних визначень технологій педагогічної діяльності та суміжних, близьких за змістом педагогічних категорій, не дають достатньо чітких і певних понять та методичних прийомів. Так, якщо розглядати педагогічну технологію, як область наукового знання, що дає теоретичне обгрунтування цілей, змісту і методів навчання або якщо використовувати педагогічну технологію. як техніку реалізації навчального процесу.об'єктівного, універсального і особистісного в технології педагогічної діяльності.

У різних класифікаціях педагогічних технологій спостерігається змішання понять. Так, Беспалько В. П. виділяє такі види технологій, як класичне лекційне навчання, навчання за допомогою навчальної книги, класно-урочна система та інші види. Однак, лекція і робота з книгою традиційно характеризуються як методи навчання, а класно-урочна система - як форма її організації. Селевко Г. К. пропонує кілька підходів до класифікації сучасних педагогічних технологій. Один з них заснований на виявленні переважного методу навчання. Відповідно до цього виділені догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні та розвиваючі технології. У той же час Бордовская Н. В. і Реан А. А. кажуть про репродуктивне, пояснювально-розвивальний та пояснювально-ілюстративий види навчання. Самий звичайний спосіб визначення технологій педагогічної діяльності – зведення її до системи алгоритмізованих процедур, що гарантують досягнення поставленої мети в навчальному процесі. При такому розумінні технології важко, навіть неможливо поєднати її з активно протікаючим здоров'язберігаючих процесом освіти. Якщо абсолютизувати її інструментальну функцію, то технологія педагогічної діяльності в даний час є засобом розвитку

особистості та оптимізації освітнього процесу. Такий підхід обумовлює і новий зміст, і нові форми організації навчально-виховного процесу, а, отже, стає актуальною проблема розвитку сучасної технології педагогічної діяльності.

Сучасні освітні технології та педагогічні інновації, як інструмент управління якістю освіти потребують не тільки і не стільки методичних вказівкок і рекомендацій, а в першу чергу, необхідний високий професіоналізм і особиста культура, отже, теоретичне обгрунтування власних дій, глибоке розуміння психології своїх вихованців.

У зв'язку з цим, значно зростає роль технології педагогічної діяльності, що інтегрує теоретичні положення, конкретний педагогічний досвід і професіоналізм. З одного боку, пропонує відтворений, конкретний, який претендує на універсальний алгоритм діяльності, з іншого – вимагає від педагога самостійного конструювання алгоритмів для кожної ситуації процесу, на основі принципових підходів до організації навчального процесу. Це входить в завдання сучасного педагога не простої практика, а майстро, що володіє сучасними педагогічними технологіями. З огляду на інваріантний і варіативний компоненти технології педагогічної діяльності, формалізоване і особистісне легко визначити, що власне їх впливу піддається не учень, а умови його навчання і розвитку, діяльність, спрямована на створення певних виховних ситуацій. Це стає можливим, коли викладач володіє високою професійною культурою.

Виходячи з вищесказаного, визначимо сутність поняття «технологія педагогічної діяльності». Вона не зводиться до сукупності методів і прийомів або до абстрактного теоретичного концепту. Технологія педагогічної діяльності близька до форми організації навчання і виховання, але не тотожна.

Технологія педагогічної діяльності являє собою поєднання теоретичного (об'єктивного) і особистісного (суб'єктивного) знання. Вона зумовлює принципово новий тип відносин між педагогічною наукою і педагогічною практикою. Відхід від традиційного заняття через використання в процесі навчання нових технологій, дозволяє усунути одноманітність освітнього середовища і монотонність навчального процесу, створює умови для зміни виду діяльності здобувачів освіти. При цьому необхідно розуміти, що для успішного застосування сучасних інноваційних педагогічних технологій та вирішення поставлених завдань, необхідно реалізовувати принципи однієї з найбільш актуальною педагогічної технології.

Тому найбільш актуальними стають такі педагогічні технології:

- інформаційно-комунікаційна;
- технологія розвитку критичного мислення;
- проєктна технологія;
- технологія розвиваючого навчання;

- здоров'язберігаючи технології;
- технологія проблемного навчання;
- ігрові технології;
- модульна технологія;
- технологія майстерень;
- кейс-технологія;
- технологія інтегрованого навчання;
- педагогіка співробітництва;
- технології рівневої диференціації;
- групові технології;
- традиційні технології.

Перераховані вище педагогічнітехнології, незважаючи на популярність, загальнодоступність і уявну простоту, залишаються найбільш ефективними в даний час. Однак, як було сказано вище, цей важливий технологічний прийом педагогіки актуальний практично для викладання, як складних загальноосвітніх предметів, так і для освоєння професійних.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Складові педагогічної технології. Москва, 1989.
2. Гаврилюк О. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів. *Рідна школа*, 1998. №6. С. 68–71.
3. Дичківська М. І. Інноваційні педагогічні технології: практикум. Київ: Слово, 2013. 448 с.
4. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
5. Сєріков В. В. Освіта і особистість. Теорія і практика проєктування педагогічних систем. Москва: Логос, 1999.
6. Які вони, сучасні педагогічні технології? *Відкритий урок. Розробки, технології, досвід.* Київ: Плеяди, 2009. № 3. С. 27–31.

Вікторія ЯКОВЛЄВА,
докторка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та
методики технологічної освіти,
Криворізький державний педагогічний
університет

СУЧАСНІ ПАРАДИГМИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАННОСТІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

Соціально-економічні, соціокультурні умови розвитку сучасного суспільства, процеси реформування системи освіти вимагають розробки принципово нових наукових основ формування життєво компетентної

особистості. Морально-психологічна напруженість життя нашого суспільства, політична нестабільність супроводжуються руйнуванням сформованих духовних цінностей. З одного боку, спостерігається недовіра до суспільних моральних ідеалів, а з іншого, несформованість альтернативних цінностей. Звідси висновок, що немає достатньої ясності в обґрунтуванні механізмів становлення життєво компетентної сучасної особистості.

Проведене дослідження свідчить, що для підвищення рівня сформованості життєвої компетентності дорослої людини доцільним є використання положень андрагогіки.

Становлення андрагогіки пов'язане з іменами таких учених світу, як М. Ноулз, Р. Сміт, П. Джарвіс, Т. Тен Хаве, Л. Турос.

Основи вітчизняної андрагогіки були закладені Б. Ананьєвим, С. Гончаренко, Л. Лєсохіною, Н. Протасовою, С. Хаджирадєвою та іншими.

За С. Гончаренком, андрагогіка – це педагогіка дорослих, одна з наук, яка займається дослідженням проблеми освіти, самоосвіти й виховання дорослих [1, с. 25].

Л. Лєсохіна визначає андрагогіку, як «теорію навчання дорослих, яка вивчає специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога [3, с. 176].

Метою андрагогіки є відкриття нових технологій освіти, самоосвіти, виховання та вдосконалення дорослої людини, інтенсивне впровадження їх у педагогічну практику. Андрагогіка здійснює давню формулу освіти: non scholae, sed vitae discimus – навчання не для школи, а для життя.

У широкому розумінні андрагогіку можна розуміти як науку особистісної реалізації людини протягом усього її життя. Відомо, що частина людей реалізуються у молодому віці. Але більшість розкриває свій потенціал поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього життя. Андрагогіка сприяє такому розкриттю особистості, допомагає реалізувати приховані можливості. На відміну від традиційної педагогіки основним положенням андрагогіки є положення про провідну роль у процесі навчання не того, хто навчає, а того, хто навчається. Той, хто навчає, лише надає допомогу щодо виявлення та систематизації особистого досвіду останнього. У такому випадку відбувається заміна пріоритетності педагогічних методів. Замість лекційних методів передбачаються практичні заняття, як правило експериментального характеру, дискусії, ділові ігри,інтернет-консультування.

Дослідники підкреслюють активність, самостійність дорослої людини в навчанні, її прагнення максимально враховувати власний життєвий, соціальний, професійний досвід. Доросла людина навчається свідомо і вмотивовано, щоб розв'язати важливі для неї професійні

проблеми, тому набуті знання і вміння негайно застосовуються на практиці.

Провідна роль у власній освіті належить самому фахівцеві; навчання має враховувати індивідуальні особливості того, хто навчається, відповідати його освітнім потребам і стимулювати зростання цих потреб [2, с. 30].

Парадигма, яка може бути основою моделювання освітніх програм для дорослих, за словами Л. Лєсохіної, полягає в забезпеченні зв'язку освіти і діяльності [3, с. 69].

Дослідники зазначеної проблеми переважно зосереджують увагу на діяльності освітніх закладів для дорослих, більшість з яких реалізують ресурсну оптимізацію, яка оцінюється за сумою витрат на забезпечення процесу навчання [4, с. 23].

Підвищення рівня сформованості життєвої компетентності дорослої людини залежить багато в чому від усвідомлення мети такого розвитку, від усвідомлення необхідності освіти, самоосвіти та оптимальності форм і методів самоосвіти.

Враховуючи вищесказане, в основу педагогічного забезпечення процесу підвищення рівня сформованості життєвої компетентності дорослої людини нами було взято такі принципи андрагогіки:

– принцип використання наявного позитивного життєвого досвіду тих, хто навчається. Відповідно, досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого дорослого учня та його колег;

– принцип коректування застарілого досвіду й особистих установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань. Може бути використаний як професійний, так і соціальний досвід, який вступає в суперечність з вимогами часу;

– принцип індивідуального підходу до навчання на основі індивідуальних потреб, з урахуванням соціально-психологічних характеристик особи і тих обмежень, які накладаються його діяльністю;

– принцип рефлективності, заснований на свідомому ставленні того, хто навчається до навчання;

– принцип затребуваності результатів навчання практичною діяльністю;

– принцип системності навчання. Системність розуміється як систематичність, тобто безперервність або регулярність навчання, причому з урахуванням результатів попереднього навчання і нових потреб у навчанні;

– принцип актуалізації результатів навчання – їх швидке використання на практиці.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів. Київ: Освіта, 2018. 151 с.
3. Лесохина Л. П. Технология обучения взрослых в различных образовательных системах. *Теоретико-методологические основы проєктирования технологий обучения взрослых.* Т. 4. СПб.: ИОВ РАО, 2018. 216 с.
4. Хаджирадєва С. К. Сучасні підходи до управління процесом моделювання освітніх программ для дорослих. *Безперервна освіта в Україні: реалії та перспективи (тематичний випуск).* № 4, 2018. С. 22–23.

Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Крістіна ЯЛОВЕГА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв
Бердянський державний педагогічний університет

СТАДІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Фаховий розвиток – дуже важливий процес, який має циклічний характер. Під час професійного зростання не тільки вдосконалюються знання, уміння і навички, удосконалюються професійні здібності, але так само може виникнути негативний вплив цього процесу. Такий вплив спричиняє появу деякого роду станів і деформацій, що знижують не тільки професійні успіхи, а і негативно проявляються в повсякденному житті.

Учені, що займаються проблемою професійного розвитку, визнають, що розвиток особистості-професіонала здійснюється шляхом систематичного вдосконалення, розширення та підкріплення спектру знань; розвитку особистісних якостей, необхідних для освоєння нових професійних знань, навичок і умінь. Фаховий розвиток має бути не формальністю або обов'язком, а засобом мислення, корисною звичкою. У різних формулюваннях затверджується також необхідність фахового розвитку особистості протягом усього життя.

Метою нашої розвідки є обґрунтування сутності професійного зростання особистості, його стадії.

Постійний фаховий розвиток є дуже важливою частиною професіоналізації особистості. Цей розвиток починається на стадії, коли людина тільки освоює професію і триває на подальших етапах. Він триває аж до повного відходу людини від своєї справи, набуваючи специфічної форми і змісту.

Виділяють десять етапів фахової зрілості. Чотири з них відбуваються від народження до періоду, коли людина готова починати свій професійний шлях. Інші 5 етапів фахового зростання є основними і описують стадії саме професійного зростання особистості з початку професійної праці.

Перший етап «період гри», який відбувається в період до 3 років. Відбувається освоєння функцій сприйняття, руху, мови, основних правил поведінки і моральних оцінок, які стають основою подальшого розвитку і залучення людини до праці. Другий етап «гри» продовжується від 3 до 7 років. Відбувається оволодіння першими смислами людської діяльності, а також знайомство з конкретними професіями. Третій етап оволодіння навчальною діяльністю від 7 до 12 років. Швидко удосконалюються функції самоконтролю, самоаналізу, здатність планувати свою діяльність. Четвертий етап триває від 12 до 14–18. Стадія, яка готує до життя і праці. Етап свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху. Під час п’ятої стадії «адепта» відбувається професійна підготовка. Шостий етап «адаптанта» є входженням у професію після завершення фахового навчання. Триває від 2 до 3 місяці. Сьомий етап «інтернала» характеризується входженням у професію як повноцінного колеги. Восьмий етап є стадією майстра. Коли про працівника кажуть, що він кращий серед звичайних. Дев’ятий етап авторитету – працівник став кращим серед майстрів. Десята стадія наставника – вищий рівень роботи будь-якого фахівця. Учитель, який здатний передати свій досвід.

Отже, професійний розвиток відбувається протягом усього життя, починаючи з народження. У шкільні роки дитина вже виділяє для себе шляхи, у яких вона хоче розвиватися, потім вона зростає та проходить основні стадії фахового зростання. Найважливішим фактором фахового розвитку особистості є внутрішнє середовище особистості і її активність, потреба в самореалізації.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Образ сучасної людини у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Психолог. Світ виховання*, 2010. №6. С. 5–6.
2. Кристопчук Т. Є. Законодавче регулювання та особливості видів освітньої діяльності у контексті неперервної освіти у європейських країнах. *Молодий вчений*, 2017. № 5. С. 62–65.

Секція 2

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Надія ВЄНЦЕВА,
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри менеджменту
та адміністрування,
Бердянський державний педагогічний
університет

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 1930–1940 РР.

Розвиток історико-педагогічної думки в Україні – це тривалий і складний процес. Пройдений шлях є досить тривалим, складним та суперечливим. Однією зі складових цього шляху є організаційно-педагогічний супровід розвитку педагогічної освіти України в 1930–1940 рр.

Українські історики не оминули увагою питання історії розвитку вищої освіти, яка завжди впливала на суспільно-політичний, економічний та культурний потенціал суспільства Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх вчителів в першій половині ХХ століття розглянуто в працях Н. Демяненко [1; 2]. Питання управління вищою освітою на Україні в ХХ ст. досліджував В. Майборода [4]. Особливості розвитку учительських інститутів в системі підготовки педагогічних кадрів вивчав І. Кравченко [3]. Особливості розвитку вищої освіти на Півдні України досліджував В. Халамендик [5].

Метою нашого дослідження було визначити особливості організаційно-педагогічного супровіду розвитку педагогічної освіти України в 1930–1940 рр.

Курс на прискорення темпів індустріального розвитку в 1930-ті рр., вніс кардинальні зміни в соціальній структурі тогочасного суспільства, ставили на порядок денний підвищення освітнього рівня населення, а зростання мережі шкіл вимагало подальшого розширення і вдосконалення підготовки вчительських кадрів. Це зумовило збільшення кількості студентів у педагогічних навчальних закладах.

Всеукраїнська нарада з питань підготовки педагогічних кадрів, яка відбулася в січні 1930 р., дала настанову складати плани педвузів і педтехнікумів так, щоб близько половини навчального часу студенти знаходились на практиці безпосередньо в школі і на виробництві. Поступово питома вага практичних занять у педвузах і педтехнікумах збільшилася з 38% у 1930 до 47% в 1931 році, години теоретичних занять відповідно зменшилися. Основним завданням практики – було дати

студентам більш повне уявлення про школу і методи роботи в ній, всебічно вивчати не тільки навчальну, а й виховну роботу з учнями [4].

В умовах зростання адміністративно-командного режиму партійні та державні органи намагались тримати під контролем освітній процес. У 1931–1932 роках розпочалась уніфікація методів навчання та поступовий відхід від інновацій 20-х років. Зокрема, в постанові ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 року «Про навчальні програми й режим у вищій школі та технікумах» зверталась увага на недоліки вищої школи, зокрема педагогічного профілю, в організації навчально-виховного процесу і педагогічної практики, в комплектуванні наукових кадрів високої кваліфікації, виборів методів викладання.

У 1932 р. було прийняте нове положення про педінститути, у складі яких були створені денні і вечірні відділення, а також заочно-курсові сектори. З дозволу народних комісаріатів освіті союзних республік в педінститутах могли створюватися науково-дослідні центри. Так звані агропедінститути та індустріально-педагогічні інститути були знову перетворені в звичайні педінститути з чотирирічним терміном навчання. Відповідно, змінювався і зміст педагогічної освіти, уточнювались профілі підготовки вчителів, поліпшувалась постановка викладання соціально-економічних дисциплін.

Відповідно до нового «Положення про робітничі факультети» (лютий 1931 року), затвердженого ВУЦВК і РНК УРСР, при кожному вищому навчальному закладі створювали денний і вечірній робітфаки [2].

Але зазначені заходи не могли задовольнити потреби країни в учительських кадрах. Уряд змушений був вжити радикальних заходів, щоб забезпечити школи педагогічними кадрами. Так, одночасно з розробкою єдиної системи педагогічної освіти, здійснювались заходи щодо запровадження початкового всеобучу. Тимчасовою, проте як на той час, досить ефективною формою підготовки вчительських кадрів були короткотермінові педагогічні курси (4 або 6 місяців), інститути практикантів.

Цінною була пропозиція наркома освіти УРСР М. Скрипника (висловлена в 1931 р.) проводити профвідбір учнів школи для педагогічної роботи, а саме з другого півріччя в кожній школі досвідчені педагоги мали готувати двох-трьох кращих учнів до вчительської діяльності в початковій школі.

В уряді розуміли, що 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 (їх кількість визначав сам вуз), 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 екстерника. Для держави така форма навчання була значно дешевшою, ніж стаціонарне навчання студента в

педагогічних закладах. Крім того, багато вчителів, завдяки екстернату, змогли підвищити свою кваліфікацію [5].

Висновки. Підсумовуючи, можна зазначити, що 30–40 рр. минулого століття стали для педагогічної освіти етапом пошуку нових форм навчального закладу для підготовки шкільного вчителя, етапом проб і помилок у формуванні єдиної системи підготовки педагогічних кадрів в Україні.

Список використаних джерел

1. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): монографія Київ: ІЗМН, 1998. 328 с.
2. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: ґенеза й еволюція. *Філософія освіти*, 2006. № 2. С. 256–265.
3. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис…. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.
4. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. 196 с.
5. Халамендик В. Д. До питання становлення та розвитку початкової освіти на Півдні України в XIX – на початку XX ст. *Науковий вісник МДПУ*. Миколаїв, 2001. Вип. 4. С. 99–104

Леніна ЗАДОРОЖНА-КНЯГНИЦЬКА,
докторка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ПРОБЛЕМА ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ)

Проблема фахового зростання педагога не є новою для педагогічної науки. Особливий інтерес у зазначеній площині становить друга половина XIX – початок XX ст. – період могутнього соціально-культурного руху, основними рисами якого були: стрімкий розвиток педагогіки, виникнення та розробка питань школознавства, прийняття державних нормативних актів з питань організації освіти та підвищення вимог до вчителя.

Значну роль у вирішенні проблеми професійного зростання вчителя відіграла педагогічна періодика, що являла собою дискусійну платформу для обговорення актуальних питань розвитку педагогічної теорії та практики. На шпальтах журналів «Вісник виховання», «Російська школа», «Педагогічний листок», «Народний учитель», «Народна школа», «Журнал міністерства народної освіти» та ін. піднімалися питання педагогічної

майстерності вчителя, його професійного вдосконалення, підвищення статусу народного вчителя.

На актуальності зазначених вище питань акцентували увагу фундатори прогресивної педагогіки К. Ушинський, М. Корф, С. Миропольський, М. Пирогов, С. Алчевська та ін. Матеріали педагогічної періодики другої половини XIX – початку XX ст. так само відображають тенденцію до обґрунтування необхідності професійного розвитку, його напрямів та форм, що виокремилася у публікаціях просвітителів, педагогів-практиків, викладачів закладів вищої освіти М. Демкова, І. Липницького, Е. Звягінцева, М. Григоревського, С. Криловського, В. Науменка та ін.

Зокрема, М. Демков вважав постійну самоосвіту та саморозвиток педагога обов'язковою умовою оволодіння професійною майстерністю. Розкриваючи значення самоосвіти педагог зазначав, що педагогіка – це жива справа, а не ремесло, де можна обмежитись раз отриманою освітою. Тому для вчителя конче необхідно постійно працювати над власним удосконаленням [2, с. 112].

Єдиним шляхом поповнення своїх знань М. Демков вважав «серйозне читання». Він закликав педагогів раціонально використовувати свій вільний час і розподіляти його між прогулянкою, фізичною працею і читанням книг та педагогічних журналів. «На читання книг, на засвоєння класичних творів має бути спрямована увага педагога, який турбується про професійне зростання», - зазначав він [2, с. 10].

Педагог виділив низку умов, дотримання яких забезпечить постійне професійне зростання та розвиток учителя:

- обов`язкова педагогічна освіта в усій її повноті;
- постійна робота над собою, самоосвіта, самоудосконалення
- активна участь у педагогічних зібраннях та з'їздах.

І. Липницький, розглядаючи питання професійного розвитку вчителя, акцентував увагу на самодисципліні, яку характеризував як запоруку успішного самовдосконалення. У своїй статті «Школа і характер» просвітитель висловив думку, що спеціальної підготовки недостатньою для формування педагога-майстра і з жалем зазначав, що «всю її присвячено виключно методиці викладання», в той час, як питання розвитку внутрішньої культури вчителя залишаються осторонь. І. Липницький наголошував, що недостатність цієї культури завжди породжує в учителеві невдоволення собою і прагнення до самовозвеличення. Тому справжній учитель обов`язково шукатиме шляхів до професійного зростання. «Хто хотів би взагалі залишатися таким, яким він є нині, коли дитячі допитливі й довірливі погляди спрямовані на нього, з бажанням почути у його словах, побачити у його міміці справжній, істинний шлях для себе?!» – наголошував педагог [4, с. 339]. Бажання стати крашим спонукає вчителя до самовиховання, мобілізує, дисциплінує, що дає йому змогу стати педагогом-майстром.

Розкриваючи зміст й умови фахового зростання вчителя, М. Григоревський підняв питання про його «енциклопедичну освіченість». Просвітитель впевнений, що вчитель повинен знати дуже багато саме для того, щоб передати школярам лише невелику частину своїх знань, але передати ясно, зрозуміло та коротко. Він стверджував: Учитель, котрий, як убога удовиця, передає учням свій останній динарій, може й заслуговує на жалість, але ніяк не співчуття» [3, с. 93].

Розвиваючи думку про самоосвіту вчителя як умову його фахового розвитку, М. Григоревський наголошував, що вчителем-майстром може вважатися лише цілеспрямована особистість, яка є носієм просвіти, провідником кращих педагогічних ідей, розповсюджувачем класичних і новітніх знань [1, с. 5].

Аналіз матеріалів педагогічної періодики другої половини XIX – початку XX ст. дав можливість виділити зміст та умови професійного зростання вчителя: постійне поповнення загальних і педагогічних знань, удосконалення професійних умінь і навичок; постійна самоосвіта засобами участі в педагогічних зібраннях, учительських курсах та з'їздах; самодисципліна та самоконтроль вчителя.

Список використаних джерел

1. Григоревский М. Училищеведение. *Ежегодник Глуховского учительского института. Год I* / под ред. М. С. Григоревского. Киев, 1912. С. 5–105.
2. Демков М. И. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений. *Русская школа*, 1901. №2. С.150–178.
3. Ежегодник Глуховского учительского института / под ред. М. С. Григоревского. Киев, 1913. 510 с.
4. Липницкий И. Школа и характер. К реформе школьной дисциплины и педагогике послушания. *Педагогический листок*, 1908. Книжка 4–5. С. 338–352.
5. Науменко В. П. Воспитательное воздействие педагогического персонала в целом и роль в этом вопросе педагогического совета и директора. *Труды Киевского педагогического съезда* (12–19 апр., 1916). Киев, 1916. 768 с.

Ірина КОЗЛОВСЬКА,
докторка педагогічних наук,
провідна наукова співробітниця
Міжнародного інституту освіти,
культури та зв'язків з діаспорою,
Національний університет
«Львівська політехніка»

ІНТЕГРАЦІЯ ТА ГУМАНІЗАЦІЯ В ОСВІТІ: ДІАЛОГ ЧЕРЕЗ СТОЛІТТЯ

Інтегративний підхід до викладання навчальних предметів, на яке спрямовує сучасна дидактика, переростає від узгодження змісту освіти до

глибокої взаємодії, обгрунтованої інтеграції знань, умінь та елементів мислення майбутнього фахівця. У сучасних умовах проблема формування творчої, духовної особистості зі сформованою системою загальнолюдських, національних та професійних цінностей набуває особливого значення.

Починаючи з молодших класів, учні мають справу з набором (а не цілісною системою) предметних знань у виді навчальних предметів, і тенденція до предметної системи посилюється у середніх та старших класах. Тому учні отримують ізольовані відомості про окремі сторони духовного життя і пізнання, часто просто накопичують знання, не розуміючи глибинних зв'язків між ними.

Очевидно, що предметний підхід до навчання має ряд переваг (хоча б з огляду на підготовку викладачів та вчителів-предметників), проте тенденція до інтеграції знань випливає не лише з об'єктивного розвитку суспільства, науки та виробництва, а й є виявом природного потягу людського розуму і людської душі до єдності, цілісності та гармонії.

Про те, що «времена не выбирают, в них живут и умирают» – писав поет кінця минулого століття. «Ніхто не розуміє часу, у якому живе» – це давній афоризм. Мало хто буває задоволений часом, в якому випало жити.

Припалі пилом майже п'яти тисячоліть, прийшли до нас рядки, в яких відкривається сприйняття своєї епохи стародавніми єгиптянами («Суперечка розчарованого зі своєю душею»). Ось лише невеликий фрагмент: «Кому мені відкритися сьогодні: брати безчесні, друзі охололи; серця скупі, на чуже посягає кожен; розгул насилля, вивелися добрі люди; над жертвою знущаються, а людям потіха; у ближнього раді останній шматок відібрати; забуте давнє, добра за добро не діждешся; в серцях користь панує, опори не знайдеш; де справедливі? світ відданий криводушним; зло повнить землю, нема йому ні краю, ні кінця».

Якщо не подати джерела цих слів, то скільки людей нині впевнено заявлять, що це про наш час. А цим словам – декілька тисячоліть. Які ж висновки? Чи трагічні (ми анітрохи не наблизилися до ідеалів, не змінилися на краще) чи оптимістичні (ніхто не розуміє часу, в якому він живе!).

Реалії життя кожної держави в будь-який історичний момент – це жнива освіти в її найширшому розумінні: навчання, виховання і розвитку в спеціально створених установах, освіти в сім'ї, освіти в побуті, освіти на історичних прикладах, освіти релігійної тощо. Саме показники цієї всезагальної освіти формують наш час, наш світ, розуміння свого місця в ньому.

Сучасний світ, незалежно від свого саморозуміння базується на традиціях і інноваціях. І ті, і ті можуть бути добрими чи злими, прогресивними чи регресивними, правдивими чи неправдивими. Безсумнівно існують традиції добра. І так само безсумнівно існують обряди як тягар минулого. Колись довелося почути на Службі Божій, як

священник говорив про те, що іноді церковні обряди заступають людям самого Бога, заміняють живе спілкування з Ісусом.

Аналогічно з освітою: часто губляться добрі традиції, а сучасна освіта погрузла під тягарем обрядів. Сучасне суспільство рветься дати освіту, та ще й вищу, якнайбільшому числу молоді. І не ураховує суворої прози сучасного життя. Є діти, яким просто пощастило з батьками: ці діти будуть щасливими і освіченими, добрими фахівцями чи вченими за умов будь-якої, навіть найнужденнішої держави. Є діти, яким пощастило з країною – вони досягнуть вершин за рахунок розумної системи державної та приватної освіти. Є діти, яким пощастило з талантом і характером – вони виб'ються в люди за будь-яких умов. Але є ще мільйони дітей, які позбавлені цього. А вони теж люди, Божі створіння. І права на життя, на освіту, на щастя, на духовний розвиток однакове для всіх.

У погоні за формальною освітою, дипломами, вихолощується сутність самого поняття освіти. Адже без словників і філологічних знань у цьому слові вчувається відгук спорідненого слова – «світло». У Стародавньому Єгипті панувала віра у три людські душі: перша – «Ка» – образ людини; «Ба» – птах з головою людини та третя – *сонячний промінь*. Так, власне сонячний промінь – реальний і нереальний, теплий і невловимий, присутній скрізь і ніде. Сонячний промінь відривається від світила, і лине без кінця у простір. Для нього немає поганих і добрих людей, нема вибраних. Він дарує світло всім, бо інші – теж промені, діти того ж світила. Хіба не така ідея лежить в основі глибинній істинного християнства? Хіба не така ж ідея має лежати в основі усіх освітніх систем світу? Можна образно сказати, що рай – це можливість максимально повної реалізації закладеного в душі. Звідки, як не з комплексів і нереалізованих сил душі йде все зло, біль, ненависть, нелюбов до світу?

Можливо, тут, на землі, ми пробуємо себе, це початкова школа для душі. Ідея проста – перемогти зло не злом, а Любов'ю. І чим вище і глибше розвивається якась вітка людства, тим ця ідея звучить настійніше і чіткіше. Якщо в більш примітивних вірування домінує ідея помсти, наведення справедливості силою і владою, то з часом (особливо яскраво це потім проявиться в християнстві) вирізблюється одна, найголовніша думка – ми повинні навчитися нищити зло добром і любов'ю, бо тільки такий досвід потрібен буде нашій душі на її подальших мандрах в інших світах. Наш досвід воєн, виживання, помст, інтриг (шлях легший і простіший) там не вартує нічогісінько. Може, в цьому і сенс земної «школи»?

З наймолодшого дитинства нині дитина бачить на екрані карикатурні фізіономії, насильство, бруд, стрілянину, смерть, побоїща і звикає до цього. Звичайно, ЗМІ повинно адекватно відображати реалії, але йдеться про акценти. Навіть невелика цівочка добра і теплоти з екрану, знаходить відгук в дитячому серці. Недаремно писав Тарас Шевченко, «раз добром зогріте серце – вік не захолоне». Освіту коригують

побут і політика, друзі і сусіди, приклади хабарництва і продажності частини педагогів, аморальна поведінка батьків. Забувається давня проста мудрість – твій син робитиме не те, що ти його *вчиш*, а те, що *робиш* ти сам.

Освіта знемагає від лозунгів, від множинності добрих намірів і неочікуваності результатів. Говорять про творчість, обдарованість, освіту. Прикладом особи високоосвіченої, талановитої, творчої був славнозвісний герой Конан Дойля – професор Моріарті. Це, мабуть, найкраща ілюстрація того, що відбувається з людиною, позбавленою моральності і людяності.

Звичайно, було би несерйозно після сказаного вище, тут же запропонувати рецепт для «усунення вказаних недоліків». Тому виділимо лише один момент: зміст сучасної шкільної та професійної освіти (за винятком побажань та лозунгів) – фрагментарний і бездуховний.

Саме тут особливо проявляється не добро і взаєморозуміння найрізноманітніших аспектів освіти, а їх боротьба, яка не вибирає засобів. Кожен навчальний предмет, кожна інноваційна чи прожектерська пропозиція воює за своє місце в змісті освіти, використовуючи більш чи менш переконливі аргументи і шляхи втілення. Цей зміст перетворюється в гігантське накопичення фактів, адже «вчені довели, що доросла людина зберігає в своїй пам'яті не більше 5% того, що вона вивчала в школі. То, можливо, варто спробувати визначити ці п'ять, нехай навіть 25% вартого вивчення матеріалу, і не зубрити Монблани розрізнених непотрібних фактів. Погано, коли випускник школи не знає нічого, але ще гірше, якщо він запам'ятав якусь єрунду» [1, с. 82]. Іншими словами, дуже серйозні проблем виникають вже на рівні формування змісту знань, а що ж тоді говорити про ціннісні, духовні аспекти освіти.

Пошуки нових підходів, вперте намагання знайти панацею від усіх бід, погоня за універсальними реформами і очікування потрясаючих змін... А може варто просто почати з очевидного, але бути наполегливим і терплячим. А це очевидне, про яке багато декларується, але мало реалізується – це ідея всезагального взаємозв'язку, цілісності, гармонії людського життя як дорога до високої єдності матеріального в людині, її Душі і Святого Духа. Єдності, яка робить людину Людиною.

«Все в цьому світі взаємопов'язане: минуле, сьогодення, майбутнє; культура, духовна спадщина різних народів; економіка, політика і екологія. Тепер ми знаємо, що неможливо відгородитися, ізолюватися від світу. Будь-які катаклізми в одній частині земної кулі неминуче впливають на долі народів в інших частинах. Саме тому перша і можливо найважливіша проблема для системи освіти майбутнього – це *інтеграція*, створення єдиного освітнього та інформаційного простору. Це стратегічна проблема, націлена на перспективний розвиток систем освіти різних країн світу, що усвідомлюють єдність і цілісність всесвіту, взаємозалежність і взаємозумовленість частин його складових» [3, с. 1].

У сучасній педагогічній науці загальнонаукова категорія «інтеграція» використовується, м'яко кажучи, не завжди коректно. Поруч з ґрунтовними науковими дослідженнями сутності та можливостей інтеграції у освіті, категорію «інтеграція» вживають у ряді досліджень, особливо дисертаційних з педагогіки, до речі і не до речі, не розуміючи її сутності і функцій. А це призводить до девальвації і вульгаризації цього поняття. І, як наслідок, до дескридитації самої ідеї інтегративного навчання. Водночас, інтеграція професійного та загальнолюдського компонентів знань–цінностей у формуванні творчої особистості фахівця є одним з найважливіших і найскладніших завдань сучасної освіти.

Доволі часто зустрічаються «начинені» знаннями (навіть грунтовними та систематизованими) фахівці, які неспроможні ці знання творчо використовувати, працювати на якісно новому рівні. Звичайно, наука має свій випробуваний арсенал формування творчих здібностей (говоримо, очевидно, про осіб, які мають для цього природні дані). Проте роль системи цінностей, світоглядні позиції, фантазія, засоби мистецтва у процесі формування творчої особистості є набагато більшою, ніж здається на перший погляд. Відобразити цю єдність у навчальному процесі, показати учням світ як складну систему найрізноманітніших взаємодій між найвіддаленішими (на перший погляд) об'єктами та процесами – одне з найважливіших завдань школи у всі часи. Бо саме такий підхід дає можливість учням повноцінно вступити у доросле життя, яке власне є безперервним ланцюгом взаємодій, наповнене складними різноманітними знаннями, де суто предметні, ізольовані знання є важливими, але далеко не достатніми для орієнтації та можливості зайняти своє місце у житті.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи:* Монографія. Київ: Віпол, 2000. С. 81–107.
2. Козловська І. М. Гуманістичні аспекти професійної педагогіки в контексті інтегративного підходу до освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти,* 2009. № 3. С. 30–45.
3. Полат Е. С. Проблемы образования в канун XXI века. URL: http:// www. eidos. techno. ru/ list / serv. htm.

Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Марина СТЕЛЬМАХ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ГРИ ЯК МЕТОДУ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У глибоку давнину дитячі ігри виникали як стихійне наслідування дій дорослих. В ігрових вправах і змаганнях підростаюче покоління готувалося до праці, полювання, війни, виконання норм поведінки, тобто гра мала важливі соціальні функції. З розвитком людства, нагромадженням знань, засобів матеріальної і духовної культури, прискоренням темпів життя гра поступово втрачала свою навчальну функцію. Як універсальний засіб народної педагогіки, вона починає вважатися «несерйозним» заняттям, стає переважно привілеєм дітей із заможних класів, обслуговує лише дозвілля. У школі, з її традиційним бажанням уникати будь-якої стихійності, з поглядами на учня як на слухняного виконавця, аж дотепер для гри не було місця.

Через гру дитині надавалася змога заявити оточенню про свій позитивний потенціал [1, с. 35]. Саме у грі моделі сюжетної вправи активізувалась рухливість, розвивались процеси мислення, які викликали в неї позитивні емоції. З переходом із умов гри до умов навчальної діяльності настає в житті дитини переломний момент. Нове становище дитини в суспільстві визначається тим, що вона не просто йде з дитячого садка до школи, а тим, що навчання для неї стане віднині обов'язковим. За результат свого навчання дитина нестиме відповідальність перед вчителем, школою і своєю сім'ю. Тепер дитина мусить дотримуватися однакових для всіх школярів правил. І тут на допомогу учням і вчителям знову приходить гра. В умовах сьогодення гра контролюється системою суспільного виховання.

У грі при цьому існує суб'єктивна свобода для дитини [2, с. 46–47]. Тут діти мають змогу самостійно (без допомоги дорослих) розподіляти ролі, контролювати один одного, стежити за точністю виконання того чи іншого завдання. Тут дитина виконує роль, яку взяла на себе, враховуючи свій досвід. Гра стає сьогодні школою соціальних відносин для кожної дитини. Під час гри дитина ознайомлюється з великим діапазоном людських почуттів і взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло.

Завдяки грі у дитини формується здатність виявляти свої особливості, визначати, як вони сприймаються іншими, і з'являється потреба будувати свою поведінку з урахуванням можливої реакції інших [4, с. 54–56].

Вихідні, положення зарубіжних теорій щодо положення, суті, значення гри для дитини поширюється і на проблему використання її як засобу розвитку дитини молодшого шкільного віку. Так, З. Фрейд розглядав гру як засіб вираження дитиною інстинктів, бажань, прагнень, які вона не може реалізувати у безпосередньому житті [7, с. 97–99]. А. Адлер вважав, що в грі дитина самоутверджується, задовольняючи своє прагнення до влади і могутності, яке дорослі пригноблюють. Сучасні теорії «ігротерапії» вважаються цінними на підставі, що доводять – за допомогою гри нормалізуються стосунки дитини з навколишньою дійсністю. Гра змінює негативізм, ліквідує егоїзм, вередування, тощо [3, с. 65].

Питання про виховні можливості гри розглядається у роботах А. Виготського та вчених його школи (О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Усова та ін.). Вони вважають, що функцію засобу виховання гра виконує лише тоді, коли спрямовується дорослим, коли нею керують.

Питання виховних чинників змісту дитячих ігор досліджувала Д. Меджерицька. Вона показала, відображення дитиною в грі взаємин дорослих і явищ суспільного життя - шлях більш глибокого пізнання навколишньої дійсності, вираження прагнення брати участь у житті дорослих. Колегами школи Д. Меджерицької розроблено такі проблеми, як формування ігрового колективу під впливом повноцінної ігрової діяльності (В. Воронова), виховання організованості дітей у творчій грі (А. Матусик), виховання інтересу до праці дорослих (І. Власова), до школи (В. Гелло) та ін. [7, с. 63–64].

Важливий напрямок досліджень – місце гри у виховному процесі. Н. Мчедлідзе визначає, що гра виступає у різних функціях:

- як засіб виховання;
- одна з форм організації навчання;
- форма організації виховання;
- метод і прийом навчання дітей.

Значення змісту ігор та його розвиток у молодшому шкільному віці досліджено у роботах Р. Жуковської та її учнів. У книзі «Гра та її педагогічне значення» вона детально розглядає ігри з лялькою як вид побутових ігор, ігри з іграшками-тваринами, соціально-виробничі ігри, ігри на теми літературних творів, драматизації. Вплив їх на формування у дітей інтересу до явищ навколишнього життя дослідили Л. Беляєва, М. Богомолова, Г. Григоренко.

Отже, гра містить значно більше можливостей для формування моральних відносин школярів, ніж будь-яка інша діяльність, оскільки мотиви її мають велику спонукальну силу і дітям зрозуміле співвідношення мотиву і мети гри. Встановлено фактори, які сприяють

засвоєнню дітьми зразків моральної поведінки: прагнення до спілкування з однолітками, суспільні інтереси і мотиви [6, с. 90].

Список використаних джерел

1. Ватаманюк Г. І. Інтелектуальна гра як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності старших дошкільників та молодших школярів. *Початкова школа*. 2018. № 2. 143 с.
2. Веремійчик І. Дидактична гра «Поле чудес». *Початкова школа*, 1997. №6. С.46–47.
3. Воробій С. М. Дидактичні ігри в процесі навчання. *Рідна школа*, 2012. №5. 149 с.
4. Гриб Д. М. Гра у навчанні шестиліток. *Початкова школа*, 1985. №2. С. 54–56.
5. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні. *Рідна школа*, 2000. №4. С. 63–64.
6. Зірка О. П. Розвиток інтелектуально-пізнававльної сфери школярів через гру: Корекційно-розвивальна программа. *Початкова освіта*, 2017. № 7. 191 с.
7. Квак О. Вивчення сучасного досвіду використання дидактичної гри у процесі навчальної діяльності дітей 5–6 років. *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя.* Ніжин, 2003. Вип. 3. С. 97–99.

Олена СЕРГЕЄВА,
старша викладачка
кафедри англійської мови,
Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У США ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ

Система вищої освіти США за нетривалий період становлення досягла значних результатів у показниках якості підготовки фахівців різних галузей і спеціальностей. У значній мірі це обумовлюється поєднанням навчання з науковими дослідженнями, що на практиці реалізується шляхом включення в освітній процес науково-дослідної роботи.

Традиційні науково-педагогічні підходи до оцінювання значення науково-дослідної роботи студентів в умовах закладу вищої освіти об’єднують позиції виділяти її вплив на розумовий, емоційний, моральний й фізичний розвиток, сприяння розкриттю творчого потенціалу, забезпечення умов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у науковій пошуково-творчій діяльності. Одночасно із цим визнається, що обов’язковою умовою забезпечення ефективної

організації науково-дослідної роботи студентів є врахування їх рівня теоретичної та практичної підготовки.

Позиція розглядати науково-дослідну роботу студентів важливим інструментом педагогічного супроводу процесу їх фахової підготовки ґрунтується на ролі самостійних наукових досліджень у формуванні фахових компетентностей, до яких належить здатність здійснювати науково-дослідницьку, прогностичну, планувально-організаційну функції. Це обумовлює тенденцію впровадження у практику підготовки фахівців різних галузей та спеціальностей науково-дослідної роботи, що одночасно з усвідомленням її цінності потребує детального наукового обґрунтування.

Наукове дослідження науковці визначають як цілеспрямоване пізнання, що має ознаки цілеспрямованого процесу досягнення певної мети і характеризується творчою діяльністю з пошуку нового знання чи методу, результати якого виступають доказовими та послідовно обґрунтованими, а отже містять системи понять, законів і теорій [1, с. 18].

Вивчення досвіду організації науково-дослідної роботи студентів у США показує, що науковці розглядають її з різних позицій, що одночасно слугує основою для розуміння її ролі у професійному становленні фахівця, інструментів її впровадження та прогнозованих результатів. Так, Х. Воклінгтон розглядає науково-дослідну роботу студентів в якості педагогічного прийому, який забезпечує підтримку та коригування навчальної діяльності під час вивчення освітнього компоненту та за межами освітнього процесу з метою створення широкої бази знань з дисципліни [5, с. 5].

Науковці Дж. Андерсон та К. Прайест [2] для розкриття суті науково-дослідної роботи користуються терміном «активна педагогіка», згідно з яким фахова підготовка має отримати підтримку процесу студентських досліджень з метою забезпечення розуміння здобувачам освіти суті цього процесу, набуття досвіду проведення досліджень для майбутньої діяльності за фахом у процесі виконання «живих проєктів». Науково-дослідна робота сприяє розвитку критичного мислення, вчить висловлювати та відстоювати власну точку зору, інтерпретувати отриману інформацію, оцінювати її, синтезувати та висувати гіпотези з теми наукового дослідження, вчить працювати у команді, де кожний учасник є унікальним.

Еволюція наукових підходів та передовий педагогічний досвід вирішення завдання забезпечення конкретизованих результатів фахової підготовки призвів до зміни поглядів щодо присутності в освітньому процесі наукових досліджень від необов’язкової, але бажаної складової професійної підготовки, до ключового елементу в організації процесу професійного становлення. Усвідомлення ролі студентських наукових досліджень у формуванні фахових компетентностей призвело до змін в освітній політиці закладів вищої освіти стосовно науково-дослідної

роботи студентів. Так, рада з питань студентських досліджень (Council of Undergraduate Research) визначила студентські дослідження педагогікою XXI століття, яка базується на науковій взаємодії керівника зі студентом з обов'язковою умовою залучення всіх здобувачів освіти до навчання через дослідження. Науково-дослідна робота у даному випадку розглядається в якості наукового пошуку, що здійснюється здобувачам освіти [3].

Комісія Бойер з питань вищої освіти на рівні бакалаврату також наголошує на необхідності організації навчання через дослідження для усіх студентів, починаючи з першого курсу навчання, адже це сприяє формуванню уміння ідентифікувати, аналізувати та вирішувати завдання, що є необхідним для майбутньої професійної діяльності [4].

Наведені позиції науковців та офіційних установ щодо ролі науково-дослідницької роботи здобувачів освіти в процесі та результатах їх фахового становлення, передовий педагогічний досвід закладів вищої освіти США дає підстави виділити в якості ефективного засобу підвищення якості фахової підготовки здобувачів освіти різних спеціальностей організацію систематичної науково-дослідної діяльності в межах вивчення фахових освітніх компонентів. Одночасно з формуванням фахових компетентностей науково-дослідна робота за умов планомірного впровадження слугуватиме інструментом педагогічного супроводу фахового становлення та розвитку.

Сучасним галузям науки притаманне прискорення темпів оновлення змісту наукової інформації, що призводить до посилення протиріччя між наявним рівнем професійної підготовки фахівця, та актуальним рівнем розвитку науки. Вирішення зазначеного протиріччя традиційно забезпечується шляхом підвищення кваліфікації (стажування), що має неоднозначну оцінку з позиції оцінювання фактично здобутих результатів. Посилення акцентів на необхідності впровадження принципів навчання впродовж життя відкриває нові можливості для забезпечення актуального рівня фахових знань та вмінь, але при цьому суб'єкт має володіти уміннями самостійного пошуку та опрацювання інформації, набуття нових та оновлення вже здобутих умінь. У зв'язку із цим процес та результати науково-дослідної роботи здобувачів освіти у процесі їх фахової підготовки слід розглядати в якості продуктивного педагогічного інструменту фахового становлення, який відкриває перспективи подальшого розвитку у відповідності до темпів оновлення фахових знань.

Порівняльний аналіз наукових підходів до організації науково-дослідної роботи студентів у США та завдань, що стоять перед системою освіти в Україні дає підстави для виділення основних напрямів дослідження шляхів удосконалення науково-дослідної роботи в закладах вищої освіти: визначення долі самостійної пошуково-дослідної діяльності в межах вивчення окремих змістових компонентів, посилення питомої ваги науково-дослідної роботи у вивченні фахових дисциплін,

удосконалення системи оцінювання її результатів, приведення тематики наукових досліджень у відповідність до профілю фахової підготовки та сучасних актуальних напрямів наукових досліджень за відповідними галузями науки.

Список використаних джерел

1. Бірта Г. О. Методологія і організація наукових досліджень. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 142 с.
2. Anderson J. Developing an Inclusive Definition, Typological Analysis and Online Resource for Live Projects. *Architecture Live Projects. Pedagogy into Practice* – Chelsea College of Arts: Routledge, 2014. P. 9–17.
3. Beckham, M. Making explicit the implicit: defining undergraduate research. *Council for Undergraduate Research Quarterly*. Issue 29 (4), 2009. P. 40–44.
4. Boyer Commission. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities.– *Stony Brook*, New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1998.
5. Walkington H. Students as Researchers: Supporting Undergraduate Research in the Disciplines in Higher Education. *The Higher Educational Establishement*, Yourk, 2015. P. 3.

Секція 3
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ганна АЛЄКСЄЄВА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики, Бердянський державний педагогічний університет,
Хосе Італо КОРТЕЗ, доктор, професор, керівник лабораторії досліджень цифрових систем і поновлюваних джерел енергії, факультет обчислювальних наук заслуженого Автономного університету Пуебло (Мексика)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ СПЕЦІАЛІСТІВ: ROBOTECH

Неперервна освіта, зокрема оновлення змісту післядипломної освіти, може ґрунтуватися на постійному пошуку шляхів визначення пріоритетних напрямків саме свого регіонального профілю. Інноваційною формою реалізації післядипломної освіти викладачів Бердянського державного педагогічного університету став проєкт «ROBOTECH 2020».

20 вересня 2020 року вперше в історії Бердянська за підтримки депутата міської ради МИКОЛИ Рудницького було проведено турнір з робототехніки «ROBOTECH 2020». Організатором цього заходу виступила кафедра комп’ютерних технологій в управлінні та навчанні й інформатики. Співоргінізатор заходу – Академія ШАГ, м. Бердянськ. Журі турніру: викладачі кафедри Ганна Алєксєєва, Максим Павленко, Олександр Сосницький, сертитфікований представник MICROSOFT в Чеській республіці директор ІТ Академії ШАГ в Празі IGOR Smagly; керівник гуртків «Радіоелектроніка», «Прикладна фізика та сучасна інженерія» ЦДЮТ Сергій Сімченко. Суддями виступили викладачі кафедри КТУНІ Лариса Горбатюк та Наталія Кравченко.

Однією з основних цілей, які ставить перед собою турнір, є відновлення інженерного покоління України. Освітній проєкт «ROBOTECH 2020» ставить за мету розвиток додаткової освіти для дітей. Основними напрямками діяльності є: робототехніка, мобільна розробка і програмування. При навчанні дітей використовується STEAM-підхід (S – science, T – technology, E – engineering, A – art, M – mathematics, або: природничі науки, технологія, інженерне мистецтво, творчість,

математика), що передбачає навчання через практичну діяльність. Учасниками змагань були члени гуртка ROBOTECH. Змагання проводилися на машинках, які в минулому навчальному році конструювали діти на базі ARDUINO, які керуються зі смартфонів. Більш ніж 60 дітей 5–11 класів шкіл міста показували свої розробки та змагалися у трьох категоріях: «рух змійкою», «футбол»; «ралі».

Отже, післядипломна освіта повинна враховувати соціальні реалії конкретного регіону та бути готовою до змін і мобільною. Оновлення її змісту спрямовано на забезпечення неперервної освіти, створення викладачами спільних проєктів.

Інноваційною формою реалізації післядипломної освіти педагогів відповідно до сучасних потреб суспільства, що впроваджується Бердянським державним педагогічним університетом став проєкт «ROBOTECH 2020» на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, що відповідає умовам та критеріям оновлення змісту освіти та є адекватною формою організаційно-педагогічного супроводу фахового зростання педагогів.

Список використаних джерел

1. Алексеева А. Н., Кравченко Н. В., Горбатюк Л. В. Новые информационные и образовательные технологии в условиях инновационного развития общества. Управление в социальных и экономических системах: м-лы XXIX Международной научно-практической конференции, г. Минск, 14 мая 2020 г. / редкол.: Н. В. Суша (предс.) и др. ; Минский инновационный ун-т. Минск: Минский инновационный университет, 2020. С. 37–40.
2. Глинский А. А. Методическая работа в общеобразовательном учреждении: учеб.-метод. пособие. Минск: ГУО АПО,2006.
3. Жук А. И., Кошель А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: учеб.-метод. пособие. Минск: Аверсэв, 2004.
4. Алексеева А. Н., Кравченко Н. В., Горбатюк Л. В. Новые информационные и образовательные технологии в условиях инновационного развития

общества. Управление в социальных и экономических системах: м-лы XXIX Международной научно-практической конференции, г. Минск, 14 мая 2020 г. / редкол.: Н. В. Суша (предс.) и др.; Минский инновационный ун-т. Минск: Минский инновационный университет, 2020. С. 37–40.
5. Serbova O., Lopatina H., Alieksieieva H., & Tsybuliak N. Features of Economic Socialization of Children with Disabilities. Journal of History Culture and Art Research, 8(3), 2019 P. 162–178. doi: http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2195

Андрій АНДРЄЄВ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної
та прикладної фізики,
Запорізький національний університет,
Наталія ТИХОНСЬКА,
кандидатка педагогічних наук, доцентка
кафедри загальної та прикладної фізики,
Запорізький національний університет

ПОСИЛЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАКТИКУМ ЗІ ШКІЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ»

Відповідно до сучасних вимог майбутній вчитель, зокрема фізики, має бути підготовлений до інноваційної педагогічної діяльності. Така діяльність пов’язана із використанням авторських методів, форм та засобів навчання, а також передбачає здатність учителя організовувати умови для творчого пошуку учнів у процесі їх навчання з урахуванням їхніх інтересів та нахилів. Окреслене завдання професійної підготовки вчителів слід враховувати під час викладання традиційних та розроблення нових навчальних дисциплін.

Для підготовки майбутніх вчителів фізики в рамках предметної спеціальності 014.08 Середня освіта (Фізика) авторами розроблено та впроваджено у Запорізькому національному університеті курс «Практикум зі шкільного фізичного експерименту», який передбачає виконання спеціально підготовлених лабораторних робіт зі шкільного курсу фізики. Основні завдання цього курсу:

- вивчення студентами наукових і психолого-педагогічних основ, структури і змісту шкільного фізичного експерименту;
- вивчення обладнання та функціональних можливостей кабінету фізики закладу загальної середньої освіти;
- формування знань і умінь з організації та проведення демонстраційного експерименту, лабораторних робіт і робіт фізичного практикуму;

- вироблення умінь розв’язувати експериментальні задачі з фізики;
- вироблення умінь планувати навчальну роботу з навчального предмета, проводити науково-методичний аналіз навчального матеріалу, обирати методичні прийоми навчання з урахуванням особливостей матеріалу і профілю закладу освіти.

Задля забезпечення навчальними матеріалами під час вивчення курсу автори підготували навчальний посібник «Практикум зі шкільного фізичного експерименту», який містить широке коло дослідів та експериментальних творчих завдань з фізики. Зміст посібника узгоджується із структурою та змістом дисципліни «Практикум зі шкільного фізичного експерименту», що передбачає проведення лабораторних робіт з таких розділів загальної фізики: «Механіка», «Молекулярна фізика», «Електрика та магнетизм», «Оптика та основи атомної фізики». Автори мали на меті реалізувати диференційований підхід до студентів у процесі їх навчання (зокрема, під час проведення лабораторних занять), створити умови для посилення інноваційної складової їх діяльності, сприяти їх самоосвіті.

Виконання запропонованих у посібнику експериментальних завдань вимагає від студента вивчити (або повторити) теорію розглядуваного питання, скласти експериментальну установку, безпосередньо провести дослід, зафіксувати експериментальні дані, провести їх обробку та оцінити достовірність отриманих результатів. Наведені у посібнику навчальні блоки мають таку структуру:

Теоретичні відомості. У цій частині коротко пояснюються основні поняття теорії, пов’язані з темою даного навчального блоку. Особлива увага приділяється саме тим питанням, що потрібні для проведення експериментального дослідження (вимірювання) відповідних фізичних величин.

Експериментальна частина. Детально розглядається конкретна навчальна проблема (пов’язана, наприклад, з вимірюванням певної фізичної величини), яка має бути розв’язана шляхом проведення фізичного експерименту: формулюється завдання; наводиться перелік засобів для проведення експерименту (вимірювальні прилади, пристрої, досліджувані об’єкти, довідкова література); висвітлюється сутність методу вимірювання. Вказується також на значення та галузь застосування даного методу у фізиці і техніці.

Експериментальна частина також містить спеціальні підготовчі вправи. Вони розділені на два рівні. Рівень А складається з тестових завдань, які пов’язані з теоретичним матеріалом роботи (частина з них запозичена зі збірника різнорівневих завдань І. М Гельфгата). Завдання рівня Б спрямовані на засвоєння окремих елементів методики проведення конкретного експерименту. Розв’язуючи їх, студенти самі приходять до необхідності виконання певної дії у процесі виконання

роботи, перевідкривають (для себе) окремі елементи методики вимірювання. Крім того, за допомогою підготовчих вправ викладач може здійснювати діагностику рівня підготовленості студентів та надавати допуск до безпосереднього виконання ними експерименту.

Додаткові творчі завдання. Для тих студентів, які виявляють особливий інтерес до фізики, передбачено додаткові цікаві досліди та творчі експериментальні завдання (більшість з яких є авторськими), що структуровані за такими блоками:

•*завдання для формування банку ідей* щодо способів виконання певної дії (вимірювання, конструювання тощо). Умови таких задач формулюються у вигляді запитань: «Як знайти…?», «Як зробити…?», «Як виміряти…?» тощо. У посібнику розроблена система таких задач (деякі з них взяті з відомого збірника цікавих задач В. М. Ланге). Основною метою таких завдань – формування у студентів системи можливих розв'язків подібних експериментальних задач;

•*експериментальні та тренувальні винахідницькі задачі.* Ці задачі можна успішно використовувати як завдання для домашньої роботи, під час якої кожен студент зможе приділити задачі стільки часу, скільки він вважає за потрібне. Більшість з наведених експериментальних задач пропонувалися раніш на державних етапах олімпіад з фізики. Використання винахідницьких задач сприяє навчанню студентів застосовувати набуті знання безпосередньо на практиці для створення конкретних технічних рішень (нехай таких, що не виходять за рівень техніки, але для студента – нових!);

•*конструкторські завдання,* що спрямовані насамперед на розвиток моторних умінь, адже від них залежить успішність виконання механічних дій при безпосередньому виконанні експерименту. Крім того у багатьох студентів викликає непідробний інтерес саме створення конкретних технічних пристроїв (вимірювальних приладів, діючих моделей та макетів пристроїв тощо).

Отже, запропонована авторами структура та зміст лабораторних робіт з дисципліни «Практикум зі шкільного фізичного експерименту» сприяє посиленню інноваційної складової у професійній підготовці студентів, а також спрямовує їх до самостійного творчого пошуку у майбутній професійній діяльності відповідно до інтересів та нахилів учнів.

Список використаних джерел

1. Андрєєв А. М., Іваницький О. І. Олімпіадні задачі з фізики. Умови та розв'язки задач експериментального туру обласної олімпіади з фізики в Запорізькій області 2013–2020 років: навч. посіб. Херсон: Гельветика, 2020. 92 с.
2. Андрєєв А. М. Підготовка майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі: монографія. Запоріжжя: Статус, 2018. 380 с.

3. Збірник різнорівневих завдань для державної підсумкової атестації з фізики / І. М. Гельфгат та ін.; за ред. І. М. Гельфгата. Харків: Гімназія, 2015. 80 с.
4. Давиденко А. А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи): монографія. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2004. 264 с.
5. Разумовский В. Г. Творческие задачи по физике в средней школе. Москва: Просвещение, 1966. 154 с.

Наталя ВЕНГЕРСЬКА,
учителька географії І категорії,
Запорізький обласний ліцей з посиленою військово-фізичною підготовкою «Захисник»

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ СУЧАСНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Україна в ХХІ столітті – це новітня держава, що виховала нове покоління молоді з креативним типом мислення. Глобалізація та інформатизація вкорінилася у свідомість як стабільні категорії інтенсивного розвитку освіти в державі. Важливим елементом є розуміння всебічного розвитку особистості поряд з інноваційними методами освітнього простору.

Сьогодення надиктовує абсолютно нові поняття освітнього простору, адже прискорений темп розвитку науково-технічного прогресу вимагає нестандартного вирішення тих чи інших питань. Молоде покоління, з огляду на зміни у соціальній, економічній та політичній сферах, досить часто стикаються з питаннями, які традиційні педагогічні методи навчання та виховання не мають змоги вирішити. Відбувається розрив між продуктом навчальної діяльності та її моделі особистості на виході. Важливим елементом у такому процесі є вибір так званого «діалогічного компромісу», де всі учасники зосереджені на оптимальному виборі засобів навчання.

Формування предметних компетентностей учнів на уроках географії можна здійснювати шляхом застосування навчальних технологій на основі проблемного навчання, а саме: технології інтерактивного навчання, критичного мислення, ІКТ, ігрових, технологій навчання, побудованих на основі проєктної діяльності тощо.

Для реалізації компетентнісного підходу у навчанні географії ми рекомендуємо використовувати гнучку модель навчання, яка базується на різних методах і прийомах, зокрема: 1) самостійної роботи; 2) навчальної дискусії; 3) проведення нестандартних уроків; 4) інтеграції з іншими предметами; 4) ділових та розвивальних ігор тощо.

Дослідники нових методологічних та методичних підходів до навчання географії (О. Діброва, Ф. Заставний, Я. Жупанський, С. Коберник,

В. Корнєєв, П. Масляк, Л. Мельничук, М. Откаленко, В. Пестушко, М. Пістун, М. Паламарчук, Л. Паламарчук, С. Пальчевський, Г. Пустовіт, Л. Тименко, В. Сасихов, А. Сиротенко, Г. Уварова, Б. Чернов, О. Шаблій, Е. Шипович, П. Шищенко та ін.) самостійну роботу визначають основою формування всіх компетентностей.

Тому дуже важливо спрямовувати пізнавальну діяльність учнів таким чином, щоб учень міг навчитися: самостійно здобувати необхідні знання, уміло застосовувати їх на практиці для розв'язування різноманітних навчальних проблем; бачити труднощі й знаходити шляхи їх раціонального подолання; чітко усвідомлювати, де і яким чином теоретичні знання можуть бути використані; грамотно працювати з інформаційними джерелами, творчо мислити, самостійно працювати над власним розвитком. Це можливо зробити шляхом залучення учнів до самостійного опрацювання літератури з подальшим написанням і захистом рефератів, а також застосуванням методу проєктів. Але необхідно пропонувати не статичні повідомлення для бездумного переписування (доповідь про життєвий шлях М. Маклая, географічні відкриття та ін.), а теми, які припускають творчий підхід для її розкриття. Наприклад, можна запропонувати такі теми досліджень, спостережень, доповідей:

– Візьміть таблички Гильгамеша, кодекс Хаммурапі, кодекс Юстиніана й кодекс Наполеона й порадьте Державній думі, які закони необхідно прийняти, щоб уникнути екологічної катастрофи в нашому регіоны, сформулюйте їх можливий зміст.

– Спробуйте зробити з уривків віршів Пушкіна розповідь про клімат.

– Організуйте телефонну розмову між Магелланом і Сєдовим (Колумбом і нинішнім президентом США).

– Опишіть «жару в Африці», «гарну вечерю австралійського аборигена», «мрії бідного норвежця».

– Уяви і опиши свою подорож у Сибір улітку, що ти там побачив.

– Назви 10 винаходів майбутнього, які дуже потрібні людству.

– Вчини подорож у Тибетський монастир, для чого продумай маршрут, візьми все необхідне, розрахуй час у дорозі на різних видах транспорту й створи системи безпеки.

– Розроби концепцію незвичайної туристичної фірми, продумай тему поїздки в Італію (Зімбабве, Аргентину…) і зміст екскурсії, вигадай привабливу назву й рекламу.

– Опиши умови життя лемінга.

– Виклади причини можливих міжнаціональних конфліктів (в Уругваї, Перу…) і шляхи їх усунення.

– Придумай умови цікавих завдань по географії.

– Придумай цікаві питання із предмету, які ти хотів би задати вчителю й учням.

Проєктна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, розкриттю здібностей учнів, усвідомленню оцінці особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив, стимулює процес саморозвитку. Метод проєктів є ефективним, оскільки стимулює практичну діяльність школярів та дає можливість формувати всі ключові компетентності: інформаційну, соціальну, комунікативну, громадянську, продуктивної творчої праці.

Можна прослідкувати чіткий зв‘язок між формуванням самоосвітньої та інформаційної компетентності з одного боку, з іншого – компетентності продуктивної творчої діяльності. Таким чином, самоосвіта грунтується на опрацюванні інформації і в свою чергу є основою для творчості учня.

За допомогою групових форм роботи на уроці (зокрема, ділових та розвивальних ігор, дискусії) формується соціальна та комунікативна компетентності. Школяр на таких уроках реалізує себе як учень, що аналізує почуте і вивчене, і як учитель, що навчає інших. Навчальна дискусія, як один із засобів формування ключових компетентностей у курсах шкільної географії, не тільки допомагає учням в пошуку нових знань та орієнтирів для наступного дорослого життя, дає можливість отримати міцніші знання з предмета, але й розвиває цілий спектр різних видів життєвих компетенцій.

Формуванню соціальної і комунікативної компетентності сприяє також проведення нестандартних уроків (уроки-подорожі, уроки-ігри, телевізійні мости, уроки-дискусії, уроки-презентації, уроки рольових ігор – «урок-прес-конференція», «урок-суд» та ін.) та організація природоохоронної, краєзнавчої та туристичної роботи. Наприклад, урок-суд у 8 класі на тему «Використання природних умов і природних ресурсів України та їх охорона» дає можливість учням побувати у ролі судді, прокурора, адвоката, свідків, спостерігати хід судового засідання, вчитися не просто говорити, а захищати свої позиції перед аудиторією. На уроці - прес-конференції на тему «Проблеми та перспективи розвитку енергетики в Україні» у у 9 класі пропонує учням побувати у ролях журналістів і представників міністерств України та міжнародних агенств. Учні вчаться публічно виступати, висловлювати свою думку. Урок-дискусія дає змогу розвивати критичне мислення, визначити власну позицію з даного питання, формує навички відстоювання власної думки, вчить аргументовано переконувати опонента. Відбувається формування соціальної, інформаційної, комунікативної компетентностей. На нашу думку продуктивним є проведення уроків-презентацій країн, які вивчаються у курсах «Економічної і соціальної географії світу» (10 клас) та у курсі «Краєзнавство» (11 клас) тощо.

Інтеграція з іншими предметами є важливим чинником формування полікультурної компетентності. Важливим моментом у формуванні полікультурної компетентності є використання досягнень культури

країн, що вивчаються у курсі «Економічна і соціальна географія світу» (10 клас), у курсі «Країнознавство» (11 клас). Інтеграція географії з англійською мовою можлива при вивченні тем «Великобританія», «Канада» тощо. Підвищенню пізнавального інтересу учнів сприяє демонстрація зображень відомих історичних пам‘яток та пам‘яток архітектури, творів живопису, прослуховуваня музичних уривків, спілкуваня англійською мовою. Такі урокі формують компетентність продуктової творчої діяльності, тому що передбачають обов‘язковий розвиток творчої активності учнів. Дуже великий потенціал закладений в інтеграційні можливості географії і літератури. Багато пізнавальної інформації географічного змісту дають художні твори Ж. Верна («Діти капитана Гранта»), А. Конан-Дойла («Загублений світ»), Д. Дефо («Робінзон Крузо»), С. Цвейга («Магеллан»), поезії Т. Шевченка, Лін Костенко та ін.

Для формування інформаційної компетентності, показниками якої є володіння інформаційними технологіями, уміння працювати з усіма видами інформації (підручники, довідники, карти, відеофільми, наукові журнали, екскурсії, комп‘ютерні програми, фільми, зокрема ті, що пропонує канал «Дискавері» – «Дика Африка», «Голуба планета» та ін.).

Робота з географічними картами крім інформаційної компетентності, формує також просторову компетентність, яка включає: 1) картографічну грамотність і культуру; 2) уміння за допомогою географічної карти пояснювати причини і наслідки природних та економічних явищ; 3) уміння визначати географічні координати, знати розташування географічних об‘єктів; 4) уміння орієнтуватись на місцевості, користуючись картою, картосхемою, планом.

Уже довело свою ефективність впровадження ігрових технологій на уроках географії. Обов‘язковим є залучення учнів до підготовки та проведення ігор, вікторин, заходів у межах предметного тижня географії у школі. Уроки-конкурси розвивають здатність до взаємодії, співробітництва, саостійність у прийнятті рішень.

Вищевикладений підхід до організації навчальної діяльності розвиває вміння бачити та формулювати проблему, знаходити нові рішення, а отже готує школяра до продуктивної творчої діяльності в майбутньому. В основу уроку мають бути покладені спеціально сконструйовані проблемні ситуації, діяльність учнів у яких і буде сприяти формуванню компетентностей. Тобто, зміст навчального матеріалу з географії потрібно представити як систему навчальних проблем різного характеру, проблемних задач і пізнавальних завдань, а сам процес навчання будувати як процес розв'язання цих задач і завдань. Окрім цього, учні мають також усвідомлювати кінцеву мету поетапного процесу розв'язання завдань.

Науковцями доведено (В. А. Крутецький, В. Т. Кудрявцев, Г. О. Балл, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. С. Топузов, Л. М. Фрідман, А. В. Фурман,

С. А. Ян, Ч. Купісевич, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, В. Оконь, М. М. Скаткін, В. М. Герасимчук, І. В. Душина та ін.), що завдяки активному мисленню учнів у процесі проблемного навчання географії в них формуються свідоме ставлення до навколишнього середовища; системність і самостійність мислення, що дає змогу виявити внутрішні зв'язки між проблемами довкілля і наявними засобами, ресурсами і сприяє пошукам найбільш раціонального розв'язання цих проблем; здатність виділяти головне в явищах і фактах, завважуючи структурні елементи та їх взаємозв'язки; самостійність та системність навчальної діяльності з орієнтацію на практичне застосування засвоєних знань.

Ми рекомендуємо впроваджувати такі типи проблемних завдань, які сприяють розвиткові розумових умінь учнів:

- дослідницькі завдання, які ґрунтуються на спостереженні, передбачають висування гіпотез, моделювання, здійснення розумового експерименту тощо;
- завдання на визначення причинно-наслідкових зв'язків, виконання аналізу і синтезу, що сприяє розвиткові логічного мислення учнів;
- завдання на порівняння; виконання їх дає змогу виявити подібність або відмінність понять, явищ, оцінити їх;
- завдання на узагальнення і формулювання ознак понять; виконання їх дає змогу категоріально мислити, аналізувати й узагальнювати певні процеси.

Системне використання таких типів завдань залежно від змісту навчального географічного матеріалу дає змогу досягти бажаних результатів у навчанні та розвитку особистості учня.

Для кожного вчителя, згідно з вимогами сучасної шкільної географічної освіти, оптимальним є створення власної методичної системи проблемного навчання географії, головними функціями якої є: дидактична, гуманістична, проєктна, практична і рефлексивна.

Дидактична функція полягає у розгляді процесу навчання географії як поєднання змісту, конкретних технологій конструювання способів та прийомів створення, розв'язання і використання системи проблемних задач, спеціальної організації діяльності вчителя і учнів, що забезпечує високі результати навчання.

Гуманістична функція спрямована на утвердження в педагогічному процесі значення цінності свого «Я – професіонал у своїй справі з проблемного навчання» (учитель) і «Я – самостійно розв'яжу будь-яку проблему» (учень).

Проєктна фунщія полягає у технологічному забезпеченні проєктування вчителем і учнями навчального процесу завдяки моделюванню і розв'язанню проблемної ситуації на основі змісту, форм, методів проблемного викладу матеріалу і передбачає практичну діяльність у педагогічному процесі, вибір найбільш ефективних прийомів

розв'язання конкретних проблемних ситуацій, які розглядаються на уроці.

Практична функція полягає у практичному розв'язанні проблеми, яка виконуватиме роль доцільних конкретних рішень у пізнавальній та практичній діяльності учнів, а також здійсненні зв'язку з життям.

Рефлексивна функція полягає в можливості усвідомлення суб'єктами навчального процесу засад своєї діяльності, оцінці навчальних досягнень, з'ясуванні помилок.

Крім головних функцій системі притаманні специфічні функції: пізнавально-інформаційна, методологічна й мотиваційна.

Метою методичної системи проблемного навчання географії є формування в учнів системи географічних знань, умінь і навичок відповідно до завдань шкільної географічної освіти. Для досягнення цієї мети учителю необхідно виокремити і структурувати на засадах проблемності навчальний матеріал з комплексу відомостей природознавчих наук про природу та її головні складові, відібрати прийоми розумової і пізнавальної діяльності та практичні вміння для формування в учнів знань з географії та відповідних умінь, визначити методичні засоби для формування системи географічних понять та закономірностей в умовах проблемного навчання.

На цій основі формуються компоненти авторської методичної системи.

1. *Змістово-проблемний компонент* – визначений обсяг навчальної інформації, який має забезпечити усвідомлення учнями на засадах проблемності сутності понять, закономірностей, явищ географічного змісту, що несуть інформацію про цілісні об'єкти пізнання, а також формування в учнів прийомів та способів пізнання у процесі пізнавальної діяльності.

2. *Методичний компонент* – сукупність форм і методів, засобів організації процесу навчання, що забезпечує успішне формування в учнів географічних понять та вмінь застосовувати прийоми пізнавальної діяльності та способи вирішення проблемних задач і завдань, а також комплекс методів проблемного навчання, які передбачають застосування знань учнів та їхніх досягнень у повсякденному житті.

3. *Практичний компонент* процес розкриття проблемного змісту географічних понять, формування прийомів пізнавальної діяльності та застосування набутих знань у повсякденному житті, що відбувається під час взаємодії двох попередніх компонентів на уроках географії.

Пропонована нами методична система відображає цілісність процесу проблемного навчання в рамках шкільної географічної освіти, компоненти якої взаємопов'язані.

Головні підходи до відбору географічного змісту для здійснення проблемного навчання, які передбачають формування змістово-проблемного компонента на засадах проблемності, припускають

послідовне ускладнення навчальних проблем – від пояснення явищ і формування понять до постановки й вирішення проблем на міжкурсовому рівні.

Критеріями відбору географічного змісту та конструювання навчального матеріалу в умовах проблемного навчання є також його новизна, науковість, суперечливість, цікавість, значущість для практичної діяльності учнів тощо. У процесі побудови змістово-проблемного компонента необхідно брати до уваги також загальні принципи дидактики, що врегульовують зміст освіти:

– *принцип доступності* навчального матеріалу, згідно з яким головний зміст шкільних курсів географії має розкриватись зрозумілою літературною мовою, не втрачаючи науковості;

– *принцип від простого до складного* дає змогу учням краще засвоїти матеріал завдяки поетапному вивченню понять, явищ та закономірностей;

– *принцип поєднання методів проблемного викладання* полягає в одночасному використанні кількох методів навчання, завдяки чому тематично узагальнюється та розвивається самостійне творче мислення учнів;

– *принцип самостійності* передбачає можливість засвоєння навчального матеріалу без допомоги вчителя, але за наявності в учнів пізнавального інтересу до проблеми та за доцільної організації проблемного вивчення географії;

– *принцип практичного використання набутих знань* передбачає постійне застосування теоретичних знань учнів на практиці;

– *принцип результативності* проблемного навчання полягає у сумісній праці вчителя та учня з метою розв'язання проблемних ситуацій на уроках географії.

Розроблені принципи у поєднанні з викладеними вище критеріями відбору змісту мають складати основу тематичного структурування навчального матеріалу з географії.

Головні елементи методичного компонента системи повинні формуватись з огляду на те, що здібності та навички учнів розвиваються у процесі самостійної роботи через розширення та поглиблення їхньої навчальної діяльності завдяки застосуванню способів та прийомів розв'язання навчальних проблем. Для цьогонеобхідна розробка навчально -методичних матеріалів, які потрібні для організації та здійснення проблемного навчання географії для конкретного класу. Вимогами до побудови таких матеріалів можна визначити такі положення:

- чинне місце мають посідати пізнавальні завдання, де представлено необхідний навчальний зміст і вказано спосіб його опрацювання;

- набуття знань, необхідних для розв'язання проблемних ситуацій, має здійснюватись переважно індуктивним способом (від конкретного до загального) у процесі спостережень та міркувань учнів;

- перевага в процесі викладання географії має віддаватись організації діалогу з учнями, аналізу ними отриманої інформації, експериментуванню, обговоренню його результатів, формулюванню висновків;

- формування географічних знань і вмінь слід здійснювати із звужування рівня мислення, наявності вмінь розв'язувати проблемні завдання і задачі, здатності до сприйняття навколишнього середовища як цілісності.

Інноваційні технології на уроках географії, це перш за все використання інноватики в поєднанні з словом, яке є основним елементом викладання, адже все базується навколо цього поняття, а саме вміле оперування ним. Перш за все учасники освітнього середовища працюють в мережах інтернету для пошуку, обробки та систематизації матеріалу, при цьому ставлять вчителю питання виключно через соціальні мережі Facebook, Instagram з обов’язковими посиланнями на ту чи іншу статтю. Важливим елементом є відеозв’язок, дистанційне вирішення поставлених завдань та групова робота через Skayp. Одним з активно діючих компонентів є безпосередній зв’язок усіх учасників поза навчальним закладом, що дозволяє завжди володіти інформацією та готовністю до пошукової групової роботи.

Управління такого типу процесу передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового та індивідуального розвитку учасників освітньої діяльності дозволяють прогнозувати (грец. prognosis - передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних), як аудиторія сприйматиме матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який досвід буде прийнятний глибшому проникненню у суть виучуваного явища; що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу. Проведення такого типу завдань вимагає конструктивно-проєктувальна функція діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть у конструюванні та проєктуванні змісту навчально-виховної роботи, в доборі способів організації діяльності, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення спільною діяльністю.

Список використаних джерел

1. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. *Освіта України*. 2001 р. № 6. С. 17–18.
2. Баханов К. Шляхи інноваційного навчання. *Історія в школах України,* 1999. № 4. С. 19–25.

3. Баханов К. Що таке технологія навчання. *Шлях освіти.* 1999. № 3. С. 23–25.
4. Блакитна Т. Технологія розвитку: Школа життєтворчості в дії. *Завуч.* 2000. № 3. С. 14.
5. Безлюдна Н. Про методику розвивального навчання. *Початкова школа,* 1998. № 9. С. 21–22.
6. Болсун С. Модель ідеального вчителя. Рідна шк. 1999. № 2. С. 55–59.
7. Болюбаш Я. Реформування педагогічної освіти: концептуальні засади. *Рідна школа,* 1999. № 1. С. 3–4.
8. Буркова Л. Технології в освіті. *Рідна шк.,* 2001. № 2. С. 18–19.
9. Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті. *Дошкільне виховання.* 1999. № 7. С. 5–7.
10. Вишневська Н. Головні тенденції реформування шкільної освіти в країнах Європи (80–90 роки XX ст.). *Нова педагогічна думка.* 1999. № 1. С. 71–75.

Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

УРАХУВАННЯ СПЕЦИФІКИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

На сучасному етапі розвитку суспільства особливе значення набуває становлення нової системи вищої педагогічної освіти, яка готує нове покоління вчителів початкової школи відкритих до інноваційних процесів.

При цьому, які б зміни не відбувалися у вищій школі, всі вони обов'язково мають ґрунтуватися на наступних положеннях: пріоритет цілей та цінностей майбутнього фахівця; первинність діяльності студента та вторинність діяльності викладача як організатора освітнього процесу і відповідного освітнього середовища; опора на особистісний досвід тих, хто навчається; освіта як спільна діяльність майбутнього фахівця і викладача, що спрямована на індивідуальну самореалізацію студента та розвиток його особистісних якостей у процесі навчання; визнання унікальної сутності кожного, хто здобуває вищу освіту, та індивідуальності його навчальної траєкторії.

Проблему організації освітнього процесу у закладах вищої освіти досліджували різні науковці, зокрема: В. Андрущенко, В. Бондар, Н. Воропай, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Коваль, В. Кремень, О. Малихін, О. Мороз, Н. Ничкало, І. Пальшкова, О. Пометун, Н. Протасова, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.

Особливе місце у підготовці майбутнього вчителя початкової школи в умовах педагогічного університету займає курс «Історія педагогіки», який передбачає ознайомлення з багатовіковим генезисом вітчизняної та світової освіти і педагогічного пошуку як важливої сфери духовної культури суспільства.

Обізнаність студентів із курсу «Історія педагогіки» є важливою передумовою успішного входження майбутніх фахівців до педагогічної професії. Педагогічна освіта виступає гарантом відродження української освітньої традиції. Історія педагогіки разом з історією, гуманітарно-філософською культурою допоможе новій генерації учителів опанувати безмежний вітчизняний і світовий простір етнічних культур, оволодіти базовим компонентом світоглядно-орієнтованих знань та компетентностей.

Зв'язок навчання історії педагогіки із профілем вищого навчального закладу, факультету, спеціальності дає змогу зробити знання дохідливішими для студентів, дієвими, аргументованими, допомагає викладачеві уникати абстрактності і декларативності у викладанні. Такий зв'язок є ефективним засобом перетворення здобутих студентами знань на їхні особисті переконання та компетентності.

Однією з особливостей Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу є планування навчального процесу у кредитних модулях, що має забезпечити можливості студентської мобільності, досягнення сумісності програм підготовки та навчання студентів за індивідуальними траєкторіями навчання.

Чітко прописаний тематичний план, розподіл матеріалу навчальної дисципліни на змістові модулі не гарантують продуктивного освітнього процесу та об'єктивного оцінювання. Тому викладачі мають переформувати структуру та наповнення робочих документів навчальної дисципліни «Історія педагогіки» згідно майбутньої спеціальності студентів. Наприклад, необхідно враховувати спеціальність студентів – 013 Початкова освіта. Червоною ниткою у НМКД (навчально-методичний комплекс дисципліни) «Історія педагогіки» має проходити ідея розгляду розвитку початкової освіти у суспільстві.

Такий підхід може віддзеркалюватися в завданнях для самостійної роботи, а саме:

1. Вершиною педагогічної творчості Й. Г. Песталоцці була теорія елементарної освіти, яка є основою початкового навчання. Запам'ятайте, що елементарна освіта – це така освіта, яка здійснюється шляхом виділення в процесі ознайомлення учнів з предметами найпростіших елементів для спостереження, а саме, числа, форми, слова. Великим вченим було розроблено основи методики початкового навчання. Зробіть виписки, які характеризують цю теорію, її переваги та недоліки. Підберіть конкретний матеріал про методику використання теорії елементарної

освіти в сучасній школі, наведіть приклади щодо її використання з окремих навчальних дисциплін початкової освіти.

2. Для самостійного вивчення питання «Реформа початкової школи в 70-80-х рр. XIX ст.**»:**

• ознайомтеся із матеріалом навчальних посібників та проаналізуйте і законспектуйте стан початкової освіти.

3. Дидактика й методика початкового навчання К. Ушинського. Розкрийте важливі аспекти його дидактики початкової школи.

4. Характеристика підручників, складених К. Ушинським («Рідне слово», «Дитячий світ»).

Визначте, якими засобами К. Ушинський вирішує проблему національного виховання, а саме виховання любові до свого народу, його мови, фольклору, поезії, його природи й історії, любові до людей праці, а також розвитку активності, самостійності, допитливості дітей. Підтвердить це на конкретних прикладах. Чому підручники К. Ушинського називають «художніми дитячими енциклопедіями»? Чи згодні Ви із цими твердженнями? Що саме Ви взяли би з дитячих книг К. Ушинського для виховання дітей у сучасній початковій школі?

5. Для самостійного вивчення питання **«***Навчання й виховання дітей 6-річного віку у педагогічній спадщині В. Сухомлинського***»** (прочитайте книгу В. Сухомлинського *«Серце віддаю дітям»* і проаналізуйте діяльність «школи радості». Зверніть увагу, що це була цілісна система навчання дітей шестирічного віку.

Дайте відповіді на питання: «Чому першоджерелом виховання першокласників В. Сухомлинський вважав ліс, поле, сад тощо?», «Чому, на його думку, в житті дитини перше місце повинно належати словотворенню?», «Яких форм набуло словотворення у Павлиській середній школі?», «Що мають робити батько і мати для того, щоб їхня дитина сприймала слово вчителя?», «Чому одним із завдань виховання першокласників В. О. Сухомлинський називав «виховання самостійно мислячого читача»?», «Що розумів педагог під органічним злиттям слова і справи?».

6. *Виконайте індивідуальні завдання (на вибір):*

І варіант: Складіть тезисний план книги В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям». Зробіть і запишіть у робочі зошити характеристику «Школи радості», створеної педагогом.

ІІ варіант: Як ви знаєте із прочитаної літератури, В. Сухомлинський учив учителів школи писати казки. Спробуйте і ви написати казку для учнів молодшого шкільного віку і принесіть її на практичне заняття. Чи здалося це вам легкою справою? Як ви оцінюєте своє володіння словом?

ІІІ варіант: У праці В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» віднайдіть застосування педагогом ідей народної педагогіки. Запишіть ці ідеї у свої робочі зошити.

Отже, врахування специфіки спеціальності майбутніх учителів у навчанні історії педагогіки передбачає впровадження завдань для самостійної та індивідуальної роботи, які сприяють «введенню» в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок «Я – майбутній учитель вчитель початкової школи», «Я – вчитель-практикант у початковій школі», «Я – хороший майбутній вчитель початкової школи» тощо.

Список використаних джерел

1. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів (на матеріалі курсу «Історія педагогіки» з застосуванням Web-мультимедіа енциклопедії) для студентів напряму підготовки «Початкова освіта» денної, заочної та екстернатної форм навчання: методичні рекомендації. Херсон: Айлант, 2011. 70 с.
2. Голуб О. В. Історія педагогіки: навч.-метод. комплекс. Бердянськ: БДПУ, 2013. 215 с.
3. Калашнікова Л. М., Жерновникова О. А. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навч. посіб. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди 2016. 260 с.
4. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: КДПУ, 2009. 431 с.

Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Валерія КОВАЛЕНКО,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ГПД: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Учителі початкової школи можна з повною впевненістю вважати багатопрофільним фахівцем: він навчає дітей за великим комплексом освітніх галузей (мовно-літературна (українська мова та література, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовна освіта); математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна), здійснює позакласну виховну роботу з ними, і, крім того, досить часто по завершенні

навчальних занять працює з молодшими школярами, реалізуючи себе в іншому професійних обов'язків – на посаді вихователя групи продовженого дня (ГПД).

Практика показує, що група продовженого дня в початковій школі є сьогодні досить популярною, затребуваною батьками учнів, формою організації роботи з молодшими школярами після завершення навчальних занять.

Впродовж десятиліть дослідники (М. Анцибор, Т. Герлянд, Л. Гурвич, В. Дубровський, З. Морозова, І. Попова, А. Огороднiков, З. Садовнича, О. Співак та ін.) зверталися до проблем організації та змісту діяльності групи продовженого дня. В результаті були визначені завдання (організація навчальної, виховної та пізнавальної діяльності учнів; організація дозвілля учнів; надання кваліфікованої допомоги учням у підготовці до уроків і виконанні домашніх завдань; формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності та самореалізації особистості; забезпечення виконання індивідуальної програми розвитку особи з особливими освітніми потребами, індивідуального навчального плану (за наявності)), форми і роботи вихователя з дітьми, які відвідують групу, встановлений режим діяльності ГПД (прогулянки на відкритому повітрі тривалістю не менш як одна година 30 хвилин для учнів перших-четвертих класів; харчування тривалістю не менш як 30 хвилин; виконання домашніх завдань (за наявності) тривалістю не більше однієї години; проведення спортивно-оздоровчих занять для учнів тривалістю не менше години), виділені її функції (забезпечення безпечного і комфортного перебування учнів у школі в позаурочний час; організація гармонійного розвитку особистості учня з урахуванням вікових особливостей молодшого школяра, інтелекту та інтересів кожної дитини; створення умов для досягнення оптимального рівня вихованості учнів) та напрями виховної роботи (фізкультурно-оздоровча робота; моральне і правове виховання; громадянське та патріотичне виховання; естетичне та екологічне виховання; культурно-просвітницька робота; розвиток національно-культурних традицій; екскурсійно-туристична робота; профілактика правопорушень та злочинів серед неповнолітніх; взаємодія з установами додаткової освіти та культури; соціологічні та психолого-педагогічні дослідження з питань виховання учнів, виявлення та оцінка рівня їх вихованості та ін.) [4].

Зазначимо, що вибір шкільного продовженого дня як прогресивної форми організації життєдіяльності дітей не випадковий. Він має у своєму розпорядженні більш досконалі методи і засоби впливу на процес становлення особистості школяра, які відповідають сучасним соціальним вимогам.

За допомогою загальнорозвиваючих занять організовується різноманітна позаурочна діяльність школяра. Для вихователя ГПД

найбільш важливим завданням є створення виховного розвивального середовища, в якому знаходяться молодші школярі після уроків. Можна визначити, що виховне розвивальне середовище – це спеціально організований спосіб життя дітей в даному просторі: їх діяльність, відносини, події, з ними відбуваються. Кожна дитина – ключова фігура виховного розвивального середовища.

Творчий підхід грамотного педагога дозволяє створити в другій половині дня такі умови, щоб діти молодшого шкільного віку отримали можливість виразити себе, пізнати навколишній світ і набули досвіду позитивного спілкування.

Необхідною умовою ефективної роботи ГПД є чітке і добре продумане планування всіх напрямів роботи, що реалізує комплексний системний підхід до організації навчання, виховання, розвитку і збереження здоров'я учнів. Планування – це творчий процес, що не припиняється протягом всієї роботи з дітьми. Воно ґрунтується на співробітництві педагога і дитячого колективу, осмисленні ними цілей і завдань і на бажанні зробити шкільне життя цікавим, корисною.

Вихователь має визначити для себе наступні пріоритетні напрямки створення умов для особистісного розвитку вихованців; створення умов для реалізації основних форм діяльності учнів у групі продовженого дня (побутової, навчальної, дозвільної, фізкультурно-оздоровчої); створення умов для формування системи відносин до самого себе, інших людей, навколишнього світу:

- особистісно орієнтоване моральне і правове виховання; цивільне і патріотичне виховання; трудове і сімейне виховання; екологія; краєзнавство;
- культурно-просвітницьке: етика; естетика; ерудиція;
- фізкультурно-оздоровчий: фізична досконалість; зміцнення здоров'я; пропаганда ЗСЖ;
- комунікативний: коллективно-творча справа; дозвілля.

Вихователь має розробити тематичне планування клубних годин на весь навчальний рік, наприклад, у понеділок можуть проводитися клубні години особистісно-орієнтованого плану, у вівторок – культурно-просвітницького спрямування, в середу – пізнавально-творча діяльність, четвер відведений для екології і краєзнавства, в п'ятницю проведення фізкультурно оздоровчих заходів.

Протягом навчального року необхідно проводити корекцію виховних заходів відповідно до загальношкільних заходів і планів виховної роботи вчителів-класоводів, батьківських комітетів, що сприяє розумовому, фізичному, емоційному та творчому розвитку учнів.

Вважаємо, що співпраця учнів, педагогів та батьків – найбільш ефективний і адекватний спосіб розкриття потенціалу учнів молодшого шкільного віку та оптимізації їхніх взаємовідносин з навколишнім світом.

Отже, результативністю виховної роботи в умовах ГПД є виховання унікальності кожної дитини на основі вивчення її потреб, інтересів, здібностей, розвиток пізнавальної та творчої активності на засадах довіри та взаєморозуміння.

Список використаних джерел

1. Герлянд Т. М. Роль вихователя групи продовженого дня у формуванні всебічно розвиненої особистості молодшого школяра. *Наукові записки*: у 2-х частинах. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. Вип. 52. (Ч. 2). С. 70–71.
2. Дубровський В. Л. Група продовженого дня як одна із форм становлення особистості учня у початковій школі. *Наукові записки.* Серія: *Психолого-педагогічні науки:* збірник наукових праць. № 2. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя*,* 2019. С. 65–70.
3. Морозова З. В. Група продовженого дня: методичний посібник для вихователя. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 160 с.
4. Наказ МОН «Про затвердження Порядку створення груп подовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти» № 677 від 24.06.2018 року https://mon.gov.ua/ua/npa/nakaz-mon-vid-25-chervnya-2018-r-pro-zatverdzhennya-poryadku-stvorennya-grup-podovzhenogo-dnya-u-derzhavnih-i-komunalnih-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti (дата звернення: 15.11.2020 р.).

Олена ГОМОНЮК,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри психології
та педагогіки,
Хмельницький національний університет

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Історико-теоретичний аналіз поглядів науковців минулого на формування професійно-педагогічної культури переконує, що вона як предмет дослідження завжди була в центрі наукових інтересів педагогів і психологів. Однак фундаментальних праць із професійно-педагогічної культури майбутнього викладача недостатньо.

У сучасних дослідженнях педагогічної культури виділяють діяльнісний, індивідуально-особистісний, інтегративний, системно-структурний, культурологічний, ціннісний й особистісно-зорієнтований підходи. Вибір того або іншого підходу значною мірою зумовлює специфіку розуміння змісту професійно-педагогічної культури (ППК), її структури та визначення основних компонентів.

Для розкриття сутності професійно-педагогічної культури важливий кожний з представлених підходів.

З огляду на структуру та функції дефініції «професійно-педагогічної

культури» науковцями виділено її компоненти в самостійні субкультури, котрі вивчаються окремо. У цих дослідженнях ППК розглядається як частина загальної культури педагога, що виявляється в системі професійних якостей і специфіці педагогічної діяльності.

В інших дослідників свої погляди: у структурі професійно-педагогічної культури виділяють предметно-продуктивну та техніко-технологічну складову. До першої належать усі досягнення суспільства у сфері педагогічної праці. До другої – методи, засоби, за допомогою яких досягаються певні цілі.

Особливості розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього викладача зумовлюються його індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками, педагогічним досвідом.

До складових ППК належать такі: гуманістична спрямованість особистості, творче педагогічне мислення, здатність до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність.

У майбутніх педагогів необхідно сформувати такі види здібностей: спеціальні здібності з основ педагогічного такту; загальні здібності з культурно-освітньої й професійної діяльності; організаторські здібності, що виявляються в швидкості орієнтування в педагогічних ситуаціях, гнучкості розуму, товариськості тощо.

Дослідженням визначено якості педагога: альтруїзм, любов до людей, чесність, совість, об’єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, милосердя, щирість душі, гідність, честь, скромність, порядність, моральна досконаліть, благородство, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність.

Професійно-педагогічна культура – це системне інтегративне утворення особистості викладача як суб’єкта педагогічної діяльності, динамічна система духовно-світоглядних, ціннісно-смислових, комунікативних і діяльнісно-технологічних компонентів, що є передумовою ефективної педагогічної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності і метою професійного самовдосконалення.

Формування професійно-педагогічної культури майбутнього педагога здійснюється на основі персоніфікованого підходу з урахуванням моральних багатовікових засад, традицій народної педагогіки, загальнолюдських цінностей, кращих зразків вітчизняної і світової культури.

Персоніфікований підхід передбачає особливу роль викладачів, «занурення в історико-культурний простір», засвоєння кращих традицій вітчизняної освіти, що забезпечує наступність у роботі із засвоєння студентами гуманістичних цінностей, реалізованих у педагогічній

діяльності та міжособистісному спілкуванні, котрі створюють систему гуманістичних відносин у студентському колективі.

Тому навчання й виховання студентів нерозривно пов'язане з вивченням історико-педагогічного досвіду становлення та розвитку освіти, урахуванням висновків та уроків, критичним осмисленням і творчим застосуванням здобутків попередніх поколінь в сфері міжособистісних відносин, формування студентського товариства, заснованого на таких моральних цінностях, як: взаємоповага, альтруїзм, солідарність, відповідальність.

Гуманістичне освітнє середовище спрямоване на збереження різноманіття культурних цінностей і норм, розвиток терпимості до них, конструювання соціально схвалюваних способів життєдіяльності та рольової поведінки для забезпечення захисту від нестатутних відносин та створення умов для емпатійних відносин, що характеризують систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії і засновані на особистісній симпатії та антипатії, повазі та неприйнятті.

На основі аналізу теоретичних досліджень виявлено принципи гуманізації відносин: партнерське діалогічне спілкування, що полягає у визнанні одним суб'єктом самоцінності «іншого» та в комунікативному процесі пошуку рішень; емоційна відкритість та довіра один до іншого, спрямовані на розв'язання важливого та складного завдання – допомогти суб'єктові спілкування в прийнятті його іншими людьми, що забезпечить йому почуття захищеності в колективі; референтність, сутність якої полягає у створенні атмосфери довіри, інтенсивності, різнобічності спілкування студентів один з іншим, з викладачами та ін.; «занурення в історико-культурний простір», що випливає з теоретичних основ персоніфікованого підходу [1].

Отже, гуманістичне освітнє середовище визначається:

- у широкому розумінні як простір, адекватний сучасним потребам особистості та відповідної тенденцій розвитку сучасної культури;
- у вузькому розумінні як спеціально побудоване середовище, що охоплює сукупність умов для збагачення особистості в процесі освіти, висуваючи на перший план її гуманістичну складову;
- це простір гуманістичного спілкування (діалогу), що залучає суб'єкта освіти в процеси освоєння, споживання, обміну та поширення гуманістичних цінностей, котрі актуалізуються у подальшій його поведінці як соціально значущі.

Аналіз теорії та практики виявив низку бар'єрів, що стримують процес гуманізації освітнього процесу: наявність тенденцій прагматичної спрямованості; перевага суб'єкт-об'єктних відносин; недооцінка важливості засвоєння студентами універсальних цінностей як цільової і змістовної домінанти гуманізації освіти; різке зниження рівня педагогічної підготовленості кадрів, що спрямовуються у сферу

виховання; відсутність визначеності у викладачів ролі, місця та значення виховної роботи як важливої складової гуманізації освітнього процесу.

У цілому створення гуманістичного освітнього середовища у закладі вищої освіти (ЗВО) – це педагогічна стратегія, спрямована на те, щоб досягти узгодженості, цілісності в діяльності його суб'єктів (студентів і викладачів).

На нашу думку, це можливе, якщо будуть виконані такі вимоги:

1. Подальше ствердження демократичного способу життя у ЗВО: висока взаємна вимогливість, здоровий морально-психологічний клімат у професорсько-викладацькому складі та студентському колективі.

2. Підвищення гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

3. Орієнтація студента на загальнолюдські цінності – милосердя, чуйність, доброта, вміння радіти за товариша.

4. Підвищення ролі та активності студента у побудові позитивних міжособистісних відносин у студентському колективі, що сприяють ствердженню гуманних взаємин.

5. Актуалізація персоніфікованого підходу до культурного становлення особистості студента.

Створення гуманістичного освітнього середовища – це педагогічно керований процес культурної ідентифікації, розвитку та задоволення потреб людини як суб'єкта життя, культури, історії. Метою організації цього процесу є залучення студентів до культури, загальнолюдських цінностей. А власна активність особистості – його основний механізм.

Гуманістичне освітнє середовище дає можливість майбутнім педагогам розкрити власні можливості, покладаючись на самих себе, розвиває їхню самостійність, забезпечує професійне самозростання, індивідуальний стиль діяльності кожному студенту, сприяє виявленню позитивної Я-концепції, позитивно впливає на розвиток їх ППК.

Список використаних джерел

1. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів: монографія. Вінниця: Планер, 2011. 399 с.
2. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1998. 184 с.

Любов ДОЛЬНІКОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та
інноваційної освіти,
Національний університет
«Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми міжпредметних зв'язків у сучасних умовах посилюється, оскільки міжпредметні зв'язки – найважливіший фактор оптимізації процесу навчання, підвищення його результативності, зменшення перенавантаження вчителів і студентів. Це обумовлено сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція суспільних, природничих і технічних знань.

Разом з тим, міжпредметним зв'язкам іноді надавалась вирішальна роль у побудові послідовності вивчення навчальної дисципліни та відбору її змісту з урахуванням майбутньої професії здобувачів робітничих професій. Лише за чіткого виокремлення споріднених понять можна проаналізувати їхню ієрархію, виділити характерні особливості кожного з них та зрозуміти сутність власне інтегративних процесів.

На основі вищезазначених підходів до сутності та класифікаційних ознак міжпредметних зв'язків можемо виокремити основні функції міжпредметних зв'язків: діалектичну, прогностичну, логічну, дидактичну та психологічну. Діалектична та прогностична функції враховують закономірні зв'язки між елементами навчального матеріалу, взаємовикористання знань та виникнення нових галузей знання. Логічна функція враховує структуру навчального предмету, виходячи з положення, що сформувати систему знань, спираючись на зміст однієї навчальної дисципліни, неможливо. Психологічна функція базується на аналізі асоціативної сторони розумової діяльності, аналізі міждисциплінарних асоціацій. Дидактична функція спрямована на укрупнення одиниць знань, розширення галузі практичного застосування знань та вмінь.

Характерною вимогою для підготовки сучасного кваліфікованого робітника є посилення уваги до його загальноосвітньої підготовки, що зумовлюється інтелектуалізацією та інформатизацією виробництва. Крім того, спостерігається тенденція до інтеграції, взаємопроникнення наук. Це викликає потребу нового підходу до визначення змісту навчання, забезпечення наступності у загальноосвітній і професійній підготовці, здійснення міжпредметних зв'язків і професійної спрямованості навчального процесу. Важливе завдання закладу професійно-технічної освіти – дати учням цілісну логічну систему знань, умінь і навиків,

необхідних для свідомого і творчого використання у професійній діяльності.

Таким чином, проблема міжпредметних зв'язків особливо актуальна у навчально-виховному процесі сучасного закладу професійної освіти, оскільки вони сприяють більш глибокому і осмисленому засвоєнню навчального матеріалу. Додаткове повторення і осмислення теоретичного матеріалу в нових умовах, з одного боку, допомагає краще запам'ятати їх, а з другого – глибше проникнути в їх суть, що, в свою чергу, сприяє підвищенню ефективності процесу навчання.

У практиці роботи деяких сучасних закладів професійної освіти під час вивчення загальноосвітніх і фахових дисциплін приділяється достатньо уваги, а в ряді інших закладів це вивчення відбувається ізольовано і розрізнено, звідки і виникає питання у тих, хто навчається «А навіщо нам це?» Аналіз роботи закладів професійно-технічної освіти та аналіз змісту навчальних дисциплін загальноосвітнього та фахового блоків засвідчує, що незалежно від того, що це питання має довгу історію і дидактичне узагальнення, а застосовуються теоретичні підходи до реалізації міжпредметних зв'язків епізодично під час опрацювання тем, де вони є об'єктивно необхідними (наприклад, знання з математики – при різних розрахунках, характеристиці числових величин, вивченні споріднених чи тих самих явищ у фізиці та хімії, вивченні сучасних інформаційних технологій тощо). Ми вважаємо, що однією з причин недооцінки ролі міжпредметних зв'язків у навчальному процесі закладу професійно-технічної освіти є недостатня розробка змісту і методики їх застосування в системі під час викладання всіх загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Нами проаналізовано, що на практиці прогресивними закладами професійної освіти використовуються здебільшого «парні» міжпредметні зв'язки, рідше – між кількома предметами. Досвід роботи передових вчителів свідчить про позитивний вплив міжпредметних зв'язків на підвищення ефективності навчання та мотивації вивчення загальноосвітніх дисциплін, як передумови до усвідомленого вивчення фахових дисциплін. Враховуючи досвід роботи передових вчителів, а також власний досвід, нами зроблена спроба описати комплексну систему міжпредметних зв'язків на основі курсу фізики для учнів технічних закладів професійної освіти. Ми виходили з положення про можливість і необхідність взаємопроникнення між усіма елементами змісту різних навчальних дисциплін і реалізацією його як передумови формування в учнів взаємопов'язаної логічної системи загальноосвітніх і професійних знань.

Програмний матеріал з фізики дає широкі можливості для здійснення міжпредметних зв'язків. Вчитель, враховуючи мету уроку, рівень підготовки учнів, а також конкретні умови (виробнича спеціальність учнів, наявність часу та ін.), вибирає найбільш цінне і використовує його.

Значну частину матеріалу з інших предметів учні пригадують самі, що, в свою чергу, сприяє активізації навчальної діяльності і стимулює відтворення в нових умовах вивченого раніше та входження його у загальну систему знань.

Міжпредметні зв'язки позитивно впливають на підвищення ефективності навчального процесу в усіх типах навчальних закладів. У системі закладів професійної освіти вони особливо необхідні. Поділ навчальних предметів на два великі цикли – загальноосвітні і спеціальні – вимагає передусім забезпечення зв'язків між ними. З практики роботи зазначимо, що частина учнів недооцінює першу групу предметів. Професійний, переконливий акцент на їх ролі як основи глибокого оволодіння спеціальністю сприятиме поліпшенню якості професійної підготовки майбутніх робітників, а оволодіння змістом спеціальних предметів буде успішнішим, якщо учні засвоять матеріал загальноосвітніх дисциплін.

Постійна увага з боку учителя до здійснення системи міжпредметних зв'язків позитивно впливає на осмислення і зміцнення знань учнів як із загальноосвітніх, так і з спеціальних предметів та виробничого навчання загалом, сприяє підвищенню рівня підготовки кваліфікованих робітників.

Список використаних джерел

1. Дольнікова Л. В. Дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в процесі формування змісту фундаментальних і фахових дисциплін. *Молодий вчений.* № 12(39), 2016. С. 416–419.
2. Козловський Ю. М., Козловська І. М. Едукаційна інтегрологія: монографія. Львів: Сполом, 2015. 360 с.

Ніна ЖИТНИК,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
Західнодонбаський інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом,
Наталя КУЧИНОВА,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
Західнодонбаський інститут
Міжрегіональної Академії управління персоналом

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

Створення умов, які спроможні забезпечити професійне становлення майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможність на сучасному ринку праці є важливим завданням вітчизняної вищої школи. Відомо, що значний вплив на якість фахової підготовки студентів в закладах вищої освіти має зміст освітньо-професійної програми та якість організації навчального

процесу. Зростаючі конкуренція вишів на ринку освітніх послуг та вимоги роботодавців до компетентностей сучасного менеджера обумовлюють активний пошук шляхів оновлення фахової підготовки студентів. Так, уміння взаємодіяти з людьми, мотивувати їх професійну діяльність, розуміти психологію поведінки працівників, управляти організаційними конфліктами, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі стають важливими характеристиками професійної спроможності фахівців з менеджменту. Йдеться про розвиток емоційної компетентності як важливого чинника професійного становлення майбутнього менеджера, передумови його успіху в професії.

Психолого-педагогічним аспектам формування емоційної компетентності присвячені роботи зарубіжних і вітчизняних дослідників: І. Аршави, Т. Березовської, Г. Березюк, О. Власової, С. Дерев'янко, Н. Ковриги, Д. Люсіна, І. Мотійків, Е. Носенко, Г. Юсупової та ін.

Разом з тим проблема розвитку емоційної компетентності студентів-менеджерів у процесі професійної підготовки потребує подальших досліджень.

Метою статті є висвітлення поглядів авторів на розвиток емоційної компетентності майбутніх менеджерів в процесі професійної підготовки.

У сучасній психолого-педагогічній науці проблема формування емоційної компетентності тісно пов'язана з розвитком емоційного інтелекту людини, формуванням її емоційної культури. Аналіз наукових джерел свідчить, що серед дослідників немає однозначної думки щодо визначення цього поняття та його структури. Так, Енциклопедія практичної психології трактує емоційну компетентність – як здатність особистості усвідомлювати свої емоції, емоції іншої людини, здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей і на цій основі будувати взаємодію з оточуючим середовищем. Розглядаючи емоційну компетентність як показник сформованості професійної компетентності, О. Лазуренко визначає її як готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей, адекватно ситуаціям і умовам, що змінюються [2].

Проте науковці одностайні в поглядах щодо можливостей розвитку емоційної компетентності людини в процесі професійної діяльності, взаємодії з оточуючими. Відомо, що здатності й вміння можуть розвиватися через навчання, отже пропонуємо включити до освітньої програми підготовки менеджерів, зокрема її варіативної частини (блок вибіркових дисциплін професійної підготовки) дисципліну «Управління емоціями» обсягом 120 акад. годин (4 кредити). На нашу думку, таку дисципліну доцільно пропонувати студентам-менеджерам в сьомому-восьмому семестрах бакалаврату, коли вони вже опанували значну частину професійно-орієнтованих дисциплін, розуміють професійні задачі, які вони будуть вирішувати в процесі фахової діяльності, мають певний досвід професійного спілкування.

Особливістю розробленої програми є функціональний підхід до її структури. Ми пропонуємо розвиток емоційної компетентності студентів в процесі моделювання основних функцій менеджменту: планування, організації, мотивування та контролю. Практичний досвід доводить значний вплив емоційної складової на управлінську діяльність. Наприклад: вміння емоційно представити нову ідею, новий проєкт та намалювати захоплюючу картину майбутнього; вміння вселити впевненість у власні сили та надійність команди, спроможність досягти мети й подолати перешкоди; вміння емоційно заразити прагнення до успіху тощо.

На таку ідею побудови програми нас надихнули погляди дослідників-практиків Ліз Фосслін та Моллі Вест Даффі, які висвітлені в роботі «Емоції на роботі. Як вони сприяють нашій успішності» [4]. За допомогою різноманітних досліджень авторки доводять, що успішними команди стають тоді, коли всередині них є психологічна безпека й емоційний баланс.

Запропонована програма «Управління емоціями» складається із чотирьох модулей:

- «Захоплювальна перспектива» (функція планування);
- «Психологічна культура команди» (функція організації);
- «Мотивуй надихаючи на успіх» (функція мотивування);
- «Контроль з позитивним обличчям» (функція контролю).

Мета програми полягає у здійсненні цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток емоційної компетентності студентів-менеджерів і спрямована на усвідомлення ними ролі емоцій в здійсненні управлінських функцій, набуття досвіду управління емоціями в діяльності менеджера на засадах квазіпрофесійної діяльності.

При формуванні змістовної складової кожного модулю ми скористалися рекомендаціями провідного дослідника в області емоційного інтелекту Д. Гоулмана, який виділив п’ять його компонентів: самосвідомість, саморегуляцію, мотивацію, емпатію й соціальні навички [1]. У виділенні процесуальних аспектів програми розвитку емоційної компетентності для нас важливе значення мали напрацювання дослідниці І. Мотійків з розробки тренінгових технологій [3].

Педагогічною наукою і практикою доведено, що саме впровадження сучасних навчальних технологій в процес професійної підготовки студентів всіляко сприяє підвищенню їх інтересу до обраної професії, усвідомленню практичного значення дисципліни, що суттєво впливає на рівень навчальної активності майбутніх фахівців та робить навчальний процес не лише цікавим, а й продуктивним. Саме тому в основу реалізації програми з розвитку емоційної компетентності студентів-менеджерів покладено квазіпрофесіональну діяльність, яка полягає в моделюванні або відтворенні умов і ситуацій професійної діяльності майбутнього фахівця.

Особливе значення в такій діяльності має застосування ділових ігор, тренінгів, майстер-класів, групових дискусій, ситуативних вправ тощо.

На підставі вище викладеного можемо зробити наступні **висновки**: емоційна компетентність є важливою складовою професійного становлення майбутнього менеджера, передумовою його успіху в професії. Запропонована програма розвитку емоційної компетентності спрямована на усвідомлення студентами-менеджерами ролі емоцій в здійсненні управлінських функцій, набуття досвіду емоційної поведінки в діяльності менеджера на засадах квазіпрофесійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Рига: Apgads Mantojums, 2016. 448с.
2. Лазуренко О. О. Емоційна компетентність як показник рівня сформованості професійної компетентності фахівця. Матеріали XXIII Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя» (10–15 грудня 2013 року). – URL: http://nauka.zinet.info/23/lazurenko.php
3. Мотійків І. М. Тренінг емоційної компетентності: навч. метод. посібник. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
4. Фосслін Ліз, Даффі Моллі Вест. Емоції на роботі. Як вони сприяють нашій успішності. Київ: Наш формат, 2020. 264 с.

Олександр ІВАНИЦЬКИЙ,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
Запорізький національний університет

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Модернізація вітчизняної вищої освіти на засадах компетентнісного підходу передбачає формування у майбутніх педагогів закладів вищої освіти низки компетентностей і програмних результатів навчання. Проте аналіз освітньо-професійних програм підготовки магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки засвідчує відсутність серед цих компетентностей згадки про академічну доброчесність. У статті 6 Закону України «Про освіту» вказується, що академічна доброчесність відноситься до засад державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності. У статті 42 цього ж закону дається визначення академічної доброчесності як «сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [1]. Тому введення цього

поняття у зміст професійної підготовки майбутніх педагогів закладів вищої освіти, формування знань про академічну доброчесність та розуміння і здатності її відстоювати є актуальним завданням вищої школи.

У процесі підготовки майбутніх магістрів вищої школи є два рівні формування здатностей розуміти і дотримуватись академічної доброчесності: рівень викладача та рівень магістранта.

Рівень викладача передбачає активне відстоювання академічної доброчесності самим викладачем, що виявляється у об'єктивному оцінюванні навчальної діяльності магістрантів, дієвому контролі за дотриманням ними академічної доброчесності та прикладі власної академічної доброчесності у наукових та науково-методичних дослідженнях та розробках.

Особливо важливим етапом формування у магістрантів здатностей дотримання академічної доброчесності є наукове керівництво викладачем підготовки майбутнім педагогом закладу вищої освіти кваліфікаційної роботи. Саме в процесі цього керівництва викладач може продемонструвати студенту практично всі аспекти дотримання академічної доброчесності: від належного посилання на джерела інформації під час розгляду літературних джерел до застосування антиплагіатних програм.

Рівень формування здатностей розуміти і дотримуватись академічної доброчесності магістранта передбачає самостійне виконання ним навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю, використання інформації з посиланням на джерела, формування уміння використовувати антиплагіатні програми, надання достовірної інформації про результати власної навчальної та дослідницької діяльності [1, с. 42].

Викладач показує студенту особливості застосування антиплагіатних програм на прикладі перевірки кожного розділу кваліфікаційної роботи на наявність запозичень. Серед низки антиплагіатних програм найбільш популярною є програма Unichek. Проте порівняльне вивчення двох текстів краще здійснювати за допомогою програми AntiPlagiarism.Net. Проблематичним є застосування вказаних програм у випадку перекладу тексту, зокрема, з російських джерел. При цьому до 35% російських сайтів є недоступними для автоматичного пошуку антиплагіатних програм внаслідок відомих обмежень на їх використання. Уміння застосовувати антиплагіатні програми стане в пригоді майбутнім педагогам закладів вищої освіти у їхній професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Світлана КАРА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації,
Бердянський державний педагогічний університет,
Наталія АКЄНТЬЄВА,
учителька біології, загальноосвітня школа I–III ступенів № 11 м. Бердянськ,
Людмила ПИЛИПЕНКО,
учителька біології, Бердянський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» № 1 «Мрія»,
Аліна БИСТРОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Глибокі соціально-економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють необхідність поліпшення якості шкільної освіти, а як наслідок – удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Провідною ідеєю сучасної освіти є формування особистості педагога-професіонала, якому притаманні компетентність, соціальна та професійна мобільність, ініціативність, відповідальність, здатність до нестандартного мислення, адекватної самооцінки та якісних самозмін.

У зв'язку з цим проблема підготовки висококваліфікованого та конкурентоспроможного працівника, здатного до ефективної роботи за фахом відповідно до світових стандартів набуває у наш час особливої актуальності.

Різні аспекти професійної підготовки вчителів біології досліджували Л. Барна, М. Барна, О. Біда, Т. Буяло, К. Лінєвич, М. Колесник, А. Степанюк, В. Танська, С. Трубачова, О. Цуруль, Ю. Шапран, С. Яланська. Вимоги до вчителя біології закладу загальної середньої розробляли О. Богданова, М. Верзилін, Н. Грицай, О. Євсеєва, І. Мороз, М Риков.

Мета роботи: розкрити особливості особистості сучасного вчителя біології в процесі професійної підготовки.

Учені Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Кондратьєва, Л. Мітіна виділяють чотири групи в структурі суб'єктивних особливостей педагогів:

1) психофізіологічні (індивідні), які виступають як зародки; вони є передумовою виконання педагогом його суб'єктивної ролі; 2) здібності; 3) особистісні властивості; 4) професійно-педагогічні і предметні знання й уміння.

Уважаємо, що від психофізіологічних особливостей педагога залежить успішність навчання учнів, тому що нейротизм, аналітико-синтетичний тип мислення впливають на психоемоційний стан учнів. Індивідуально-психологічні особливості суб'єкта педагогічної діяльності внутрішньо пов'язані зі здібностями людини – однією з характерних рис особистості.

Узагальнення теоретичних ідей сучасних науковців І. Зимньої, В. Крутецького, А. Маркової, Т. Матиса, О. Орлової та ін. дало нам змогу визначити професійні здібності майбутнього вчителя біології в структурі педагогічної діяльності:

– дидактичні (здатність доступно передавати учням навчальний матеріал; застосовувати систему ефективних методів навчання);

– академічні (орієнтація у змісті біологічної науки);

– мовні (здатність якісно і чітко висловлювати власні думки та почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки);

– організаторські (здатність організовувати та згуртовувати учнівський колектив, спрямовувати їхні інтереси на реалізацію висунутих завдань);

– гностичні (здатність до швидкого і творчого оволодіння методами навчання, пошуку способів навчання);

– комунікативні (здатність встановлювати доцільні, з педагогічної точки зору, взаємостосунки з учнями; педагогічний такт);

– перцептивні (здатність проникати у внутрішній світ учня, розуміти його стан);

– прогностичні (передбачення власних дій та дій дітей, виховне проєктування особистості учнів, прогнозування розвитку тих чи інших якостей вихованця);

– дослідницькі (інтерес до дослідницької роботи, проведення дослідів у природних та лабораторних умовах, організація педагогічного експерименту);

– рефлексивні (здатність аналізувати, оцінювати та регулювати власну діяльність).

У професійних здібностях проявляється обдарованість педагога, але, вважаємо, що розвиваються ці психічні властивості лише в процесі самої практичної діяльності.

Багатогранність педагогічної діяльності майбутнього вчителя біології, вимоги щодо опанування ним різнобічних загальних і спеціальних професійних знань, які відповідають базовому рівню

професійної освіти, сприяли розробці та класифікації нами таких видів знань:

– загальнокультурні (знання про людину, її становлення, розвиток у соціокультурній дійсності);

– психолого-педагогічні (знання закономірностей цілісного педагогічного процесу, психологічних основ навчання та розвитку учня, вікових психофізіологічних особливостей школярів, їхніх загальних особистісних характеристик);

– природничо-математичні (знання хімії, біохімії, математики, фізики, інформатики тощо);

– фахові (знання біології, методології біологічної науки, сучасних досягнень у галузі біології);

– методичні (знання принципів педагогіки навчання та виховання; змісту і структури навчальних програм і шкільних підручників із біології; основних форм, сучасних методів, методичних прийомів і засобів навчання предмета; теорії формування біологічних понять, особливостей матеріальної бази шкільного кабінету біології, інноваційних технологій у біологічній освіті тощо).

Сучасний учитель має володіти сукупністю різних умінь, які відповідають функціям педагогічної діяльності й обумовлюють рівень його професійної підготовки. Як зазначає С. Гончаренко, вміння – це «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечує сукупність набутих знань і навичок» [1].

Результати наукового пошуку дали змогу визначити професійні вміння майбутніх учителів біології:

– діагностичні-прогностичні – вміння діагностувати рівні навчальних досягнень і компетенцій учнів, визначати рівень вихованості школярів; прогнозувати результати навчання і виховання учнів, передбачати можливі труднощі та помилки у навчанні; планувати освітню роботу;

– організаційно-регулятивні – уміння організовувати власну діяльність, навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроці, під час позакласних та позашкільних заходів (екскурсій, виконання навчально-дослідної роботи тощо);

– конструктивно-проєктувальні – уміння, пов'язані з проєктуванням і науково обґрунтованою побудовою освітнього процесу; застосуванням ефективних технологій, методів, форм, прийомів і засобів навчання та виховання; активізацією пізнавальної діяльності учнів; виготовленням наочних засобів навчання, оформленням кабінету біології, куточка живої природи;

– комунікативні – уміння, що забезпечують передачу інформації під час педагогічного спілкування, створення позитивного емоційно-психологічного клімату, налагодження контактів із дітьми, батьками,

колегами;

– аналітично-коригувпльні – уміння аналізувати результати освітньої діяльності учнів, перспективний педагогічний досвід учителів; ефективність методів, прийомів і засобів навчання; прийняття педагогічних рішень щодо удосконалення освітнього процесу;

– спеціально-біологічні – уміння застосовувати знання сучасних теоретичних основ біології для пояснення будови й функціональних особливостей організмів на різних рівнях організації живого, їхню взаємодію, взаємозв'язки, походження, класифікацію, значення, використання та поширення; розкривати сутність біологічних явищ, процесів і технологій, розв'язувати біологічні задачі; здійснювати біологічні дослідження, інтерпретувати результати досліджень; виготовляти біологічні препарати, колекції, гербарії;

– прикладні – уміння використовувати технічні засоби навчання, виготовляти наочні посібники; проводити різноманітні ігри; художні, музичні, спортивні та ін.

Уміння є важливим компонентом педагогічної діяльності, тісно пов'язані між собою й утворюють цілісну єдність у діяльності вчителя.

Одним із важливих чинників успішної педагогічної діяльності є особистісні якості вчителя. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що серед учених не існує єдиної думки щодо структури необхідних учителю професійно значущих якостей особистості. Вчителя-професіонала, у першу чергу, мають відрізняти такі гуманістичні якості: емпатія, такт, толерантність, уміння знайти позитивне в людині, доброзичливість, справедливість тощо, без яких неможлива робота з дітьми, бо «процес гуманістичного виховання учнів починається з формування гуманістичних якостей особистості самого вчителя».

Професійні характеристики вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, на нашу думку, проявляються в сукупності індивідуальних, природних та особистісних якостей з особливостями педагогічної діяльності. Учитель як особистість, активно діючий суб'єкт педагогічної взаємодії – це складна цілісна система. Вона може розглядатися як узагальнений професійний портрет.

Виділяємо такі структурні компоненти професійного портрету педагога: індивідуальні, особистісні, комунікативні якості; статусно-позиційні, діяльнісні, зовнішньо-поведінкові показники [2]. Усі структурні компоненти особистості взаємопов'язані в процесі їх формування, між ними існує взаємозумовленість. Практична діяльність майбутніх учителів біології в закладах загальної середньої освіти як складник фахової підготовки суттєво впливає на становлення особистості; забезпечує ефективну адаптацію здобувачів вищої освіти до максимально наближених умов професійної діяльності.

Аналіз педагогічних засад професійної підготовки майбутніх учителів як України, так і зарубіжжя засвідчив, що загальним

теоретичним положенням є те, що в педагога має бути глибока теоретична підготовка до навчання, виховання та розвитку учнів. Він повинен володіти практичними вміннями та навичками формування особистості учня та мати відповідні особистісні та професійно важливі якості, які допоможуть йому досягати успіху в професійній діяльності. Формування і становлення особистості майбутнього вчителя біології – це складний процес, що триває упродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти, а потім у процесі самостійної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
2. Кара С. І. Особливості структури особистості майбутнього вчителя. *Зб. наук. праць БДПУ.* № 3 (Ч. 2). Бердянськ: БДПУ, 2008. С. 158–162.

Ольга КАЧЕРОВА,
старша викладачка
кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний
університет

ФАХОВІ МОЖЛИВОСТІ ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Якісна підготовка вчителя формує особистість, здатну виконувати складні завдання педагогічної практики. Одне із основних завдань післядипломної освіти – розвиток у педагогів професійних умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення, саморозвиток і самоосвіту, що вирішує потребу у висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівцях у регіоні, які мають високий рівень професіоналізму, володіють уміннями використовувати новітні інноваційні технології у власній професійній діяльності. Уважаємо, що поетапне упровадження різноманітних форм підвищення кваліфікації в умовах післядипломної педагогічної освіти забезпечить підготовку вчителя образотворчого мистецтва до інноваційної діяльності.

Системному дослідженню теорії післядипломної педагогічної освіти присвячені праці Ю. К. Бабанського, Т. Г. Браже, Б. А. Дяченка, Н. Г. Ничкало, Н. І. Клокар, С. В. Крисюка, В. В. Олійника, В. І. Пуцова, Н. І. Протасової, В. А. Семиченко та інших. У напрацюваннях учених розкрито питання мети, змісту, завдань, функцій, організаційних форм та інших структурних компонентів післядипломної освіти вчителів як соціального утворення, що сприяє професійному, загальному культурному і функціональному зростанню педагогічних працівників.

Післядипломна освіта має значний потенціал для розвитку професійних умінь учителів образотворчого мистецтва та формування їхньої готовності до інноваційної діяльності. Зокрема, учена Н. І. Клокар

вказує на інноваційність змісту, форм і технологій підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інституті післядипломної педагогічної освіти. Серед можливостей закладу основними є такі: розширення тематики курсів підвищення кваліфікації, наявних форм навчання на засадах диференційованого підходу, застосування інтерактивних технологій, дистанційної форми навчання тощо.

У сучасному світі технології стрімко змінюють одна одну. У таких умовах змінюються також цінності і стандарти життя – дуже важливо розвинути у підростаючого покоління здатність пристосовуватися. Перед вчителем образотворчого мистецтва стоїть важлива ціль – привити дітям любов до мистецтва, виховати людей високої творчої культури. Необхідно розвити творчі здібності, уяву, просторове мислення, візуальну культуру тощо. Тому дуже актуальне зараз питання рівня підготовки спеціалістів у сфері образотворчого мистецтва.

Незважаючи на достатньо високий рівень професіональної підготовки відносно практичних та теоретичних знань, є і ті аспекти, яким потрібно приділити більше уваги. Дуже важлива професійна компетентність – саме вона сприятиме розвитку школярів у художньо-творчому напрямку.

Положення теорії мистецької освіти та художньо-педагогічної підготовки викладачів мистецьких дисциплін обґрунтовано в працях вітчизняних учених: С. Коновець, М. Лещенко, Н. Миропольської, О. Отич, Г. Падалки, В. Радкевич, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Варто зазначити, що в цілому дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди надавалася належна увага. Так, теоретичні й методичні аспекти цієї підготовки представлено в доробку вчених, педагогів, мистецтвознавців: Актуальні питання мистецької педагогіки, випуск 5, 2016 93 Б. Неменського, М. Ростовцева, П. Чистякова. Засоби оптимізації художньо-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів вивчали дослідники Н. Анісімов, М. Кириченко, В. Кузін, М. Резниченко. Шляхи і засоби розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували А. Бондарева, В. Зінченко, Є. Шорохов. Розвиток творчих здібностей та творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва висвітлено в працях М. Стась, О. Кайдановської, О. Рудницької. Формування здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглядали О. Ткачук і Т. Стрітьєвич. Заслуговують на уваги дослідження з формування базових знань та вмінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва І. Мужикової і О. Каленюк. Незважаючи на значну кількість досліджень, застосування педагогічного малюнка в професійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва при вивченні дисциплін «Малюнок» і «Живопис» достатньо не визначено, зазначена проблема ґрунтовно не висвітлена.

Що заважає підготовці спеціалістів?

Основною проблемою підготовки вчителя даної сфери є протиріччя між логікою розвитку педагогічної науки та потребами розвитку особистості. Саме тому потрібно звернути увагу на такі моменти:

- Не допускається жорсткий педагогічний вплив. Існує протиріччя між емоційністю творчого процесу та науковою обґрунтованістю технології навчання.
- Педагогічна діяльність повинна спиратися на принципи вікової розвинутості в сфері малювання. Важливо не випускати з уваги потреби саме дитячої творчості. Навчання сучасних вчителів образотворчого мистецтва базується на академічних дисциплінах (живопис, малюнок, композиція) в спеціалізованих закладах.
- Важливо одночасно готувати професіонала, котрий володітиме необхідними знаннями, навиками, уміннями та опанує керівництво художньої діяльності учнів, дотримуючись образної специфіки.

Діяльність вчителя образотворчого мистецтва базується на професійно-педагогічній спрямованості, а саме:

- розумінні соціальної значущості дисципліни та схильність займатися нею;
- інтересі до дисципліни;
- уяві вчителя;
- наполегливості;
- бажанні передавати знання учням;
- любові до дітей;
- педагогічних спостережливості та відчутті такту;
- розпізнанні художніх здібностей;
- професійній працездатності тощо.

Педагог – активний учасник художнього життя учня. При цьому всі соціальні зміни, практичні досягнення відображені не тільки в самому мистецтві, а й методах викладання.

Не дивлячись на таку важливу роль вчителя образотворчого мистецтва, в сучасній школі стикаються з проблемою – недооціненністю його статусу. Без цього становлення культурної, творчої особистості кульгає. Стереотипи, що вчитель музики – це «масовик-затійник», а образотворчого мистецтва – «оформлювач», становляться головними перешкодами цьому.

Висновки. З метою особистісного культурного зростання вчителів, слухачів зазначених курсів підвищення кваліфікації, потрібно організовувати перегляд виставки картин художників, екскурсію до музею, перегляд виставки робіт учнів області, переможців ІІІ етапу олімпіади з предмета, творчих конкурсів тощо.

Професійному та особистісному зростанню педагогів сприяють науково-практичні конференції з обміну власним досвідом, захист

авторських та колективних проєктів, зустріч із визнаними вчителями, які презентували власну педагогічну майстерню (у межах аналітико-діагностичного модуля курсів). Звичайно, представлення досвіду вчителями, які досягли високого рівня майстерності, мають авторські розроблення, знахідки з методики викладання образотворчого мистецтва, сприяли набуттю досвіду слухачами КПК з інноваційної діяльності, удосконаленню їхніх професійних умінь, поповненню методичних засобів авторської технології навчання кожного вчителя.

Список використаних джерел

1. Бендерець Н. М. Дистанційна форма підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Київській області: реалії, проблеми, перспективи. *Народна освіта.* 2011. №2(14). URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/14/index14.htm.
2. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму вчителя в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.04. К.иїв, 2001. 231 с.
3. Клокар Н. І. Методика експериментального дослідження професійного розвитку педагогів у міжатестаційний період на засадах диференційованого підходу. На*родна освіта.* 2010. №12. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/12/statti/klokar.htm.
4. Клокар Н. І. Теоретико-методологічні засади розвитку регіональної системи післядипломної педагогічної освіти. *Народна освіта.* 2011. №15. URL: http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/15/statti/klokar.htm.
5. Клокар Н. І. Проєктування дистанційного навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти регіону. *Народна освіта* 2009. №8. URL:http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/8/statti/2klokar.htm.
6. Концепція 12-річної загальної середньої освіти. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України.* 2002. №2. С. 2–22.
7. Крисюк С. Післядипломна освіта вчителів: орієнтири розвитку. *Обрії.* 1995. №2. С. 6.
8. Ружицький В. А. Теорія і методика розвитку професійних умінь учителів образотворчого мистецтва у системі післядипломної освіти: науково-методичний посібник. Біла Церква : КОІПОПК, 2010. 120 с.

Неля КІНАХ,
кандидатка економічних наук,
доцентка кафедри педагогіки і психології,
Волинський інститут післядипломної
педагогічної освіти

ЛОГІСТИЧНІ ПІДХОДИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У XXI ст. освіта постала перед певними викликами, де інформаційне суспільство змінює роль освіти у процесі формування та розвитку особистості. Її сучасним завданням стає забезпечення всезагального доступу до різних форм неперервної освіти з метою здобуття й оновлення ключових і професійних компетентностей особистості, перелік яких відповідає вимогам сучасності [1]. Як бачимо, саме особливості сучасного розвитку суспільства висувають нові вимоги до особистості, її мобільності та компетентності, відповідно, сучасність потребує особистості, яка неперервно навчається.

Сьогодні в основі системи освіти лежать знання, які повинні надходити педагогу «точно вчасно» і «точно в строк» для швидкого реагування. Однак на практиці дуже часто виникає проблема, пов'язана з несвоєчасним отриманням актуальних в поточний момент знань. Саме педагогічна логістика повинна дозволити працівникам освіти бути мобільними і швидко задовольняти освітні потреби або свої професійні дефіцити. Працівники освітніх організацій повинні розуміти, що підвищення кваліфікації, професійна перепідготовка повинна носити не стихійний, а систематичний характер, заснований на моніторингу вивчення виникнення змін освітнього середовища.

Проблема конкурентної політики в освіті на рівнях системи країни і окремого закладу освіти є досить актуальною. Враховуючи особливості такої складної системи як неперервна освіта, застосування принципів логістики має передбачати такі цілі, як високі стандарти якості освіти, ефективне використання фінансових ресурсів, швидке реагування на зміну попиту на освітньому ринку, короткий термін оновлення освітніх програм і навчальних планів. Ключовими елементами реалізації логістичної концепції повинні бути: «тягнуча» інформаційна система; постійне оновлення змісту та форм навчання в системі неперервної освіти; раціональне використання фінансових ресурсів; партнерство з закладами освіти; контроль за освітнім процессом тощо.

Позитивними сторонами логістичного підходу в системі неперервної професійної освіти є: можливість впливу на стратегію і тактику діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти, формування нових конкурентних ринкових переваг в даному сегменті освітнього ринку. Використання методів і технологій логістики оптимізує процеси за показниками входу інформації про обсяги споживаних освітніх ресурсів ресурсів, підвищуючи таким чином якість надання освітніх послуг.

Логістика в системі неперервної професійної освіти може бути використана на макро- та мікрорівні. На макрорівні вона знаменує перехід від управління об'єктами до управління процесами, розглядаючи при цьому взаємодію системи неперервної освіти з державою та суспільством в цілому, а також з іншими галузями. Такий рівень управління передбачає універсальні закони політичного та соціально-економічного устрою суспільства, генеральні принципи здійснення статутної діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти в існуючому мінливому освітньому середовищі. Таким чином, макрологістика вирішує питання, які пов'язані з аналізом якості освітніх послуг, створенням загальних методичних рекомендацій, організацією інформаційного процесу, раціональних напрямів матеріальних потоків. На мікрорівні в рамках логістичного підходу організацію роботи закладів післядипломної педагогічної освіти розглядають, як систему, що увібрала у себе безліч пов'язаних між собою процесів, кінцевою метою яких є надання якісних освітніх послуг. Основна ідея логістичного процесу – це створення певного результату з наявних в освітньому закладі ресурсів.

Перевагою логістичного підходу в освіті є можливість впливати на стратегію і тактику роботи закладів неперервної освіти, на створення нових конкурентних переваг на ринку освітніх послуг. Застосування освітньої логістики прискорює процеси отримання та передачі інформації про необхідні ресурси в результаті, підвищуючи якість надання освітніх послуг.

Список використаних джерел

1. Мельник Ю. Б., Пипенко И. С. Особенности введения педагогической логистики в высших учебных заведениях. *The materials of the international research and practical online conference "modernisation of the education content in terms of the industrial and innovative development of the engineering and professional education*". ФАО «НЦПК «Өрлеу» ИПКПР ЮКО, 2017. С. 27–32.
2. Управління розвитком професійного навчального закладу: праксеологічні засади: навч. посібн. / за наук. ред. Л. М. Сергеєвої, Т. О. Лукіної. Київ: Ліра-К, 2017. 124 с.
3. Шевченко Н. В. Особенности образовательной логистики в системе конструирования карьеры. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/ Soc_Gum /VMSU/2008-01/08shnveyai.htm.

Алла КОЖЕВНИКОВА,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри педагогіки
і педагогічної майстерності,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
Володимир КУЦЕРИБ,
здобувач другого (магістерського)
рівня вищої освіти,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНФОРМАТИКИ

Педагогічні умови є важливими складниками та визначальними чинниками досягненням високого рівня сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутнього викладача інформатики в сучасному закладі вищої освіти.

Аналіз педагогічної та психологічної наукової літератури свідчить про те, що проблема сутнісного і змістовного аналізу поняття педагогічних умов розглядається науковцями з різних аспектів. Так, дослідження педагогічних умов як теоретичної основи складають наукові положення сучасної педагогічної науки про: формування загальнопедагогічної компетентності В. Галузяк, М. Давидюк, В. Каплінський, Н. Кузьміна, С. Сисоєва, А. Хуторський та інші; запропановано методичні рекомендації щодо інформатизації освітнього середовища педагогічного університету як умова формування загальнопедагогічної компетентності – О. Акімова, Н. Лазаренко та інші [1; 2; 3; 4; 5; 6].

У тлумачному словнику умова визначається як «необхідна обставина, що робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [2, с. 832]. До умов зазвичай відносять зовнішні або внутрішні обставини, те, від чого що-небудь, залежить. Слід підкреслити, що у філософському розумінні поняття «умови» визначають зовнішні обставини, що детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності.

Отже, без наявності таких обставин бажане явище виникнути не може. Оскільки ми розкриваємо зміст поняття «педагогічні умови», як обставини, пов’язані з організацією навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти; про те зовнішнє навчально-виховне середовище, в якому відбувається пізнавальна, навчальна, науково-дослідна та виховна діяльність студентів як майбутніх вчителів математики загальноосвітнього навчального закладу, спрямована на формування у

них насамперед професійних знань, умінь і навичок, розвиток їх загальнопедагогічної компетентності.

Дослідник В. Стасюк визначає педагогічні умови як обставини, від яких залежить, як саме відбуватиметься цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [6, с. 83].

Слушною нам видається думка І. Аксаріна, який до педагогічних умов зараховує ті, які свідомо створюються в освітньому процесі й забезпечують найбільш ефективну його реалізацію.

Дослідник Р. Хмелюк вважає, що «педагогічні умови – це визначені обставини навчально-виховного середовища, що створює педагог, за яких можливий той чи інший його ефективний вплив на досліджуваний процес і результат» [3, с. 92].

У вітчизняній педагогіці виділено декілька рівнів педагогічних умов. Так, перший рівень педагогічних умов – це особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий рівень педагогічних умов – безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання) – власне класичні педагогічні умови: змісту та організації діяльності студентів; міжособистісних стосунків, спілкування в групі; відносин педагогів зі студентами; адаптація студентів до нового освітнього середовища; взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем та ін. [57, с. 92].

У ході дослідження нами встановлено, що саме другий рівень педагогічних умов є свого роду проекцією обставин навчально-виховного процесу на суб'єктивний світ майбутнього викладача інформатики.

Науковець М. Сперанська-Скарга під педагогічними умовами розуміє такі аспекти педагогічного процесу, на які можуть впливати зовнішні обставини, зокрема спеціально задумані та створені сучасним педагогічним фахівцем. Водночас, педагогічні умови не можуть гарантувати обов'язкове досягнення педагогічного результату. Вони можуть лише сприяти цьому. Як педагогічні умови, можна розглядати організаційні форми, зміст освіти, методи навчання та інші складники педагогічного процесу [5].

У ході дослідження з'ясовано, що загальнопедагогічна компетентність є складною, багаторівневою та особистісною структурою, що формується в наслідок накопиченню теоретичних знань, практичних умінь, розвитку особистісних якостей та загальнопедагогічних здібностей, що сприяє результативності в професійно-педагогічній діяльності.

Таким чином, успішність підготовки фахівця до тієї чи іншої діяльності залежить, насамперед, від умов, у яких вона відбувається. Під педагогічними умовами формування досліджуваної діяльності ми розуміємо обставини, які обумовлюють удосконалення досліджуваного процесу і можуть бути реалізовані у вигляді системи заходів,

впровадження яких забезпечить підвищення ефективності процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх викладачів інформатики.

Саме тому важливим структурним елементом процесу формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх викладачів інформатики є педагогічні умови. У дослідженні ми виходили з розуміння того, що навчання студентів, майбутніх фахівців, буде успішним за комплексної реалізації взаємопов'язаних і взаємозумовлених педагогічних умов.

Список використаних джерел

1. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.* Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 49. Вінниця, 2017. С. 46–54.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 154 с.
4. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб. / за ред. І. Л. Холковської. Вінниця: Нілан ЛТД, 2017. 144 с.
5. Сперанська-Скарга М. А. Педагогічні умови формування професійно-педагогічного іміджу майбутнього вчителя-філолога в позанавчальній діяльності. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2010_1_12
6. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2016. 200 с.

Мар'яна ЛЕВКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри іноземних мов
та військового перекладу,
Національна Академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ПОЛІТИЧНА ГОТОВНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПОЛІТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Дослідження проблеми формування політичної культури фахівців охоплює різні аспекти. Основними серед них є співвідношення культури і політики, суспільно значущі політичні якості, культура політичного мислення й політичної діяльності, сукупність позицій, цінностей і кодексу поведінки, що стосується взаємин між владою і громадянами, культуру

політичної свідомості, культуру функціонування політичних інститутів, знання політичної історії України та сучасної політичної ситуації, вміння надавати їм оцінку та використовувати у професійній діяльності, систему стійких установок, переконань, уявлень, моделей поведінки, політичну свободу, політичну участь, соціальну відповідальність, соціальну справедливість, політичні права людини та їх гарантії, політичну компетентність, політичну ідентичність; політичну активність та ініціативність, політичну позиційність, окремі компоненти політичної культури офіцера. Важливе значення мають також публікації і дослідження щодо особливостей навчання майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки.

Урахування методологічних підходів (системного, особистісно-орієнтованого, культурологічного, діяльнісного, компетентнісного, інтегративного, аксіологічного та акмеологічного) до визначення компонентного складу політичної культури, досліджень з проблеми формування різних складових політичної культури, а також особливостей професійної діяльності офіцерів дали змогу визначити їх політичну культуру як інтегральну властивість особистості, що містить систему знань про політичні аспекти професійної діяльності офіцера Збройних Сил України, правила професійної комунікації, політичну поведінку й політичні дії.

Складовими політичної культури майбутніх офіцерів, за результатами дослідження, встановлено такі: політична спрямованість, політична грамотність, політична готовність та політична компетентність.

Розглянемо один із компонентів політичної культури, а саме – політичну готовність. Ми її розуміємо як взаємозв’язок політичної свідомості, політичної спрямованості та політичної поведінки.

Політична свідомість – це духовне утворення, що охоплює політичні ідеї, погляди, уявлення, традиції, соціально-політичні почуття народу, які відображають найбільш істотні економічні, соціальні, політичні та духовні інтереси людей, що мають бути реалізовані через інститути політичної системи.

Політична поведінка – це участь у політичному житті, політична діяльність; це практична взаємодія людини з політичним середовищем, яке виражається в тій чи іншій формі політичної участі. Вона обумовлена, з одного боку, політичною свідомістю, а з іншого – рівнем політичного розвитку суспільства в цілому. Політична поведінка людей проявляється в їхній політичній діяльності і в остаточному підсумку виявляє рівень їх політичної культури на практиці.

Стаття 21 Загальної декларації прав людини наголошує, що кожна людина має право брати участь в управлінні власною країною, безпосередньо або через вільно обраних представників, що кожна людина має право рівного доступу до державної служби у власній країні,

що основою влади уряду повинна бути воля народу, і що ця воля повинна виявлятися в періодичних та нефальсифікованих виборах, які повинні проводитися при загальному і рівному виборчому праві шляхом таємного голосування або ж через інші рівнозначні форми, що забезпечують свободу голосування [1, с. 224]. Відповідні положення містяться в Конституції та інших законодавчих актах України.

Отже, проблема забезпечення повноцінної участі громадян у політичному житті знаходиться у центрі уваги міжнародної спільноти і закріплюється відповідними нормативно-правовими актами.

Дослідник В. Климончук зазначає, що попри наявність в Україні інституційних механізмів для участі громадян у формуванні політики та прийнятті рішень, рівень політичної та громадської активності населення залишається низьким: у громадсько-політичних заходах бере участь менш, ніж 20 % громадян. За останні роки рівень громадсько-політичної участі суттєво знизився. Так, кількість громадян, які брали участь у громадсько-політичних заходах, зменшилась удвічі (з 35,3 % у 2006 р. до 17,6 % у 2011 р.) [2, с. 77].

Рівень членства у громадських та політичних організаціях і рухах знизився майже на 4 % і став найнижчим за всі роки незалежності. Зокрема, кількість членів політичних партій скоротилася втричі (з 4,6 % у 2006 р. до 1,4 % у 2011р.), громадських організацій – на 0,2 % (з 0,9 % у 2006 р. до 0,7 % у 2011 р.) [3, с. 22].

На думку В. Климончука, якщо показники рівня партійності в України є близькими до середньоєвропейських, то рівень залучення населення України до діяльності громадських організацій або об’єднань є одним з найнижчих у Європі [4, с. 77].

Науковець О. Каретна справедливо уважає, що значну роль у політичному житті відіграє молодь як найбільш мобільна соціальна група, що схильна до інновацій. У політичній сфері саме вона здійснює значну підтримку новообраного політичного курсу, сприймаючи західні демократичні цінності з урахуванням власних національно унікальних традицій, виступаючи не лише об’єктом, але й активним суб’єктом нової політики [5, с. 208-217].

Дослідник І. Білоус наголошує, що зараз ідейно-політична зрілість свідомості та культури молоді, а, насамперед, студентської молоді, перебуває на суперечливому етапі становлення, формування нових політико-ціннісних орієнтирів, переконань і соціально-політичних почуттів, установок на вироблення політичної компетентності, а також розуміння того, що розвиток усіх сфер життя України рухається в неправильному напрямку. Відбувається переоцінка суспільних та культурних цінностей громадянами. На першому плані, як і раніше, найбільшими цінностями виступають демократія та суверенітет. Проте низка чинників сформували негативне ставлення до державно-владних структур та громадсько-політичних організацій. Серед них:

невдоволеність громадян України умовами свого життя, майнове розшарування суспільства, нестабільна економіко-політична ситуація в державі, низький рівень політичної культури молоді тощо [6, с. 32].

Аналіз сучасного стану політичної активності молоді, зазначає Л. Сокурянська, суттєво ускладнюється тим, що є значна кількість тлумачень терміна «політична активність», більшість з яких, до того ж, є дуже розмитими. Ці тлумачення відображають еволюцію від спеціальних до більш загальних уявлень про досліджуване явище. Нині в політологічних, соціологічних та соціально-психологічних дослідженнях поряд з дефініцією «політична активність» широко використовуються такі поняття, як «політична поведінка», «політична діяльність», «політична участь», «включеність у політичний процес» тощо. Це свідчить, що сам феномен активності є складним і багатогранним.

Серед усього розмаїття визначень можна побачити: одні автори наголошують на світоглядно-ціннісній, а інші – і їх помітна більшість – на діяльнісній, поведінковій стороні політичної активності.

Так, С. Рощин вважає, що політичну активність можна розуміти як прояв інтересу до політичного життя суспільства або як участь у ньому в тих чи інших формах. Він зазначає, що головною умовою прояву і в першому і в другому випадку є відповідна потреба особистості [175, с. 284].

За статистичними даними стосовно дослідження ступеня зацікавленості молоді у політичному житті країни, то сучасний вияв активності не можна назвати реальною політичною участю або справжньою активністю, бо він не здійснює перетворюючого впливу на політичну дійсність, проте засвідчує особисту політичну зацікавленість і приналежність, яка має пасивно-споглядальний характер. Показовими є результати дослідження питання про джерела політичної інформації молоді. Найбільшим успіхом користуються телебачення (78 %), радіо (37 %), преса (29 %), 42 % опитаних задоволені обсягом інформації, яку отримують, 35 % – не задоволені, 49 % респондентів не довіряють інформації, отриманій із ЗМІ, довіряють без заперечень лише 29 %.

Дані підтверджують, що студентство усвідомлює існування в умовах ринкової економіки комерційних та підконтрольних ЗМІ, зміст та завдання поданої інформації в яких цілком залежить від волі та інтересів комерційних і владних структур. Існує протиріччя між ставленням молоді до соціалізованого буття і реальною політичною поведінкою.

Так, відповідаючи на питання чи хотіли б молоді люди брати участь в політичному житті країни 40 % відповідає позитивно, хоч і не дуже розуміючи і уявляючи собі форми такої участі. Наприклад, 18 % хотіли б бути депутатами, при цьому лише 8 % готові працювати в політичних організаціях (партіях), що за умов функціонування мажоритарно-пропорційної виборчої системи дуже складно. Тобто, існує значний потенціал піднесення ролі молоді в політичному реформуванні

суспільства через впливи на зміст та рівень процесу її соціалізації. І все ж ці показники свідчать про те, що, хоча лібералізм є найбільш поширеною ідеологією, молодь за своїми ідеологічними орієнтаціями є досить різнобарвною. Характерною особливістю політичної свідомості сучасної молоді є поліцентризм ідеологічних орієнтацій. При цьому значна частина є прихильниками достатньо радикальних ідеологій [7, с. 215-217].

Отже, спостерігається досить суперечлива ситуація. З одного боку, високий інтерес до політичних подій та явищ у суспільстві, висока електоральна активність. З іншого – дуже низькі показники реальної політичної участі та представленості політичного ціннісного рівня в структурі свідомості сучасної молоді.

Характерною особливістю сучасної політичної свідомості молоді є поліцентризм її політичних уподобань.

Загалом нинішній рівень політичної свідомості української молоді є ще досить низьким, що негативно позначається і на рівні її політичної активності. Рівні політичної активності та свідомості не завжди збігаються.

Молодь може бути політично пасивною не тому, що вона є політично несвідомою, а тому що не підтримує ту чи іншу форму політичного правління, той політичний курс, який не задовольняє її специфічні потреби та інтереси.

Формування політичної культури майбутніх офіцерів найактивніше здійснюється в процесі загальнонаукового і загально-професійного етапів під час вивчення гуманітарних, соціально-економічних і загально-професійних дисциплін. У результаті цього у курсантів з'являється можливість повною мірою реалізувати наявний потенціал політичного мислення, що позитивно впливає на зміну їх самооцінки.

Активна і цілеспрямована робота викладачів на цьому етапі дозволяє студентам об'єктивно оцінювати свої здібності і можливості в оволодінні професією, самостійно планувати та цілеспрямовано здійснювати роботу щодо професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Загальна декларація прав людини (резолюція Генеральної Асамблеї 217 А (III) від 10 грудня 1948 року. Права людини у міжнародній політиці. Львів: Кальварія, 2004. С. 221–226.
2. Климончук В. Політична участь громадян України як вияв антропологічного виміру свободи. *Політичний менеджмент*, 2012. № 4 (5). С. 72–80. URL: http://www.ipiend.gov.ua/uploads/pm/pm_55_56/klymonchuk_ politychna.pdf
3. Українське суспільство. Двадцять років незалежності: соціологічний моніторинг: у 2-х т. Т. 2: Таблиці і графіки / за ред. д. філос. н.

Є. І. Головахи, д. соц. н. М. О. Шульги. Київ.: Інститут соціології НАН України, 2011. 480 с.
4. Климончук В. Політична участь громадян України як вияв антропологічного виміру свободи. *Політичний менеджмент*, 2012. № 4 (5). С.72–80. URL: http://www.ipiend.gov.ua/uploads/pm/pm_55_56/klymonchuk_ politychna.pdf
5. Каретна О. О. Політична активність молоді як чинник становлення незалежності. *Актуальні проблеми політики*. 2013. Вип. 48. С. 208–217. URL : http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/2125/Karetna.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Білоус І. Політична активність молоді: форми вияву та особливості трансформації. *Соціальна психологія,* 2007. № 5. С. 25 – 34.
7. Каретна О. О. Політична активність молоді як чинник становлення незалежності. *Актуальні проблеми політики*. 2013. Вип. 48. С. 208–217. URL : http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/2125/Karetna.pdf?sequence=1&isAllowed=y
8. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода. Харьков: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2006. 576 с.

Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Олександра ЯЧМЕНЬОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ», «ВІДПОВІДАЛЬНЕ СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ» У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Ми згодні з думкою багатьох учених, що відповідальність, є особистісним утворенням, складним феноменом, який характеризує вищий рівень розвитку людини, її особистісну і соціальну зрілість. Для розуміння відповідальності як якості особистості ми звернулися до аналізу філософських, психологічних і педагогічних праць вчених.

Значна увага визначенню поняття «відповідальність» традиційно приділяється філософам. Різноманітні аспекти відповідальності розглядали філософи стародавнього (Конфуцій) та античного (Платон, Сократ, Аристотель) світів. У філософській літературі поняття

«відповідальність» розглядається в трьох аспектах, зокрема: онтологічний (З. Бауман, М. Гайдеггер, Е. Гідденс, Г. Йонас, Ж. Ліповецьки, Ж.-Л. Нансі, М. Фуко); аксіологічний (К.-О. Апель, А. Бадью, В. Бьолер, М. Бубер, Ю. Габермас, М. Гайдеггер, А. Єрмоленко, Г. Йонас, В. Канке, В. Кульман, Е. Левінас, Ч. Тейлор, Г. Тульчинский, П. Ульріх); праксіологічний (П. Бурдє, Е. Гідденс).

На думку П. Мінкіної, відповідальність як філософсько-соціологічна категорія «репрезентує об'єктивно необхідні взаємовідносини між особистістю, колективом, суспільством, а також враховує історично-конкретний характер їх взаємних обов'язків, котрі реалізуються у свідомій вольовій поведінці та діяльності» [2, с. 58].

З точки зору філософського осмислення категорії відповідальності можна зазначити, що є суттєві відмінності між «відповідальністю» і «відповідальним ставленням». Як свідчить аналіз наукових джерел (Н. Кузнєцова, В. Морозова, В. Прядеїн, В. Сафін, Г. Тульчинський та ін.), відповідальне ставлення – ситуативна характеристика, натомість відповідальність – сутнісна, яка відображає стійку якість особистості.

М. Портян вважає, що відповідальність виступає мірою відповідності волі тим об'єктивним умовам, у яких вона відбувається. За його переконанням вона є гарантом від сваволі особистості, бо воля й відповідальність це дві сторони одного цілого: свідомої людської діяльності [3, с. 172].

Л. Славіна відповідальність трактує як вольову якість, яка пов'язана з морально-ціннісною орієнтацією особистості. Суттєвими ознаками цієї якості, на думку дослідниці, є точність, пунктуальність, здатність особистості виконувати свої обов'язки та відповідати за наслідки своїх дій [5, С. 96–105].

Отже, у психологічній літературі відповідальність розуміється як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та суб'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності, емоційного ставлення до обов'язку; як моральна риса людини; як мета виховання; як якість, яка концентрує в собі усвідомлений особистістю обов'язок.

І. Бех розглядає відповідальність як особливий мотив людських вчинків. В основі розвитку відповідальності, як підкреслює вчений, знаходяться лише відповідальні вчинки, з яких створюється суспільна моральна система. Ключовою особливістю відповідальності, є її постійність, яка перетворює відповідальність в усвідомлену установку, як готовність діяти відповідним чином і якій властива функція звершення. Отже, на думку І. Беха, відповідальність – це риса, яка концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, повинність у здійсненні морального вчинку [1, с. 584].

У педагогічній літературі відповідальність розуміється як моральна якість людини та категорія етики, яка відображає здатність людини відповідати за свої вчинки, а також можливість для суспільства піддавати

ці дії моральній оцінці.

Розглянемо сутність поняття «відповідальність» у довідково-енциклопедичній філософській, психолого-педагогічній літературі.

У «Психологічній енциклопедії» поняття «відповідальність» трактується як внутрішня саморегуляція і самодетермінація зрілої особистості, опосередкована ціннісними орієнтаціями, яка виявляється в усвідомленні людиною причин здійснюваних вчинків і їх наслідків та в контролі своєї здатності бути причиною змін у навколишньому світі і власному житті. Відповідальність є рисою особистості, яка формується в спільній діяльності з іншими людьми шляхом засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки [4, с. 60-61].

У «Соціолого-педагогічному словнику» поняття «відповідальність» розкривається наступним чином: «Відповідальність є філософсько-соціологічним поняттям, що відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом, суспільством з погляду свідомого здійснення взаємних вимог, що ставляться до них» [6, с. 36].

Розглянемо сутність поняття «відповідальне ставлення». Поняття «відповідальне ставлення» включає в себе дві категорії: «відповідальність» і «ставлення».

Проблема ставлення до навчальної діяльності є важливою частиною загальної проблеми ставлень особистості. Навчальна діяльність постійно співвідноситься з особливим відповідальним ставленням суб'єкта до предмета навчання.

Отже, вивчення філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволяє визначити відповідальність як багатоаспектне, міждисциплінарне поняття. Аналіз наукових джерел показує, що спільними ознаками відповідальності в різних науках є такі: відповідальність у будь-яких проявах є складовою взаємовідносин між людьми; показниками відповідальності є поведінка, вчинки і діяльність; відповідальність – це певний рівень свободи: чим більше свободи, тим більша відповідальність. Відмінними ознаками відповідальності є такі: філософія наголошує на тому, що відповідальність – це об'єктивний фактор, на формування якого не впливають зовнішні чинники; психологія розглядає відповідальність як певний рівень морального розвитку особистості; педагогіка визначає відповідальність як критерій вибору шляхів для досягнення мети.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. Київ: Либідь, 2008., 848 с.
2. Максименко С. Д. Індивідуальні особливості мислення дитини. Київ: Знання, 2007. 48 с.
3. Портян М. О. Взаємозв'язок відповідальності й волі: філософський аспект. Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. Харків,

2008. Вип. 20. 172 с.
4. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. С. 60–61.
5. Славіна Л. С. Формування у школярів першого класу відповідального виконання навчальних обов'язків. *Питання психології.* 1996. № 4. С. 96–105.
6. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: ЕксОб, 2004. 304 с.

Борис МАКСИМЧУК,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри фізичної культури,
біології та основ здоров'я,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,
Ірина МАКСИМЧУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри фізичного виховання,
спорту та здоров'я людини,
Маріупольський державний університет

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Аналіз проведених досліджень з проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в нових соціально-економічних умовах дозволив нам визначитись у власному підході до окреслення сутнісних характеристик і структури готовності майбутнього вчителя до організації спортивно-масової роботи.

У нашому дослідженні виявлено компоненти готовності вчителя початкової школи до організації спортивно-масової роботи з учнями початкових класів (мотиваційний, когнітивний, операційний і рефлексивний), рівні їхнього готовності (базовий, адаптивний та інтеграційний).

Вивчення предмета «Фізичне виховання» у ЗВО передбачає, крім реалізації завдань зі зміцнення здоров'я і фізичного розвитку студентів, оволодіння технікою окремих видів спорту, методикою навчання окремих вправ шкільної програми, методичних прийомів, способів організації навчальної діяльності й методикою обраного виду спорту.

Запропоновано методику трансформування курсу «Фізичне виховання» із суто практичного напряму в професійно-педагогічний, приєднавши до нього теоретичний, методичний, організаційно-педагогічний блоки. Навчальний предмет «фізичне виховання» має своєю метою також і розв'язання завдань із підвищення рівня фізичної

підготовленості й поліпшення якості професійно-педагогічної підготовки студентів.

Створено й вмотивовано організаційно-педагогічну модель формування готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи, до організації й проведення спортивно-масових заходів. Ця модель позначена такими особливостями, ознаками:

– комплексним характером змісту підготовки, який визначається особливостями середовища, котре поєднує в собі такі компоненти: етичний, валеологічний, професійний, художньо-естетичний;

– активною підготовкою студентів до організації спортивно-масових заходів, спрямованих на залучення до дослідної роботи таких її видів, як колективно-творча, організаційно-педагогічна в різновікових «командах»;

– рефлексійно-оцінною діяльністю під час організації спортивно-масових заходів.

Важливе місце в моделі формування готовності студентів до роботи і проведення масових спортивних заходів належить організаційно-педагогічним умовам, якими забезпечується готовність студентів до роботи, зміст підготовки, технологія організації навчального процесу, рефлексійно-діагностичний блок.

Важливим для формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до спортивно-масової роботи є запропонований і опрацьований нами майстер-клас, який дозволяє імітувати роботу в школі і в соціумі, інтегрувати знання за всіма умовами шкільного середовища, вміння залучати студентів до різних видів діяльності під час проведення спортивного свята.

На основі моделювання нами створено етапну методику підготовки майбутнього фахівця початкової школи до спортивно-масової роботи. У межах пропонованої методики апробовано алгоритм. Алгоритм підготовки й проведення спортивного свята розглядається в рамках майстер-класу і відповідно до етапної підготовки вчителя до організації спортивно-масової роботи.

Олена МАЛИЦЬКА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
Юлія МОРОЗ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний зміст освіти спрямований не тільки на оволодіння знаннями, придбання навичок, умінь, досвіду творчої діяльності, але й на нагромадження досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Тобто, вчитель початкової школи є суб'єктом як педагогічної, так і художньої діяльності. А отже здійснення його професійної діяльності вимагає знання специфіки художньої діяльності, зокрема, художньої діяльності молодших школярів, її осмислення з позицій педагогіки, дидактики й педагогічної психології, а це, в свою чергу, передбачає оволодіння навичками організації художньо-педагогічного процесу.

Аналіз навчально-виховного процесу підготовки вчителів початкової школи виявляє недостатність засобів, що адекватно формують їх готовність до художньо-педагогічної діяльності. Наслідком цього є те, що педагоги початкової школи не завжди володіють способами організації адекватного педагогічного процесу, що сприяє формуванню відповідного новоутворення.

Низку спільних для художньої й педагогічної діяльності процесуальних характеристик, вплив відповідної синкретичної (художньо-педагогічної) діяльності на творчий розвиток особистості педагога виявлено в сучасних дослідженнях (В. Кан-Калик, Р. Гільман, Г. Шевченко).

Метою дослідження є теоретичне визначення аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи до художньо-педагогічної діяльності та факторів, які впливають на її оптимальний розвиток. Основними методами дослідження були аналіз психолого-педагогічної, методичної, мистецтвознавчої літератури.

У художньо-педагогічній діяльності синтезуються особливості художньої творчості й педагогічної діяльності. Предметом художньо-педагогічної діяльності можна вважати організацію такого педагогічного процесу, в якому відбувається проживання, переживання соціально-культурного досвіду, відбитого в художніх творах, осмислення й

усвідомлення сприйнятого, а результатом діяльності – безпосередній розвиток емоційно-ціннісного й творчого ставлення до світу.

О. Малицька вважає, що суб'єкта художньо-педагогічної діяльності характеризують якості, властиві художнику: здатність до створення задуму й втілення його на практиці, здатність до імпровізації, володіння рефлексивними механізмами, усвідомлення власної індивідуальності, здатність до емоційно-образного діалогу [3].

Невід'ємними властивостями художньо-педагогічної діяльності є особливий емоційно-образний характер дій педагога в художньо-педагогічному процесі. Якщо цей процес організований таким чином, що викликано емоційний відгук учнів, то це буде сприяти створенню реальних умов для формування особистого способу ставлення до світу, інших людей, самого себе.

Якщо визначати специфіку художньо-педагогічної діяльності з позиції синтезу в ній художньої й педагогічної складових, то це дає можливість трактувати її як організований творчий процес взаємодії суб'єктів, спрямований на їх самореалізацію.

Вважається, що формування готовності майбутніх учителів початкової школи до художньо-педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо:

– визначити структуру й зміст художньо-педагогічної діяльності, які синтезують властивості художньої й педагогічної діяльності й створюють особливий тип організації й керування навчальною діяльністю;

– забезпечити формування мотиваційного, операційного й рефлексивного компонентів готовності до художньо-педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Малицька О. В. Культурологічна діяльність як фактор гармонізації особистості. *Сучасні тенденції в бізнесі та суспільному секторі*: колективна монографія. Ополе, Республіка Польща, 2016. С. 167–187.
2. Петрецька О. В. Поняття культурної самоідентифікації етнічних груп. *Вісник АПСВ ФПУ*, 2007. № 2. С. 21–24.
3. Малицька О. В. Гармонізація особистості засобами художньо-естетичної діяльності. *Молодий вчений.* 2019. № 66 (2). С. 372–375. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-82 (дата звернення : 11.07.2020).
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Богдан, 2005. 360 с.

Андрій МАЛИХІН,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ДО ПИТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

У методичній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання та технологій важливого значення набуває навчально-методичне забезпечення, що, у свою чергу, обумовлює необхідність його вдосконалення Окремі аспекти зазначеної проблеми розкриваються в наукових працях і дослідженнях І .Андрощук, Г. Данилової, О. Жорнової, О. Жорнової, В. Радкевич та інших.

Аналіз наукових досліджень проблеми науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх педагогів (І. Андрощук, Г. Данілової, О. Жорнової та інших) надав можливість визначити, що науково-методичне забезпечення методичної підготовки має відповідати певним вимогам, серед яких:

- врахування динаміки розвитку суб'єктів освітнього процесу;
- наявність потенціалу інструментального характеру;
- індивідуалізація та гнучкість;
- використання діагностичних і корекційних засобів;
- урахування динаміки формування і розвитку методичної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій.

Навчально-методичне забезпечення методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій розглядається нами як сукупність нормативних документів, матеріалів наукового, навчального, методичного характеру, що якісно описують зміст підготовки, визначають її структуру й результат та визначають особливості перебігу освітнього процесу із врахуванням сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти.

Відповідно до нормативних документів щодо організації навчального процесу в закладах вищої освіти, до навчально-методичного забезпечення належить:

- навчально-методичний комплекс спеціальності (стандарт вищої освіти зі спеціальності; освітня (освітньо-професійна) програма підготовки фахівця відповідного рівня; структурно-логічна схема формування професійної компетентності фахівця; навчальний план; робочий навчальний план; інформаційний пакет спеціальності (каталог курсу); наскрізна програма практичної підготовки; програма підсумкової атестації на відповідному рівні вищої освіти, тематика кваліфікаційних робіт (дипломних проєктів, робіт); методичні вказівки до виконання

кваліфікаційних робіт;

• навчально-методичний комплекс дисципліни (навчальна та робоча програми навчальної дисципліни, їх опис; підручники та навчальні посібники, конспекти лекцій, електронні освітні ресурси, тощо; електронний навчально-методичний комплекс дисципліни; методичні рекомендації для проведення лабораторних, практичних чи семінарських занять; тематика курсових проєктів (робіт) та методичні рекомендації до їх виконання; засоби контролю знань із навчальної дисципліни; методичні рекомендації з організації самостійної роботи студентів; тематика і зміст індивідуальних завдань тощо [1, с. 299].

Спираючись на особистісно розвивальну та компетентнісну парадигму освіти, враховуючи стан розробленості навчально-методичного забезпечення для підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій і необхідність представлення в ньому компоненти міждисциплінарності, наскрізності і концентричності методичної підготовки, нами була зроблена спроба розробки системи навчально-методичного забезпечення, яка спиралась на наступні документи навчально-методичного характеру:

1) освітньо-професійну програму підготовки здобувачів І рівня вищої освіти (бакалаврський рівень) за спеціальністю 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології»;

2) навчальні плани підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології» за першим та другим рівнями вищої освіти;

Система навчально-методичного забезпечення розроблялася нами відповідно до методології і дидактичних принципів, сформульованих у авторській концепції методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання і складається з навчально-методичних комплексів дисциплін:

3) «Педагогіка», що містить навчальну і робочу програми дисципліни та її опис; конспекти лекцій; електронний навчально-методичний комплекс дисципліни, розміщений в Moodle та Е-методичному кабінеті; навчальний посібник «Педагогіка в схемах, таблицях, коментарях» [2]; методичні рекомендації до виконання самостійної роботи студентів; засоби контролю (кейси, тести для поточного та підсумкового контролю, запитання для самоконтролю та підготовки до іспиту, екзаменаційні білети, завдання на комплексну контрольну роботу); засоби візуалізації навчальної інформації (мультимедійні презентації, схеми-конспекти лекцій, опорні схеми);

4) «Історія педагогіки», що містить навчальну і робочу програми дисципліни та її опис; конспекти лекцій; електронний навчально-методичний комплекс дисципліни, розміщений в Moodle, Е-методичному кабінеті; навчальний посібник «Історія педагогіки в схемах, таблицях, ілюстраціях»[4], методичні рекомендації до виконання самостійної

роботи студентів; засоби контролю (тести для поточного та підсумкового контролю, запитання для самоконтролю та підготовки до заліку, тестові завдання підсумкової контрольної роботи; завдання комплексної контрольної роботи); засоби візуалізації навчальної інформації (мультимедійні презентації, схеми-конспекти лекцій, опорні схеми);

5) «Теорія і методика виховної роботи», що містить навчальну і робочу програми дисципліни та її опис; навчальний посібник «Методика виховної роботи в поняттях, схемах, таблицях, коментарях» [3]; конспекти лекцій; електронний навчально-методичний комплекс дисципліни, розміщений в середовищі Moodle та Е-методичному кабінеті, методичні рекомендації до виконання самостійної роботи студентів; засоби контролю (тести для поточного та підсумкового контролю, запитання для самоконтролю та підготовки до заліку, тестові завдання підсумкової контрольної роботи; завдання комплексної контрольної роботи); засоби візуалізації навчальної інформації (мультимедійні презентації, схеми-конспекти, опорні схеми); методичні розробки виховних заходів;

6) «Теорія і методика трудового навчання», що містить навчальну і робочу програми дисципліни та її опис; навчальний посібник «Теорія і методика трудового навчання і навчання технологіям в поняттях, схемах, таблицях, ілюстраціях»[5]; конспекти лекцій; електронний навчально-методичний комплекс дисципліни, розміщений середовищі Moodle та Е-методичному кабінеті; тематику самостійної роботи студентів; засоби контролю (тести для поточного та підсумкового контролю, запитання для самоконтролю); засоби візуалізації навчальної інформації (мультимедійні презентації, схеми-конспект, опорні схеми); інструкційні та технологічні картки; портфоліо засобів навчання і контролю з варіативних модулів програми трудового навчання; розгорнуті конспекти уроків з трудового навчання, проєкти на виготовлення виробів;

7) авторський курс «Сучасні педагогічні технології в методичній підготовці майбутнього вчителя трудового навчання та технологій», де міститься робоча програма дисципліни та її опис; конспекти лекцій; електронний навчально-методичний комплекс дисципліни, розміщений в Moodle та Е-методичному кабінеті; методичні рекомендації до проведення практичних занять та самостійної роботи студентів; засоби контролю (кейси, тести для поточного й підсумкового контролю, запитання для самоконтролю та підготовки до заліку); засоби візуалізації навчальної інформації (мультимедійні презентації, схеми-конспекти, опорні схеми).

Навчально-методичне забезпечення загальнопедагогічної і методичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій органічно поєднує системний, особистісно-орієнтований, діяльнісно-компетентнісний, міждисциплінарний підходи і дає змогу в

цілому підвищити ефективність їх фахової підготовки, а також сприяє розвитку творчої особистості готової до безперервного професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і практика: монграфія. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2017. 455с.
2. Малихін А. О. Педагогіка в поняттях, схемах, таблицях, коментарях: навчальний посібник. Бердянськ: БДПУ, 2015. 178с.
3. Малихін А. О. Методика виховної роботи в поняттях, схемах, таблицях, коментарях. Бердянськ: БДПУ, 2016. 186 с.
4. Малихін А. Історія педагогіки в схемах, таблицях, ілюстраціях. Харьків: ПромАРТ, 2019. 348с.
5. МалихінА. О. Теорія і методика трудового навчання та навчання технологіям в поняттях, схемах, таблицях, ілюстраціях: навчальний посібник. Бердянськ: БДПУ, 2020. 562с.

Юлія МИЧКА-ЛЕВЧЕНКО,
аспірантка кафедри педагогіки
та інноваційної освіти,
Національний університет
«Львівська політехніка»

ВИКОРИСТАННЯ УЧИТЕЛЕМ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ МЕДІА-КОМПЛЕКСІВ

Формування нової школи передбачає підготовку вчителя, озброєного найсучаснішими методиками і розробками з медіа-навчання, здатного до інновацій, до впровадження Інтернет-технологій в урочну і позаурочну роботу; спроможного виховувати сучасну компетентну особистість. Тому, пріоритетними напрямами створення цілісної системи шкільної медіаосвіти є сприяння розбудові ефективної системи медіа-освіти як складової сучасного освітнього середовища; забезпечення мультимедійними посібниками з медіа-освіти з урахуванням вікових особливостей учнів; засвоєння інформаційних технологій у позанавчальній діяльності; приєднання до освітніх європейських та світових мереж для оперативного спілкування з використанням сучасних засобів обміну інформації при розв’язання навчальних та науково-практичних задач.

За своїми онтологічними змістами й цілями медіаосвіта діє як спосіб осягнення медіакультури, у підґрунті якого перебуває всебічне осмислення діяльності медіа, а також локально організується як особливий тип культурного (навчально-творчого) мікро-середовища, що забезпечує плідну й адекватну взаємодію особистості з

етнонаціональними культурами. Найважливішим завданням медіаосвіти є формування комплексу медіакомпетенцій як сукупності знань, умінь, норм і цінностей, що дозволяють людині осягати цілісність теперішнього ковітального повсякдення. Медіаосвіта є феноменом, котрий потужно постає сьогодні на основі інтеграції освіти та інформаційно-комунікаційних технологій.

До складу навчально-методичного медіа-комплексу входять багатофункціональні інтерактивні мультимедійні засоби навчання, які забезпечують багаторівневу роботу з максимальною візуалізацією навчальної інформації на всіх етапах роботи з нею (передача, переробка, контроль). Його доповнюють автоматизовані програми, відео-інструкції, редагування навчальних планів, розподіл навантаження вчителів, призначення методичних днів, налаштування розкладу, розклад-автомат, уведення аудиторій в розклад, заміни вчителів тощо. Під час використання навчально-методичного медіа-комплексу використовується принцип зворотного зв'язку, гнучкість вибору освітньої траєкторії, забезпечення навчального діалогу.

Дослідження передбачало визначення розуміння поняття «навчально-методичний медіа-комплекс» вчителями закладів загальної середньої освіти відповідно. Аналіз результатів дав можливість засвідчити, що впровадження навчально-методичних медіа-комплексів є відносно новим у системі загальної середньої освіти та потребує додаткового вивчення. Теоретична нерозробленість проблеми формування та впровадження у навчальний процес навчально-методичних медіа-комплексів обумовлює те, що використання їх поки-що є недостатнім.

Аналіз показав, що необхідною умовою ефективної сучасної наочності навчання є логічна послідовність, яка забезпечує спочатку внутрікомплексні зв'язки, а на їх основі виявляється можливість інтегративного об'єднання самих комплексів у певну медіаосвітню систему для вчителя закладах загальної середньої освіти.

Виняткове значення, на нашу думку, має забезпечення наступності у діяльності навчально-методичних медіа-комплексів. Тому першим, найважливішим об'єктом для їх розробки та впровадження нами обрана початкова школа. Для цього була розроблена така шкала рівнів наступності з використанням умовних назв навчально-методичних медіа-комплексів: «Загальні поняття та дефініції»; «Особливості медіа для початкової школи» ; «Базова підготовка вчителя до використання медіа»; «Спеціальна підготовка вчителя початкової школи до використання медіа», «Креативне використання медіа-комплексів».

Дослідження рівнів наступності в контексті виявлення взаємодії між хронологічними аспектами комплексів дало можливість проаналізувати вертикальні зв'язки, які показують розвиток і посилення креативного компоненту у комплексах. Якщо на перших етапах суб'єктом аналізу були

знання, то в п’ятому комплексі домінуючим компонентом стали медіакомпетентність та професійні якості вчителя початкових класів. Результати аналізу показали, що аспекти діяльності, які забезпечують функціонування компонентів, котрі відповідають цим навчально-методичним медіа-комплексам, у ряді випадків координуються лише формально, на основі поверхових, часто випадкових зв’язків.

Зауважимо, що особливої уваги заслуговує навчально-методичний медіа-комплекс «Загальні поняття та дефініції» у контексті інтегративного підходу до його формування. Перш за все, підкреслимо, що метою формування та функціонування цього комплексу є пошук, відбір та систематизація понятєвого апарату медіаосвіти для вчителя. Особливо це стосується вчителів середнього та старшого покоління, які не мали об’єктивної можливості засвоїти його в процесі професійної підготовки.

На цій основі було зроблено попередній висновок про доцільність розробки і реалізації саме *інтегративних зв’язків* між компонентами навчально-методичного медіа-комплексу. Це зумовлено тим, що інтегративний підхід в силу атрибутивних ознак інтеграції як такої, забезпечує включення всіх необхідних зв’язків при структуруванні певної сукупності елементів. Враховано також діяльність системи підвищення кваліфікації та різноманітних курсів, однак підготовка до використання медіа комплексів у вчителів початкових класів є дуже неоднорідною.

Для практичного втілення і попередньої діагностики були застосовані *авторські методики,* (на прикладі предмету Образотворче мистецтво). Методикою проведення уроків образотворчого мистецтва передбачено гармонійне поєднання у структурі уроку різноманітних видів діяльності та видів мистецтва (література, музика, театр тощо). Мультимедійні засоби навчання відкривають нові технологічні можливості для педагогіки образотворення, унікальні можливості поліхудожнього виховання школярів, мають переваги порівняно з традиційним навчанням, допомагають поєднувати візуальні, музичні, театральні й інші види мистецтва.

Виявлено на практиці, що мультимедійні засоби навчання відкривають нові технологічні можливості для педагогіки образотворення, унікальні можливості поліхудожнього виховання школярів, мають переваги порівняно з традиційним навчанням, допомагають поєднувати візуальні, музичні, театральні й інші види мистецтва.

Введення мультимедійних засобів в освітню діяльність учителя розглядається як інтегральна педагогічна проблема, а розробка відповідних методик стає щораз актуальнішою. До складу авторських методик входять автоматизовані програми, відео-інструкції, редагування навчальних планів, розподіл навантаження вчителів, призначення методичних днів, налаштування розкладу, розклад-автомат, уведення

аудиторій в розклад, заміни вчителів тощо.

Список використаних джерел

1. Казанжи О. В. Формування медіакультури вчителя початкової школи: навч.-метод. комплекс навч. дисципліни для спец. 013 «Початкова освіта». Миколаїв, 2017. 123 с.
2. Сагун О. П. Впровадження медіа-освіти в навчально-виховний процес закладу. Всеосвіта 2018. URL: https://vseosvita.ua/library/ vprovadzenna-media-osviti-v-navcalno-vihovnij-proces-zakladu-15775.html

Марина НЕСТЕРЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет,
Яна СЕНЧЕНКО,
учителька початкової школи ЗЗСО № 3,
м. Бердянськ,
Дмитро ГАВРИЛЕНКО,
учитель початкової школи ЗЗСО № 3,
м. Бердянськ

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ

Нові виклики, які постають перед системою освіти в Україні та світі (дистанційне та змішане формальне навчання), вимагають швидких і обґрунтованих рішень щодо забезпечення ефективності підготовки фахівців різного профілю в теперішніх умовах.

Педагогічна практика відіграє особливу роль у процесі професійного становлення майбутніх учителів початкової школи. Аналіз наукових робіт Н. Бахмат, Н. Бутенко, Г. Кіт, Л. Коваль, О. Комар, Л. Хомич та інших дозволяє стверджувати, що вдало організована діяльність здобувачів вищої освіти під час педагогічної практики не тільки вдосконалює їх спеціальні вміння та навички організації освітнього процесу в початковій школі (зокрема з моделювання та реалізації уроків), сформовані в процесі теоретичної підготовки, а також значно розвиває в них педагогічне мислення, здатність до комунікації з учнями, самостійного прийняття рішень тощо.

За переконанням Л. Коваль, педагогічна практика забезпечує творче ставлення майбутніх учителів початкової школи до діяльності та визначає певний ступінь їх професійної придатності [3]. У своєму дослідженні О. Комар стверджує, що ця форма розглядається як оптимальний засіб активізації саморозвитку студентів, оскільки вони мають можливість реалізувати власні задуми щодо моделювання уроку

на основі впровадження сучасних навчальних технологій у реальних умовах [4].

Як зазначає Г. Кіт, педагогічна практика виконує декілька функцій: навчальну, розвивальну, виховну, діагностичну. Так, навчальна функція передбачає актуалізацію, поглиблення та застосування теоретичних знань, формування на їх основі дидактико-методичних умінь і навичок. Пріоритетом розвивальної функції є становлення педагогічного мислення майбутніх учителів початкової школи. У ході реалізації виховної функції формується світогляд здобувачів вищої освіти, соціальна активність, їх професійно-педагогічні якості [2].

Кожна з цих функцій реалізується на різних етапах практики, що потребує організації відповідних видів діяльності здобувачів вищої освіти, зокрема в умовах дистанційного навчання.

Ознайомлювальна педагогічна практика (2 курс) виконує, переважно, виховну функцію та несе потужний потенціал щодо професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи. Здебільшого, в цей період вони отримують перший досвід спілкування з молодшими школярами, опановують загальні особливості організації освітнього процесу, спостерігають за роботою досвідченого педагога з підготовки та проведення уроків, долучаються до нескладних видів роботи. Тому, слід забезпечити якісну комунікацію студентів зі здобувачами початкової освіти (в традиційному форматі, або за допомогою дистанційних технологій) під час уроків, виховних годин, консультацій з виконання домашнього завдання тощо.

Навчальна педагогічна практика (3 курс) реалізовує одноіменну функцію, тож передбачає застосування дидактико-методичних умінь і навичок здобувачів вищої освіти в реальних умовах. Серед типових завдань домінують ті, які спрямовано на спостереження й аналіз уроку, змодельованого та проведеного досвідченим учителем-практиком, визначення та оцінювання ефективності застосування сучасних навчальних технологій, які було використано, створення електронних дидактичних матеріалів та ін. Важливу роль на цьому етапі відіграє самостійна педагогічна діяльність здобувачів вищої освіти, тому цінним є якісний зворотній зв`язок з викладачем-методистом з метою запобігання виникненню можливих помилок. За умови дистанційного навчання таку взаємодію можна забезпечити за допомогою ведення студентами відеощоденників (які надсилаються на перевірку), спостереження за їх роботою на уроці засобами конференц-зв`язку, підтримка та консультування через месенджери та ін.

Під час виробничої (стажистської) практики (4 курс) завершується процес практичної підготовки зі спеціальності 013 Початкова освіта, встановлюється конкретний рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи (діагностична функція) на основі аналізу результатів їх педагогічної діяльності, яка

переважно складається з підготовки та проведення ранкових зустрічей, уроків, виховних заходів із застосуванням сучасних навчальних технологій. У цей період посилюється значення менторського супроводу з боку вчителів-практиків, які ознайомлюють молодих педагогів з тонкощами професійної адаптації та самоорганізації.

Підсумовуючи вищезазначене, слід зауважити, що успіх професійного зростання майбутніх учителів початкової школи під час практики залежить від взаємоузгодженості дій і відповідального ставлення до поставлених завдань усіх учасників цього процесу (здобувачів вищої освіти, викладачів, педагогів).

Список використаних джерел

1. Бутенко Н. Ю., Грущенко Л. М. Педагогічна практика: підготовка та реалізація: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2005. 184 с.
2. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: навч. посіб. для студ. ВНЗ спец. «Початкове навчання». Вінниця: Едельвейс і К, 2007. 224 с.
3. Коваль Л. В., Попова О. І., Нестеренко М. М. Дидактико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до моделювання сучасного уроку в початковій школі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету.* Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 3. Бердянськ: БДПУ, 2018. С. 85–94.
4. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти: монографія. Умань: Софія, 2008. 332 с.

Марина НЕТРЕБА,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державнийуніверситет

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Реформування вищої школи і вимоги до випускників закладів вищої освіти України докорінно змінюються навчальні методики викладання фахових дисциплін, у тому числі й дисципліни психолого-педагогічного циклу. З’являються нові вимоги, яким повинна відповідати «дисципліна про дисципліни». На сьогоднішній день мета курсу може бути сформульована приблизно так: «Навчити здобувачів вищої освіти застосовувати сучасні технології навчання у вищій школі, основні методи та форми міжособистісної взаємодії» [2, с. 24].

Навчальний процес сучасних закладів вищої освіти здійснюється на базі поєднання різних форм його організації. Основними формами навчання є лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття,

спецкурси, спецсемінари, педагогічна практика, консультації, колоквіуми, контрольні, курсові й кваліфікаційні роботи.

Самостійна робота є особливоюформою, вищою мірою учбової діяльності. Вона обумовлена індивідуальними психологічними відмінностями здобувача вищої освіти та особливостями які вимагає високого рівня самосвідомості, рефлективності. Самостійна робота може здійснюватися як у позааудиторний час, так і на лекційному занятті в письмовій або усній формі.

Самостійна робота – це вид навчальної діяльності, що виконується здобувачем вищої освіти без безпосереднього контакту з викладачем або керований ним опосередковано через спеціальні учбові матеріали [1, с. 63].

Така робота в процесі навчання фахівців в галузі педагогіки дисциплін є складовою частиною навчальної роботи і має на меті закріплення і поглиблення отриманих знань і навичок, пошук і придбання нових знань, у тому числі з використанням автоматизованих повчальних систем, а також виконання учбових завдань, підготовку до майбутнього зайняття, заліків і іспитів.

Головними особливостями організації навчання фахівців галузі початкової освіти є специфіка вживаних методик навчальної роботи і міра їх самостійності у навчанні. Викладач тільки направляє пізнавальну активність студента, який сам здійснює пізнавальну діяльність. Самостійна робота завершує завдання усіх видів учбової роботи [3, с. 125].

В організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти спеціальності «Початкова освіта» особливо важливо правильно визначити об’єм і структуру змісту учбового матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення самостійної роботи. Останнє, як правило, включає програму робіт, варіантні завдання, нестандартні індивідуальні завдання для кожного здобувача вищої освіти та інструментарій для їх виконання. Вживані зараз різні методичні посібники з самостійної роботи носять зазвичай інформаційний характер. Але на даний час для здобувачів вищої освіти необхідно орієнтувати на творчу діяльність в контексті кожної навчальної дисципліни.

Отже, ефективність самостійної роботи зі здобувачами вищої освіти залежить не лише від методів і прийомів навчання, а й від форм організації навчальної роботи. Сучасні форми організації навчання у вищій школі ґрунтуються на взаємозумовленій діяльності викладача й здобувача вищої освіти і становлять певні структурно-організаційні різновиди навчальних занять, чітко визначених у часі й просторі та спрямованих на упорядкування навчального процесу, досягнення його дидактичних завдань.

Список використаних джерел

1. Катеренчук І. П. Самостійна робота студентів на терапевтичній кафедрі медичного ВНЗ: учора, сьогодні, завтра. *Інноваційні технології в організації самостійної роботи студентів медичних освітніх закладів.* Полтава, 2017. С .62–64
2. Стрельніков В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.
3. Токарь Л. Самостійна робота як основна форма здійснення самостійної навчальної діяльності студентів у вищій школі. *Молодь і ринок.* №1 (72), 2011. С. 124–128.

Тетяна НІКОНЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
Єлизавета ЧОРНА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПОКОЛІННЯ Z НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В українській системі освіти впродовж останніх років відбувається модернізація змісту, методів, форм та засобів організації навчання здобувачів початкової освіти. Ці процеси обумовленні насамперед тим, що в ХХІ столітті складні соціально-економічні умови, конкуренція на ринку праці тощо. Через ці та інші чинники освітня система повинна орієнтуватися на відкрите та гнучке навчання молодших школярів. Саме реформування загальної середньої освіти втілює в собі урахування вікових особливостей учнів цього часу.

Мета дослідження – дослідити вікові особливості учнів на уроках математики в умовах Нової української школи.

Сучасний молодший школяр – представник цифрового покоління. Саме ці здобувачі початкової освіти народилися із «ґаджетом у руках», вони з раннього віку орієнтуються у меню мобільних телефонів, планшетів, користуються мережею Інтернет для пошуку мультфільмів тощо. Діти на підсвідомому рівні вміють шукати інформацію, швидше її сприймають за дорослих, переключаються з однієї на іншу. Тому, батьки дошкільнят покладають на них великі надії, формують їх ранній

розвиток, намагаючись встигнути із навчанням читання, письма й лічби до 4х років, коли ніби то «вікно можливостей» закривається.

Сучасне покоління Z дуже неоднорідне, розбіг фізичного і індивідуального віку дитини може сягати двох років. Спостереження за сучасними дітьми свідчить, що одні вже у 3 рочки добре розрізняють кольори, геометричні фігури, рахують до 10 в прямому і зворотньому порядку, знають окремі букви, й можливо, складають їх у склади, мають гарне розвинене мовлення, але є й такі, що в цьому віці лише починають говорити [1].

Сучасне покоління молодших школярів мало проводить часу з батьками і тому весь вільний час витрачає на ґаджети та приходячи до школи мають маленький словниковий запас й зовсім не вміють ним користуватись, що гарантує складнощі у навчанні читання, письма, математики та грамотності здобувачів початкової освіти.

Розглянемо зміст програми з математики для 1-го класу [2] та методичні підходи до його опанування з точки зору вікової психології.

Психологи говорять, що у дітей віком 5–6 років система сприймання переходить на відносно якісно інший рівень, тому на початку навчання стає можливим формувати складні фігури з комплексом ознак. Саме тому, доцільно починати навчання математики у 1 класі з геометричних фігур. Вивчення саме цього матеріалу тісно пов’язане з розміщенням фігур у просторі, що дає можливість розвивати у здобувачів початкової освіти просторове мислення.

У цій графічній діяльності у молодших школярів можуть виникнути труднощі саме з розвитком зорового сприймання. Саме робота з геометричним матеріалом призводить до розвитку зорової пам’яті, просторового сприймання, вона створює основу для подальшого вивчення числа та цифри.

Пізнавальна діяльність учнів залежить від способу організації уваги. До 7–8 років у молодших школярів переважає недовільна увага, лише з 9–10 років вона формується за типом дорослої людини. У зв’язку з такою специфікою дитячого організму під час організації діяльності на уроці треба позитивно впливати на її емоції, заохочувати до навчання, мотивувати до розумової діяльності.

Навчання математики, передбачає опанування учнями певних термінів. Процес опрацювання математичних понять, вмінь, навичок передбачає виконання дій, обґрунтування своїх думок. Під час пояснення виконаного завдання, у процесі побудови міркувань для розв’язування математичних задач, доцільно надавати учням зразки: демонстрація прикладу побудови фраз; схеми міркувань у вигляді покрокових алгоритмів, пам’яток.

Однією зі складових методики навчання математики в початковій школі має бути методика роботи з математичними матеріалами – наочними посібниками (геобордами, абакусом, геометричним матеріалом

тощо) за допомогою яких учень досліджує кількісні відношення та форми об'єктів навколишнього світу.

Отже, математика як навчальний предмет має потужні можливості для реалізації завдання розвитку пізнавальних процесів. Саме на математичному змісті можна вчити здобувачів початкової освіти аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, відрізняти істотне від неістотного, формулювати гіпотези, перевіряти їх, досліджувати вплив зміни умови математичної задачі на її розв'язування та очікуваний результат.

Список використаних джерел

1. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 352 с.
2. Скворцова С. О. Навчання математики учнів – представників цифрового покоління Актуальні питання гуманітарних наук. 2018. Т. 3. Вип. 20. С. 120–124.
3. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednyaosvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli (дата звернення 23.10.2020).

Олена ОГІБАЛОВА,
аспірантка,
Запорізький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

У 2017 році розпочато докорінний процес реформування освіти України. Реформа передбачає модернізацію змісту, форм, методів, освітніх технологій; створення нових типів навчальних закладів; децентралізацію управління та автономію закладів освіти; зміни у контролі за якістю освіти, фінансуванні та управлінні школою. Запровадження зазначених змін викликає багато суперечок і дискусій серед фахівців освітньої галузі та громадськості; вимагає від суспільства та всіх суб'єктів освітнього процесу осмислення причин, які лежать в основі реформування, переосмислення ролі освіти у процесі розвитку людини, суспільства, світу. Керівники закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) мають бути рушійною силою запровадження освітніх реформ. Проаналізуємо обов'язки керівників ЗЗСО до впровадження реформ в освітній галузі до 2017 року та після.

Обов’язки керівників ЗЗСО до освітньої реформи 2017 року, згідно з діючими нормативно-правовими документами, були такими, а саме, – керівник:

- здійснює керівництво педагогічним колективом, забезпечує раціональний добір і розстановку кадрів;
- створює необхідні умови для підвищення фахового і кваліфікаційного рівня працівників;
- організовує навчально-виховний (освітній) процес;
- забезпечує контроль за виконанням навчальних планів і програм, якістю знань, умінь та навичок учнів;
- відповідає за дотримання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, за якість і ефективність роботи педагогічного колективу;
- забезпечує дотримання вимог щодо охорони дитинства, санітарно-гігієнічних та протипожежних норм, вимог техніки безпеки;
- сприяє залученню діячів науки, культури, членів творчих спілок, працівників підприємств, установ, організацій до навчально-виховного процесу, керівництва учнівськими об'єднаннями за інтересами;
- розпоряджається в установленому порядку майном закладу та його коштами;
- забезпечує реалізацію права учнів на захист від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;
- вживає заходів до запобігання вживанню учнями алкоголю, наркотиків;
- контролює організацію харчування і медичного обслуговування учнів;
- видає у межах своєї компетенції накази та розпорядження і контролює їх виконання;
- щороку звітує про свою роботу на загальних зборах (конференціях) колективу [1].

Обов’язки керівників ЗЗСО відповідно діючого законодавства Концепції «Нова українська школа» є такими, а саме, – керівник зобов’язаний:

- планувати та організовувати діяльність закладу загальної середньої освіти;
- розробляти проєкт кошторису та подавати його засновнику або уповноваженому ним органу на затвердження;
- надавати щороку засновнику пропозиції щодо обсягу коштів, необхідних для підвищення кваліфікації педагогічних працівників;
- організовувати фінансово-господарську діяльність закладу загальної середньої освіти в межах затвердженого кошторису;
- забезпечувати розроблення та виконання стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти;

- затверджувати правила внутрішнього розпорядку закладу;
- затверджувати посадові інструкції працівників закладу загальної середньої освіти;
- організовувати освітній процес та видачу документів про освіту;
- затверджувати освітню (освітні) програму (програми) закладу загальної середньої освіти відповідно до цього Закону;
- створювати умови для реалізації прав та обов'язків усіх учасників освітнього процесу, в тому числі реалізації академічних свобод педагогічних працівників, індивідуальної освітньої траєкторії та/або індивідуальної програми розвитку учнів, формування у разі потреби індивідуального навчального плану;
- затверджувати положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти, забезпечити її створення та функціонування;
- забезпечувати розроблення, затвердження, виконання та моніторинг виконання індивідуальної програми розвитку учня;
- контролювати виконання педагогічними працівниками та учнями (учнем) освітньої програми, індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану;
- забезпечувати здійснення контролю за досягненням учнями результатів навчання, визначених державними стандартами повної загальної середньої освіти, індивідуальною програмою розвитку, індивідуальним навчальним планом;
- створювати необхідні умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами;
- сприяти проходженню атестації та сертифікації педагогічними працівниками;
- створювати умови для здійснення дієвого та відкритого громадського нагляду (контролю) за діяльністю закладу загальної середньої освіти;
- сприяти та створювати умови для діяльності органів громадського самоврядування в закладі загальної середньої освіти;
- формувати засади, створювати умови, сприяти формуванню культури здорового способу життя учнів та працівників закладу загальної середньої освіти;
- створювати в закладі загальної середньої освіти безпечне освітнє середовище, забезпечувати дотримання вимог щодо охорони дитинства, охорони праці, вимог техніки безпеки;
- організовувати харчування та сприяти медичному обслуговуванню учнів відповідно до законодавства;
- забезпечувати відкритість і прозорість діяльності закладу загальної середньої освіти, зокрема шляхом оприлюднення публічної інформації відповідно до вимог законів [4].

Як бачимо, повноваження сучасних керівників ЗЗСО набагато ширші і вимог до них більше, що, відповідно, вимагає від фахівця певних особистісних, професійних якостей та компетентностей. Сучасному керівнику не достатньо бути висококласним фахівцем в освітньому менеджменті. Він має бути іще й ініціативним, мати власні ідеї та своє бачення мети і завдань сучасної школи, бути спроможним їх реалізовувати, креативним, ерудованим, відвертим, наполегливим, не боятися приймати складні рішення та нести за них відповідальність.

Таким чином, можна стверджувати, що образ сучасного керівника закладу освіти трансформується від менеджера до «нового лідера», діяльність якого полягає у створенні «організації, яка навчається», який формує свій власний, новий та ефективний стиль управління освітнім закладом [5, с. 208].

Таким чином, керівник ЗЗСО має вже дві головні ролі – лідер і менеджер освіти. Саме лідери здатні просувати вперед процес реального реформування школи, який має відбутися, насамперед, на первинному рівні – рівні окремо взятої школи. Якщо нав'язувати ідеї (навіть прогресивні) згори, то, за відсутності справжнього лідерства, це буде, у кращому разі, імітація реформування загальної середньої освіти. Зусилля менеджменту спрямовуються на те, щоб керувати не людьми, а процесами змін, утверджувати толерантність до тих, хто мислить інакше. Можливо, слід також виокремити як самодостатні функції «експерта», які виходять за межі повсякденного менеджменту, і тоді можна констатувати, що робота директора школи полягає у виконанні триєдиної ролі: менеджер – лідер – експерт [5, с. 216].

Сучасний керівник закладу освіти потребує таких знань, що виходять за межі посади. Тому, нагальною потребою є формування у них бажання здобувати нові знання, ефективно виконувати завдання, оволодівати новими професіями. Нажаль, в закладах післядипломної освіти України, на відміну від Європейських країн, поки не має розгорнутих програм підвищення кваліфікації, які б ставили за мету сприяти у керівників розвитку професійного мислення, а саме: його системності, гнучкості, критичності, рефлексивності, креативності, вмінь приймати рішення в умовах невизначеності, вмінь командної взаємодії, умінь формувати та розбудовувати організаційну культуру закладу. Для створення стандартів і програм підготовки та перепідготовки керівних кадрів сучасних закладів освіти, система післядипломної освіти України потребує створення наукового підґрунтя, основою якого має стати позитивний досвід європейських країн. Головним завданням таких програм є забезпечення розвитку ключових та професійних компетентностей керівників, що є необхідними для якісного виконання своїх посадових обов'язків в умовах нової освітньої парадигми за принципами саме супроводжувального підходу, методології фасилітаторства та партнерства.

Список використаних джерел

1. Положення про загальноосвітній навчальний заклад, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №778 ст. 95. URL: http://zakon.rada.gov.ua
2. Закон України «Про освіту» від 04.06.1991 №1144-XII (зі змінами). URL: http://zakon.rada.gov.ua
3. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 №651-XIV (зі змінами). URL: http://zakon.rada.gov.ua
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 №463 – IX (зі змінами). URL: http://zakon.rada.gov.ua
5. Швейцарсько-український проєкт (DESPRO) «Підтримка децентралізації в Україні». URL: http://despro.org.ua
6. Гладкова В., Лапшина М. Директор школи як лідер змін. URL: http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/198/1/gladkova.pdf.
7. Сорочан Т. Післядипломна педагогічна освіта: можливі відповіді на виклики модернізації. *Післядипломна освіта в Україні.* 2015. № 2. С. 9–12.

Віра ПЕТРУК,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри вищої математики,
Вінницький національний технічний університет,
Ірина КЛЄОПА,
аспірантка, асистентка кафедри
вищої математики,
Вінницький національний технічний університет

МАТЕМАТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА – НЕОБХІДНИЙ СКЛАДНИК ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний стан математичної освіти вимагає педагогів та дослідників шукати потужні інноваційні технології та методи для підняття рівня математичної підготовки випускників шкіл, майбутніх випускників технічних ЗВО. Математична компетентність майбутнього інженера є складовою частиною його професійної компетентності [1, с. 63]. Високий рівень математичної компетентності підвищує конкурентоспроможність фахівця на ринку праці, розширює спектр підприємств технічного профілю для його працевлаштування, сприяє успішному кар'єрному росту.

У сучасній педагогіці проблема формування математичної компетентності в студентів залишається не достатньо вирішеною. Одна з

перших проблем – досить низький рівень знань та вмінь з математики у першокурсників технічних ЗВО.

Математична освіта є одним з базових елементів системи професійної підготовки студентів технічних ЗВО. Математика – не тільки фундаментальна дисципліна, але і інструмент аналізу професійної діяльності, організації та управління технологічними процесами, тому важливо зазначити, що математична компетентність має удосконалюватись протягом всього життя. Вивчення математики інтелектуально збагачує студента, розвиваючи гнучкість і строгість мислення, необхідні для майбутнього випускника ЗВО. Математична компетентність – одне з важливих якостей, необхідних майбутню фахівцю, що в свою чергу, є однією з головних складових його професійної компетентності [2].

Аналіз понять «компетенція», «компетентність», які виступають базовими для ключового поняття – математична компетентність студентів технічних ЗВО, дає підставу виділити такі специфічні характеристики майбутнього інженера, як а) інтегральність, б) вільне володіння системою професійно значущих математичних знань, умінь і навичок, в) здатність самостійно здійснювати змістовно різноспрямовану пізнавальну діяльність, г) готовність творчо вирішувати професійні завдання різного рівня складності.

Поняття «математична компетентність» вивчено досить широко. Різні аспекти визначення і формування математичної компетентності знайшли відображення в дослідженнях В. А. Плахова, Л. К. Іляшенко; досвід розвитку математичної компетентності студентів технічних ЗВО описує М. Л. Палєєва. У роботі Н. Г. Хадирової математична компетентність визначається як системна властивість особистості і суб'єкта, що характеризує його глибоку обізнаність в предметної області знань, особистісний досвід суб'єкта, націленого на перспективність в роботі, відкритого до динамічного збагачення, здатного досягати значних результатів і якості в математичній діяльності [3].

У працях Л. Д. Кудрявцева математична компетентність являє собою інтегративну особистісну якість, засноване на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, які свідчать про готовність і здатність студента здійснювати професійну діяльність [4].

Е. М. Петрова [5] під математичної компетентністю розуміє цілісне утворення особистості, що відбиває готовність до вивчення дисциплін, які потребують математичної підготовки, а також здатність використовувати математичні знання для вирішення різного роду практичних і теоретичних проблем і завдань, що зустрічаються в професійній діяльності.

Отже, математична компетентність, як складник фахового зростання інженера є необхідною протягом всього життя. Але її розвиток

повністю залежить від математичної підготовки абітурієнтів. У Вінницькому національному технічному університеті (ВНТУ) щорічно проводиться нульова контрольна робота з оцінювання знань студентів першого курсу з математики. Діагностика вхідного рівня математичної компетентності (математичних знань) студентів, прийнятих на перший курс в 2020 році, показала: середній бал за 12 бальною шкалою виходить в межах від 6-8 балів, абсолютна успішність 67%, якість 35%. Отримані результати свідчать про необхідність коригування шкільних знань і умінь з математики у першокурсників.

Для вирішення цієї проблеми у вишах України пропонують курси, факультативи з повторення, закріплення математичних знань і умінь. Всі ці заходи спрямовані на реалізацію безперервності математичної освіти в системі «школа-ЗВО» і на забезпечення більш ефективної подальшої математичної та спеціальної підготовки студентів навчального закладу [4]. Але все це має іншу сторону. По-перше, усі додаткові освітні послуги платні і на добровільних засадах, внаслідок чого, не весь контингент першокурсників може бути охоплений додатковою підготовкою і, таким чином, студенти будуть поставлені в нерівні умови навчання. По-друге, підвищується навчальне навантаження на студентів, що може негативно позначитися на процесі адаптації першокурсника до освітній системи ЗВО.

Незважаючи на проблемний інтелектуальний математичний багаж першокурсників у ВНТУ процес формування математичної компетентності доводиться здійснювати в поєднанні з корекційними заходами. Лекційний теоретичний матеріал видається, не ґрунтуючись на раніше отриманих шкільних знаннях, а на їх включенні і повторенні в курс вищої математики. На практичних заняттях декілька хвилин приділяється вправам і завданням шкільного рівня, необхідні для вирішення завдань вищої математики. Наприклад, при вивченні границі функції однієї змінної необхідно приділити увагу повторення і закріплення основних елементарних функцій і їх графіків, тригонометричних формул, зокрема формули косинуса подвійного кута, яка в подальшому буде використовуватися при вивченні похідної функції і при обчисленні інтегралів. При цьому фундаментальні знання і вміння з математики повинні бути практично застосовані [6]. Для цього в процесі навчання математики розглядаються теоретичні основи і завдання прикладного характеру, наприклад, використання інтегралів для обчислення довжин, площ, обсягів.

Можна сказати, що при організації такого процесу навчання, відбувається коригування раніше отриманих знань, простежується їх необхідність для подальшого глибокого, узагальненого і фундаментального вивчення розділів вищої математики з її практичною спрямованістю за фахом, що сприяє формуванню математичної компетентності у студентів першого курсу вищого навчального закладу.

Вивчення вищої математики за останні 20 років в технічних закладах скоротилось на 2 семестри, що змушує викладачів знаходити новітні технології, методи для розвитку математичної компетентності майбутніх інженерів, яка в повній мірі залежить від знань, умінь, навичок застосування математичного апарату та самоосвітніх навичок для вирішення технічних задач.

Список використаних джерел

1. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій: монографія. Вінниця: ВНТУ, 2011. 306 с.
2. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2009. № 2. С. 167–174.
3. Калінкіна І. Г. Педагогічні умови формування математичної компетентності бакалавра техніки і технології заочної форми навчання у вузі. *Освіта. Педагогічні науки*. Т. 5. № 2. С. 120–123.
4. Кудрявцев Л. Д. Современная математика и ее преподавание : учеб. пособие для мат. спец. вузов. Москва: Наука, 1985. 170 с.
5. Петрова Е. М. Поняття «математична компетентність майбутнього фахівця технічного профілю» в контексті компетентнісного підходу. *Сучасні проблеми науки та освіти,* 2012. № 1. URL: http://www.science-education.ru/101-5504/.
6. Лейко С. В. Педагогічні умови формування математичної компетентності майбутніх інженерів-будівельників. Фундаментальна освіта XXI століття: наука практика методика. Харків: ХНУБА, 2013. С. 99–103.

Раїса ПРІМА,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИКО-ОРІЄТОВАНИЙ ПІДХІД

Для досягнення успіху в особистісно-професійному розвитку майбутнього педагога абсолютний пріоритет повинна мати освіта. При цьому важливо акцентувати увагу не тільки на теоретичній підготовці вчителя, а й на розвитку особистості, спроможної гнучко реагувати на постійно змінні суспільні умови, яка вирізняється своєю оперативністю, мобільністю, динамізмом, конструктивністю, достатнім почуттям

відповідальності у професійній діяльності, оскільки готовність до продуктивної професійної діяльності безпосередньо пов'язана зі здатністю бути мобільним. Тому перспективним у підготовці успішної ділової людини, мобільного вчителя початкових класів є наголос на педагогічному супроводі його фахової підготовки.

Передусім відзначимо, що «супровід» згідно з Новим тлумачним словником української мови трактується як «те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [1, с. 481]. У контексті дослідження парадигма супроводу підкреслює діяльнісну спрямованість на процес формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкової школи шляхом вибудовування освітньої програми його підготовки. Педагогічний супровід формування професійно мобільного вчителя школи першого ступеня визначаємо як систему фахово орієнтованої діяльності, спрямованої на створення освітнього середовища для продуктивного (успішного) навчання, виховання, розвитку студентів, їхньої самореалізації й утвердження в ситуаціях особистісно-професійного визначення, вибору та міжособистісної взаємодії.

Робота в парадигмі педагогічного супроводу передбачає:

– врахування реальних особистісних досягнень студента як майбутнього професійно мобільного вчителя початкових класів;

– формування відкритого освітнього середовища фахової підготовки професійно мобільного вчителя школи першого ступеня, що показує альтернативні шляхи, вчить ними користуватися в педагогічній діяльності, спонукає студента до знаходження самостійних рішень, прийняття відповідальності за власну життєдіяльність.

Реалізація окреслених аспектів потребує насамперед наявності відповідного організаційно-методичного забезпечення, гнучкої побудови освітнього процесу у закладі вищої освіти (ЗВО).

Звертаємо увагу на те, що специфіка напряму підготовки 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта вказує на те, що практико орієнтованість, по суті, має забезпечуватися всіма ланками фахової підготовки вчителя: і теоретичним навчанням, і практичною підготовкою. Зауважимо, що на сьогодні відсутні програми з педагогічної практики, затверджені МОН України і рекомендовані всім ЗВО як державні стандарти.

У контексті дослідження зупинимося докладніше на характеристиці деяких педагогічних практик, змістові й функційні можливості яких потребують збагачення щодо формування якостей професійно мобільного вчителя початкової школи.

Оптимальні можливості в цьому плані має, зокрема, ***педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.*** Слід зазначити, що вивчення теоретичного матеріалу щодо роботи в літньому оздоровчому таборі за програмою курсу «Методика виховної роботи» (ЗМ №3 «Зміст організації виховного процесу в позашкільному середовищі»,

тема «Робота в літніх оздоровчих таборах») забезпечує можливість сформованості у студентів професійних умінь із організації виховної роботи з дітьми в умовах відпочинку, реалізувати свій особистісний та професійний потенціал, розвивати й закріплювати знання, вміння, навички роботи з дітьми різного віку в умовах тимчасового дитячого колективу (ТДК).

Ця практика справляє суттєвий вплив на професійний розвиток майбутнього вчителя і пов'язана не тільки з формуванням діяльнісних навичок, але й, чи не найголовніше, його особистісних професійно-педагогічних якостей, з-поміж яких значне місце посідає професійна мобільність. Включення студента в різні види культурно-дозвіллєвої й виховної роботи, що мають чітко сформульовані завдання, та його активна позиція, сприяють успішному становленню майбутнього фахівця.

Студенти самі мають переконатися в тому, наскільки вони володіють методикою педагогічного спілкування у своєрідних умовах табірної зміни, чи можуть бути відповідальними, відвертими і чесними зі своїми вихованцями. Зауважимо, що у процесі діяльності відбувається інтенсивне збагачення професійного досвіду студентів-практикантів у самостійному створенні дитячого колективу, його розвитку, організації щоденної спільної діяльності дітей.

При проєктуванні методичних рекомендації до цієї практики «Професійно мобільний учитель: шляхи творчого зростання» [2] орієнтувалися на механізми розвитку суб'єктивного ставлення студентів до майбутньої педагогічної професії. Ми виходили з того, що основними з них є: включеність студентів у процеси самопізнання, самоаналізу засобами рефлексії, самодіагностики; інтерактивна взаємодія, участь у дискусіях, спрямованих на виявлення ціннісного ставлення до образу педагога, кар'єрного зростання, суспільної цінності професії тощо; співвіднесеність студентами своїх індивідуальних особливостей з професійно значущими якостями і, зокрема, професійною мобільністю, через самооцінку за 10-бальною шкалою ступеня сформованості своєї професійної мобільності у руслі здоров'язберігаючої компетентності педагога-організатора табірної зміни для виявлення динаміка, що в цілому співпадає з окресленими на початку табірної зміни перспектиками особистісно-професійного розвитку студентів-практикантів. Аналогічну функцію самооцінки виконує також заповнення на завершення практики карти рейтинг-контролю студента-практиканта [2, с. 23] як свідчення ефективності виконаної програми.

Список використаних джерел

1. Новий тлумачний словник української мови [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. 2-ге вид., виправлене. Т.3. Київ: Аконіт, 2008. 862с.
2. Пріма Р. М. Професійно мобільний учитель: шляхи творчого зростання. Методичні рекомендації студентам-практикантам (літня практика у

дитячих оздоровчих таборах). Луцьк: Волинська обласна друкарня. Луцьк, 2009. 80 с.

Алла СТЕПАНЮК,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри загальної біології
та методики навчання природничих
дисциплін,
Тернопільський національний
педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ФОРМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ПРЕДМЕТІВ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Процеси економічної, політичної та соціокультурної глобалізації зумовлюють трактування освіти як неперервного процесу, що триває впродовж усього життя людини, та є необхідною умовою досягнення соціально-економічного процвітання сучасного суспільства. У зв’язку з цим реалізація ідеї неперервності в освіті є одним з найважливіших чинників поступу та конкурентоспроможності високорозвинених країн. Одним із джерел виявлення форм фахового зростання учителів, їх професійної компетентності є аналіз світового педагогічного досвіду, зокрема США. Саме у цій країні встановлено спеціальну одиницю вимірювання ступеня старіння компетентності – «період напіврозпаду знань» (half-life of knowledge), що актуалізує необхідність трактування освіти як неперервного процесу навчання.

У США механізм розвитку професійної компетентності педагогів визначено у стандартах професійного навчання (Standards for Professional Learning), розроблених у 2011 році освітньою асоціацією «Подальше навчання» (Learning Forward) [21]. Згідно зі стандартами, у концепцію професійного навчання вчителів, приміром біології , у США закладено три основоположні ідеї. Перша – залучення освітян до процесу неперервного вдосконалення, який відображає зв'язок між професійним навчанням педагогів та підвищенням успішності учнів. Друга ідея пов’язана з моделлю професійного розвитку освітян. Як показав аналіз стандартів професійного навчання, у США віддають перевагу моделі розвитку/покращення процесу навчання й викладання. Підвищення результативності навчальної діяльності учнів вимагає вдосконалення навчальних програм, форм та методів навчання шляхом професійного навчання вчителів, мета якого – розвиток професійної компетентності. Кінцевим результатом професійного навчання є суттєві досягнення всіх його учасників: лідерів, вчителів та учнів.

Суть третьої ідеї полягає у тому, що професійне навчання вчителів передбачає не лише якісні зміни у професійній компетентності педагогів,

але й створює сприятливі умови для імплементації результатів професійного навчання у педагогічну діяльність освітян. Тобто, завданням професійного навчання є і забезпечення розвитку професійної компетентності вчителів, і сприяння застосуванню оновлених й вдосконалених у процесі професійного навчання компетентностей на практиці.

Сприятливі умови для імплементації результатів професійного навчання у педагогічну діяльність вчителів створюють шляхом забезпечення спрямованості освітньої політики, ресурсів, річних планів роботи школи та розкладу занять на підтримку практичного впровадження результатів професійного навчання; розроблення стандартів професійного навчання, у яких задекларовано основні положення щодо його здійснення; цілеспрямований та оптимальний вибір і поєднання форм й методів професійного навчання за і поза місцем роботи, які забезпечують практичну реалізацію оновлених чи вдосконалених у процесі професійного навчання компетентностей; створення механізму моніторингу результатів професійного навчання, який дає змогу здійснювати контроль за їхньою імплементацією [11].

Аналіз джерельної бази [1–9] засвідчує, що професійне навчання вчителів біології у США складається із трьох компонентів:

1. Планування професійного навчання.

2. Здійснення професійного навчання й впровадження його результатів у педагогічну діяльність вчителів.

3. Оцінювання результатів професійного навчання.

Специфікою розвитку професійної компетентності вчителів у США є цілеспрямований та оптимальний вибір і поєднання форм й методів професійного навчання за і поза місцем роботи з метою створення сприятливих умов для рефлексії та імплементації результатів професійного навчання у педагогічну діяльність педагогів. Саме такий підхід ми пропонуємо прийняти.

Проведений аналіз особливостей професійного розвитку вчителів природничих наук в системі навчання після отримання вищої освіти в США [1] та його зіставлення з реаліями функціонування освітньої системи в Україні, дозволяє виокремити прогресивні форми забезпечення фахового зростання учителів природничих предметів в системі неперервної професійної освіти. Так, розвиток професійної компетентності американські вчителі здійснюють шляхом професійного навчання за і поза місцем роботи. Формами професійного навчання вчителів *поза місцем* роботи є професійні соціальні мережі, семінари, конференції, вебінари, курси, програми (магістерські, післябакалаврські, ліцензійні, професійного розвитку); *за місцем роботи* – професійні навчальні спільноти, групи дружніх критиків, відео клуби. Основні методи професійного навчання поза місцем роботи, такі: вивчення фахової літератури, опрацювання Інтернет ресурсів, участь у розробці

стандартів, навчальних програм та проведенні досліджень. Найпоширенішими методами професійного навчання за місцем роботи є наставництво (менторинг), вивчення учнівських робіт, дослідження уроку, когнітивний коучинг, вивчення й обговорення наукових праць, прикладні дослідження.

Результати освіти впродовж педагогічної діяльності оцінюють як на рівні школи (внутрішнє оцінювання), так і на рівні штату (зовнішнє оцінювання). Під час внутрішнього оцінювання використовуючи такі методи, як формальне і неформальне відвідування уроків й аналіз показників навчальної успішності учнів. Зовнішнє оцінювання, як правило, здійснюється шляхом тестування (виконання шести відкритих завдань, за допомогою яких виявляють рівень предметної та психолого-педагогічної компетентності) і портфоліо (його підготовка відображає рівень якості професійної діяльності вчителя) [1].

Портфоліо складається із чотирьох частин, три з яких стосуються діяльності педагога безпосередньо на робочому місці – у класі. Четверта частина пов'язана із роботою педагога за межами класу (співпраця з колегами, батьками, громадська робота) та з її впливом на навчання учнів. Робота з підготовки портфоліо полягає у відеозаписуванні процесу викладання, підборі учнівських робіт та навчальних матеріалів, проведенні ґрунтовного аналізу власної педагогічної діяльності. Працюючи над створенням портфоліо, вчитель повинен не лише підібрати необхідні матеріали, але й проаналізувати їх, визначити мету та доцільність використаних засобів та методів навчання, провести рефлексію власної професійної діяльності та логічно обґрунтувати зроблені висновки.

Загалом, у стандартах професійного навчання зазначено, що розвиток професійної компетентності педагога – це не подія, тривалість якої визначена певною кількістю годин, а тривалий процес постійного вдосконалення, спрямований на досягнення чітко визначених навчальних цілей учнів і вчителів. Тому «періодичне» професійне навчання, таке як семінари, конференції, курси, сприяє розвитку професійної компетентності освітян, проте не має значного впливу на професійну діяльність педагогів, оскільки не забезпечує практичну реалізацію вдосконалених/оновлених компетентностей. Наукові дослідження довели, що для інтеграції нових ідей у професійну діяльність і подолання прірви між «знаю» та «застосовую» педагогам необхідно протягом 3–5 років надавати підтримку щодо практичної реалізації результатів розвитку професійної компетентності, щоб вони мали змогу поглибити своє розуміння та осмислити проблеми, пов'язані із застосуванням цих результатів на практиці [2].

Протягом багатьох років вважали, що професійне навчання необхідно здійснювати поза місцем роботи. Проте наукові дослідження [7-9] довели, що відправна точка розвитку професійної компетентності

педагогів повинна бути локалізована у школі та у класі, у якому працює вчитель. Тому у США вважають, що найефективніше здійснювати професійне навчання *за місцем роботи* у професійних навчальних спільнотах, групах дружніх критиків та відео клубах.

На нашу думку, імплементація прогресивних ідей досвіду проєктування фахового зростання вчителів США у практику роботи вчителів Нової української школи дозволить більш якісно зреалізувати ідею «навчання впродовж життя».

Список використаних джерел

1. Щур Н., Олендр Т., Степанюк А. Підготовка вчителя природничих наук в умовах неперервної педагогічної освіти в США: монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 266 с.
2. Standards for Professional Learning / Learning Forward. 2011. URL: http://learningforward.org/standards-for-professional learning#.UROfm0eCWjY
3. Adolescence and Young Adulthood / Science Assessment at a Glance // *National Board for Professional Teaching Standards,* 2011. URL: http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/ certificates/nbpts-certificate-aya-science-assessment.pdf
4. Adolescence and Young Adulthood Science standards for teachers of students ages 14–18+ / [developed by National Board for Professional Teaching Standards]. 2003. 73 p.
5. Early Adolescence Science standards for teachers of students ages 11–15 / [developed by National Board for Professional Teaching Standards]. 2003. 69 p.
6. Early Adolescence /Science Assessment at a Glance // 2011 National Board for Professional Teaching Standards. 2011. URL: http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/nbpts-certificate-ea-science-assessment.pdf
7. Lieberman A., Miller L. Teachers in professional communities: Improving teaching and learning. New York : Teachers College Press. 2008. 123 p.
8. Little J., Gearhart M., Curry M., Kafka J. Looking at student work for teacher learning, teaching community, and school reform. *Phi Delta Kappan*. 2003. No. 85(3). P. 184–192.
9. McLaughlin M. W., Talbert J. E.Professional communities and the work of high school teaching. Chicago: University of Chicago Press. 2001. 218 p.

Катерина СТЕПАНЮК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСВІТНЯ КОМПОНЕНТА «ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» ЯК СКЛАДНИК ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Підготовка магістрів за освітньо-професійною програмою 013 Початкова освіта спрямована на вирішення стратегічних завдань системи освіти України, серед яких: конкурентоспроможність та професійна компетентність майбутніх учителів початкової ланки Нової української школи, готовність до розв'язання широкого спектру освітніх, виховних та соціальних завдань; мобільність та сприйнятливість здобувачів другого рівня вищої освіти до нових форм організації освітнього процесу з молодшими школярами в НУШ [3].

Проблема формування компетентності майбутніх учителів представлена дослідженнями К. Баханова, Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, Ю. Завалевського, І. Зимньої, Л. Коваль, А. Крамаренко, Н. Кузьміної, О. Савченко, Я. Сікори, А. Терещука та ін.

Зокрема, у дослідженнях Л. Коваль визначено, що компетентним є фахівець, спроможний розв'язувати професійні завдання, а також проблеми, що виникають у реальній педагогічній діяльності за рахунок застосування системно сформованих компетенцій [2].

Важливою умовою реалізації компетентнісного підходу у формуванні технологічно-проєктувальних умінь магістрів початкової освіти може стати організована на технологічних засадах проєктна діяльність.

Для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи важливим є достатній рівень сформованості технологічно-проєктувальних умінь на другому (магістерському) рівні вищої освіти [4].

Теоретико-методологічні передумови технологічної освіти закладені в працях М. Корця, О. Коберника, В. Сидоренка, А. Терещука, Г. Терещука, Д. Тхоржевського тощо. Зокрема, О. Коберник визначає технологію як галузь знань, методів, засобів, які використовуються для оптимального перетворення та застосування матеріалів, енергії й інформації за певною послідовністю та користю для людини, суспільства, навколишнього середовищ [1].

Принципова відмінність навчання технології від традиційного трудового навчання, як зазначає С. Ящук, полягає в новій ціннісно-смисловій спрямованості освітніх і виховних навчальних цілей. Від особистості вимагається на основі вільного вибору наявних для вивчення

технологій та способів праці засвоїти загальні підходи до організації практичної предметно-перетворювальної діяльності, побудованої на засадах проєктно-технологічного підходу – від ідеї до її реалізації в об'єкті технологічної діяльності, виробу (продукту праці) [5].

Аналіз рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на другому рівні вищої освіти в Україні сьогодні дозволяє зробити висновки щодо посилення її технологічного аспекту, накопичення палітри освітніх технологій, розробку підходів до гуманізації педагогічної взаємодії в закладах вищої освіти. Найважливішою ланкою, від якої залежить успіх реалізації концепції Нової української школи, є ефективна діяльність фахівців у початковій освіті на основі створення портфоліо, що відображає їх власні ідеї, підходи та технології, професійну діяльність, у процесі якої проходить самооцінювання та сприйняття необхідності саморозвитку.

Удосконалення технологічно-проєктувальних умінь майбутніх учителів початкової школи на другому (магістерському) рівні вищої освіти здійснюється в процесі вивчення курсу «Інноваційний потенціал технологічної освітньої галузі в початковій школі».

Ґрунтовний аналіз освітньо-професійної програми 013 Початкова освіта для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти дозволяє закцентувати увагу на необхідності формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності в цілому та формування технологічно-проєктувальних умінь зокрема.

Так, в межах вивчення курсу доцільно провести лекцію «Технологія проєктування в контексті оновлення технологічної освітньої галузі в НУШ». У плані лекції передбачено вивчення таких питань: проєктна діяльність у курсі «Я досліджую світ» (технологічна складник); структура і методика проведення уроків з курсу «Дизайн і технології» з елементами проєктної діяльності; практичне застосування проєктної діяльності в освітньому процесі Нової української школи.

Студентам може бути запропоновано таке завдання: відобразіть у структурно-логічній схемі особливості міждисциплінарних зв'язків курсу «Дизайн і технології». Аргументуйте саме таку конструкцію.

Поряд з аудиторними формами важливо організовувати самостійну та індивідуальну роботи магістрів початкової освіти, яка сприятиме поглибленому формуванню їх технологічно-проєктувальних умінь.

Індивідуальна робота з курсу «Інноваційний потенціал технологічної освітньої галузі в початковій школі» може бути представлена у вигляді творчого проєкту (за самостійно обраною темою) та передбачати виготовлення зразків виробів, які виступають об'єктами праці на уроках трудового навчання (4 клас), з курсів «Я досліджую світ» або «Дизайн і технології» (1–3 клас). Наведемо кілька тем проєктів: «Подорож країною декоративно-ужиткового мистецтва», «Надзвичайна графічна грамота»,

«Наші квітучі вишиванки», «Захоплююче солоне тісто», «Ґудзики на нашому одязі» тощо.

Індивідуальна робота студентів має науково-дослідний характер, що передбачає безпосередню участь здобувачів вищої освіти у виконанні творчих індивідуальних завдань. У процесі її виконання створюються умови для якнайповнішої реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців через індивідуально-спрямований розвиток здібностей, пошукову і творчу діяльність.

Підсумовуючи, зазначимо, що технологічна складник професійної підготовки магістрів початкової освіти забезпечує розвиток індивідуальних особливостей, професійних інтересів, конструктивних умінь та практичних навичок студентів, що сприятиме не тільки оволодінню сучасними навчальними технологіями, а й високий рівень сформованості професійної компетентності (від здатності ефективно викладати курси «Дизайн і технології», «Я досліджую світ» в НУШ до створення авторської методичної системи у майбутніх учителів початкової школи).

Список використаних джерел

1. Коберник О. М. Теоретико-методологічні засади технологічної та професійної освіти. Наукові записки. Серія “Педагогіка”. 2011. № 3. С. 15–22.
2. Коваль Л. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку сучасної початкової освіти : технологічний підхід: монографія. Донецьк : ЛАНДОН-ХХІ, 2011. 330 с.
3. Концепція Нової української школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ ukrainska-shkola-compressed.pdf.
4. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти: колективна монографія / за заг. ред.: проф. Людмила Коваль, Алла Крамаренко. Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2020. 365 с.
5. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика :монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 368 с.

Ірина ТИМОФЄЄВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ДИСЦИПЛІНА «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ» ЯК ЗАСІБ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У системі підготовки майбутніх учителів початкових класів важливе місце займає дисципліна «Методика викладання технологічної освітньої галузі», яка для здобувачів освіти забезпечує професійну підготовку. Вивчення даної дисципліни є важливою умовою формування фахової предметної компетентності технологічна – здатності до застосування професійно профільованих проєктно-технологічних знань, умінь і навичок, які є теоретичними основами побудови змісту технологічної освітньої галузі загалом та окремих його змістових ліній.

Дисципліна «Методика викладання технологічної освітньої галузі» має мету вивчення: оволодіння загальними та новітніми методами викладання предметів технологічної галузі освіти з опорою на засвоєння теоретичних і практичних знань і умінь про найбільш розповсюдженні матеріали, їх властивості, технологію виробництва та обробки.Завдання курсу: навчання здобувачів вищої освіти практичному застосуванню найпростіших інструментів і пристосувань для ручної обробки різних матеріалів, дотримання правил безпечної праці та гігієни; формування практичних умінь у предметно-перетворювальній, конструкторській та конструктивно-художній діяльності на основі навичок самостійного планування послідовності трудових дій; ознайомлення з прийомами художнього конструювання виробів та виконання технік декоративно-прикладного характеру; оволодіння основами естетики та культури праці, елементами дизайну[3, с. 26].

Проведення занять пропонованої дисципліні вимагає застосування різноманітних методик. Важливим є здійснення проблемного підходу в лекційному викладанні, під час практичних занять, в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів. На нашу думку, побудова змісту дисципліні для майбутніх учителів початкових класів передбачає виділення в ньому фундаментальної, фахової складових тобто провідних ідей, теорій, законів, загальних понять, які безпосередньо впливають на відбір і розміщення всього навчального матеріалу.Навчальна дисципліна включає такі модулі: загальні основи сучасного художнього виробництва, його особливості; проєктно-технологічні та організаційно-методичні основи художньо-трудової діяльності людини; конструювання виробів з паперу і картону; з текстильних матеріалів; конструювання виробів з різних матеріалів (Деревина. Метали і сплави. Пластмаси. Природні матеріали. Пап’є-маше);

методичний аспект технологічної освітньої галузі («Дизайн та технології», «Я досліджую світ»): розробки уроків та позакласних занять.

Ми погоджуємось з Т. Мачачею, що змістово-процесуальною основою технологічної освіти як процесу прилучення людини до творення культури власного народу є проєктно-технологічна діяльність. Основними складовими цієї діяльності є проєктування, технологія виготовлення і рефлексія. Проєктування як процес розроблення проєкту, технології як засіб практичної реалізації проєкту і рефлексія, як постійне осмислення процесу й наслідків проєктно-технологічної діяльності стають предметом усвідомленого вивчення в процесі трудового навчання [1, с. 106].

Розкриємо як організовано формування фахового зростання особистості під час навчання змістового модулю «Проєктно-технологічні та організаційно-методичні основи художньо-трудової діяльності людини».Проєктно-технологічна діяльність майбутніх учителів початкових класів впливає на особистісну культуру педагога, виявляє цінності життєвого освітнього середовища, що спрямовують волю людини на творення духовних і матеріальних цінностей.

Творчою силою формування особистості майбутнього вчителя початкових класів є проєктування і технології. Проєкти, що створюють здобувачі освіти в рамках дисципліни, стають інструментом формування особистості майбутніх педагогів, їхніх творчих здібностей і реального впливу на особистість. Тому проєктування як процес створення проєкту та технології, як засіб практичної реалізації проєкту стали предметом цілеспрямованого навчання здобувачів, у процесі якого народжується живе знання, формується особистість. Змістом творчого проєкту є не лише знання про матеріалознавство, техніку, технології, а й сфера досягнень людства – культурні традиції, досвід творчої діяльності, мистецтво генерування ідей, планування, винахідництва, формоутворення і відповідальної реалізації задумів, творення духовних і матеріальних цінностей, що сприяє формуванню загальної культури здобувачів освіти та їх фаховому зростанню особистості [3, с. 25]. Це передбачає реалізацію потенціалу творчої діяльності в процесі навчання дисципліни, розвиток природних, діяльнісних й особистісних здібностей, узгодження соціально й особистісно значущих цілей навчання.

Отже, з огляду на зазначене фахове зростання особистості майбутнього вчителя початкових класів в рамках викладання дисципліни «Методика викладання технологічної освітньої галузі»формується упроєктно-технологічної діяльності щодо створення й реалізації навчального проекту: від виявлення проблеми, народження ідей до виготовлення особистісно й соціально важливого художньо-матеріального виробу, його оцінки й рефлексії, що, безумовно, сприяє фаховому зростанню майбутніх вчителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Мачача Т. С. Проектно-технологічна спрямованість змісту навчального предмета «технології» в основній школі. URL:http://undip.org.ua/upload/iblock/cf0/%D0%9F%D0%9E%D0%A1%D0%86%D0%91 %96.pdf (дата звернення: 20.11.2020).
2. Мачача Т. С. Теоретико-методологічні засади проектування змісту технологічної освіти. *Український педагогічний журнал*, 2016. №3 С. 105–114.
3. Освітньо-професійна програма підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти – бакалавра – з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка спеціальності 013 Початкова освіта. Маріуполь, МДУ, 2020. 30 с.

Ганна ТОЛКАЧОВА,
учителька початкових класів
Балківського ЗЗСО
Токмацького району, Запорізької області

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Формування компетентності в спілкуванні як складової соціально зрілої особистості є найбільш важливою в теорії і практиці виховання. В умовах сьогодення заклад освіти має забезпечити формування і розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної жити у принципово нових умовах, реалізувати себе в житті, бути успішною і сприяти розвитку суспільства.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична розробка в сучасних умовах розбудови національної системи освіти зумовили необхідність вивчення теоретичних аспектів проблеми формування компетентності в спілкуванні.

Проблемами компетентності дитини у науковій літературі займалися Т. Бородіна, Н. Буртова, І. Виноградова, Т. Гвасалія, А. Меднікова, Е. Сапелькіна, Р. Солонинко.

Українські вчені О. Савченко, О. Пометун, О. Овчарук по-різному тлумачать поняття компетентності. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу ми дійшли висновку, що найбільшого поширення у науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію».

У сучасних педагогічних джерелах вживаються поняття «компетенція» і «компетентність», які сьогодні широко використовуються в державних документах. Наприклад, у Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІст. серед провідних завдань формування особистості зазначається необхідність набуття

компетентності. У той же час у чинній програмі для початкової школи зазначено, що в результаті вивчення навчальних дисциплін в учнів мають бути сформовані певні компетенції. За тлумачним словником ці поняття вельми схожі.Так, компетенція – належна обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Компетентність – властивість, утворено від «компетентний». Компетентний – такий, що має достатні знання в якій-небудь галузі, із чимось добре обізнаний, тямущий; такий, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний.

Аналізуючи визначення термінів «компетенція» і «компетентність», поданих у «Тлумачному словнику» С. І. Ожегова, можемо зробити висновок, що ці два поняття співвідносяться між собою як дуже близькі. Річ у тому, що у значенні обох дефініцій виділяються два компоненти: 1) знання, поінформованість, досвід особи; 2) коло питань, галузь знань, із яких особа є поінформованою. У понятті «компетенція» на перший план виступає значення «галузь знань» або «коло питань», а в понятті «компетентність» – значення «знання, досвід, поінформованість». Отже, спостерігаємо явище взаємозаміни одного визначення іншим, що на думку С. І. Ожегова дозволяє вживати ці терміни як синонімічні поняття.

В етимологічному словнику української мови похідний термін «компетенція» пояснюється через поняття «компетентний». Сам же термін «компетенція» через польське «посередництво» запозичений із латинської мови і в перекладі означає «відповідність, узгодженість» [2].

Проаналізувавши літературу з даної теми,ми дійшли висновку, що слід розвести ці поняття. Так компетенція традиційно вживається у значенні «коло повноважень», компетентність же пов'язується із кваліфікованістю, обізнаністю, авторитетністю. Тому в педагогічному сенсі доцільно користуватися саме терміном компетентність. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих особистістю у процесі навчання. Тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Бусела розглядає компетентність як певну суму знань особистості, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [1]. Отже, ми можемо назвати людину компетентною, якщо вона обізнана у певній галузі.

Аналіз підходів до визначення поняття компетентність дозволив виділити основні характеристики компетентної особистості:

- оволодіння специфічними здібностями, що включають особливі риси і характеристики поведінки, значущі для певної діяльності;
- здатність отримувати високі результати у процесі діяльності, яка не є обов'язково опосередкованою природними даними, інтелектом і здобутою освітою;
- наявність не тільки знань, але і практичних умінь.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок про те, що поняття компетентності згідно з метою навчання можна вважати педагогічним явищем, оскільки воно співвідноситься із знаннями, уміннями й навичками особистості, які найбільш точно відображають її багатогранність і відіграють важливу роль у розвитку людини.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад і голов. ред. В. Т. Бусел. К.иїв, Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.

2. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; редкол. О. С. Мельничук (гол. ред.) та ін. Київ: Наукова думка, 1985. Т. 2. 1985. 570 с.

Ірина ХАДЖИНОВА,
асистентка кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ЗНАЧЕННЯ «МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ» ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Концепція Нової української школи визначає десять ключових компетентностей випускника закладу загальної середньої освіти. Однією з цих компетентностей є спілкування іноземними мовами, яке являє собою уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування [2]. Формування іншомовної комунікативної компетентності починається саме у початкових класах.

Метою мовно-літературної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти [1]. Тому актуальним є отримання майбутніми вчителями початкових класів додаткової спеціалізації «Вчитель англійської мови у початковій школі».

Важливу роль у вирішенні проблеми відіграє навчальна дисципліна «Методика навчання англійської мови у початковій школі», метою якої є забезпечення основ теоретичної та практичної підготовки студентів до викладання іноземної мови у початковій школі.

Основними завданнями дисципліни є: сформувати у студентів знання теоретичних основ навчання іноземних мов; формування і розвиток педагогічних вмінь та навичок, необхідних для ефективної

організації пізнавальної діяльності учнів початкових класів, а також різноманітних видів позакласних заходів з англійської мови; сформувати у студентів на основі засвоєних теоретичних знань професійно-методичні вміння вчителя іноземних мов: уміння планувати і організовувати навчальний процес; аналізувати і оцінювати навчальні матеріали; визначати шляхи виховання і розвитку учнів засобами іноземної мови; визначати і застосовувати методи, форми, прийоми і засоби навчання і контролю відповідно до умов і цілей навчання; залучати студентів до прочитання і опрацювання науково-методичної літератури з метою самовдосконалення і постійного підвищення методичної компетенції.

Основними вміннями майбутніх педагогів, що формуються в межах оволодіння змістом навчальної дисципліни «Методика викладання англійської мови» є наступні:

– визначати й аналізувати цілі, зміст, принципи, методи і прийоми навчання іноземних мов у початковій школі;

– аналізувати, вибирати й ефективно використовувати вправи різних типів і видів;

– контролювати і оцінювати рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції;

– планувати й реалізовувати різні форми організації освітнього процесу з іноземної мови у початковій школі;

– моделювати та проводити уроки різних типів і позаурочні заходи з англійської мови;

– розробляти календарно-тематичні плани, конспекти уроків різних типів з урахуванням особливостей видів діяльності, самостійно виготовляти наочність до уроків.

Навчальна дисципліна представлена трьома змістовими модулями. Розглянемо їх детальніше.

Загальні основи методики навчання іноземних мов у початковій школі: Методика навчання іноземних мов як наука. Мета і зміст навчання іноземних мов. Зв'язок методики навчання іноземних мов з іншими науками. Загальна характеристика процесу навчання іноземної мови у початковій школі. Засоби навчання іноземних мов. Урахування психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку в навчання іноземних мов.

Формування навичок та вмінь іншомовної мовленнєвої діяльності молодших школярів: Навчання фонетики у початковій школі. Навчання лексики у початковій школі. Навчання граматики у початковій школі Навчання іншомовного аудіювання у початковій школі. Навчання іншомовного говоріння у початковій школі. Навчання іншомовного читання у початковій школі. Навчання іншомовного письма у початковій школі.

Організація процесу навчання іноземних мов у початковій школі: Урок та система планування з іноземної мови у початковій школі. Контроль на уроках іноземних мов у початковій школі.

Таким чином, викладання дисципліни «Методика навчання англійської мови у початковій школі» забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України, від 24 липня 2019 р. № 688 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 20.11.2020).
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти: офіц.сайт. URL: http://nus.org.ua/news/ (дата звернення: 20.11.2020).
3. Хаджинова І. В. Робоча програма навчальної дисципліни «Англійська мова з методикою навчання у початковій школі» для студентів спеціалізації 013 Початкова освіта ОС «Бакалавр». Маріуполь: МДУ, 2019. 20 с.

Євгенія ЧЕЛЬЦОВА,
учителька фізики,
Запорізька спеціалізована школа I–III ступенів №72 з поглибленим вивченням хімії та біології Запорізької міської ради Запорізької області

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДОГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ В СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ

Успішність модернізаційних процесів, ініційованих на державному рівні, значною мірою визначається особистим ставленням учителя до інновацій, його теоретико-методологічною та технологічною підготовленістю до розбудови національної системи освіти.

Однією з причин низького темпу розповсюдження інноваційних підходів в освіті дослідники інноватики (І. Гавриш, І. Дичківська, Н. Ліпатова, Б. Мартиросян, Л. Петриченко, Л. Подимова, В. Поздняков, Г. Хмельницький та ін.) називають недостатній рівень сформованості інноваційної компетентності вчителів.

Виникає питання про необхідність створення як у системі вузівського навчання так і в післядипломній педагогічній освіті (ППО) умов для формування й розвитку інноваційної компетентності вчителів. Однак, серед усіх робіт, присвячених різним аспектам інноватики, немає досліджень, присвячених розвитку інноваційної компетентності вчителя в системі

внутрішньошкільної методичної роботи, яка є дуже важливою ланкою системи ППО. Необхідність усунення протиріччя між потребою розвитку інноваційної компетентності учителів, і недостатнім рівнем розробки теоретичного забезпечення зазначеного процесу в системі методичної роботи школи визначило вибір теми нашого дослідження.

Мета дослідження: визначити педагогічні умови ефективного розвитку інноваційної компетентності вчителів у внутрішньошкільній методичній системі.

«Інноваційну компетентність» визначають як складну, інтегративну якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером і спрямованістю на дослідно-експериментальну роботу) [1].

Спираючись на розробки структури професійної компетентності [1; 2], у структурі інноваційної компетентності вчителя ми виділяємо мотиваційний, когнітивний, інформаційний, технологічний та рефлексивний компоненти.

Відповідно до структури, розвиток інноваційної компетентності припускає формування у педагогів в системі методичної роботи школи мотивів і цілей, інформаційної основи інноваційної діяльності, системи дій зі створення, і впровадження освітніх інновацій, професійно важливих якостей особистості – здібностей і характеристик, що впливають на ефективність інноваційної діяльності та успішність її освоєння, та включення вчителя у процес створення, впровадження нововведень для засвоєння ним досвіду інноваційної діяльності.

Таким чином, процес розвитку інноваційної компетентності вчителя в системі методичної роботи школи складається із: 1) підготовки до інноваційної діяльності і функціональних компонентів цієї підготовки; 2) освоєння інноваційних ідей; 3) оцінки результатів; 4) вимог до цілей і змісту, технологій методичного навчання, методичного забезпечення.

Для реалізації даної моделі розвитку інноваційної компетентності ми пропонуємо поєднувати різні форми внутрішньошкільної методичної роботи зі *спеціалізованими курсами* підвищення професійного рівня фахівців. Курси «Основи інноватики» спрямовані на підвищення обізнаності педагогів у сучасних інноваційних підходах до навчання і проводяться викладачами інституту ППО на базі школи. Основна мета курсу – систематизація, закріплення й розширення теоретичних знань педагогів з проблем інноватики; вивчення шляхів розв'язання методологічних проблемних ситуацій, які виникають при впровадженні інноваційного навчання; розвиток навичок застосування інноваційних технологій навчання; оволодіння вчителем методиками сучасних форм роботи.

Таке збагачення системи методичної роботи школи відкриває нові можливості навчання вчителів, а саме: застосування діяльнісного підходу при навчанні, наповнення категоріальних знань конкретним змістом при роботі в мікрогрупах (вчителі однієї спеціальності), повноцінна рефлексивна діяльність, можливість застосування засвоєних знань і способів

моделювання освітніх ситуацій в практичній діяльності (створюється колектив однодумців, який включає і адміністрацію школи).

Основне завдання методичної роботи школи – розробка заходів, спрямованих на підтримку та закріплення прагнення педагогів до самовдосконалення, яке є підґрунтям розвитку інноваційної компетентності. Детермінує впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес створення належних мотиваційних умов (матеріальних, професійних, творчості, самореалізації) для вчителів з креативними здібностями, які першими опанували дослідницькі навики і виявили здатність до аналітичного обміркування свого педагогічного досвіду.

Ефективність формування інноваційної компетентності вчителів у внутрішньошкільній методичній системі забезпечують такі педагогічні умови: цільова спрямованість підготовки фахівців; урахування при навчанні індивідуальних потреб й виявленого рівня інноваційної компетентності; орієнтація педагога на освоєння інновацій як педагогічної системи із заданими властивостями, що надають цій системі технологічний характер; наявність діагностичного інструментарію для забезпечення контролю над розвитком даного процесу.

Урахування зазначених умов при впровадженні запропонованого підходу до ППО стимулює науково-дослідницьку діяльність вчителя, рефлексію, самоаналіз, що впливає на здатність педагога до свідомого вибору і застосування на практиці найефективніших новітніх технологій. Отримання необхідних знань та навичок сприяє розвитку інноваційної компетентності, що проявляється в усвідомленні педагогами інноваційної діяльності, як такої, що розкриває їх професійні вміння для розв’язання актуальних педагогічних задач, підвищенні рівня готовності до різних видів інноваційної діяльності.

Перспективним ми вбачаємо обгрунтування критеріїв, показників і рівнів розвитку інноваційної компетентності.

Список використаних джерел

1. Борытко Н. М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога. *Эйдос.* 2007. URL: http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 172 с.

Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Оксана ПЕРЧИЦЬ,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ – ВИКЛИК СЬОГОДЕННЯ

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є однією з фундаментальних у сучасній педагогічній науці та має давню педагогічну традицію. На сьогодні в теорії та практиці підготовки майбутнього вчителя наявний потужний фонд наукових знань, що розкриває різноманітні підходи та аспекти розв'язання проблеми його фахової готовності. Варто зазначити, що з кожним роком інтерес до зазначеної проблеми зростає. Це обумовлено тим, що, з одного боку, відбувається посилення вимог до сучасного вчителя початкової школи, його компетентностей, а з іншого прослідковується недостатній рівень впливу педагогів на формування в учнів саме таких якостей мислення, які є необхідними для їх повноцінного функціонування в сучасному суспільстві.

Вирішення даної проблеми вимагає перегляду напрямків професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців початкової освіти, які мають бути готові працювати в динамічних умовах сучасності і пристосовуватись до реалій педагогічної дійсності, яка зазнає значних і постійних змін. Ці зміни вимагають свободи, критичності, самостійності і творчості в подальшому професійному становленні. Відповідно виникає необхідність формувати в майбутнього педагога, з одного боку, уміння критично мислити самому, а з іншого − навчити цьому процесу молодших школярів.

Розвиток критичного мислення – це стратегія, яка дозволяє отримати такі освітні результати, як: уміння працювати в різних галузях знань; здатність виражати свої думки усно і письмово; формувати особистісну позицію; самостійно поповнювати свій інтелектуальний досвід; уміння працювати самостійно і співпрацювати в групі тощо. Саме такі якості дозволять людині почувати себе впевнено і тому очевидною є життєва необхідність розвитку критичного мислення для сучасної вітчизняної системи освіти.

У Законах України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), Концепції «Нова українська школа» (2016), «Державному

стандарті початкової освіти» (2018) та ін. підкреслюється необхідність навчити дитину критично мислити, вирішувати складні проблеми шляхом аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати виважені рішення, дискутувати, спілкуватись з іншими.

Дослідженням проблеми підготовки майбутніх педагогів у аспекті розкриття сутності і структури педагогічної діяльності як творчого процесу займались такі учені як О. Абдулліна, В. Риндак, О. Пишкало, Н. Яковлева та ін. Аналіз низки наукових праць (В. Андрущенко, Н. Бібік, І. Бех, О. Дубасенюк, Л. Коваль, А. Крамаренко, О Савченко, Т. Сущенко та ін.) свідчить про те, що пріоритетним напрямком розвитку сучасної системи освіти є розробка підходів до удосконалення професійної освіти.

Новий напрямок досліджень сучасної вищої освіти пов'язаний із пошуком шляхів реалізації підготовки педагога на основі якісних технологій навчання, в тому числі і технології розвитку критичного мислення (В. Андрєєв, К. Баглаєва, І. Богданова, І. Дичківська, О. Євдокімов, Л. Карамушка, О. Кіяшко, О. Пометун, Т. Хайруліна, Г. Харханова, С. Сисоєва та ін.). Концептуальні засади професійної підготовки вчителів початкової школи висвітлюються в дослідженнях Н. Бібік, М. Вашуленка, Л. Коваль, А. Крамаренко, Л. Пєтухової, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої та ін.

Дослідження вчених щодо наукового обґрунтування та забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя показали складність та багатогранність порушеної проблеми. Незважаючи на велику кількість досліджень, присвячених загальним проблемам професійної підготовки, очевидно недостатнім залишається вирішення проблеми підготовки студентів, майбутніх учителів початкової школи, до розвитку критичного мислення учнів.

Методологічною базою вивчення мислення стали праці Б Ананьєва, А. Брушлинського, П. Гальперіна, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Ж. Піаже, у яких доводиться, що засвоєння знань і логічних операцій пов’язано з особливостями процесу мислення і призводить до його розвитку.

Серед засобів розвитку мислення особистості особливе місце має моделювання як діяльність, на основі якої людина пізнає загальні властивості і відношення, виділяє при цьому властивості суттєві, ті, які визначають характер об’єктів (Н. Амосов, С. Архангельский, К. Морозов та ін.). У контексті зазначеного в якості засобу розвитку мисленнєвої діяльності студентів розглядається моделювання й розв’язання педагогічних задач, спрямованих на розвиток критичного мислення школярів.

У дослідженнях Р. Бустром, О. Пометун, О. Пироженко, О. Тягло, Д. Халперн та ін. розвиток критичного мислення розглядається як процес оволодіння різними прийомами розумової діяльності, озброєння здобувачів освіти технікою критичного мислення.

Незважаючи на проведені дослідження, враховуючи їх необхідність і цінність, можемо констатувати, що в теорії та практиці на сьогодні все ж таки недостатньо обґрунтовані сутнісні і змістові характеристики підготовки майбутніх педагогів до розвитку критичного мислення школярів. Крім того, як засвідчує аналіз педагогічної практики й дотепер не розроблена відповідна модель, реалізація якої забезпечувала б можливість підвищення якості підготовки студентів до професійної діяльності в контексті забезпечення розвитку критичного мислення учнів.

Список використаних джерел

1. Гісь О. Продуктивне мислення. Початкова школа. 2014. № 2.С. 7–9.
2. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності: монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 299 с.
3. Пометун О., Сущенко І. Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи : метод. посіб. для вчителів. Київ, 2017. 96 с.

Секція 4
ОПТИМІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ТЕХНОЛОГІЇ І МЕТОДИКИ

Лариса БЕЗКОРОВАЙНА,
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри туризму
та готельно-ресторанної справи,
Запорізький національний університет,
Наталя ВЕНГЕРСЬКА,
кандидатка економічних наук,
доцентка кафедри міжнародної економіки,
природних ресурсів та економіки
міжнародного туризму,
Запорізький національний університет,
Карина КОРОЛЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри фізичної культури і
спорту,
Запорізький національний університет,
Ганна ГОЛОБОРОДЬКО,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету фізичного
виховання, спорту та туризму,
Запорізький національний університет

ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ В ПРОЄКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ В ЇХ ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

В сучасних умовах глобалізації та інтеграції всіх галузей світового народного господарства підвищуються вимоги до професійного рівня фахівця, його компетентності та конкурентоспроможності. Не є винятком також і туристична галузь, сталий розвиток якої є на сьогодні актуальним питанням світової спільноти (Резолюція 70-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН ((2015)) [1]. Це позначається на відповідних змінах у нормативно-законодавчих документах України, розробці нових стратегій та концепцій щодо розвитку вітчизняного туризму, а також впливає на модернізацію національної системи професійної підготовки фахівців із туризму, спрямовуючи її на забезпечення сформованості світоглядного, інноваційного, наукового мислення особистості фахівця, конкурентоспроможного й готового до професійного вдосконалення впродовж життя відповідно до сучасного ринку праці [1].

З огляду на це, потужним стратегічним напрямом освітнього процесу закладів вищої освіти на сьогодні є проєктна та інноваційна діяльність є.

Як зазначається в Законі України «Про освіту», наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність закладів вищої освіти є обов'язковою та невід'ємною складовою частиною їхньої освітньої діяльності [2].

Слід зауважити, що в ході освітнього процесу, завдяки виконанню майбутніми фахівцями з туризму завдань з науково-дослідної, інноваційно-проєктної діяльності туристичного спрямування, можливо досягти таких результатів, як:

- активізації самостійної та науково-дослідної роботи;
- розвиток стійкої мотивації до самонавчання, самовдосконалення, самооцінки власної діяльності;
- розвитку рефлексивної самореалізації творчої особистості студентів у науково-дослідній, інноваційно-проєктній діяльності туристичного спрямування;
- сформованість прагнення до особистісного, професійного вдосконалення та неперервної освіти протягом життя [3].

Отже, з огляду на зазначене, підкреслимо, що питання якісної підготовки майбутніх фахівців із туризму як висококваліфікованих працівників туристичної сфери відповідно до сучасних європейських цінностей, є вкрай актуальним в національній освітній системі. Шляхи його вирішення вбачаються у модернізації освітнього процесу завдяки поширенню проєктної та інноваційної діяльності студентів туристичного напряму відповідно до європейських тенденцій туристичної сфери та освіти.

Список використаних джерел

1. Resolution adopted by the General Assembly on 22 December 2015 (2015). *Global Code of Ethics for Tourism.* https://undocs.org/ru/A/RES/70/200
2. Безкоровайна Л. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 713 с.
3. Безкоровайна Л. В. Особливості створення та реалізації проєкту віртуального студентського бюро з надання туристичних послуг у Запорізькому національному університеті. *Вісник Запорізького національного університету: Педагогічні наук*и. Запоріжжя, №1 (32) 2019. С. 63–67. DOI: https://doi.org/10.26661/2522-4360-2019-1-32-11
4. Безкоровайна Л. В. Шляхи оптимізації формування професійної компетентності майбутніх фахівців з туризму в закладах вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ. 2019. №2. С. 72–75.

Віра БУРНАЗОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії і методики
навчання мистецьких дисциплін,
Бердянський державний педагогічний
університет

МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ФОРМАЛЬНОЇ, НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів.

Формальна освіта – це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою.

Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій.

Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям [1].

Однією із умов для розвитку професійної компетентності вчителів музичного мистецтва у формальній освіті є методичний супровід освітнього процесу, адже мистецька галузь, яка є складовою вітчизняної освіти, в часи реформування вимагає істотних змін. Нові державні стандарти освіти, програми курсів «Мистецтво», оновлені програми «Музичне мистецтво» та концептуальні засади Нової української школи передбачають впровадження нового змісту навчання в початковій та старшій школі та наголошують на потребі підготовки сучасного вчителя до впровадження освітніх реформ. Концепцією нової української школи визначено потреба в оволодінні педагогікою партнерства, спрямування педагогічної діяльності вчителів на розвиток професійної компетентності, потребу в оновлені дидактичного і методичного забезпечення освітнього процесу, в тому числі й навчання мистецтву,

наявність умотивованих вчителів музичного мистецтва, які мають свободу творчості й розвиваються професійно [4].

У межах фахового зростання вчителів музичного мистецтва важливого значення набуває вдосконалення педагогічної майстерності, набуття професійного педагогічно-мистецького досвіду впровадження інновацій. Реформування мистецької галузі наголошує на потребі вчителів музичного мистецтва, які б володіли новими методиками навчання, педагогічними, мистецькими та цифровими технологіями. Зазначені зміни до підготовки вчителів покладаються на формальну, неформальну та інформальну освіти, які в період реформування відіграють місію підготовки вчителів музичного мистецтва до роботи по впровадженню інновацій.

Формальна освіта вчителів музичного мистецтва вимагає оновлення методичного супроводу процесу навчання та потребує нових ефективних його форм, яке буде сприяти розвитку їх педагогічної майстерності. Проблема розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в період формальної освіти серед багатьох складових видів освіти, спрямованих на професійний розвиток педагогів, є досить актуальною. Розвиток педагогічної майстерності дозволяє вдосконалювати педагогічну творчість, педагогічні здібності, методичну та професійну компетентність вчителя музичного мистецтва і стає потужним засобом формування комплексу загальнокультурних і мистецьких компетентностей.

Проблемам методичного супроводу професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва присвячені наукові праці К. Авраменко, О. Апраксиної, І. Боднарук, Н. Верещагіної, С. Горбенка, Р. Гургули, Г. Дицьо, А. Козир, Є. Проворової, Л. Таланової та ін.

Супровід розглядається як науково обґрунтований спосіб взаємодії того, хто супроводжує навчання, спрямований на безперервний розвиток вчителя в професії, зумовлений кількісними і якісними, змістовними і структурними перетвореннями особистості вчителя, що веде до вдосконалення його природних задатків, до поступового професійного зростання [2]. А науково-методичний супровід діяльності вчителя сприяє всебічному розвитку педагога, його професійному зростанню, а різноманітність функцій такого супроводу робить цей процес унікальним, і його здійснення сприятиме зростанню якості освіти в цілому [5, с. 126].

Професійне зростання учителів музичного мистецтва у формальній освіті має свої особливості і реалізується в процесі курсів підвищення кваліфікації; а у неформальній та інформальній освіті – на основі залучення до інтерактивних форм на основі Інтернет-звязку: вебінарів, майстер-класів, тренінгів, спецкурсів, консультування, дистанційного навчання [5, с. 128].

У формальній освіті реалізація науково-методичного супроводу навчання учителів музичного мистецтва відбувається на курсах

підвищення кваліфікації. Більш ґрунтовного результату розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва можна досягти на основі неформальної освіти завдяки тренінгового, поглибленого навчання за допомогою тематичних й авторських спецкурсів. Прикладом реалізації науково-методичного супроводу в навчання вчителів музичного мистецтва у неформальній освіті можуть стати авторські спецкурси «Цифрові технології у розвитку педагогічної майстерності вчителя музичного мистецтва», «Розвиток педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва на засадах НУШ», «Упровадження проєктних та цифрових технологій у процесі вивчення мистецьких дисциплін у закладах освіти», які проходили свою апробацію на рівні обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Іншим прикладом реалізації науково-методичного супроводу в навчання вчителів музичного мистецтва в неформальній та інформальній освіті можуть стати Всеукраїнські вебінари на тему «Розвиток педагогічної майстерності вчителя мистецтва в процесі реалізації нового змісту інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1–2 класах на засадах Нової української школи» (спікер Кондратова Л. Г.), які було проведено в лютому, березні 2020 року спільно із видавництвом «Навчальна книга-Богдан» (м. Тернопіль). Різні форми навчання вчителів як тренінги, круглі столи, веб-квести, ділові ігри, процес обміну досвідом у неформальній освіті та підготовка ґрунтовного науково-методичного супроводу навчання вчителів гарантують не тільки упровадження інновацій в шкільну мистецьку освіту, а й умотивовують розвиток педагогічної майстерності й професійної компетентності вчителів музичного мистецтва на засадах реформування освіти в різних видах професійної творчої діяльності [3].

Отже, розглядаючи питання науково-методичного супроводу як педагогічної умови процесу розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в світлі освітніх реформ, слід зробити висновок, що створення науково-методичного супроводу є необхідною педагогічною умовою розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва. Серед ефективних форм навчання вчителів у формальній, неформальній та інформальній освіті визначено курси підвищення кваліфіації, тематичні, авторські спецкурси, вебінари, тренінги, майстер-класи, круглі столи та ін., які впливають на якість професійної майстерності вчителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
2. Козир А. В. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін URL: https://www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php.

3. Кондратова Л. Г. Науково-методичний супровід розвитку педагогічної майстерності вчителів музичного мистецтва в післядипломній педагогічній освіті. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/63/part_2/21.pdf
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: https://cutt.ly/8hyEt3x
5. Сорочан Т. М. Науково-методичний супровід – нова концепція розвитку професіоналізму вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Наук.-методичний супровід модернізації початкової освіти*: зб. Луганськ, 2002. С. 126–128.

Валентина ВІТЮК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії і методики
початкової освіти,
Волинський національний
університет імені Лесі Українки,
Дар'я МАЙСТРУК,
здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти,
Волинський національний
університет імені Лесі Українки

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ПОКАЗНИК ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НУШ

В останні роки ХХ століття в соціально-філософський, культурологічний, освітній простір увійшли поняття «візуальність», «візуальна медіакультура», «візуальна підтримка».

Проблему візуалізації навчальної інформації розглянуто в різних аспектах: теоретичні основи візуалізації навчальної інформації проаналізовано в працях В. Давидова, В. Зінченко, Р. Лаврентьєв, Н. Манько; питання впливу на органи чуття аудіовізуальної інформації висвітлено в наукових розвідках В. Беспалька, Л. Виготського, А. Леонтьєва, І. Якиманської; актуальність розроблення засобів мультимедійної візуалізації обґрунтовано в роботах М. Бєляєва, Л. Зайнутдинової, К. Кречетнікова, А. Солового, Л. Чуксиної та ін. На проблемі візуальних способів навчання акцентовано в праці Н. Череповської «Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення і творчого сприймання» [2], де зазначається важливість проблеми суперечності між зростаючим обсягом візуальної інформації, активним «зануренням» молоді у споживання візуальної медіапродукції,

Враховуючи особливості сучасного інформаційного покоління здобувачів початкової освіти, в якого сформувалися принципово інші способи сприйняття й засвоєння інформації, змінилися способи мислення й розуміння у порівнянні з попередніми поколіннями, спостерігається

виражена нездатність сприймати великий обсяг інформації, несприйняття вербальних способів подання матеріалу, наявність «кліпового» мислення, націленого на яскравий зоровий образ, вважаємо за доцільне інтегрувати традиційні словесні методи навчання та інноваційні методи візуалізації навчального матеріалу в початковій школі. Оскільки візуалізація допомагає представити текстову інформацію графічно задля кращого її осмислення, сприйняття, аналізу та запам'ятовування.

Візуалізація – це унаочнення, створення умов для візуального спостереження [3]. Проте поняття «візуальний» і «наочний» не тотожні. З приводу цього наша думка збігається з думкою Н. М. Манько, яка зазначає, що спостереження учнями «видимого», тобто наочного дидактичного засобу, – процес пасивний, при якому «дослідник знаходиться поза досліджуваного об'єкта, вивчає його як би з боку, не втручаючись, не змінюючи його, а лише споглядаючи. Дослідниця пише, що в педагогічному значенні поняття «наочний» завжди передбачає подання готового образу, заданого ззовні, а не того образу, що народжується і виноситься з внутрішнього плану діяльності людини [1].

Є численні дослідження, які підтверджують, що 90 % інформації людина сприймає через зір; 70 % сенсорних рецепторів знаходяться в очах; близько половини нейронів головного мозку людини задіяні в обробці візуальної інформації; на 19 % менше при роботі з візуальними даними використовується когнітивна функція мозку, що відповідає за обробку та аналіз інформації; на 17 % вище продуктивність людини, що працює з візуальною інформацією; на 4,5 % краще згадуються докладні деталі візуальної інформації; в 60 000 разів швидше сприймається візуальна інформація в порівнянні з текстовою [4].

Пропонуємо у початковій школі застосовувати такі найбільш поширені методи візуалізації, як скрайбинг, інтелект-карти, буктрейлер, лепбук, кроссенс, інтерактивні меми, хмари слів, кластери, інтерактивні стрічки часу і т. под.

Скрайбинг – це метод розповіді чи пояснення, що супроводжується паралельним створенням схематичних малюнків, які відтворюють ключовий зміст висловленої інформації. Скрайбинг дозволяє підкріплювати сказане графічно у максимально зрозумілому й привабливому форматі для здобувача початкової освіти.

Інтелект-карти – це сучасний та простий інструмент для швидкого опрацювання великих обсягів інформації, зручного запам'ятовування, розвитку асоціативного мислення. Думки та висновки викладають у зручному форматі, з довільним додаванням малюнків та інших допоміжних елементів. Інтелект-карти можна створювати за допомогою комп'ютерних програм, зокрема: MindJet Mind Manager, FreeMind, ConceptDraw та Bubbl.us. Програми мають декілька режимів роботи з картою, систему пошуку за елементами карти та автозбереження.

Створення інтелект-карт передбачає роботу з кольорами (не менше трьох), оскільки колір – це потужний інструмент сприйняття, і використання його з метою виділення та структуризації думок є обов'язковим. Найпростіше використання кольору – малювання центрального образу і гілок, що виходять з нього, одним кольором, кольори гілок підпунктів – іншим кольором, а написи над ними – третім кольором. Колір повинен використовуватися якнайефективніше.

Інтелект-карти допомагають тим, хто навчається, усвідомити й узагальнити отриману ними інформацію завдяки її структуруванню: по-перше, – це концентрація на важливих (вузлових) моментах, оскільки кожен новий вузол інтелект-карти, особливо якщо він виділений кольором і піктограмами, є новим центром асоціації, і, відповідно, відбувається так звана емфаза (концентрація на центрі композиції), що допомагає кращому запам'ятовуванню інформації; по-друге, – це візуально чіткі асоціації, які дають змогу співвідносити «в просторі» різні поняття і терміни, формується пов’язана система понять за дедуктивними та індуктивними методами, що набуває особливого значення під час формування професійної компетентності майбутнього вчителя Нової української школи.

Буктрейлер – це сучасна форма реклами книги, новий жанр рекламно-ілюстративного характеру, який поєднує літературу, візуальне мистецтво та інтернетні технології. Проведення уроків у такому форматі дає змогу під час навчання використовувати зручні онлайн-інструменти, а також виявити творчі здібності майбутнього вчителя Нової української школи. Це короткий відеоролик, що відтворює у довільній формі розповідь про певну книгу. Створюється за аналогією до трейлерів у кіно. Як правило, такий метод роботи використовують для підвищення зацікавленості до прочитання книги. Найбільш цікава його особливість – у специфічній подачі інформації, здатної інтригувати.

Інтерактивна стрічка часу – це динамічний спосіб вивчення хронологічного перебігу подій шляхом його візуалізації. Створення таймлайну можна використовувати як під час вивчення нового матеріалу, так і для перевірки знань, умінь і навичок здобувачів початкової освіти.

Лепбук – це саморобна інтерактивна папка, в якій розміщено та естетично оформлено різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми. Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч і оформлюється за власним смаком із додаванням різноманітних рухливих деталей, кишеньок, конвертиків, міні-книжечок чи інших елементів. Це дозволяє структурувати інформацію, активно долучатися до навчального процесу і виявляти творчі здібності молодших школярів.

Кроссенс – асоціативна головоломка, сучасний методичний прийом візуалізації навчального матеріалу та засіб розвитку логічного і творчого мислення учнів. Щоб розв’язати кроссенс, необхідно встановити будь-які асоціації між сусідніми зображеннями.

Функції та значення **інтерактивних мемів** – відтворення побаченого, прочитаного чи почутого з відповідним акцентом на певній інформації; відтворення подій дійсності у творчому форматі з використанням сучасних онлайн-інструментів. Основна вимога до створення інтерактивних мемів – подача інформації має бути лаконічна й дотепна, щоб привернути увагу користувачів інтернету, може відтворювати певне ставлення до подій чи обставин. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Тривалий час вважалося, що їх використовують у мережі тільки з розважальною метою. Нині інтерактивні меми активно застосовують і в освітньому процесі Нової української школи.

Хмара слів – це візуальне відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні. За допомогою хмар слів можна візуалізувати термінологію з певної теми. Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Хмару слів можна легко згенерувати власноруч, використавши спеціальні програми.

Отже, інноваційна перебудова освітнього процесу в Новій українській школі значною мірою впливає на вибір форм, методів і засобів навчання у початковій школі. Сучасні методи й засоби візуалізації фактично стали невід'ємним складником освітнього процесу початкової школи, оскільки дозволяють учителеві Нової української школи презентувати навчальну інформацію на основі слухових, зорових, дотикових та інших відчуттів, які трансформуються в мислеобрази у вигляді структурованих образно-смислових конструкцій, що сприяє розвитку критичного мислення молодших школярів, відображаючи системність і цілісність знань, в цілому на 10–15 % покращує запам'ятовування й оброблення інформації і тим самим підвищує ефективність занять у початковій школі.

Список використаних джерел

1. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности. *Педагогика и психология.* Известия Алтайского государственного университета, 2009. № 2. URL: http://izvestia.asu.ru/2009/2/peda/TheNewsOfASU-2009-2-peda-04.pdf (дата звернення: 15.11.2020).
2. Череповська Н. І. Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення та творчого сприймання. Методичні рекомендації до медіаосвітнього курсу «Медіакультура» для старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: МІЛЕНІУМ, 2014. 116 с.
3. Візуалізація. *Вікіпедія.* URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D1%96%D0%B7%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F (дата звернення: 15.11.2020).

4. Як і для чого використовувати візуалізацію даних? URL: http://eidos.org.ua/novyny/yak-i-dlya-choho-vykorystovuvaty-vizualizatsiyu-danyh (дата звернення: 15.11.2020).

Наталя ВОЄВУТКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки та освіти,
Маріупольський державний університет

ГЕНДЕРНОЧУТЛИВА МОВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЬСТВА

У Європейському Союзі питання гендерної рівності, спрямоване на подолання дискримінації у суспільстві за гендерним принципом, знайшло своє відображення у політиці недискримінації, яка реалізується також й у вигляді лінгвістичних рекомендацій.

Установи Європейського Союзу, ЮНЕСКО та Організації Об'єднаних Націй в останні роки вжили заходів щодо сприяння гендерній рівності в мовно-соціальному аспекті, включно з рекомендаціями та керівними принципами щодо ліквідації дискримінації жінок через практику використання мовного сексизму. Вони діють у всій Європі та розглядаються як спільні транснаціональні заяви держав-членів і країн-кандидатів, які повинні бути обов'язково інтегровані в національне законодавство держав-членів і запроваджені в планах дій Європейського Союзу, національних планах дій, партійних програмах і базових інституційних програмах [1, с. 85].

Під мовним сексизимом О. Мінченко розуміє дискримінацію за статтю в мові. Він вважає, що мовний сексизм можна спостерігати через:

1) гендерну асиметрію мови;

2) гендерні стереотипи;

3) «невидимість» жінок у мові. Гендерну асиметрію він трактує як нерівномірність відбиття в самій мові (лексиці, граматиці, усному мовленні) особливостей жінок і чоловіків.

Гендерними стереотипами називає узагальнені уявлення (переконання) про те, якими є і як поводяться особи різних гендерів (чоловіки і жінки), сформовані культурою та поширені в ній [1, с. 86].

На думку О. Синчак, запровадження мовної норми, яка забезпечує гендерну нейтральність професійного мовлення регулюють такі політичні інститути, як експертна група осіб, які укладають академічну граматику, словники та освітні програми для шкіл і університетів, самі освітні інституції, видавництва, які вибирають власну мовну політику, медії [2, с. 130].

Саме гендерночутлива або недискримінаційна мова демонструє коректність по відношенню до людей з хворобами, з інвалідністю, невикористання зонтичних термінів по відношенню до людей різних

етносів, віросповідань тощо, коли відсутні стереотипні узагальнення, сегрегація і поляризація за захищеними законом ознаками, поділ на «ми» і «вони» тощо.

Отже, в галузі освіти особливої актуальності набуває уведення до курсу підвищення кваліфікації вчительства такої дисципліни, яка може забезпечити обізнаність із практиками запобігання проявів мовного сексизма, питаннями стратегії нейтралізації андроцентричної мови вчительства, укладання підручників та інших навчально-методичних та наочних видань. Такою дисципліною може бути, наприклад, «гендерночутлива мова в освіті».

Список використаних джерел

1. Мінченко О. Мовний сексизм: стан і тенденції (теоретико-правовий аспект). Правова система: теорія і практика. Південноукраїнський правовий часопис. Ч.1. 2018. С. 84-87. URL: http://www.sulj.oduvs.od.ua/archive/2018/4/part_1/23.pdf (дата звернення: 19.11.2020)
2. Синчак О. Гендерована освіта: як навчальні заклади перетворюють дітей у дівчат і хлопців. *Гендер для медій: Підручник і гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей*. Київ: Критика, 2017. С. 135-151.

Олена ГРЕЧАНОВСЬКА,
докторка педагогічних наук,
доцентка кафедри філософії та гуманітарних наук,
Вінницький національний технічний університет,
Олена ЛІЩУН,
методистка вищої категорії,
Вінницький державний центр естетичного виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФАХОВОМУ ЗРОСТАННІ ВИКЛАДАЧА ЗВО

Сучасні реформи в освіті, на даному етапі, вимагають від викладача безперервного удосконалення та професійного зростання, тобто, набуття нових компетентностей, знань, умінь та навичок. Адже впровадження інноваційних технологій та методів навчання, які впроваджуються сьогодні у вітчизняну освіту, потребують безперервного удосконалення знань викладачів. Інновації в освіті дуже часто розглядають, орієнтуючись лише на новітні комп'ютерні технології, і вважають, що це є найважливішим і що це є інновація для освіти, але, на нашу думку, це є

помилкою. Звичайно, що освіта не може залишатися осторонь технічного прогресу (особливо в період пандемії) і новітні технології вносять корективи у педагогічні форми, методи, технології навчання, але замінити викладача – неможливо. У суспільстві існують ті цінності – моральні та духовні, – які не можливо «реформувати». Однією із них є освіта, яку відносимо до тієї цінності, котру можна оновлювати, але замінити повністю роботу викладача та спілкування, що відбувається під час навчання, на комп'ютерні технології, називаючи це інноваціями, – неможливо. Новітні технології покликані на допомогу освіті та роботі викладача, а не на його заміну, і за допомогою цих технологій викладач повинен сам приймати рішення, які методи та форми роботи використовувати. Інноваційні методи розглядаємо як стрижневі під час навчального процесу та формування в студента необхідних професійних компетенцій, які за рахунок суб'єкт-суб'єктних відносин будуть спрямовувати його на розвиток творчих та нестандартних підходів до ситуацій, до розвитку інноваційного мислення та здатності інтегрування знань у дію.

У роботі викладача самостійність та творчість є провідними у впроваджені інноваційних методів, що сприяє креативному розвитку та є важливою частиною фахового зростання. До інноваційних форм навчання відносять інтерактивні форми навчання, які є невід'ємним та важливим елементом навчальної діяльності. У навчальному процесі розрізняють традиційні та інтерактивні форми роботи, які за довгий період свого співіснування набули «міксованого» (змішаного) типу і на цьому етапі розвитку та пошуку альтернативних та ефективних форм і методів переплетіння цих двох форм навчання можна розглядати оптимальним. Перебіг від традиційних до інтерактивних форм роботи та навпаки залежить від спрямування педагога та цілі, які він переслідує під час передачі знань та для впровадження яких необхідно постійне самовдосконалення, що сприяє фаховому зростанню.

Інноваційні методи навчання розглядаємо як педагогічний фьюжн, де йде гармонійний сплав традиційних та інноваційних технологій, різних педагогічних підходів і концепцій (східних-західних, вітчизняних-зарубіжних) та інтегративність наук, які спрямовані на сприяння професійного розвитку, є зрозумілими та мають задовільний кінцевий результат [1].

На сьогодні доволі популярним є впровадження тренінгів або занять з елементами тренінгів в освітній процес. Останнім часом тренінги зайняли одне з провідних місць серед інерактивних методів навчання, особливо в гуманітарній підготовці. Тренінговим технологіям присвятили свої праці: І. Бех, Л. Бондарєва, І. Вачков, Н. Гимпель, Ю. Ємельянов, С. Макшанов, І. Мельничук, Л. Петровська, Є. Сидоренко, М. Смульсон, А. Щербаков та інші.

Незважаючи на те, що тренінг є психологічним явищем, але коли він увійшов в педагогіку, почали з'являтися такі поняття, як «педагогічний тренінг», «навчальний тренінг».

Науковці визначають мету тренінгу: інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок та умінь; опанування нових технологій у професійній сфері; зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання, аби зрозуміти, що він може давати наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя; пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем завдяки об'єднанню в тренінговій роботі різних спеціалістів, представників різних відомств, які впливають на розв'язання цих проблем; активізація громадськості щодо розв'язання актуальних проблем; здобуття альтернативної громадянської освіти [2].

Маємо зауважити, що тренінг – це доволі багатогранна інноваційна технологія навчальної роботи, яка, в першу чергу охоплює психологічний аспект молодої людини. В навчальному процесі тренінги застосовуються як мікс, тобто поєднання різних технологій та форм роботи, що спрямовані на поповнення знань, набуття досвіду та можливість поділитися власним, позбутися психологічного напруження чи невпевненості в своїх вчинках. Науковці розглядають у складі тренінгу низку інноваційних технологій, таких, як «Мозковий штурм», презентації, рольові ігри. Важливим у роботі викладача є отримання довіри студента, адже саме в таких стосунках буде спрацьовувати «суб'єкт-суб'єктні» відносини, а невеликі тренінгові вправи будуть допомагати у становленні цих відносин, також виросте довіра в самому колективі групи.

Заняття з елементами тренінгів переслідують мету:

- *когнітивно-розвивальну* – засвоєння гуманітарних знань та правильне застосування їх на практиці, в колективній співпраці; набуття навичок спілкування, безконфліктної взаємодії та асертивності в спілкуванні; формування гуманістичних відносин «людина-людина»; розкриття творчого потенціалу студента та креативності мислення.
- *психологічно-корегувальну* – розвиток здатності професійної рефлексії та емпатійності у відносинах; мотивація до навчання та опанування професії; навички безконфліктної взаємодії в колективі; вміння адаптації та корегування самооцінки [1].

Отже, аналізуючи методику та вимоги до проведення занять з елементами тренінгу та їх ефективне впровадження в освітній процес, можемо виокремити ряд вимог, які постають перед викладачем: здатність мотивування студентів до навчання та самостійного оволодіння знаннями; орієнтування викладачем у новітній інформації стосовно його фахової сфери, беручи до уваги як вітчизняний досвід так і зарубіжний; розуміння психології студентів; удосконалення педагогічної майстерності; творчий підхід до професійної діяльності. Запропоновані вимоги не є вичерпними і є ефективними лише у тому випадку, коли

робота викладача концентрується на безперервному удосконаленні та фаховому зростанні.

Список використаних джерел

1. Гречановська О. В. Педагогічна система формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей: монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2018. 440 с.
2. Бевз Г. М., Главник О. П. Основні положення щодо проведення тренінгів.URL: http: //ru.osvita.ua/school/method/technol/598/ (дата доступу: 9.10.2017).

Олександр ГУРА,
аспірант,
Запорізький національний університет

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК РЕСУРС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

Інформаційні технології та розробка програмного забезпечення на сьогоднішній день є, мабуть, однією з найбільш динамічних і креативних сфер сучасного бізнесу, а підготовка висококваліфікованих фахівців ІТ-індустрії стає об'єктивною потребою розвитку світової економіки. Однак, зі стрімким розвитком сучасних технологій та популяризацією індустрії, завдання підготовки молодих інженерів-програмістів стає пропорційно складнішою. З одного боку, переважна більшість ІТ-роботодавців з кожним роком формує все серйозніші вимоги до рівня і змісту як теоретичних, так і практичних знань і вмінь фахівців. З іншого, – сучасна ІТ-індустрія має властивість стрімко і непередбачувано змінюватися: технології втрачають свою актуальність, виробники програмного забезпечення оновлюють свої продукти, а методології та процеси розробки програмного забезпечення адаптуються відповідно до умов світової економіки. Вітчизняна ІТ освіта не встигає швидко адаптуватися до змістовних та організаційних змін індустрії: програми підготовки мають структурний та плановий характер і не можуть оновлюватися кожні декілька місяців. Більш того, формальна освіта не вирішує проблеми вже діючих спеціалістів, які бажають підвищити свою кваліфікацію або перепрофілюватися. Таким чином, пошук альтернативних ресурсів підготовки інженерів-програмістів є актуальною проблемою як ІТ-індустрії, так і сучасної системи вітчизняної освіти.

Окрім загальноприйнятої концепції формальної освіти, яка має затверджені та контрольовані державою програми та терміни навчання, а спеціально створені навчальні заклади якої надають освітні кваліфікації – посвідчення, атестати, дипломи та інші формальні документи, що засвідчують здобуття певного рівня знань за загальноприйнятими

критеріями, все більшої ваги у сучасній підготовці інженерів-програмістів набуває неформальна. Неформальна освіта – це концепція підготовки, яка необов'язково має системний характер, може здійснюватися поза межами офіційних освітніх закладів та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій. До найбільш популярних видів неформальної ІТ-освіти відносяться:

- індивідуальні заняття під керівництвом репетиторів/тренерів;
- професійні курси/тренінги;
- стажування на підприємствах.

Згідно даних статистики, в Україні функціонує близько 75 ІТ-шкіл, які щорічно навчають більш ніж 45 тисяч студентів. При цьому, аналітики прогнозують щорічне зростання ринка ІТ-освіти більш ніж на 20% [3].

До переваг неформальної ІТ-освіти можна віднести такі:

- доступність;
- вузька спрямованість, акцентування тільки на окремих темах та дисциплінах;
- використовування інноваційних освітніх практик та підходів.

Основними недоліками та ризиками для здобувача неформальної ІТ освіти на нашу думку, є:

- несистемний характер;
- відсутність об'єктивного контролю якості та визнаних стандартів;
- комерційна зорієнтованість освітніх проєктів.

На нашу думку, аналіз сучасного ринку неформальної ІТ освіти є важливою та вкрай продуктивною сферою для дослідження: вивчення попиту, акцентів, нових віянь сучасного ринку та досвіду експериментальних освітніх практик дозволять сформувати свіжий погляд на актуальну систему підготовки інженерів-програмістів та внести позитивні зміни у процес їх професійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Золотарева А. В. Інтеграція формальної та неформальної освіти. *Виховання школярів.* 2013. №6. С. 8–15.
2. Груздєв М. В. Завдання і можливості інтеграції формальної та неформальної освіти. *Освітня панорама.* 2014. №1. С. 4–9.
3. ІТ-ринок України 2019-2020: індустрія на $ 5 млрд і 200 000 фахівців. URL: https://ain.ua/2019/08/29/it-obzor-nix/
4. Ринок ІТ-освіти: курси та навчальні. URL: https://dou.ua/lenta/articles/it-schools-rankings-2016/
5. Що не так з освітою для айтішників в Україні. URL: https://nv.ua/techno/technoblogs/it-obrazovanie-v-ukraine-chto-ne-tak-c-otechestvennymi-universitetami-50075641.html

Людмила ДАННІК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри трудового
навчання та технологій,
Бердянський державний педагогічний
університет,
Людмила ГАПОН,
здобувачка другого (магістерського)
рівня вищої освіти факультету фізико-
математичної, комп'ютерної та
технологічної освіти,
Бердянський державний педагогічний
університет

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕМАТИЧНОГО ПАННО В СУЧАСНОМУ ІНТЕР'ЄРІ: «ТІНІ ЗАБУТИХ ДУШ ПРИЛУЧЧИНИ»

Художнє ткацтво є однією з важливих складових, яке увібрало в себе всю широту світогляду українського народу: традиції, технології, методи ткання, думки та ідеї. Воно було невід'ємною частиною людської діяльності. Ткані вироби виготовляли для одягу та для прикрашення житлових будинків.

На сучасному етапі світового розвитку – ткацтво не втратило свої первозданні функції, а й доповнилося іншими. В епоху XXI ст. художній текстиль досяг свого колосального розвитку та поширення. З'являються нові техніки та технології, які поєднуючись, створюють ефектну композицію. Сучасні художники текстилю експериментують з різними матеріалами, вплітаючи гілки дерев, шнури, целофан, сухі трави, різнофактурну пряжу та тканини. Саме вони допомагають художнику виразити своє бачення подій та сучасних проблем. Художній текстиль активно проявляє себе в усіх сферах людської діяльності, естетично доповнюючи художній образ як інтер'єру так і людини. Інтер'єр житла сучасної людини вимагає інноваційних ідей для оздоблення: абстрактні композиції, несподівані рішення, форма, насичене кольорове вирішення. Ці ідеї втілюються в гобеленах та текстильних тематичних панно. Вивчення тематичного панно – частини традиційного художнього текстилю, як засіб поєднання традицій та сучасності. Саме вивчення та дослідження даної проблематики дуже актуальною в першу чергу для Прилуцького краю та його жителів.

Тематичне панно як вид текстильного мистецтва виник не так давно в 30-40-х рр. XX ст. Його вивченням активно займалися Л. Жоголь, Г. Кусько, З. Чегусова, В. Андріяшко, О. Ямборко в своїх численних монографіях та наукових статтях. [3]. У них автори вивчали еволюцію розвитку українського гобелену, роль текстильного панно в оздобленні інтер'єрів, його композиційно-просторові способи вираження.

Експериментатори-практики художнього текстилю М. Дерегус, Н. Бабак, З. Кусько, Т. Печенюк, М. Базак, М. Білас та інші намагалися знайти нові шляхи вираження, форми, ідеї, композиції [2]. Для ефектного сприйняття та осучаснення, експериментували з різноманітними матеріалами та техніками.

Мета дослідження: дослідити текстильне панно – як спосіб поєднання традицій у сучасності, зображення забутих історичних подій певного регіону.

Методи дослідження: вивчення та аналіз наукової, історичної та педагогічної літератури.

На сьогоднішній день – текстильне панно стало незамінною окрасою сучасного інтер'єру. Воно дає змогу сучасному автору-ткачу зобразити та звернути увагу оточуючих на хвилюючі його питання. Автор, як творча особистість, часто звертається до широко розповсюджених тем вивчення: політика, війна, майбутнє, релігія, втрачені традиції, взаємозв'язок природи й людини, відомі постаті та їх оточення. У сучасному розумінні – це «стандарт». На даному етапі розвитку мистецтва, спостерігається, що лише незначна частина авторів досліджують маловідомі, непомітні теми, так як керуються думкою, що подібна проблематика не знайде своє вираження та позитивні відгуки в сучасному світі.

Дана проблематика є важливим вказівником для обрання пошукового дослідного шляху. В процесі дослідження стає відомим факт, що маленькі, маловідомі міста та його історія – не часто стають популярною темою для вивчення. Але трапляються виключення, коли увагу дослідника, як патріотично-відданої особистості своєму краю, привертає факт: незчисленна кількість війн, ворожих навалів, панщини, рабства, кріпацтва, які забрали безліч людських життів. Людей яких не пам'ятає ні історія, ні архівні документи, ні церковні святині, ні одна людина. Душі, шукаючі прощення та оплакування їхніх забутих душ, які пройшовши довгий історичний час, дотепер блукають на теренах «батьківського краю» дослідника – Прилуччині [1].

Виготовляючи певний виріб, перед автором виникає проблема – поєднання в текстильному тематичному панно традицій, історичної проблематики краю та сучасності. На сьогоднішній день спостерігається активне виготовлення значної кількості творчих виробів, які гармонійно поєднують естетичні та практичні функції, повноцінно відповідають потребам суспільства. Але помітним є те, що в більшості з них відсутній зв'язок з минувшиною. Значна частина виготовляють роботи по принципу «дешево-гарно-практично». Іноді в творах можуть прослідковуватися різні стилі та відсутність традиційних елементів, кольорова гама. Це стає причиною виникнення «еклектики». Зараз саме той час, коли світ потребує звернення до коренів минувшини – пам'ятка про забутих предків. Найбільше цього потребують жителі маловідомих

міст та сіл, які забувають про свою історію, таким чином втрачаючи духовний зв'язок з предками.

Художній текстиль у XXI столітті відіграє важливу роль у формуванні художнього образу інтер'єру та особистості людини. Він знаходить нові форми вираження: ширма, арт-об'єкт, авторський гобелен, інсталяція, панно. Текстильне панно – є одним із способів поєднання традицій та сучасності,зображуючи забуті події. Воно нестиме не лише естетичні функції, а й буде слугувати пам'яткою про традиції та забутих душ предків.

Список використаних джерел

1. Гайдай Г. Ф. Прилуки. Історико-краєзнавчі нариси. Прилуки: Аір-Поліграф, 2010. 143 с.
2. Кусько Г. Гобелени в інтер'єрі. Образотворче мистецтво. 1986. 180 с.
3. Тищенко. О. Р. Історія декоративно-прикладного мистецтва України (XIII–XVIII ст.): навч. посіб. для студ. вузів мистецтв та культури. Київ: Либідь, 1992. 189 с.

Алла КРАМАРЕНКО,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

САНОГЕННЕ МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ

Численні наукові дослідження (Ю. Бойчука, Б. Долинського та ін.) свідчать про те, що стан психоемоційного здоров'я майбутнього вчителя вимагає посиленої уваги, оскільки численні стресові ситуації в професійній сфері (підвищення атестаційних вимог, модернізація системи освіти, реалізація концепції НУШ, змішане навчання в умовах COVID-19 та ін.) тільки іноді посилюють негативний вплив на цю складову здоров'язбережувального освітнього простору вчителя.

Декілька років підряд під керівництвом професора Ю. Бойчука вищезазначені проблеми обговорюються та узагальнюються в колективних монографіях, які мають теоретико-практичний вектор. Так, у колективній монографії «Сучасні здоров'язбережувальні технології» (2018) А. Крамаренко разом із колективом вчителів-практиків (Д. Крамаренко, І. Проха, О. Шмалько) узагальнили здоров'язбережуальні технології в освітньому процесі початкової школи та визначали процес підвищення їх ефективності [1].

Доречним є застереження професора Ю. Орлова стосовно стану здоров'я вчителя, яке значно гірше у порівнянні з іншими категоріями населення, через те, що повсякденне спілкування насичене стресовими

ситуаціями. Разом з тим, учитель, немаючий досвіду саногенного (оздоровчого) мислення, не може опанувати свої психічні «вибухи», підриває тим самим як своє здоров'я, так і здоров'я своїх вихованців.

Групою вчених під керівництвом Ю. Орлова розроблено методику управління власною поведінкою, в основі якої бережливе ставлення до здоров'я вчителя та дітей. Безперечним є той факт, що кожен педагог має бути психотерапевтом, працюючи над таким синтезом якостей і властивостей особистості, які дають змогу уникнути порушень психічного стану. Це впевненість у собі, емоційна стабільність, уміння володіти собою, наявність рішучості, впевненості, самовладання.

За визначенням американського філософа і психолога І. Джеймса, «змінюючи аспекти нашого мислення, можна змінити наше життя». Слід пам'ятати: всі наші дії, почуття, вчинки завжди узгоджуються з «Я-концепцією», змінюючи її, ми змінюємо себе, своє життя. Лише позитивна «Я-концепція» – ключ до формування саногенного мислення. Зазначимо, що взагалі це процес довготривалий і потребує багато часу, але ми на основі аналізу праці Ю. Орлова «Сходження до індивідуальності» визначили *методичні рекомендації здобувачам вищої освіти з основ мистецтва «саногенного мислення».*

1. Кожен із Вас, спираючись на свій розум, повинен змінити тканину думок: замінити ворожнечу і непримиренність на злагоду і терпимість.
2. Вилучіть із свого мислення отруйно-зелені плями заздрощів та невдоволення разом із тьмяно-сірими плямами песимізму.
3. Залиште назавжди думки про хвороби та плекайте в собі віру про те, що в нас потребує розвитку безмежний внутрішній потенціал здоров'я.
4. Ніколи не створюйте ситуації, кажучи собі, що Ви прекрасно почуваєтесь, а наступної миті починаєте скаржитися іншому на жахливий стан здоров'я, щоб отримати співчуття.
5. Майте на увазі: Ви притягуєте до себе те, про що думаєте з найбільшою наполегливістю (закон «психічного магнетизму» Робера Ентоні).
6. Пам'ятайте, що взагалі не існує такої перешкоди, яка може стати на заваді Вам у досягненні поставленої мети.
7. Слідкуйте за власним мовленням (не лише мовою, а й емоціями, почуттями, уявленнями) і не робіть панічних заяв: «У мене не вийде підготувати урок», «Я ніколи не зможу стати справжнім учителем», а лише: «Я на належному рівні підготую урок», «Я стану справжнім учителем, завдяки наполегливій праці» і таке інше.
8. Постійно повторюйте позитивні твердження, доки Ваша підсвідомість не сприйматиме їх як реальність (закон «переважаючої психічної імпресії»). Емоції повинні служити Вам, а не Ви підкорятися їм.
9. Надалі свідомо обирайте лише позитивні думки і не давайте

ніякого шансу негативним ні за яких обставин. Тільки здоровий, щасливий та гуманний педагог може виховати дитину з такими якостями.

У цій площині дієвими є ряд тренінгових вправ, бесід, ігор, спрямованих на опанування мистецтва саногенного мислення (за С. Шебановою [2]). Така робота сприяє емоційній стабільності здобувачів вищої освіти, надає їм можливість знижувати ризик виникнення стресогенних ситуацій, уникати проявів агресивності у своїй поведінці. Наведемо приклад:

Вправа «Як виразити образу та прикрість» (мікрогрупи по 4 особи)

Інструкція: із «загадкової скрині» всі по черзі витягають половинки листівок. На них записані: а) роль *«ображаючого»,* в чому полягає образа; б) роль *«ображеного»,* як він реагує на образи, як поводиться, реакція за *«агресивним, пасивним або дипломатичним виходом».* Складаються мікрогрупи по 4 особи. Ведучий підкреслює, що сценка повинна бути зіграна у перебільшеній формі (підготовка – 10 хв.). Потім кожна група програє свою сценку.

Обговорення: Про що свідчить та чи та форма поведінки? У щоденниках (а ведучий на дошці) записуються продуктивні (соціально-прийняті) і непродуктивні (агресивні) способи вияву образи, прикрості.

Зразок рольового списку *(ображаючого):*

– У вас просять конспект, а ви не даєте... ;

– Ви у ролі батька, який увесь час докоряє своїй дитині... ;

– Ви пообіцяли подрузі зайти за нею, але забули про це... .

Бесіда «Умій розібратися в ситуації, в житті, в дійсності»

Мета: сформувати у здобувачів вищої освіти розуміння того, що причину невдач, конфліктів треба шукати не поза собою, а у своїх діях та вчинках.

План бесіди:

а) життя, проблеми, біль;

б) відповідальність та психічні розлади: неврози і психопатія;

в) не зрікайся своєї сили, своєї свободи – можливості розв’язувати проблеми самостійно.

З метою ефективного оволодіння методикою саногенного мислення варто пропонували здобувачам вищої освіти опанувати *техніку роботи з роздратуванням*:

1) Фіксація на роздратуванні:

– Чого я хочу добитися цим роздратуванням? Чого я боюся, чого не хочу, чому хочу запобігти своїм роздратуванням? Як мені не отруювати своє життя такою реакцією?

2) Дослідження роздратування:

– Якого кольору енергія роздратування? Яким звуком супроводжується?

3) Відпускання причин:

- Я змінюю своє сприйняття на те, що мене дратує, і звільняюся від цієї реакції як безнадійної форми боротьби;

4) Зміна «зброї»:

– Я змінюю «зброю» захисту у формі роздратування від усіляких проблем на інші види: уміння домовитися, запропонувати умови і так далі.

Отже, така психотехніка допоможе майбутньому вчителеві початкової школи змінити своє ставлення до себе як до неповторної особистості і ставлення до здобувачів початкової освіти як до рівних партнерів у педагогічній взаємодії.

Успіх роботи над собою значною мірою залежить і від програми самовиховання, зокрема від її конкретності (С. Єлканов, О. Кучерявий). Тому кожна програма здобувачів вищої освіти з гуманного самовиховання повинна включати конкретні заходи щодо досягнення певних завдань, які ставить перед собою майбутній учитель початкової школи, тобто кожен повинен мати план зміни своєї особистості. Майбутні фахівці повинні чітко визначали завдання гуманного самовиховання та обирати засоби, методи досягнення бажаного результату.

Таким чином, робота з організації гуманного самовиховання здобувачів вищої освіти у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до гуманізації освітнього процесу посідає визначне місце та позитивно впливає на підвищення її ефективності. А формування саногенного мислення лише сприятиме стресостійкості майбутнього вчителя при швидкоплинних вимогах до сучасного рівня освіти та потужній модернізації НУШ.

Список використаних джерел

1. Крамаренко А. М., Крамаренко Д. М., Проха І. ., Шмалько О. М. Здоров’язбережуальні технології в освітньому процесі початкової школи. *Сучасні здоров’язбережувальні технології*: колект. Монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 440-446.
2. Шебанова С. Г. Практичний курс «Сприяння своєму зростанню». *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. №2. С. 21–22.

Дмитро КРАМАРЕНКО,
учитель з фізичного виховання
вищої категорії,
Бердянська багатопрофільна гімназія №2,
Ніна КРАМАРЕНКО,
учителька ГПД,
Бердянська ЗЗСО №16,
Анастасія НОРТЕНКО,
учителька початкових класів
Шахтарської КЗО І –ІІІ ст.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Незаперечною залишається істина, що вчитель постає носієм культури здоров'я. Це дає підстави вважати проблему збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління професійно значущою для педагогічного колективу ЗЗСО [2]. З огляду на це, набуває актуальності проблема готовності вчителя фізичної культури до застосування здоров'язбережувальних технологій у цілому та технологій фізичного розвитку зокрема.

Доводиться констатувати, що реальна шкільна практика поки ще не забезпечує збереження і покращення стану здоров'я учнів. Так, за статистичними даними, до 80–90 % дітей шкільного віку мають відхилення у здоров'ї; за період навчання з 1 по 9 класи кількість здорових дітей зменшується в 4 рази. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), значна частина захворювань здобувачів освіти має так звану дидактогенну природу (дидактичні неврози, стреси, перевантаження, стомлення учнів), тобто напряму викликана або спровокована школою. А хвороба «дидактогенія» (негативний психічний стан учня, викликане порушенням педагогічного такту з боку вчителя) все поширюється в початковій ланці освіти посиленними темпами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем здоров'я учнів у цілому та фізичної підготовки зокрема свідчить про те, що питання здоров'язбереження у процесі навчання вивчаються в таких основних напрямах: медичному (М. Амосов, Г. Апанасенко, Т. Бойченко, Л. Боярська та ін.), валеологічному (І. Бабін, І. Брехман, М. Гончаренко, М. Гриньова, Г. Зайцев, Н. Субота та ін.), психологічному (І. Бех, О. Хухлаєва та ін.) та педагогічному (Ю. Бойчук, О. Іонова та ін.).

Практична реалізація завдань створення здоров'язберігаючого життєвого простору дитини, вказує А.Крамаренко, залежить, насамперед, від учителя, завдяки якому процес освіти стати невід'ємною частиною здоров'язбереження учня. Не менш важливим є й те, щоб учитель слугував прикладом здорового образу життя [1, с. 440].

Водночас дані дослідження Ю. Бойчука щодо опитування вчителів свідчить, що більшість з них (76,7 %) недостатньо розуміють свою роль у здоров'язберігаючому освітньому процесі, особливо зараз в умовах карантину.

16 жовтня 2020 року, набуло чинності Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти. Воно розширює можливості для дистанційного навчання учнів – як за дистанційною формою здобуття освіти, так і при використанні технологій дистанційного навчання в інших формах здобуття освіти.

Нове Положення було затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115 і зареєстровано в Міністерстві юстиції 28 вересня 2020 року за №941/35224.

Варто звернути увагу на процес організації дистанційної роботи вчителя фізичної культури в умовах карантину:

1. Особистий приклад вчителя. У жодному разі не обмежуватися тільки записами завдань на сайті та порадами на виконання фізичних вправ. Треба враховувати той факт, що діти знаходяться в незвичних для них умовах особливо, коли місцевість в червоній зоні та введено чіткі обмеження щодо знаходження на спортивних майданчиках та відвідування спортивних залів.

2. План роботи вчителя фізкультури на період карантину.

3. Знання учнями правил самостійних занять фізичними вправами.

4. Правила самоконтролю під час виконання практичних завдань з фізичної культури.

5. Виконання фізичних вправ протягом дня (ранкова руханка, фізкультурні паузи під час роботи за комп'ютером, смартфоном тощо).

6. Робота з батьками щодо організації дистанційної роботи з фізичної культури.

7. Виконання фізичних вправ тільки за умови гарного самопочуття, дотримуючись усіх вимог карантинних заходів.

8. Врахування місця проживання здобувачів освіти (квартира, будинок, наявність власного подвір'я тощо).

9. Використання нестандартного обладнання з фізичної культури для занять в домашніх умовах.

10. Забезпечити зворотній зв'язок з учнями та батьками з фізичної культури.

11. Пропонувати здобувачам освіти цікаві практичні та теоретичні завдання з фізичної культури.

Розглянемо на прикладі модуля «Футбол» (7 клас). Здобувачам можна запропонувати переглянути інформацію щодо фактів найпопулярнішого спорту у світі, змотивовуючи їх на тренування, розширюючи їх обізнаність з цього виду спорту на youtube.com. за такими темами.

Історія розвитку футболу. (Коротка презентація) https://naurok.com.ua/prezentaciya-istoriya-viniknennya-ta-rozvitku-futbolu-159803.html

Факти про футбол: історія найпопулярнішого спорту у світі. https://www.youtube.com/watch?v=yOB-Wpekwd8

Далі можна запропонувати ранкову зарядку з елементами футболу, яку демонструє сам вчитель та розміщує на youtube.com або на власному сайті. Таким чином, діти матимуть наочний приклад он-лайн тренування та самостійно залучатимуться до нього і на вихідних, переглянувши відео та додатково вносити власні елементи до цієї зарядки, записавши відеоролик, за яким можна оцінити рівень сформованих компетентностей здобувача освіти.

https://www.youtube.com/watch?v=iNRul6GtA2k – Ранкова зарядка з елементами футболу вчителя фізичної культури Крамаренко Дмитра Миколайовича Бердянської багатопрофільної гімназії №2.

Додатково з метою урізноманітнення ранкової зарядки можна запропонувати учням перегляд таких матеріалів на електронній платформі. А саме:

1. Руханка від українських спортсменів https://www.facebook.com/olya.mazmanian/videos/2567357396916330/UzpfSTEwMDAwODk3NTgzMTk0NzoyNDIyMjAzMjA4MDg4ODUw/?id=100008975831947
2. Вправи для домашніх тренувань з футболу https://vse-kursy.com/read/440-uprazhneniya-dlya-domashnei-trenirovki-po-futbolu.html
3. Завдання з фізичної культури та предмета «Захист Вітчизни» на період карантину https://kovalskiyvv.blogspot.com/2020/03/blogpost.html?spref=fb&fbclid=IwAR0NlTjPfoOxVWnCQTp0x4afviOkOV9CkL36-j502DzTpddnudGAkeeFh9A
4. 45 вправ на «Координаційній драбині» https://www.youtube.com/watch?v=3kMcgnlSQlM&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0xR--bxeqwrUIN9aAGlqNTwXwGNLH2zC8-uMjSUX00krdqjYjjpQIxOA&app=desktop
5. Контроль м’яча (футбол) https://www.youtube.com/watch?v=5M_NWFqggUo

На наше переконання, у професійній підготовці магістрантів спеціальностей «Фізична культура і спорт» і «Середня освіта (фізична культура)» варто враховувати той факт, що наявні можливості будь-якої платформи, у тому числі і платформи Moodle не в змозі забезпечити спортсменам і вчителям фізичної культури реальні умови тренування культура і спорт і «Середня освіта (фізична культура)» варто враховувати той факт, що наявні можливості будь-якої платформи, у тому числі і платформи Moodle не в змозі забезпечити спортсменам і вчителям фізичної культури реальні умови тренування.

На наше переконання, враховуючи сучасне зонування місцевості з короновірусу, учнів треба чітко налаштовувати на врахування обмежень щодо перебування на спортмайданчиках, якщо це червона зона, в помаранчевій – часткове їх використання, жовта та зелена зона – активне заняття спортом на спортмайданчиках, враховуючи сезонні можливості.

Учні повинні обов' язково засвоїти, що лише тренований організм має міцні захисні функції і знаходячись постійно в кімнаті ми не надаємо користь організму своїм статичним станом, а лише погіршуємо загальну підготовку.

Також досить цікавою формою на закріплення теоретичних компетентностей з фізичної культури є виготовлення лепбуків на відвідну тематику.

Однією з форм профілактичної роботи із здорового способу життя та правильного харчування є виготовлення вказаних лепбуків для здобувачів початкової освіти та робота з ними. Таким чином, учні ЗЗСО закріплюють знання із здорового харчування як запоруку фізичного укріплення, а здобувачі початкової освіти мають можливість в ігровій формі вивчити правила здорового харчування та вдало грати у футбол.

Список використаних джерел

1. Крамаренко А. М., Крамаренко Д. М., Проха І. С., Шмалько О. М. Здоров'язбережуальні технології в освітньому процесі початкової школи. *Сучасні здоров'язбережувальні технології*: колект. монографія/за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 440–446.
2. Alla KRAMARENKO, Valentyna CHERNII, Olha SHEVCHENKO, Olena NIEVOROVA, Anastasiia MELNYK. Development of Professionally Important Physical Qualities in Engineering Students. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*. 2020, Volume 12, Issue 1. Sup. 1, p.93–105

Юлія КРИВЕНКО,
аспірантка, Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

ТІМБІЛДІНГ ЯК ШЛЯХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСАД ПЕДАГОГІКИ СПІВПРАЦІ

Сьогодні тімбілдинг є однією з найперспективніших моделей корпоративного менеджменту, що забезпечують повноцінний розвиток організації, а також сприяє становленню партнерських взаємин. Командоутворення є одним з найбільш ефективних інструментів управління, оскільки дозволяє торкнутися таких аспектів роботи, як:

– розвиток командного духу;

– можливість виявляти і реалізовувати особистісний потенціал кожної людини;

– вказує на помилки в спілкуванні, що породжують взаємне нерозуміння між членами колективу;

– допомагає знайти варіанти вирішення конфліктних ситуацій;

– розвиває здатність швидко приймати рішення в критичних і нестандартних ситуаціях;

– виховує в учасників довіру до колективу і один до одного, прихильність цілям колективу;

– є вагомим методом мотивації, який дозволяє відчути увагу до кожної людини, що, в кінцевому результаті, дозволяє створити згуртований та креативний колектив однодумців [1].

Процес командоутворення може розповсюджуватися не тільки на колективи співробітників організацій (у тому числі й педагогічних), але й учнівські колективи. Це може відбуватися у формі квестів, змагань з упровадженням різних технологій (наприклад, технології колективних творчих справ).

Необхідність проведення тімбілдингу в процесі розвитку педагогічного або учнівського колективу обумовлено, головним чином, наступними критеріями:

– необхідністю навчити членів колективу працювати злагоджено та погоджено;

– необхідністю налагодження комунікацій між учителем та учнями або між фахівцями однієї галузі;

– необхідністю вирішення конфлікту учителя як менеджера та учнів як партнерів;

– необхідністю підтримувати дружні відносини в колективі;

– питаннями адаптації до колективу, що склався, при появі нових учнів або співробітників тощо.

Уважаємо, що урахування зазначених критеріїв є необхідною умовою створення сприятливих партнерських взаємин між учасниками освітнього процесу та допоможе керівництву закладу освіти, працівникам психологічної служби у визначенні заходів як організаційних, так і просвітницьких щодо підвищення психологічної компетентності учасникам освітнього процесу з питань упровадження партнерських взаємин. Готовність учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства передбачає сформованість у них: ставлення та спрямованість учителів до використання педагогіки партнерства в професійній діяльності в процесі налагодження педагогічної взаємодії; знань про сутність та основні принципи педагогіки партнерства як педагогічної технології; уміння використовувати форми, методи організації взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства [2].

Нами було проведено констатувальне дослідження на базі Управління освіти адміністрації Шевченківського району Харківської міської ради. Респондентами у процесі дослідження стали члени методичного об'єднання вчителів початкової школи – вчителі 1-2 класів у кількості 40 педагогів. Це дослідження складалося із трьох блоків. Перший блок мав на меті виявити поняття та принципи, на яких ґрунтується педагогіка партнерства, здійснити аналіз тімбілдінгу як ефективного HR-інструменту, дібрати заходи та завдання, що були спрямовані на реалізацію засад педагогіки співпраці. Другий блок був присвячений проведенню та емпіричному впровадженню засад командоутворення серед педагогів. Третім блоком стало проведення опитування та аналіз його результатів.

Отже, ми з'ясували, які форми роботи найбільше зацікавили педагогів під час проведення тімбілдінгу серед учителів шкіл. Результати представлені у вигляді діаграми (рис. 1):

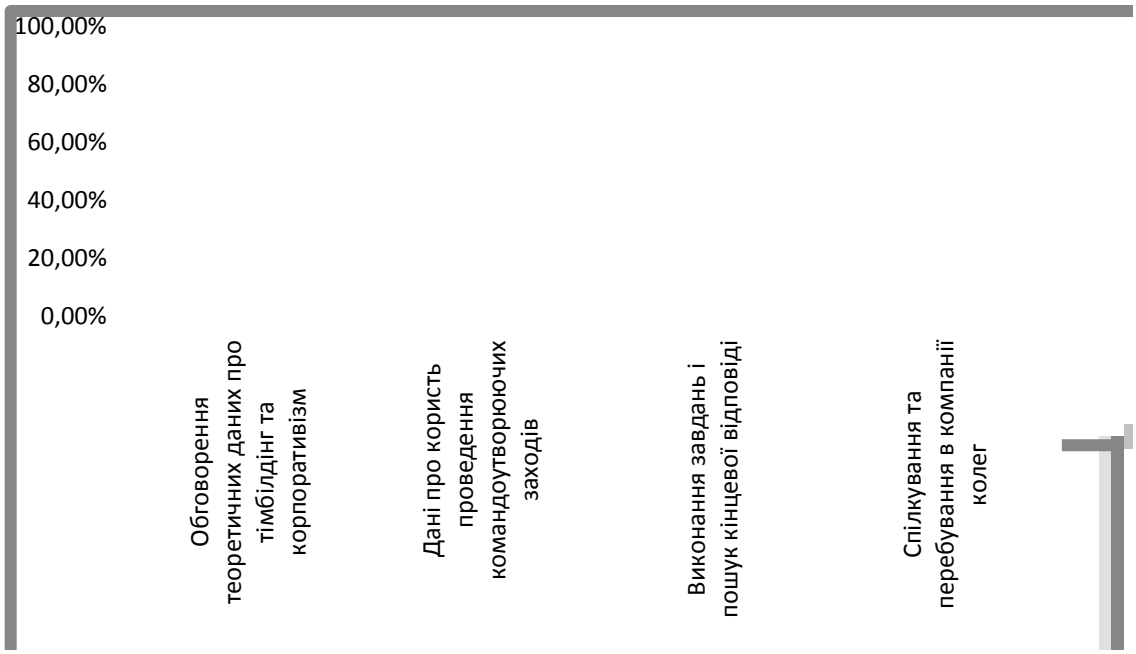


Рис. 1 – Дані опитування педагогів району

Наприкінці експерименту за результатами моніторингу виявлено:

– підвищений рівень корпоративної етики педагогічних працівників району;

– створення засад взаємодії між педагогами району обраного діапазону відвідування заходу;

– підвищення загального рівня обізнаності на термінології європейської системи освіти;

– усвідомлення важливості колективних взаємин в педагогічному колективі;

– згадування теоретичних засад педагогічної діяльності; розвиток в колективі довіри і взаєморозуміння завдяки спільному проведеному часу;

– зміцнення довіри до керівництва.

Слід зазначити, що педагогіка розвивається з урахуванням напрямів корпоративізму та синергії, отже тімбілдінг стане гарною інвестицією у майбутнє школи чи підрозділу будь-якої організації.

Таким чином, тімбілдінг – це один зі шляхів ефективного становлення педагогічного або учнівського колективу, який може існувати тільки в умовах педагогіки співпраці.

Список використаних джерел

1. Психологія тимбілдингу / Романовський О. Г., Шаполова В. В., Квасник О. В., Гура Т. В. Харків : Друкарня Мадрид, 2017. 92 с.
2. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат.* 2019. Вип 21. С. 50–54.

Анжеліка ЛЕСИК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедра педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ

Історія питання щодо формування в дітей позитивного ставлення до навчання, пізнавального інтересу сягає своїм корінням в епоху Відродження. У кінці XIV – на початку XV століть педагог-гуманіст Вітторіно-да-Фельтре організував школу «Дім радості», в основу організації якої було покладено принципи гуманістичної педагогіки. Велике значення приділялося грі, розвитку фізичних та духовних сил дитини, що сприяло формуванню в учнів позитивного ставлення до навчання.

У кінці XV на початку XVI століть педагог-гуманіст Франсуа Рабле відстоював ідеї гуманістичного виховання, багаторівневої освіти, розвитку самостійності мислення, творчості, активності, наочності навчання, тобто всіх тих шляхів та засобів, які сприяли вихованню інтересу до пізнання. У романі «Гаргантюа і Пантагрюель» Ф. Рабле висміював старі методи навчання, що зводилися до безглуздого зубріння й пропонував нову систему навчання та виховання, яка мала формувати гармонійно розвинуту особистість.

У другій половині XVIII століття грамотність та освіта були доступні небагатьом людям, а навчання зводилося, переважно, до зубріння текстів. Становлення капіталізму в цей період потребувало більшої кількості грамотних людей. Отже, виникла історична необхідність створення системи освіти, що відповідала б вимогам суспільства.

Засновником наукового підходу до теоретичного та практичного вирішення проблеми формування позитивного ставлення до навчання був Я. Коменський. У «Великій дидактиці» він писав: «Яке б заняття не розпочинати, важливо, перш за все, збудити в учнів серйозну любов до нього, довести переваги цього предмету, його користь» [2, с. 354].

Джон Локк вважав, що в процесі навчання в дітей необхідно викликати інтерес, розвивати допитливість, самостійність суджень. За таких умов процес навчання буде викликати у дітей позитивні емоції.

Схожу із Я. Коменським та Д. Локком позицію зайняв І. Бецькой, який був упевнений у тому, що природу дитини неможливо розбудити до тих пір, поки навчання буде тужливим, треба заохочувати дітей до занять, викликати в них любов до навчання.

Французький просвітник Жан-Жак Руссо вимагав поважати особистість дитини, рахуватися з її інтересами та запитами.

І. Гербарт важливою умовою та засобом успішного навчання вважав інтерес. На його думку, «те, що вивчається із задоволенням, вивчається швидко й ґрунтовно засвоюється».

Таким чином, для успішного навчання необхідно спочатку формувати в дітей позитивне ставлення до нього.

Отже, з розвитком психолого-педагогічної науки, проблема формування в дітей пізнавального інтересу, позитивного ставлення до навчання безпосередньо пов’язується з емоційним забарвленням процесу навчання.

Учені в галузі педагогіки, психології кінця XIX–початку XX століть зробили вагомий внесок у вирішення проблеми формування в дітей позитивного ставлення до навчання.

Вивчення педагогічної думки України переконує нас в тому, що проблему виявлення умов, чинників, шляхів, засобів формування в дітей позитивного ставлення до навчання в тій чи іншій формі досліджувало багато українських педагогів.

Аналіз літератури дає можливість зробити висновок: здійснення усіх перерахованих вимог щодо організації навчально-виховного процесу неможливо без творчого, гуманного, особистісно-орієнтованого вчителя.

О. Духнович зазначав, що вирішальну роль у формуванні особистості належить учителю. Він писав: «Учитель – просвітник народу».

Аналіз проаналізованих джерел дозволяє стверджувати, що передові українські педагоги цінували педагога-творця, педагога-майстра, який не припускав у своїй роботі одноманітності та викликав позитивні емоції у своїх вихованців.

Таким чином, проблема формування у дітей позитивного ставлення до навчання розглядається через виховання пізнавального інтересу, пізнавальної активності, емоційної сприйнятливості навчання в цілому, гуманістичному підході з боку вчителя. Ця проблема хвилювала відомих педагогів протягом багатьох століть.

У психолого-педагогічній літературі виділені такі особливості емоційного клімату, які є необхідними для створення та підтримки позитивного ставлення дитини до навчання: 1) позитивні емоції, що пов'язані зі школою в цілому; 2) позитивні емоції, що обумовлені рівними, добрими діловими взаємовідносинами школяра з учителями, товаришами, відсутністю конфліктів з ними; 3) емоції, що пов'язані з усвідомленням кожним учнем своїх великих можливостей у досягненні успіхів у навчальній роботі, у переборюванні труднощів, у вирішенні складних задач; 4) позитивні емоції, які викликані навчальним матеріалом; 5) позитивні емоції, які виникають у процесі оволодіння учнями прийомами самостійного вивчення матеріалу, новими способами удосконалення своєї навчальної роботи, самоосвіти.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми формування в учнів позитивного ставлення до навчання дозволив виокремити ряд умов щодо формування мотивації навчання школярів. Це: стан учня в системі міжособистісних відносин; організація колективної діяльності. Кожна з цих умов розрахована в значній мірі на формування окремих груп мотивів, або навчально-пізнавальних, або широких соціальних.

Список використаних джерел

1. Грицюк О. І. Практичне використання інтерактивних методів навчання на уроках у початковій школі. *Початкове навчання та виховання*. Харків: Основа. № 27 (283) вересень, 2011. С. 2–10.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедиз, 1939. 320 с.
3. Крамаренко Л. І. Педагогічні умови формування інтересу майбутніх учителів до науково-педагогічних знань у навчальному процесі педучилища. *Збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. ім. П. Тичини* / голов. ред. В. Г. Кузь. Київ: Міленіум, 2004. С. 53–62.

Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Олена САВИЦЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Завжди залишатиметься актуальною з багатоаспектною складовою проблема підготовки вчителя до здійснення професійної діяльності у педагогічній науці. В сучасних умовах реформування освіти вона постає особливо гостро, що відображено у стратегічних напрямках розвитку освіти в Україні.

На сучасному етапі розвитку української держави курс на євроінтеграцію, Болонський процес зумовлює необхідність підвищення якості системи вищої педагогічної освіти до європейського рівня. Це, в свою чергу, спричиняє стрімке зростання вимог до фахівців системи освіти, основною метою їх роботи є не лише засвоєння учнями предметних знань, а і формування особистості громадянина своєї держави [1].

Підготовка вчителя, здатного ефективно вирішувати ці завдання в своїй професійній діяльності, вимагає реформування системи вищої педагогічної освіти України, поглиблення процесів гуманізації та індивідуалізації освіти та вибору в якості пріоритетних завдань професійної підготовки майбутнього педагога його особистіснопрофесійного розвитку в цілому, і особливо – підвищення рівня професійної самосвідомості [2].

Аналіз підходів сучасних дослідників щодо психологічного супроводу професійного навчання переконує нас, що психолого-педагогічний супровід професійного зростання педагога сприяє зміцненню його професійного «Я» та розвитку здатності відчувати себе в ролі повноцінного зрілого суб’єкта свого професійного життя впродовж усього професіоналізму. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблемі професійної самосвідомості майбутніх педагогів у фаховій літературі приділяється значна увага.

Тому науковці висувають такі вимоги до модернізації перепідготовки вчителів:

1) розробка технологій саморозвитку, самоосвіти, самоорганізації та самоактуалізації;

2) конкретизація мети, змісту, методів, форм, засобів перепідготовки вчителів з урахуванням особистісно значущих орієнтирів;

3) урахування індивідуального і професійного досвіду кожного педагога;

4) орієнтація перепідготовки вчителя на навчання прийомів саморегуляції, рефлексії, самоаналізу педагогічної діяльності та комунікативних умінь і навичок цілісну систему організаційних та психолого-педагогічних заходів, технологій та процедур, які спрямовані на допомогу педагогічним працівникам у подоланні труднощів впродовж професійної діяльності; розвиток особистісних якостей і психологічної готовності вчителя до творчої самореалізації.

У той же час, із пріоритетних напрямків системи освіти залишається стимулювання розвитку креативної особистості, професійного самовдосконалення вчителів та спонукання їх до управління власною самостійною діяльністю [3].

На сьогоднійшній день держава висуває високі виоги до викладачів, які здійснюють психолого-педагогічну та методичну підготовку педагогічних працівників, забезпечують традиційні види підвищення кваліфікації педагогічних працівників, щодо досвіду практичної роботи в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної), позашкільної освіти, або закладах спеціалізованої освіти відповідного рівня.

Важливим завданням перед державою стає забезпечення притоку до сфер дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) фахової передвищої, спеціалізованої освіти відповідних рівнів та вищої педагогічної освіти нових людей, які мають бажання і здатні до здійснення позитивних змін.

З цією метою держава сприяє диверсифікації шляхів доступу до педагогічної професії за рахунок забезпечення розмаїття моделей та програм формальної педагогічної освіти, а також впровадження механізмів визнання результатів неформальної та інформальної освіти закладами освіти та кваліфікаційними центрами.

Головним завданням трансформації педагогічної освіти є забезпечення її випереджаючого розвитку. Відповідно до цього рівень освіченості (включаючи усереднений рівень здобутої формальної освіти) педагогічної спільноти повинен неперервно зростати як за рахунок освітнього рівня молодих фахівців, так і за рахунок професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників [4].

Усі здобувачі освіти мають отримати доступ до найсучасніших знань, які можуть бути опановані ними на відповідних освітніх рівнях, та освітніх методик (технологій), що потребує невідкладної належної підготовки педагогічних працівників.

Формування нового бачення перспектив педагогічної професії, привабливості професійної кар'єри педагога, престижності здобуття педагогічної освіти в Україні потребує запровадження спеціальної моделі державної підтримки здобуття педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Івасишин О. І., Сікерко Л. П. Вплив сучасної економіки знань на розвиток суспільства. *Держава та регіони.* 2008. № 5.С. 53–60.
2. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации. Москва: Институт психологии РАН, 2008. С. 46–98
3. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні.* 2007. № 1. С. 21–29
4. Проєкт Колегії Міністерства освіти і науки України «Концепція розвитку педагогічної освіти» від 22 лютого 2018 р.

Світлана ЛУПАРЕНКО,
докторка педагогічних наук,
професорка кафедри педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ТА ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

Вальдорфська педагогіка, яка існує у світі вже понад 100 років, передбачає особливу підготовку вчителя до роботи у вальдорфській школі: дуже високі вимоги до рівня його професійної підготовки та культури; гармонійне поєднання орієнтації на особистість конкретної дитини та соціальної спрямованості процесу виховання у професійній діяльності; уміння працювати з батьками, іншими вчителями, громадськістю тощо [1; 3]. Це зумовлене наявністю особливих навчальних предметів у розкладі занять (евритмія, малювання форм, старовинні професії, антропологія, палітурна справа тощо) та специфічних форм і методів навчання і виховання дітей (ритмічна організація освітнього процесу, художньо-образне викладання, феноменологічне викладання, активно-практичні проєкти, диференційований підхід до дітей із різними типами темпераменту).

Застосування в освітньому процесі вальдорфських форм і методів навчання та виховання вимагає, насамперед, володіння основами вальдорфської педагогіки – людинопізнанням, що передбачає орієнтацію на цілісний розвиток людини та особистісну орієнтацію всього освітнього процесу. Першим кроком у людинопізнанні є ознайомлення із накопиченими ідеями та результатами досліджень вальдорфської педагогіки з її різними галузями: диференціація навчання з урахуванням

конституції, темпераменту дітей; основи і практика виховання волі, характеру, фантазії, мислення, формування моральних сил; методика викладання. Наступним кроком у людинопізнанні є власні спостереження педагога за учнями з визначенням їхніх фізичних і психічних особливостей та потреб. Уважні спостереження за дітьми, їхнім розвитком допомагають учителю визначити найкращу комбінацію форм і методів навчання та виховання для цілісного впливу на особистість.

Це, у свою чергу, потребує від учителя володіння художніми вміннями: малювати, співати, ліпити, бути гарним актором, бо цього вимагають художньо спрямовані засоби. Тому значну частину часу підготовки вальдорфського вчителя складають вправи і робота у сфері різних видів мистецтва (музика, спів, живопис, ліплення, евритмія, рецитація тощо).

Також для ефективного застосування вальдорфських засобів учитель має розвивати свої практичні навички для вдалого використання практично спрямованих форм, методів та засобів навчання. Тому в підготовці вальдорфського вчителя мають велике значення соціально-практичні роботи (у майстернях чи в саду, при прибиранні приміщень і під час будівництва, при проведенні екскурсій, конференцій, свят, засідань) [1, с. 274–275]. Це допомагає вчителю усвідомити відповідальність за свою працю.

До того ж, учитель має добре володіти словом, бути гарним оповідачем, щоб зацікавити всіх учнів. Наприклад, диференційована робота з дітьми різних типів темпераментів передбачає вплив особливим способом на кожну дитину за допомогою яскравої розповіді, для виконання якої потрібне гарне володіння мімікою, голосом, жестами, рухами тощо. Учитель під час розповіді «запалює» кожного учня особливим чином так, що оповідання або новий матеріал надовго запам’ятовується.

На початковому етапі вчитель повинен ознайомитися з досвідом людинознавчої педагогіки, для чого проводяться спеціальні трирічні курси підготовки для роботи класним учителем.

Учитель має добре оволодіти вальдорфськими формами, методами і засобами навчання, щоб вдало використовувати їх на заняттях. Тому на курсах і семінарах багато уваги приділяється педагогічній практичній підготовці вчителя (протягом року проводяться дві тритижневі практики). Учитель відвідує заняття в різних школах, спостерігає за діяльністю інших учителів, практично знайомиться з методикою. Але на цих заняттях він не є пасивним спостерігачем, а активно приймає участь на уроках як ученик, бо відчути, зрозуміти особливості використання вальдорфських засобів можна лише, коли вчитель, який навчається, сам стає учасником педагогічного процесу. На практиці можна добре зрозуміти особливості ритмічної організації навчання, знайомлячись із розкладом занять протягом дня, тижня, місяця, року, із побудовою уроків

та їхніми окремими елементами; відвідуючи заняття, учитель дізнається про особливості здійснення художньо-образного навчання та роботи з дітьми різних типів темпераментів, залучення мистецтва, використання робочих зошитів та виконання активно-практичних проєктів. Також під час практики вчитель випробовує свої сили як вальдорфського вчителя на власних уроках.

До того ж, у вальдорфській школі проводяться щотижневі ради вчителів, метою яких є постійне оновлення педагогіки через поглиблене пізнання людини і подальшу практичну освіту і професійний розвиток учителя, обговорення окремих учнів та цілих класів, а також обговорення питань методики і дидактики.

Але семінар та рада вчителів можуть лише відкрити шляхи, показати цілі, завдання, запропонувати можливі точки зору на їх розв'язання. Усе інше – це внутрішні і зовнішні дії самого педагога. Тому підготовка вальдорфського вчителя вимагає постійної самоосвіти, людинопізнання, а також самовиховання, розвитку активності професійного мислення, об'єктивного сприйняття іншої людини, контролю над своїми емоціями, почуттями, вчинками [2, с. 15].

Рушійною силою й джерелом самоосвіти вчителя є потреба в самовдосконаленні професійних знань, умінь, навичок, які допомагають оволодіти методичними знаннями, новітніми технологіями освітнього процесу, постійно аналізувати його реальний стан, глибоко усвідомлювати власну педагогічну діяльність як творчий процес розв'язання різноманітних за змістом навчальних і виховних завдань, застосовувати досягнення науки й передового досвіду, а також власного творчого пошуку. Учитель має бути вільним до всього нового, не боятися змінюватись. У вчителя має бути світогляд, який може відповісти на внутрішні питання: «Хто така людина?», «Як формувати особистість?», «Як розвивати здібності?». Цей світогляд має укріплювати людину, вести її вперед, розвивати.

Вальдорфський учитель повинен постійно працювати над своїм розвитком, намагатися проникнути у природу дитини, усе більше оволодіваючи методами безпосереднього пізнання світу і людини. У цьому вчителю допомагають вправи внутрішнього характеру, спрямовані на розвиток мислення, почуттів і волі.

Використання вальдорфських форм, методів і засобів навчання та виховання вимагає від учителя значної і складної роботи з підготовки і проведення занять, аналізу й осмислення особливостей та потреб кожної дитини, щоб на уроці можна було вільно застосовувати ці засоби, і вони діяли повною мірою та приводили до бажаного результату. Це складна і клопітка робота проробити велику кількість джерел, обрати матеріал та форми його подання і продумати кожну хвилину заняття так, щоб задіяти якомога більше учнів, щоб зацікавити їх, пробудити в них бажання вчитися.

Важливим фактором для створення основ орієнтації учнів у світі, житті, культурі і часі є те, наскільки вчителю вдається знайти шлях до творчого і живого викладання. Учитель має вільно оперувати всіма вальдорфськими формами, методами та засобами навчання. Для цього він уважно спостерігає за своїми учнями, виробляє різні підходи до них, ретельно планує свою роботу на уроці, підбираючи вірші, ігри, оповідання, вправи таким чином, щоб вони привернули увагу і сприяли підвищенню пізнавальної активності всіх учнів у класі. Водночас у вчителя має бути впевненість у викладанні нового матеріалу і готовність адаптувати його до можливих змін ситуації.

Отже, учитель має добре вивчити і враховувати психологічні особливості своїх учнів, оволодіти вальдорфськими формами, методами і засобами навчання та виховання, щоб упродовж уроку чи навчального дня створити необхідні умови для розвитку пізнавальної активності молодших школярів, стимулювання їх до власних дій, творчості, розвитку волі, мислення та емоцій, спрямовування активність школярів на навчальний предмет. Учитель має допомогти учням виробити власний стиль навчання залежно від їхніх природних можливостей. Учні співають, малюють, ліплять, грають, переживають, опановують предмети, і в цій діяльності розвивається їхня пізнавальна активність і найголовніше – відбувається загальний всебічний розвиток дитини.

Список використаних джерел

1. Ионова Е. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. Харьков: Бизнес Информ, 1997. 300 с.
2. Іонова О. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. докт. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 35 с.
3. Іонова О. Особливості викладання іноземних мов у початковій вальдорфській школі. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету*: зб. наук. праць. Тернопіль: ТДПУ, 2004. №2. С. 184–187.

Наталія МАКОВЕЦЬКА,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри туризму
та готельно-ресторанної справи,
Запорізький національний університет,
Андрій ВОЛОБУЄВ,
здобувач першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти факультету фізичного
виховання, спорту та туризму,
Запорізький національний університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ ТА ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗЕЛЕНОГО ТУРИЗМУ

Актуальність вивчення обраної проблеми зумовлена нагальною потребою світового суспільства в розвитку туризму як ефективного засобу міжнародного взаєморозуміння, полікультурності, економічної, наукової, освітньої інтеграції та співробітництва, а також як засобу збереження навколишнього середовища, головна роль в чому належить саме екологічному (сільському, природному, зеленому) туризму. Важливість питання управління туристичною сферою взагалі та екотуризмом зокрема, наголошується фахівцями туристичної галузі й органів управління на світовому, державному, регіональному рівнях [2]. Слід підкреслити, що питання забезпечення сталого розвитку туризму відображено в положеннях Резолюції Генеральної Асамблеї ООН (2015) [1].

Варто підкреслити, що для розвитку туризму в Україні насамперед необхідна державна підтримка галузі та конкурентне середовище, які забезпечать якість наданих послуг та сприятимуть соціально-економічному розвитку територій. Враховуючи досвід розвитку туризму європейських країн, в Україні необхідно:

– відновлювати та підтримувати у привабливому вигляді історико-культурні пам’ятки; розвивати туристичну інфраструктуру;
– стимулювати розвиток суміжних з туризмом галузей економіки; проводити рекламу туристичних місць;
– підвищувати якість сервісу;
– органам влади надавати всіляку підтримку туристичній галузі та ін. [3].

Важлива роль в питанні дослідження й управління розвитком туристичної індустрії належить саме фахівцю з туризму, його професіоналізму, компетентності, здатності до ефективної діяльності в туристичній сфері, дотримання, впровадження та поширення сучасних світових тенденцій сталого розвитку туризму.

З огляду на зазначене, важливим вбачається підвищення якості фахової туристичної освіти, підготовки випускника, професійно обізнаного, компетентного, з творчим, аналітичним та креативним мисленням, готового до ефективного виконання професійних завдань в туристичній і готельно-ресторанній сфері, здатного до аналізування, прогнозування та управління розвитком туризму, його інфраструктури з урахуванням національних особливостей, світових та європейських тенденцій.

Забезпечення вирішення цього питання є можливим завдяки впровадженню в освітній процес професійної підготовки майбутніх фахівців із туризму та готельно-ресторанної справи сучасних інноваційних методів навчання, спрямованих на активізацію навчальної діяльності студентів, оволодіння ними грунтовною системою знань, умінь, навичок і здатностей до управління розвитком зеленого туризму згідно з сучасними світовими тенденціями розвитку.

Список використаних джерел

1. Resolution adopted by the General Assembly on 22 December 2015 (2015). *Global Code of Ethics for Tourism.* https://undocs.org/ru/A/RES/70/200
2. Безкоровайна Л. В. До питань управління розвитком національного екотуризму як засобу збереження навколишнього середовища. *Наукове забезпечення освітньої діяльності у сферіцивільного захисту*: II Науково-практична конференція (за міжнародною участю) (м. Київ, 16 трав. 2019 р.). Київ. С. 65–67.
3. Маковецька Н. В., Безкоровайна Л. В. Літвінова-Головань О. П., Короленко К. В. Питання впровадження європейських тенденцій щодо сталого розвитку туризму у професійній підготовці майбутніх фахівців туристичної сфе ри. Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку. Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (5 листоп. 2020 р., м. Запоріжжя). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2020. С. 24–25.

Володимир МОКЛЯК,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри загальної педагогіки
та андрагогіки,
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

РОЛЬ АВТОНОМІЇ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ФАХОВОМУ ЗРОСТАННІ ОСОБИСТОСТІ

За роки становлення власної державності Україна пройшла складний шлях розбудови освітньої й виховної парадигм, які нині продовжують формуватися з орієнтацією на Європу і європейські цінності. Основним

завданням вищої освіти в умовах сучасних цивілізаційних процесів є підготовка високопрофесійного конкурентоздатного фахівця. Тому варто зосередити увагу на автономії як унікальному феномені, що відіграє провідну роль у фаховому зростанні особистості.

Науковий пошук уможливлює встановити необхідні й достатні умови якості підготовки особистості в системі вищої освіти: демократизація й гуманізація освітньо-виховного процесу, підтримка його сталого розвитку, автономізація навчально-виховного процесу, підвищення креативності й конкурентоздатності, зростання педагогічного партнерства викладачів і студентів, дотримання академічної доброчесності, розширення міжнародної співпраці у сфері вищої освіти тощо.

На думку В. Яблонського, на початку XXI ст. перед вищою освітою постали такі завдання: 1) забезпечити перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; 2) формувати мережу ЗВО, яка б задовольняла інтереси особистості, потреби кожного регіону зокрема й держави загалом; 3) підвищувати освітній і культурний рівень суспільства; 4) підносити вищу освіту України до рівня розвинутих країн світу й інтегрувати в міжнародне освітнє товариство [11, с. 43]. Численні дослідження вказують на те, що автономія сприяє виконанню окреслених завдань. Б. Пунько трактує автономію університету так: 1) це академічні свободи, необхідні для розвитку особистості, суспільства, держави; 2) це продукування й поширення знань; проведення просвітницької, культурної і громадської роботи в суспільстві; виконання наукових досліджень на замовлення; 3) це самостійна регуляція власної академічної структури, встановлення власних навчальних програм, визначення власних пріоритетів наукових досліджень, видача дипломів [7, с. 10]. Не викликає сумнівів, що розширення автономії зумовлює зростання рівня відповідальності закладу вищої освіти перед суспільством.

Університет – автономна інституція, незалежність якої приймає сучасне суспільство за умови, що академічна спільнота може бути частиною цього суспільства [12]. Якщо суспільство довіряє університету, то немає приводу не надати йому автономію, необхідну для досягнень найвищого рівня. Університет, зі свого боку, для власної вигоди має погодитися на контроль з боку суспільства.

В. Добреньков і В. Нечаєв наводять два аргументи, чому університети так сильно захищають свою автономію: 1) підтримка академічного етосу, при якому лише й можна розвивати науку й інтелектуальну еліту; 2) в університеті формується майбутнє суспільства – духовний й інтелектуальний потенціал. «Автономія університету передбачає пошук оптимального положення між державним управлінням і самоврядуванням» [3, с. 283].

Сучасний університет повинен функціонувати в умовах суперечності – з одного боку, він має зберегти свою автономію, з іншого – посилювати взаємодію з суспільством й економічним життям. На жаль, більшість закладів вищої освіти сучасної України наділена рисами «державної машини постіндустріального типу» [2, с. 33], яка підконтрольна державі, особливо адміністративно й фінансово, ступінь академічних свобод незначний порівняно з іншими країнами. Управління ж, організація та діяльність вишів повинні здійснюватися з дотриманням принципів інституційної автономії, академічних свобод, самоврядування, системності, наступності, науковості, гуманізації, демократизації, компетентності, цілеспрямованості, оптимізації, активності й ініціативи, виконання працівниками своїх обов'язків, відкритості, прозорості, суспільної відповідальності. Рекомендаціями щодо використання автономії та академічних свобод для подолання зазначених вище системних проблем вищої освіти є: 1) кадрова політика; 2) матеріально-фінансове забезпечення; 3) контроль якості освітніх послуг; 4) співпраця держави й суспільства.

За часів незалежності України почався бурхливий процес реорганізації системи вищої освіти, поступово окреслюється її європейський вектор. Проте постійно в суспільстві спостерігається процес «вирівнювання»: виклики суспільства ⇒ нормативне регулювання вищої освіти ⇒ діяльність університетів. Ці суперечності і є тими рушійними силами, що зумовлюють появу надзвичайно глибоких і цікавих праць, що розкривають філософське осмислення ідеї й місії університету (авторства Ю. Габермаса, Г.-Г. Гадамера, Дж. Ньюмена, Х. Ортеги-і-і-Гассета, Я. Пелікана, Б. Рідінгса, К. Ясперса та ін.).

Я. Пелікан у книзі «Ідея університету» зазначає: «Хоч би якою не була ідеологічна орієнтація університету, він має бути вільною, незалежною й відповідальною громадою, і там, де це не так, виникає необхідність нагадувати університету, а разом з ним – державі, Церкві, приватним спонсорам, що це повинно бути саме так і не інакше» [6, с. 13]. Польський професор Є. Аксер також упевнений, що як із часів виникнення, так і зараз університет має бути незалежний від міста, церкви, держави і грошей. «Місто може дати університету справжню автономію у сфері дослідження та навчання й особливе право на навчання не суто професійне, а таке, що розвиває у слухача здібності до самостійного мислення» [10, с. 26].

Б. Рідінгс наголошує на культурній місії університету [8, с. 7]; причина ж негативного ставлення ЗМІ до університету – «невизначеність стосовно ролі університету й сутності стандартів, відповідно до яких його варто оцінювати як інститут» [8, с. 9]. На початку XXI ст. університет повинен «брати діяльну участь у розв'язанні проблем демократії, економіки, культури й духовності» [4, с. 12]. Змінюються місія та завдання університету. Основні цінності, які повинні бути в університеті – істина (повага до неї у всіх формах), творчість та незалежність

викладання, навчання та наукових досліджень. В умовах багатофункціональних змін сучасного суспільства саме універсальність і міждисциплінарність освіти стають фундаментальними передумовами розвитку інтелектуального капіталу [5, с. 42–43]. Важлива задача, яка зараз стоїть перед університетською спільнотою – добитися стабільності університету, але стабільності не застиглої, а стабільності, яка досягається постійним рухом – через інновації [9, с. 12]. На думку Р. Барнетта, майбутньому університету мають бути притаманні такі риси: 1) критична міждисциплінарність; 2) колективний самоаналіз; 3) цільове відродження (перегляд ідеї, місій й цілей); 4) рухливі кордони; 5) ангажованість; 6) комунікативна терпимість [1].

Отже, незаперечною є важлива роль автономії закладу вищої освіти у фаховому зростанні особистості. Нерозривно пов'язанами між собою є якість надання освітніх послуг, автономія й відповідальність закладу вищої освіти перед суспільством.

Список використаних джерел

1. Барнетт Р. Осмысление университета. *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2008. № 6. С. 46–56.
2. Верланов Ю. Ю., Казарєзов А. Я. Академічні свободи та автономія університетів: новий формат економічних відносин з державою. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. 2009. Т. 109, вип. 96. С. 32–37.
3. Добреньков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. Москва: ИНФРА-М, 2003. 381 с.
4. Ідея університету: антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відпов. ред. М. Зубрицька. Львів: Літопис, 2002. 304 с.
5. Клепко С. Ф. Автономія університету і міждисциплінарна інтеграція. *Магістратура: історія становлення, перспективи розвитку*: матеріали регіонал. наук.-практ. конф. (21 квітня 2004 р.) / Полтав. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти імені М. В. Остроградського. Полтава : АСМІ, 2004. С. 40–44.
6. Пелікан Я. Ідея Університету. Переосмислення. Київ : Дух і літера, 2009. 360 с.
7. Пунько Б. Автономія Університетів України: наукова доповідь суспільству. Львів : СПОЛОМ, 2013. 24 с.
8. Ридингс Б. Университет в руинах. Москва: Высшая школа экономики, 2010. 304 с.
9. Садовничий В. А., Белокуров В. В., Сушко В. Г., Шикин Е. В. Университетское образование: приглашение к размышлению. Москва : Московский университет, 1995. 352 с.
10. Університетська автономія: її друзі та вороги. Київ: Таксон, 2008. 180 с.

11. Яблонський В. А. Вища освіта України на рубежі тисячоліть: проблеми глобалізації та інтернаціоналізації. Київ, 1998. 228 с.
12. Lambert R., Butler N. The future of European universities. Renaissance or decay? URL: http://cer-staging.thomas-paterson.co.uk /sites /default/ files/ publications/ attachments/pdf/2011/p_67x_universities_decay_3-896.pdf (дата звернення: 29.07.2017).

Тетяна НІКОНЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний університет,
Карина КОВАЛЬ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ГЕОБОРДАМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах сучасної модернізації початкової школи перед учителем постає завдання формувати в учнів як предметні, так і ключові компетентності. Математична компетентність передбачає всебічний розвиток молодшого школяра, його мислення, здатність розпізнавати й моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв’язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [1]. Для вирішення всіх поставлених завдань учитель повинен використовувати різноманітні методи роботи та дидактичні матеріали. Одним з таких є математичний планшет (геоборд). Він був розроблений ще в 50-хх роках ХХ століття за методичними вказівками М. Монтессорі та сприяв реалізації спеціальної методики раннього розвитку дітей. Але в той самий час в зарубіжних країнах математичний планшет вже використовувався як дидактична гра, яка мала назву «Geoboard». Засновником цієї гри вважають єгипетського математика, філософа, магістра мистецтв Калеба Гаттегно, який першочергово мав намір створити «поле для малювання» резинками.

Мета дослідження. Розкрити особливості роботи з геобордами на уроках математики в умовах Нової української школи.

Геоборд – це поліфункціональна ігрова дошка для створення геометричних фігур та інших візерункових малюнків. Використання його дає широкі можливості для формування когнітивних здібностей учня: просторове розміщення предметів, асоціативне мислення, увага, пам'ять, кмітливість та наполегливість. Математичний планшет (геоборд)

обов’язково слід застосовувати на уроках математики в початковій школі, а також пропонувати на пропедевтичному рівні під час підготовки до освітнього процесу. Робота з математичним планшетом також сприяє сенсорному розвитку, створює умови для прояву фантазії та розкриття творчого потенціалу здобувача початкової освіти.

Геоборд складається з плоскої основи – поля, та штирів, що розташовані на однаковій відстані один від одного по горизонталі та вертикалі. Також для роботи необхідні гумові резинки, зазвичай вони різнокольорові (рис. 1). Одягаючи резинку на два штирі ми отримаємо пряму лінію, об’єднуючи по колу три штиря – трикутник, чотири штиря – квадрат (рис. 2).

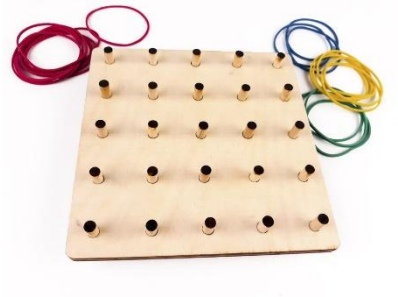


Рисунок 1

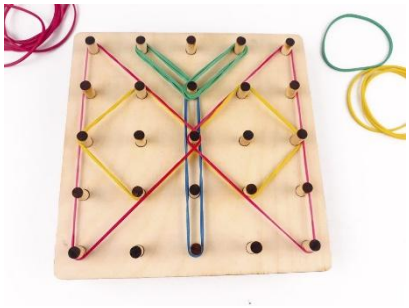


Рисунок 2

Доцільно пропонувати учням на математичному планшеті сконструювати певні букви та цифри, пояснювати наявний зв'язок між предметами та навколишнім світом. Даний посібник створює умови для швидшого ознайомлення та запам’ятовування таких геометричних понять, як відрізок, кут, периметр, площа, многокутник. Математичний планшет дає можливість в дидактичних іграх засвоїти систему координат, проводити зорові та слухові диктанти, цікаві математичні задачі, ігри з буквами та сприяє розвитку інтересів, допитливості молодших школярів [3].

Геоборди доцільно використовувати на будь-якому етапі уроку. Наприклад:

Тема уроку: Вивчаємо геометричні фігури. Встановлюємо просторові відношення.

Мета уроку: систематизувати уявлення учнів про геометричні фігури, про орієнтування на площині та в просторі; актуалізувати назви геометричних фігур: точка, пряма, крива; навчити зображувати на папері точку, пряму, криву; актуалізувати вміння орієнтуватись у розміщенні предметів у просторі. Уточнити розуміння учнями термінів, які вказують напрямок або місце розміщення: попереду, позаду, між; термінів, які характеризують розміщення на площині; формувати поняття ознак предметів, учити визначати спільні та відмінні ознаки, порівнювати, виконувати класифікацію за цими ознаками.

І. Стимулювання та мотивація навчально-пізнавальної діяльності

– Світ навколо нас... різноманітний! Сьогодні ми досліджуватимемо лише одну із властивостей об’єктів навколишнього середовища – форму. Отже, розпочинаємо цікаву подорож у царину геометричних форм. Але спочатку з’ясуємо, що ви вже знаєте про геометричні фігури.

ІІ. Актуалізація опорних знань

Дидактична гра «Розпізнай фігуру»

Мета: вмотивувати учнів до навчальної діяльності; актуалізувати відомості про геометричні фігури; розвивати логічне мислення та спостережливість.

Принцип виконання: Запропонуйте учням розглянути малюнки та визначити, де і які геометричні фігури на ньому зображено. Відтворити на геоборді подану фігуру та визначити її особливості (рис. 3, 4).

Рисунок 3

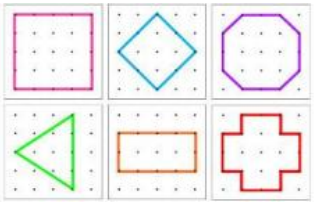


Рисунок 4

Дидактична гра «Будинок моєї мрії»

Мета: актуалізувати знання про геометричні фігури, просторові відношення; виконати пропедевтичну роботу з теми: Лічба 1–10; розвивати логічне та абстрактне мислення.

Принцип виконання: За допомогою резинок учні повинні викласти на геоборді будинок. Він може складатися лише з 4–5 геометричних фігур (рис. 5).

Рисунок 5

Дидактична гра «Відтвори на слух»

Мета: актуалізувати знання просторового відношення; розвивати вміння сприймати інформацію на слух.

Принцип виконання: Учитель по черзі диктує учням завдання, переходить до наступного лише після того, як всі виконають попереднє (рис. 6). Завдання:

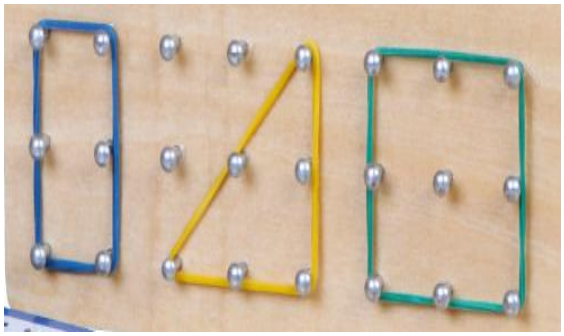


Рисунок 6

- У лівому нижньому кутку сконструюйте прямокутник, більша сторона якого охоплює 3 штирі, а менша – 2. Прямокутник повинен розміщуватися вертикально.
- Побудуйте трикутник, кожна сторона якого охоплює 3 штирі.

•У правому нижньому кутку побудуйте квадрат, сторона якого охоплює 3 штиря.

Отже, використання геобордів на уроках математики в умовах Нової української школи відкриває величезний простір можливостей щодо успішного навчання учнів, розвитку їх творчих здібностей та власного потенціалу. Пропонований посібник можна успішно використовувати на будь-якому етапі уроку та поєднуватися з будь-яким видом діяльності. Він допоможе вчителю залучити навіть найпасивнішого молодшого школяра до роботи. Такий дидактичний матеріал реалізовує найголовнішу ціль концепції Нової української школи – всебічний розвиток особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti (дата звернення: 13.10.20).
2. Тащук Т. М. Геоборд – іграшка, яка навчає: метод. посіб. URL: https://vseosvita.ua/library/metodicnij-posibnik-geobord-igraska-aka-navcae-344397.html (дата звернення: 21.10.20).
3. Використання математичного планшету на уроках початкової школи. URL: http://collegium.com.ua/wp-content/uploads/2018/02/ Serdyukova_ konkurs.pdf (дата звернення: 03.10.20).

Наталія ПАВЛЮК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри стилістики та
культури української мови,
Рівненський державний гуманітарний
університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Доцільності розширення обсягу і функцій професійної компетентності вчителя мови присвячено чимало наукових робіт, однак малодослідженою залишається проблема перевірки сформованості окремих компетентностей.

Мета нашої розвідки полягає у визначенні особливостей формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Теоретичною базою для визначення структури комунікативної компетентності студента вищого навчального закладу є контентнісний підхід (А. Вербицький) і рефлективна модель професійної освіти (М. Алексєєв) [3]. Відповідно, Р. Денісова стверджує, що, згідно з теорією компетентнісного підходу, навчальну діяльність студентів можна розглядати на трьох рівнях.

Л. Ястребова стверджує, що модернізація освіти – це ідея компетентнісно-орієнтованої освіти, з урахуванням того факту, що роботодавець сьогодні набагато більше уваги звертає не на рівень освіти, а на рівень кваліфікації, що само собою вже формує вимоги до компетентності вчителя-філолога [7].

Найдоцільнішою класифікацією компетентностей, на нашу думку, є та, до структури якої входять:

- соціально-комунікативна, інформаційна, самоосвітня, ціннісно-смислова і соціокультурна компетенції (вони є ключовими і входять до складу професійних компетентностей);
- педагогічна, психологічна, управлінська, дослідницька компетентності (їх визначають як базові компетентності вчителя);
- філологічна, міжкультурна професійно-комунікативна і лінгводидактична компетентності (вони є спеціальними компетентностями вчителя) [7].

Саме до предметних компетентностей у професійно-педагогічній діяльності вчителя мови дослідниця відносить методичну компетентність, що включає засвоєння нових методичних і педагогічних ідей, освітніх підходів (компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного) і технологій (інтерактивних, розвивальних і ін.), володіння інноваційними методами, формами і способами організації навчання.

І. Зимня [4] виділяє в структурі компетентності мотиваційний та емоційно-вольовий аспекти. З точки зору соціальної психології (Л. Петровська, Л. Мітіна), компетентність (зокрема комунікативна) трактується як властивість особистості, яку О. Маркова, Н. Кузьміна, І. Зимня та ін. розглядають як компетентність педагога. Професійна компетентність учителя-філолога включає емоційно-вольову сторону, а також знання, уміння, навички.

Педагогічна компетентність включає такі особистісні якості майбутнього вчителя-філолога:

- цілеспрямованість, креативність, самостійність, прагнення до розвитку і вдосконалення, ініціативність, соціальну відповідальність, гармонійність соціалізації;
- базові когнітивні вміння (уміння спостерігати, встановлювати аналогії, зіставляти і протиставляти, структурувати, систематизувати, конкретизувати, аналізувати факти і явища);
- методологічні когнітивні вміння (уміння формувати мету діяльності, вибирати відповідні способи, засоби і методи досягнення поставлених цілей, відокремлювати в об'єкті предмет вивчення, переробляти і перегруповують навчальний матеріал і ін.);
- загальні когнітивні вміння (уміння планувати і організовувати свою навчальну діяльність у цілому, здійснювати самоконтроль і самооцінювання) [1].

Під філологічною компетенцією розуміють:

- знання наукової термінології, світової історії і культури, країнознавства, різних стилістичних прийомів, що використовуються для створення літературних текстів;

- уміння зіставляти і протиставляти мовні явища, виділяти в прочитаному або почутому головні ідеї та опорні поняття, виявляти зв'язки між фактами, подіями, поняттями;

- знаходити інформацію з історії та культури різних країн, складати план відтворення прочитаного або почутого, конспектувати прочитане або почуте, інтерпретувати прочитане або почуте в широкому або вузькому контексті [1].

О. Семеног розглядає методичну компетентність учителя-філолога як складник професійної компетентності.

Методична компетентність – це знання, уміння і дослідна оцінка об'єкта, предмета, змісту і структури мовознавчої дисципліни, уміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння, враховуючи специфіку професійної діяльності вчителів-філологів [6].

Отже, методична компетентність як ціннісна складник професійної діяльності вчителя-філолога – це професіоналізм, досвід і майстерність[2]; це складне інтегративне утворення, яке становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, і особистісних рис педагога.

У структурі методичної компетентності вчителів виділяють такі складові:

- загальнометодична (дидактична) компетентність (до загальнодидактичних принципів відносять науковість, систематичність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність викладу навчального матеріалу);

- лінгвометодичні компетентності, які, у свою чергу, діляться на лінгводидактичну компетентність і конкретно-методичну (часткову) компетентність[5].

З огляду на зазначене, ми можемо вважати, що одним із завдань викладачів ВНЗ є формування збалансованого обсягу теоретичних знань (загальнопедагогічних, лингвометодичних і психологічних) майбутніх учителів-філологів, спеціальних умінь і навичок (аналітичних, синтетичних, прогностичних, кваліфікаційних), які дозволять майбутньому словесникові моделювати, стимулювати, прогнозувати і реалізовувати навчально-виховний процес.

Список використаних джерел

1. Биляковская О. О. Профессиональная компетенция учителя как составная эффективной педагогической деятельности. Научный вестник Мелитопольского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика, 2012. №7. С. 229–234.
2. Дейкина А. Д. Методическая компетентность как ценностная составляющая профессиональной деятельности учителя. Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): материалы Междунар. науч.-практ. конф., 19–20 марта 2012 г. Москва: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2012. С. 3–7.
3. Денисова Р. Уровневый мониторинг в процессе обучения иностранному языку студентов-лингвистов (на материале английского языка): автореф. дис. на получ. научн. степени к. пед. наук: 13.00.02. Пятигорск, 2011. 25 с. С. 11.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Высшее образование сегодня. 20013. № 5. С. 34–42.
5. Сокольницкая Т. Н. К вопросу о методической компетентности учителя русского языка. Человек и образование. 2012. № 2, 31. С.162–165.
6. Студеникина В. Развитие методической компетентности учителей русского язика в системе повышения квалификации: автореф. дис. на получ. научн. степени к. пед. наук: 13.00.02. Киев, 2013. 27 с.
7. Ястребова Л. Анализ структуры иноязычной коммуникативной компетенции лингвиста-преподавателя. Вестник ТГПУ. 2012. №4. С. 74.

Олена ПАК,
керівниця Зразкового художнього колективу в'язання гачком «Павутинка», дитячо-юнацький центр національного відродження Первомайської міської ради у Миколаївській області

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МОТИВІВ ТВОРІВ КАТЕРИНИ БІЛОКУР У СУЧАСНИХ ВЕЧІРНІХ СУКНЯХ З ВИКОРИСТАННЯМ ІРЛАНДСЬКОГО МЕРЕЖИВА

Сучасна мода являє собою водночас спосіб вираження національної ідентичності та відбиття індивідуальних якостей особистості в соціальному та моральному аспектах. Кожен новий сезон відбиває бачення дизайнерами глобальних світових тенденцій і національного колориту.

Сучасні українці вирізняються вимогливістю щодо якості одягу, критерієм якого виступає дизайн. Одяг має бути не тільки красивим за формою, якісним щодо виконання, але й відбивати національне

самоусвідомлення нащадків всесвітньовідомих князів Київської Русі та вільних запорізьких козаків.

Сьогодні недостатньо створити зручний виріб, зробити його доступним за ціною, забезпечити високу функційність.

Теоретичними засадами дослідження є праці таких відомих науковців, які досліджували проблеми художнього проєктування одягу (О. Андросова, В. Єрмилова, М. Колосніченко, Л. Литвина, І. Наливайко, А. Черемних, Л. Шершнева та ін.).

Мета дослідження: створити експериментальну колекцію вечірніх суконь за мотивами творів Катерини Білокур.

Методи дослідження полягають у висвітленні проблеми наукового пошуку, а саме: аналіз*, систематизація й узагальнення*, що проводилися з метою вивчити стан розроблення проблеми в культурологічній і дизайнерській літературі; *дизайнерський експеримент*, що складався з ескізування та моделювання з метою створення колекції вечірніх суконь за мотивами творів Катерини Білокур.

Катерина Білокур – відома українська художниця, майстер народного декоративного живопису, представниця «наївного мистецтва». Ім'я Катерини Білокур сьогодні звучить поряд із іменами видатних примітивістів початку XX століття А. Руссо, Н. Піросманішвілі, Серафіни Луї та ін., які стали відомими для культурної публіки завдяки художникам і критикам модерністського руху.

Аналіз творчого доробку української митчині дозволив нам констатувати, що улюбленими об'єктами її творчості, які вона зображувала на полотні, виступали квіти, фрукти й овочі. У рослинному світі картин Білокур кожна деталь ретельно диференційована, авторці вдалося виписати навіть прожилки пелюсток. Визначальним для творів названої вище художниці є цілісність композиції, завершеність і замкнутість зображеного світу. Не зважаючи на велику кількість об'єктів у кожній картині, Катерина Білокур зуміла зобразити кожну деталь у виграшному світі, продемонструвавши її багатомірність.

Аналіз творчості К. Білокур дозволяє нам стверджувати, що її доробок являє собою органічне злиття «професійності» і «народності» та становить своєрідний феномен художнього «синтезу», який не має аналогів у світовому мистецтві.

Творчий доробок Катерини Білокур став не тільки надбанням образотворчого мистецтва. Сьогодні полотна митчині знайшли відбиток у наробках сучасних українських дизайнерів.

Отже, аналіз аналогів колекцій сучасного одягу, створеного за мотивами полотен Катерини Білокур, дозволяє нам констатувати, що її оригінальне бачення світу української природи знайшло відбиток у творчому доробку вітчизняних дизайнерів.

Сукня – це один з різновидів жіночого одягу, що найчастіше складається з ліфа і спідниці. Іноді сукню називають словом плаття, яке

походить від українського слова «плат» – шматок полотна або іншої тканини [23].

Історія сукні сягає своїм корінням давнини. Сукня Давнього Єгипту калазіріс – це обгорнуте навколо тіла полотнище з однією або двома бретелями. Праобразом жіночої сукні також є пеплос, який носили жінки у Древній Греції. Пеплос – це суцільний кусок полотна з вирізом для голови, який мав складне драпірування. В епоху Середньовіччя з'являється туніка, яку вже почали оздоблювати оборками.

Безсумнівною умовою для створення прекрасного образу є відповідність наряду до події, для якої вона призначається. Саме тому дуже важливо розуміти, що вечірнє вбрання для походу в кіно або театр, сукня для випускного вечора або званої вечері будуть значно відрізнятися стилями і фасонами. Отже, можна зробити висновок, що сукня є важливою частиною жіночого гардеробу. За весь цей час образ перетерпів багато змін у зв’язку з тенденціями моди.

Пропонований нами проєкт передбачає створення колекції вечірніх суконь у романтичному стилі за мотивами творів Катерини Білокур, оздоблених авторським ірландським мереживом.

Ірландське мереживо – це особливий вид декоративного в’язання. Його вважають найскладнішою технікою в’язання гачком. Воно несе елемент жіночності та елегантності, створює незабутній привабливий образ, надаючи речам якийсь ефемерний вигляд, красу і крихкість. Мереживо, безсумнівно, є предметом розкоші, адже його присутність на одязі надає виразності і неповторності. Саме тому ірландське мереживо займає особливе місце серед трендів.

Її унікальність полягає в тому, що сьогодні це єдина у світі техніка ручного в’язання, яку створити машинним в’язанням неможливо. Отже, виходять унікальні, ексклюзивні ручні роботи, які можуть належно оцінити справжні поціновувачі мистецтва моди.

Сьогодні відроджуються старовинні секрети й оригінальні мотиви ірландського мережива. Так, підручники, видані кілька століть назад, перевидаються все новими тиражами. Сучасні модельєри відновлюють інтерес до мережива, воно використовується в моделях одягу відомих брендів. Ірландське мереживо дуже часто демонструється в колекціях одягу, з нього створюють неповторні сукні, костюми, піджаки [17]. Наприклад, на одруженні Крон-принца Данії в 2004 наречена була одягнена «в просте плаття кольору слонової кістки з вуаллю зі 100-річних ірландських мережив».

Ірландська техніка дуже трудомістка. Її особливістю є те, що мереживо не в'яжеться єдиним полотном. Спочатку вив'язуються гачком окремі мотиви - в основному елементи квітів і рослин, а також гілочки та ягоди, які надалі з'єднуються в закінчену композицію за допомогою сітки [5; 18].

На стадії творчого пошуку виявляються не тільки інтелект, знання, досвід і професійні навички, а й творча інтуїція. Проте зародження задуму або ідеї неможливе без критичного осмислення теоретичного матеріалу, що забезпечує логіку побудови проєктної моделі.

У ході роботи, за допомогою аналізу джерел та літератури, було проаналізовано творчий доробок Катерини Білокур. Розроблено концепцію і сформульовано загальну ідею, яку можливо втіленням у життя квітів (майорів, троянд, лілей), зображених українською художницею, в елементах вечірніх суконь-комплектів за допомогою техніки ірландського мережива, створеного за авторськими схемами.

Для творчості професійних і непрофесійних українських дизайнерів є характерним звернення до етнічно-культурних мотивів, які знаходять відбиток навіть у такому романтичному виді одягу як вечірня сукня. Такі тенденції надають речам не лише декоративного звучання, а й дозволяють виразити власну етнічну самобутність.

Список використаних джерел

1. Бондаренко І. О., Зінько О. В. Історія ірландського мережива. URL: http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/27809/6678.pdf?
2. Из истории ирландского кружева. URL: https://www.klubok-ok.com/blogs/blog/irlandskoekruzhevo (Дата звернення 07.10.2019).
3. История ирландского кружева. URL: https://ochendaje.livejournal.com/html (Дата звернення 07.10.2019).
4. Колосніченко М. В. Мода і одяг. Основи проєктування та Виробництва одягу: навчальний посібник / М.В. Колосніченко, К. Л. Процик. Київ: КНУТД, 2011. 238 с.

Анастасія ПОПОВА,
кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти,
Бердянський державний педагогічний університет

ТРЕНДСПОТТІНГ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В СИСТЕМІ НУІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується динамічними змінами, що відбуваються в усіх сферах життя. Вплив глобалізації, інтернаціоналізації, шерингової економіки та діджиталізації має помітну роль у зміні сучасних уявлень щодо конкурентоздатного фахівця на ринку праці. Не виключенням є і фахівці із соціальної роботи. Постійні зміни соціально-політичної, економічної ситуації зумовлюють трансформацію законодавчої та нормативно-правової бази, появу нових категорій клієнтів та напрямів у соціальній роботі, що у свою чергу

передбачає освоєння нових форм та методів роботи, підлаштування та адаптацію вже наявних ресурсів у соціальній роботі, а також зміну уявлень про традиційну роль соціального працівника. Все це вимагає від соціального працівника здатності швидко реагувати на зміни та підлаштовуватись під них, тобто виконувати роль тренсеттера у соціальній сфері, особи, яка здатна аналізувати сучасні тренди в соціальній сфері. Тому особливого значення набуває пошук форм та методів підготовки фахівців з числа майбутніх соціальних працівників спрямованих на розвиток здатностей бути мобільними, гнучкими та вхоплювати сучасні тренди соціальної роботи з метою їх використання у своїй професійній діяльності.

На необхідності запровадження нових форм та методів у професійній підготовці розуміючи актуальність та неминучість процесів змін у системі вищої освіти України наголошують В. Кремінь, М. Степко, М. Парахіна, Я. Мудра-Рудик, Я. Ширмер та інші. Деякі аспекти зміни сучасної парадигми розуміння соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників висвітлені у дослідженнях О. Алєксєєвої, А. Капської, О. Карпенко, І. Савельчук та інших. Однак системних досліджень присвячених тредспоттінгу професійної діяльності майбутніх соціальних працівників немає, що зумовлює потребу дослідження цього явища у структурі професійної підготовки.

Тренспоттінг – це процес моніторингу, виявлення трендів, який тісно пов'язаний із трендвотчингом, тобто діяльністю, спрямованої на спостереження за новими тенденціями [1].

У системі соціальної роботи розуміємо тренспоттінг професійного розвитку майбутнього соціального працівника як системну діяльність, спрямовану на спостереження за новими тенденціями у сфері професійної підготовки та соціальної роботи та формування навичок конкурентоздатного фахівця на сучасному ринку праці.

Різні аспекти пошуку трендів впливають на професійне майбутнє, яке визначаємо як бажану та можливу трудову зайнятість, яка може забезпечити людині гідне життя.

Для творення чіткого образу професійного майбутнього необхідно мати достатньо чіткі уявлення про:

- сутнісні аспекти професіографічного опису професії, спектр професій майбутнього;
- основні тренди в майбутній професійній сфері;
- основні вимоги до конкурентоздатного фахівця;
- сучасні тренди кар’єрного розвитку професіоналів, форми та методи проєктування професійної кар’єри;
- форми та методи самоменеджменту фахівця в умовах конкурентного професійного середовища;
- основні складники іміджу сучасного фахівця;

- основні тенденції становлення персонального бренду фахівця;
- форми та методи самопрезентації фахівця в умовах сучасного ринку праці [1].

Різні аспекти чіткого уявлення про майбутню професійну діяльність можна отримати в процесі навчання за освітньо-професійної програмою зі спеціальності 231 Соціальна робота. Однак деякі аспекти професійного майбутнього, зокрема сучасні тренди в системі соціальної роботи, професії майбутнього в соціальній роботі, особливості нетворкінгу фахівця із соціальної сфери, напрями професійного розвитку, форми та методи самопрезентації фахівця на ринку праці потребують висвітлення в рамках окремої дисципліни «Трендспоттінг професійного розвитку фахівця із соціальної роботи». Введення освітньої компоненти доцільно запроваджувати на другому (магістерському) рівні.

Метою дисципліни є надання майбутнім фахівцям із соціальної роботи теоретичних знань та практичних навичок у плануванні успішного професійного майбутнього в контексті трендспоттінгу.

Завданнями навчальної дисципліни є розкрити сутність трендспоттінгу як передумови успішності професійного майбутнього фахівця із соціальної роботи, забезпечення його конкурентоздатності; формувати практичні навички професійного саморозвитку та самопрезентації з урахуванням сучасних вимог ринку праці та основних трендів досягнення конкурентоздатності майбутніх соціальних працівників.

У рамках визначених завдань та необхідності висвітлення окремих тем спрямованих на професійний розвиток майбутніх соціальних працівників доцільно запропонувати зміст дисципліни, який передбачатиме вивчення трендспоттінгу як основи прогнозування професійного майбутнього фахівця із соціальної роботи; основних трендів в соціальній роботі та соціально-педагогічній діяльності; конкурентноздатного фахівця соціальної сфери у XXI столітті: основні вимоги та шляхи досягнення; трендів професійного спілкування у діяльності фахівця із соціальної роботи; форм та методів проєктування професійної кар’єри; персонального бренду та само презентації у діяльності фахівця із соціальної роботи.

Вивчення та деталізація запропонованих тем, зокрема в рамках лекційних, семінарських занять та самостійної роботи дозволить сформувати навички необхідні для професійного розвитку у майбутній професійній діяльності та реалізувати свої можливості у різних напрямах професійної діяльності враховуючи тренди в соціальній роботі та професії майбутнього у цій галузі.

Також, враховуючи сучасні соціокультурні умови запровадження освітньої компоненти «Трендспоттінг професійного розвитку» є необхідним на всіх спеціальностях, оскільки передбачатиме підготовку

фахівців, здатних адаптуватися під сучасні тенденції та реагувати на зміни, що відбуваються на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Алексеева О. Р. Трендспоттинг та професійне майбутнє сучасного фахівця: навчально-методичний посібник. Старобільськ, 2017. 120 с.

Дмитро ПРІМА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Руслана РОСЛАВЕЦЬ,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри теорії і методики початкової освіти,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОПТИМІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Зауважимо, сьогодення потребує від педагога вміння розв’язувати складні проблеми, критично ставитися до обставин, порівнювати альтернативні точки зору, приймати зважені рішення, постійно саморозвиватися та самовдосконалюватися, актуалізується значущість *технології розвитку критичного мислення* студентів, зокрема, у контексті формування професійної позиції майбутнього вчителя початкової школи.

При цьому ми виходимо з того, що поняття «критичне мислення, за твердженням Киянко-Романюк Л., розглядається як «здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вмінь аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об’єктивний факт від суб’єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного, а не легшого риторичного подолання» [2].

На думку зарубіжних учених (К. Мередіт, М. Ліпмен, Ч. Темпл та ін.). критичне мислення – це здатність аналізувати точки зору учасників навчального процесу, висувати та захищати власну точку зору стосовно певної проблеми, тобто обстоювати свою позицію.

Критичність мислення, як зазначається у навчальному посібнику «Загальна психологія», виявляється у здатності суб’єкта пізнавальної

діяльності не потрапляти під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні й негативні аспекти явища чи факти, виявляти цінне та помилкове в них [3]. Вочевидь, людина з критичним розумом є вимогливою щодо оцінки власних думок, ретельно обдумує і перевіряє рішення, зважуючи всі «за» і «проти» і виявляючи тим самим самокритичне ставлення до власних дій.

Ми погоджуємося з думкою Д. Чаффі, автора книги «Шлях мислення. Крок до багатого життя» щодо визначення ознак, за допомогою яких можна визнати себе як людину, що критично мислить: *відкритість до інших думок*, тобто здатність уважно прислухатися до інших поглядів, оцінювати різні шляхи вирішення проблеми; *компетентність* – прагнення обґрунтовувати свою думку за допомогою реальних фактів і знання справи; *інтелектуальна активність* – виявлення інтелектуальної ініціативи у конфронтаційних ситуаціях, небайдуже сприйняття подій; *допитливість* – вміння проникнути у сутність джерел інформації; *незалежність мислення* – відсутність побоювання непогодження з групою, здатність до критичного сприйняття думок інших; *вміння дискутувати* – уважне ставлення до думок інших, вміння висувати ідеї, які об'єднують; *проникливість* – здатність до проникнення в сутність питання, явища, інформації, не розпорошуватися на дрібні деталі; *самокритичність* – розуміння особливостей свого мислення.

Глибо переконані в тому, що розвиток відповідних ознак критичного мислення буде ефективнішим, якщо в освітньому процесі закладу вищої освіти застосовувати не окремі форми і методи навчання, а науково обґрунтовану педагогічну технологію, якою є технологія розвитку критичного мислення, розроблена вченими Університету Північної Айови (США), Д. Стіл, К. Хобартом, В. Сміт, С. Волтером) [1], що ставить за мету навчити такому сприйняттю навчального матеріалу, у процесі якого інформація, що дістає студент, розуміється, сприймається крізь призму власного досвіду, на ґрунті якого формується власне аналітичне судження. До переваг цієї технології слід віднести також здатність підвищувати мотивацію навчальної діяльності, активізацію сприймання і осмислення навчального матеріалу, розвиток здатності студентів до самостійної аналітичної й оціночної роботи з інформацією різного ступеня складності, формування комунікативних і творчих умінь.

Технологія формування критичного мислення передбачає поетапну реалізацію, охоплюючи *три стадії*: виклик («evocation») – актуалізація пізнавальних процесів студентів, усвідомлення («realization» ofmeaning) – засвоєння змісту і рефлексії («reflection») – осмислення. Схарактеризуємо означені стадії у контексті дослідження.

На етапі виклику актуалізація пізнавальних процесів студентів здійснюється через:

а) *опертя на набуті знання, досвід*, що спонукає їх аналізувати власні знання, спрямовувати пам'ять і мислення у потрібне річище з одночасним

коригуванням помилок, визначення рівня й окреслення кола знань, якими володіє студент і які згодом поповняться новими, тобто утворення підґрунтя для розуміння, засвоєння і більш тривалого збереження нових знань, активізації студентської позиції у прийнятті цілей подальшої навчальної діяльності, осмислення значущості власних знань;

б) *заохочення до активної діяльності*, позаяк для того, щоб студент свідомо і критично сприймав нову інформацію, він має брати активну участь у процесі навчання – цілеспрямовано мислити, висловлювати думки власними словами, демонструвати свої знання;

в) *формування інтересу* до певного питання та розуміння мети йоговивченнядля підтримки пізнавальної активності студентів.

Другий етап – усвідомлення – засвоєння змісту спрямований на підтримку зацікавленості студентів, виявленої на першому етапі, їх стимулювання, заохочення (засоби аналізу, синтезу, порівняння), що «виводить» отримані знання на рівень свідомості (самоусвідомлення). При цьому провідним є самостійно-пошуковий спосіб отримання нових знань, коли майбутній учитель початкової школи, спираючись на особистісний досвід, долучається до формулювання та перевірки власних ідей і тверджень, що й забезпечує реалізацію процесу розуміння отриманих знань.

Третій етап – осмислення (рефлексія), коли відбувається осмислення студентами нового матеріалу, адаптація нових понять у власній системі знань, тобто переосмислення інформації, формування власної «схеми» для мислення про певну тему чи ідею, креативна й самокритична трансформація отриманих знань у власні. Для цього необхідно: спонукати студентів висловлювати своїми словами отриману інформацію, оскільки знання краще запам’ятовуються, якщо формуються у власному контексті; сприяти обміну ідеями між студентами, що збагачує словниковий запас і активізує здібність майбутнього вчителя до самоутвердження.

Список використаних джерел

1. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення якпсихолого-педагогічнеявище. 2008. Історія та правознавство, №33, С. 4–9.
2. Киянко-Романюк Л. А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичноо мислення в учнів і студентів. *Вища освіта України*, 2004. №4, С. 109–113.
3. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія, 2000. Київ: МАУП.

Ірина РАСТОРГУЄВА,
викладачка кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації,
Бердянський державний педагогічний університет,
Альберт ГАТІЛОВ,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини,
Бердянський державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ ПРОГРАМИ LEARNING BREAKTHROUGH (BALAMETRICS) НА КОРЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ ДЛЯ ДІТЕЙ З СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У підготовці майбутнього вчителя-реабілітолога знання реабілітаційних технологій важко переоцінити, оскільки вони використовуються в роботі з дітьми, що мають проблеми в розвитку, навчанні, поведінці. Здобувачі вищої освіти отримують базові знання із застосування тілесно-орієнтованих практик, які можуть використовуватися в роботі з дітьми з особливими потребами. На заняттях корисним є застосування таких методик як сенсорна інтеграція, мозочкова стимуляція, сенсомоторна корекція, освітня кінезіологія. Для вчителя реабілітолога необхідними є знання загальних теоретичних положень і принципів роботи за зазначеними методами, використовування ігор та вправ, спеціального обладнання. Ефективність роботи майбутніх вчителів-реабілітологів обумовлена регулярним оновленням знань та вмінь, регулярністю відпрацьовування навичок корекційних методик.

В останні роки в навчальний процес вводиться інклюзивна освіта, створюються реабілітаційні центри, які передбачають адаптацію дітей і молодих інвалідів до соціуму, а життєвого середовища – до інтересів та потреб інвалідів. Організація інклюзивної освіти є новим досвідом для нашої держави, базується на досвіді інших країн та підтримується на законодавчому рівні. Тому актуальним стає пошук нових методик для реабілітації дітей, які мають сенсорні порушення та викладання освітніх компонент з застосуванням цих методик у закладах вищої освіти для майбутніх вчителів-реабілітологів.

Мета дослідження. Визначити роль і місце запропонованої методики в реабілітації дітей з сенсорними порушеннями.

Мозочкова стимуляція – спеціальний комплекс вправ, який дозволяє розвивати головний мозок, в тому числі його ділянки, що відповідають за формування вищих психічних функцій. Батькам іноді здається, що незграбність, порушення балансу і координації рухів – це скоріше

особливості дитини, а не неврологічні проблеми. але ці «особливості» є ознаками порушень роботи стовбура мозку і мозочка. Вони часто діагностуються у дітей із затримкою мовного і психічного розвитку, захворюваннями аутистичного спектру (ранній дитячий аутизм (РДА), аутистичні стани), порушеннями поведінки і уваги [1, с. 3].

Програма стимуляції мозочка нормалізує роботу стовбура мозку і мозочка. В результаті занять не тільки поліпшується фізична форма дитини, але підвищується пластичність головного мозку, долається його функціональна незрілість, що дозволяє домогтися ривка в формуванні навичок адаптації і корекції поведінкових порушень. Дуже довго вчені були переконані, що мозочок відповідає за рівновагу, координацію рухів і рух очей. Однак, в останні десятиліття вони прийшли до висновку, що мозочок має відношення і до інтелектуального, мовного та емоційного розвитку дитини, це самий швидкодіючий механізм в мозку. Він швидко переробляє будь-яку інформацію, що надходить з інших частин мозку і визначає швидкість роботи всього головного мозку в цілому. Пізнавальні та розумові навички можна поліпшити через багаторазове і чітко вибудуване виконання вправ на рівновагу. Вони дозволяють поліпшити синхронізацію і взаємодію півкуль мозку, і, як наслідок, взаємодію вестибулярної, зорової, тактильної і кінестетичної систем [2].

Програма Learning Breakthrough на обладнанні Balametrics – це програма мозочкової стимуляції, створена в США в середині XX століття. Її засновником став доктор Френк Більгоу. Його програма отримала назву Learning Breakthrough, що можна перевести як «Прорив в навчанні». Вона є результатом більш ніж 30-річних спостережень і досліджень, які проводили американські вчені. Дана програма є унікальною за своєю продуманості і системності і, що найголовніше, неодноразово довела свою ефективність [2].

В основі програми лежить система тренувань на дошці для балансування Більгоу. Стоячи на дошці Більгоу, дитина виконує завдання інструктора, одночасно намагаючись утримати рівновагу. Поверхня дошки має спеціальну розмітку, а кут нахилу платформи можна відрегулювати рокерами. Залежно від рівня нахилу змінюється і рівень складності вправ, які спрямовані на синхронізацію рухових і пізнавальних навичок, розвиток зорово-моторної координації. Курс доповнюється вестибулярними вправами на батуті, фітболі, гімнастичній лаві і та ін. Деякі вправи виконуються в спеціальних (перевертають зображення) окулярах. Для кожної дитини розробляється індивідуальна програма, при цьому враховується вік дитини, її можливості та особливості [4].

Мета таких вправ – навчити мозок правильно обробляти інформацію, отриману від органів почуття, покращити навички мовлення, письма рукою, розвинути навички читання, концентрацію уваги, математичні навички, стимулювати розвиток пам'яті і розуміння.

У ході занять підвищується пластичність мозку, з'являється можливість заповнити прогалини та недоліки функціональності базових структур головного мозку. Поліпшується успішність, навички соціальної адаптації, взаємини в сім'ї, стабілізується психоемоційний стан, дитина знаходить хорошу фізичну форму, виправляється його постава, помітно поліпшується координація рухів. Мозочкова стимуляція також значно покращує ефективність будь-яких корекційних занять (учителем-реабілітологом, з логопедом, психологом, дефектологом). Заняття можна починати, якщо дитині виповнилося 3–4 роки. Оптимальна періодичність занять 3 рази на тиждень по 30–40 хвилин.

Показання: порушення уваги, гіперактивності, поведінкові розлади, порушення постави, порушення роботи вестибулярного апарату, проблеми з навчанням, порушення усного та писемного мовлення, порушення координації рухів і моторної ніяковості, дисграфія, порушення аутичного спектру.

Результати. Фахівці, які працюють за цією програмою відзначають: поліпшення у дитини розуміння, уваги, поведінки; поліпшення зорово-моторної координації; поліпшення мануальних і графо-моторних функцій; підвищення загального рівня інтелекту; швидкий розвиток когнітивної сфери (пам'яті, мови, сприйняття, мислення); підвищення ефективності інших корекційних занять (з вчителем-реабілітологом, з психологом, логопедом, дефектологом) [3, с. 4].

Обладнання. В основі тренажера Баламетрікс (Learning Breakthrough Kit, Balametrics) лежить *балансувальна дошка Більгоу*, яка уявляє собою дерев'яну дошку з розміткою. Вона встановлюється на 2 напівкруглі опори, які можуть змінювати кут нахилу від 0° до 50°. Залежно від рівня нахилу змінюється рівень складності вправ. Рівень складності вправ можна міняти і за рахунок регулювання положення ніг на розмітці. Також важливим є додаткове обладнання: мішечки з різною вагою, палиця для відбивання м’яча-маятника, м’яч-маятник, стійка з фігурками, дошка для відбивання м’яча, м’ячи.

Висновки. Рухи грають важливу роль не тільки в фізичному, а й психічному розвитку дитини. Чим більше різноманітних рухів робить дитина, тим більше в мозок надходить інформації і тим швидше йде його психічний розвиток. Ця складник і є основою даної методики.

Потреба отримання реабілітаційних послуг стосується значної кількості населення України і в останні роки проблемі захисту дітей з обмеженими функціональними можливостями приділяється все більше уваги. Тому для розвитку майбутніх вчителів-реабілітологів як фахівців стає актуальним знайомство з новими методиками у реабілітації дітей з сенсорними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Башкін І., Макарова Е., Кавакзерізік А. Роль і місце фізичної реабілітації у загальній системі охорони здоров'я населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту,* 2006. № 3. С. 25–29.
2. Зданюк В., Совтисік Д. Новітні реабілітаційні технології в сучасній практиці. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка,* 2006.С. 186–192.
3. Мальцева М. Н., Шмонин А. А. Эрготерапия в социальной и медицинской реабилитации. *Академия профессионального образования,* 2016. № 3 (57). С. 50–54.
4. Мальцева М. Н., Ванчакова Н. П. Эрготерапия в обеспечении образования детей с врожденными нарушениями развития. *Сборник материалов конференции «Проблемы специального образования»* С.-Петербург 2017 г. С. 21–24.

Тетяна РУЗЯК,
аспірантка кафедри педагогіки
та інноваційної освіти,
Національний університет
«Львівська політехніка»

РОЛЬ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Художня література є засобом збереження і розвитку цивілізації, на її основі формуються загальнолюдські та професійні цінності майбутнього фахівця. На жаль, на сьогодні знизився інтерес молоді до літератури. Сучасне покоління, захоплене інформаційним потоком, не знаходить часу навіть для ознайомлення з шедеврами вітчизняної і світової літератури. Одним з небагатьох шляхів є освоєння обов'язкової загальноосвітньої програми, однак, якщо у середній школі література є одним з провідних навчальних предметів, то у професійних закладах її освітній рейтинг значно знижується. Отже, виникає об'єктивна потреба аналізу суперечностей викладання курсу зарубіжної літератури у ЗПТО та обґрунтування цільових установок його вивчення як засобу формування ціннісних орієнтацій учнів

На нашу думку, проблема оригіналу і перекладу зарубіжних літературних творів вимагає щораз більшої уваги. Адже переклад відіграє значно більшу роль у сприйнятті художнього твору, ніж здається на перший погляд: він може зацікавити і мотивувати читання книги, а може стати і причиною байдужого ставлення до хорошого твору.

Важливість навчання зарубіжної літератури у закладах ЗПТО не викликає сумнівів та відповідає вимогам гуманізації та гуманітаризації навчального процесу у закладах професійно-технічної освіти. Художній твір впливає на емоції людини, спонукає думати над поставленими

автором проблемами, акцентує увагу на естетичних і моральних цінностях, які закладені в художньому тексті. Однак, процес подачі художнього твору може проводитися викладачем під різними ракурсами, які і визначають найкоротший шлях до поставленої цілі.

Водночас, зачитування оригіналу художнього твору на заняттях із зарубіжної літератури відбувається досить рідко, оскільки рівень знань учнів з іноземної мови, в першу чергу учнів закладів професійно-технічної освіти, не є достатнім, щоб розуміти мову оригіналу. Тому вчитель, як правило, обмежується або перекладами, або невеликими фрагментами. Однак, на нашу думку, знайомство з фрагментами оригіналу твору є надзвичайно важливим і тут важливе місце належить співпраці вчителів та перекладачів. Зауважимо, що навчальні програми поповнюються новими творами, тому актуальність проблеми якісного перекладу та адаптації художніх творів на заняттях із зарубіжної літератури у ЗПТО набуває щораз більшої актуальності і є, на сучасному етапі, практично недослідженої у її педагогічному контексті.

Важливою складовою є проєктування отриманих культурологічних знань на професійну культуру, яка є важливою складовою підготовки сучасного фахівця. Вона через професію, наповнює змістовну структуру навчальних предметів та посилює їх загальнокультурну спрямованість. Професійна культура це інтегративне поняття, яке відображає досягнутий у трудовій діяльності рівень майстерності; означає творче ставлення до праці, здатність до прийняття рішень і їх оцінки одночасно з двох позицій – конкретно-технологічної і соціокультурної; формується на основі конструктивного об’єднання професіональної та соціальної компетентності.

Переклад, як було сказано раніше, може слугувати мотивацією до вивчення твору і його прочитання, а може навпаки – відкинути людину від цього. Одним із прикладів можна навести класичну книгу письменниці (канадійської) Люсі Маунт Монтгомері, яка називається «Енн зелених дахів». Таких перекладів із англійської в Польщі існує більше двадцяти. Тому, серед них є переклади, які є надзвичайно вдалими і, іноді, учні читають цю книжку, власне, завдяки надзвичайно високій якості перекладу. Однак, були переклади тієї ж самої книжки, наприклад, російською мовою, які створені майже як підстрочники і сталося так, що учні, які починали читати цю книжку, залишали її, оскільки вона здавалася їм не дуже цікавою.

Формування полікультурної компетентності перекладача «полягає у такому як проєктування мовного парасередовища за допомогою інтерактивних технологій навчання; побудова процесу навчання іноземним мовам на основі діалогу культур і актуалізації суб’єктного досвіду; структурування навчального матеріалу на основі модульного підходу та комплексу «міжкультурних завдань»; ампліфікацію змісту освіти майбутніх перекладачів наскрізними курсами по формуванню

полікультурної компетентності та її компонентів.

На нашу думку, одним із важливих завдань навчання зарубіжної літератури в ЗПТО є розроблення експериментальних програм, у яких зміст контрольно-облікових занять зосереджується на аналізі проблем *життєвих ситуацій* (наприклад, проблема любові, зради, падіння, проблеми моралі і відповідальності в житті героїв, місце та роль геніальної особистості в суспільстві, проблеми людини та її стосунків зі світом, їх висвітлення письменниками у різні історичні періоди тощо) та в кінцевому результаті передбачає формування системи культурологічних знань. Для цього учень не повинен запам'ятовувати сюжет художнього твору в деталях, проте має зуміти самостійно побудувати адекватний, але не тотожній авторському, образ. За такого підходу учень дає власну оцінку твору і відображеним у ньому життєвим явищам, що сприяє формуванню системи культурологічних знань. Окрім того, зарубіжна література має на меті навчити учнів ЗПТО переносити ситуації, які розглядались у літературних творах, у свою професійну діяльність і повсякденне життя. Для реалізації цього завдання викладач пропонує учням вирішити конфліктну ситуацію на робочому місці: поведінка старого Сантьяго у двобої з марліном (Е. Хемінгуей «Старий і море»), праця Р. Локампа, Г. Ленца та О. Кестера у майстерні по ремонту автомобілів (Е. М. Ремарк «Три товариші»), праця М. Ідена та Джо у пральні «Гарячих ключів» (Дж. Лондон «Мартін Іден»).

Знайомити учнів із перекладами художніх творів можна кількома способами. Перший з них – це коли вчитель за допомогою кваліфікованого перекладача знаходить ті переклади, які є найбільш вдалими. Звернемо увагу на те, що в розвинених культурних країнах існує не тільки декілька, а по декілька десятків перекладів одного і того ж твору, серед яких є переклади різного рівня, з різними відтінками і, можливо, для різної аудиторії. Тому важливим етапом є відбір, вибір якісного перекладу, який доцільно робити у співпраці вчителя та перекладача. Ще одна важлива позиція – це тісний зв'язок вчителя зарубіжної літератури та вчителя іноземної мови. Очевидно, що знайомство з фрагментами оригіналів та перекладів, є корисне для обох навчальних предметів. Можливим є варіант для зацікавлених, чи для обдарованих учнів, зайнятися невеличкими за обсягами перекладами під керівництвом вчителя і з консультаціями перекладача. На інших рівнях, мова йде про переклад адаптованих текстів для учнів. Звернемо увагу, що адаптованих перекладів є не так мало, однак, вони мають загальний характер і не завжди відповідають вимогам якості. Спрощення іноді дає негативний результат стосовно розуміння оригіналу. Тому, мова може йти про це, що у співпраці перекладача та вчителя зарубіжної літератури, а також вчителя іноземної мови, можна вибрати певні фрагменти, які будуть перекладені і адаптовані власне до рівня цих учнів. Зауважимо, що існує ще специфіка вікова, тобто, переклади, які робляться класично для

загалу, іноді можуть бути тяжкими для сприйняття, власне, учням п’ятнадцяти-шістнадцяти років, які навчаються в ЗПТО. Тому тут теж дуже велика роль перекладачів, які можуть зайнятись перекладом фрагментів, цілеспрямовано для учнів.

Список використаних джерел

1. Масол Л. М., Міропольська Н. Є. Художня культура: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів гуманітарного профілю. Київ: Шкільний світ, 2001. 94 с.
2. Моцар М. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх перекладачів з використанням технологій дистанційного навчання: дис... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 245 с.

Світлана ХАТУНЦЕВА,
докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри біології, здоров’я людини та фізичної реабілітації, Бердянський державний педагогічний університет,
Євген САВІН,
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету фізичної культури, спорту та здоров'я людини, Бердянський державний педагогічний університет

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ НАВЧАННЯ

У процесі пошуку нових ідей для підвищення ефективності професійної майстерності майбутніх вчителів біології та основ здоров’я, необхідно проаналізувати існуючі фундаментальні положення, обґрунтовуючи їх з урахуванням індивідуалізації та диференціації навчання, та адаптуючи їх до сучасних умов підготовки фахівців. Одним із шляхів вдосконалення теорії та практики підготовки висококваліфікованого вчителя біології та основ здоров’я, який би відповідав комплексу теперішніх вимог, що стоять перед вчителями біології та основ здоров’я, є індивідуалізація та диференціація.

Готовність вчителя біології та основ здоров’я до виконання професійних завдань, регулярно виконувати складні справи, оновлювати знання та вміння, відпрацьовувати навички обумовлює ефективність роботи. Це вимагає від вчителя біології та основ здоров’я: цілеспрямованих та енергійних кроків на шляху до підвищення професійної культури; синтезуючої діяльності, що полягає в об’єднанні власних старань та професійно-особистісних якостей в єдину динамічну систему. Індивідуалізація є дієвим механізмом усунення розриву між

вимогами педагогічної діяльності та важелем розвитку власних можливостей, шляхом формування в здобувачів вищої освіти спеціальності Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) потреби в самовдосконаленні.

Аналіз публікацій з проблем індивідуалізації в освіті засвідчує, що цю проблему досліджували багато вчених (Т. Ліпс, І. Фролова, І. Унт, С. Хол, І. Якиманська та інші). І. Унт уважає, що індивідуалізація має враховувати в процесі навчання індивідуальні особливості учнів [3]. Є. Клімов наголошує, що вимоги індивідуального підходу в тій чи іншій мірі реалізуються в практичній діяльності будь-якого розумного педагога в міру саме розумності цього педагога [2]. На розвиток педагогічної думки впливала психолого-педагогічна теорія, яка ґрунтувалась на концепції, що розглядає усі явища природи, суспільного життя й мислення залежно від властивостей і потреб людини, поглядах, за якими людина є центром й найвищою метою Всесвіту. В основу теорії, принципами якої є антропологізм та антропоцентризм, покладено ідеї К. Ушинського [4]. Учений висловлював думку про існування закономірностей виховання, намагався їх виявити, знайти засоби управління якісними змінами людини, її розвитком. У процесі сходження від простого до складного, від нижчого до вищого особистість дитини перебуває в центрі освітянського процесу, і є найважливішою ланкою в ньому. Тому для ефективної педагогічної діяльності вчителю біології та основ здоров'я важливо враховувати індивідуальні особливості учасників освітнього процесу.

Реалізація особистісних проявів в сучасному суспільстві сприяє вдосконаленню освітнього процесу на основі розвитку ідей індивідуалізації. Учені вказують на те, що теорії та наукові підходи в педагогіці прилаштовуються до індивідуальної ситуації розвитку людини в єдності та цілісності зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, загального та особливого [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в структурі особистості виокремлюються групи вроджених та набутих упродовж життя властивостей, які констельовано функціонують, регулюються відповідно до ситуації, умов праці, впливаючи на професійну поведінку. Крім того, кожна людина має індивідуальну особистісну структуру, що відбивається на професійній діяльності вчителя біології та основ здоров'я. Специфіка змісту поняття «особистість» полягає в тому, що останнє є характеристикою індивіда, визначає особливості існування людини як члена суспільства, представника певної соціальної групи.

Розглянемо індивідуалізацію як категорію, що впливає на ефективність роботи вчителя біології та основ здоров'я. Порухом вивчення сутності «індивідуалізації» є модерні тенденції становлення та розвитку сучасного освітнього процесу. Майбутній вчитель біології та основ здоров'я має бути готовим до пошуку адекватних форм та методів, ефективних прийомів педагогічного впливу, враховувати індивідуальні

особливості здобувачів освіти. Поштовхом до виникнення нових ідей є активність у пізнавальній діяльності, стійкий інтерес майбутнього вчителя біології та основ здоров'я до професії, активізація наукової діяльності, мотивація пошуку нової інформації, оновлення застарілої.

Професійна діяльність вчителя біології та основ здоров'я передбачає врахування індивідуальних особливостей та особистісно-професійних якостей здобувачів освіти, спрямований на закономірний розвиток та зміну здатності до самоконтролю, самоосвіти, саморозвитку, самоактуалізовану свідому діяльність студента, скеровану на самореалізацію особистості [5]. Зауважимо, що індивідуалізація підготовки майбутнього вчителя біології та основ здоров'я у ЗВО ґрунтується на принципі активної діяльності здобувача вищої освіти відповідно до його особистісних характеристик, можливостей працювати в індивідуальному темпі. Мотивований процес засвоєння знань базується на зворотних зв'язках між викладачем та майбутнім вчителем біології та основ здоров'я. Отже, індивідуалізація інтенсифікує вмотивованість, активує цілеспрямованість, сприяє формуванню потреби в самовдосконаленні. На активність здобувача вищої освіти впливає внутрішня установка, індивідуальна програма. Такий стан каталітичної діяльності потребує затрати енергії і передбачає розвиток особистості майбутнього вчителя біології та основ здоров'я. Самовдосконалення студентів виявляється в усвідомленій, значущій і відповідальній активності. Отже, обґрунтовано взаємозв'язок індивідуалізації професійної підготовки майбутніх учителів біології та основ здоров'я з їхнім самовдосконаленням.

Диференційоване навчання передбачає особистісно-орієнтовану підготовку як вид навчання, організація якого відбувається за допомогою створення певних типологічних груп осіб, які самовдосконалюються на основі виявлення їхніх індивідуальних пізнавальних інтересів, навчальних можливостей чи інших характерних відмінностей.

Таким чином, самовдосконалення майбутнього вчителя біології та основ здоров'я передбачає його самоосвітню діяльність на основі індивідуалізації навчання та диференціації. Вибір змісту, форм і методів самоосвіти студента залежить від ряду чинників, які здійснюють вплив на кожному з етапів формування його педагогічної свідомості, що включає в себе сукупність базових знань. У структуру педагогічної свідомості входять найважливіші пізнавальні процеси, за допомогою яких забезпечується цілеспрямованість діяльності людини, збагачується рівень знань. До функцій педагогічної свідомості належить формування цілей власної діяльності та потреби в самовдосконаленні, при цьому складаються і зважуються мотиви цієї діяльності, приймаються адекватні рішення, враховується хід виконання дій на кожному з етапів, вносяться корективи, аналізується неперервний ланцюжок постановки завдань та їх виконання з метою досягнення поставленої мети. Таким чином,

пріоритетним є розвиток особистісного потенціалу майбутнього вчителя біології та основ здоров'я, що вимагає підготовки педагога, здатного працювати в режимі самореалізації. Педагог має бути готовим самостійно поповнювати знання, диференціювати інформацію, аналізувати факти з точки зору їх корисності для професійної діяльності, постійно самовдосконалюватись. Отже, проблема диференціації та індивідуалізації навчання стала набувати нового соціального значення.

Список використаних джерел

1. Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади: монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми, 2011. 432 с.
2. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969. 280 с.
3. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990, 192 с.
4. Ушинский К. Д. Избранное / сост., авт. предисл. П. А. Лебедев. М., 1998. 223 с.
5. Хатунцева С. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя біології, основ здоров'я та вчителя-реабілітолога на заняттях із фізіології вищої нервової діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Запоріжжя, 2020. Вип. 72. Т. 2. С.142–146.

Катерина ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук,
професорка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет,
Лілія МАКАРЕНКО,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри дошкільної освіти,
Маріупольський державний університет

ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний розвиток суспільства вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Педагогічна освіта покликана забезпечувати формування вихователя здатного розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний і професійний саморозвиток, підготовленого працювати творчо в дошкільних навчальних закладах. Це зумовлює необхідність осмислення вітчизняного та зарубіжного досвіду функціювання системи педагогічної освіти, впровадження нових підходів до її організації.

Проблемі професійної підготовки педагогів присвячено багато

досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Теоретичні та методологічні основи даної проблеми знайшли відображення у працях класиків педагогічної науки – С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та у наукових дослідженнях сучасних педагогів і психологів (А. Алексюка, Л. Артемової, Е. Вільчковського, Н. Гавриш, Н. Денисенко, І. Зязюна, О. Савченко та ін.).

Майбутній вихователь повинен знати як навчити дитину з раннього віку розумно ставитися до свого здоров'я, поважати фізичну культуру, гартувати свій організм, раціонально харчуватися, виконувати правила безпечної поведінки та культурно-гігієнічні правила. Професійна підготовка вихователя спрямована на розвиток ерудиції, широкого наукового світогляду, стимулювання пізнавального й професійного інтересу, формування вмінь навчально-дослідної та науково-дослідної діяльності майбутніх педагогів у галузі валеологічної освіти тощо. Виконання комплексу цих заходів забезпечить оптимальний фізичний розвиток і хороший стан здоров'я дітей.

На думку вчених, готовність як інтегрована якість особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на педагогічну діяльність взагалі та на прагнення до збереження здоров'я дитини, характеризується самостійністю, креативністю та мобільністю знань, поведінки, керується відповідними потребами і мотивами. Саме тому актуальною проблемою сучасної педагогіки є підготовка педагогів, які будуть здатні створювати здоров'язберігаюче середовище у дошкільному навчальному закладі, навчати дітей турбуватися про своє здоров'я, формувати в них культуру здоров'я. Лише навчивши малят як власними зусиллями зберігати й зміцнювати здоров'я, підтримувати високу працездатність, уникати стресових та екстремальних ситуацій, дотримуватись умов безпечного життя, можна виправити погіршення стану здоров'я нації.

До характеристики готовності вихователя до цієї діяльності ми включаємо: усвідомлення важливості та необхідності створення здоров'язберігаючого середовища у дошкільному навчальному закладі; наявність теоретичних знань про те, як навчати дітей турбуватися про своє здоров'я, формувати в них культуру здоров'я і методичних знань про шляхи керівництва цим процесом; наявність практичних умінь, відповідних специфіці збережувального здоров'я дітей дошкільного віку. Усі ці питання вимагають подальших спеціальних досліджень.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. *Дошкільне виховання,* 2002. № 2. С. 7–9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник: А. М. Богуш. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
3. Щербакова К. Й., Макаренко Л. В. Теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників. Бердянськ: Ткачук О. В., 2015. 216 с.

Надія ЩЕРБАКОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ

Проблема взаємопорозуміння між людьми, доброзичливого, терпимого ставлення один до одного завжди була і є важливою у педагогічній науці. Сьогодні, коли основним вектором розвитку сучасного суспільства є відмова від насилля, виховання толерантної особистості набуває особливої актуальності. Процес виховання такої особистості передбачає засвоєння нею моральних норм, загальнолюдських цінностей, турботливого ставлення до людей і до всього живого, вирішення конфліктів без використання форм насилля. Досвід прогресивної педагогічної практики свідчить про те, що для цього необхідно створити стійку виховну систему гуманістичних орієнтацій, яка детермінуватиме поведінку і діяльність особистості впродовж життя.

У психолого-педагогічних дослідженнях (О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, О. Сухомлинська, О. Устименко, О. Фунтікова та інші) толерантність розглядається як інтегроване утворення, як відповідність поведінки людей існуючим у зовнішній культурі нормам і правилам життя в суспільстві. У науці толерантність, з одного боку, розглядається як мета виховання, його результат, що супроводжується формуванням певних соціальних установок, в основі яких є добро, любов до людей, з іншого, – це цінності та якості особистості, які проявляються в поведінці, вчинках, урахуванні як власних інтересів, так і інтересів іншої людини. У широкому значенні толерантність можна розглядати як пошану, прийняття багатої різноманітності культур світу, різних форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності [3].

Виховний потенціал сучасної освіти реалізується у створенні системи, центральним завданням якої є виховання толерантності. У реалізації такого напрямку педагогічної діяльності важливою є спеціальна підготовка вчителя до відповідної роботи. З цією метою необхідно удосконалити навчальні плани, включивши в них нові дисципліни, що сприятимуть виробленню стратегічного мислення студентів, розширенню меж їх пізнання, забезпеченню бази для орієнтування і більш глибокої оцінки сутності морально-духовного виховання. Саме такою дисципліною є, на наш погляд, навчальний курс «Основи етикету та методика навчання школярів етикетним нормам». Даний курс розроблено для студентів освітнього рівня «бакалавр». Передбачається, що до моменту його вивчення, студенти вже ознайомлені зі змістом таких дисциплін як філософія, етика, естетика,

психологія, вступ до спеціальності, дидактика, теорія і методика виховної роботи, історія педагогіки та ін. Програма даної дисципліни включає такі теми: культура поведінки людей в суспільстві, норми і правила в структурі поведінки; народні звичаї і традиції, їх роль у спілкуванні; сутність і особливості педагогічного етикету; етикетна поведінка школяра та шляхи її формування та ін.

Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні фундаментальних знань про етикет і етикетну поведінку особистості в різних життєвих ситуаціях (у побуті, на роботі, в громадських місцях); актуалізації історичного досвіду в умовах модернізації національної освіти. Етикетна поведінка людини є виявленням поваги до іншої людини. У зв'язку з цим студенти, майбутні вчителі, знайомляться з актуальними проблемами становлення і розвитку культури різних народів; здобувають знання про цілісний процес формування особистості школяра, в якому важливе місце належить виробленню навичок етикетної поведінки. Студенти оволодівають ретроспективним, логіко-системним аналізом провідних тенденцій у виховному процесі. Під час засвоєння навчального матеріалу (на лекціях, практичних заняттях, під час самостійної роботи тощо) у них накопичується досвід відповідної роботи в напрямку виховання толерантної особистості. Вони вчаться співвідносити свій досвід з результатами сучасних досліджень у галузі виховання доброти і людяності у дітей.

Для успішного активного засвоєння студентами теоретичних знань й вироблення практичних умінь та навичок придатні не всі форми педагогічного інструментарію, а лише ті, які в поєднанні з традиційними, з одного боку, створюють дидактичні й психологічні умови для спонукання до самостійної творчої й розумової діяльності, а з іншого – дозволяють моделювати предметний і соціальний зміст майбутньої професії. Найвищий рівень готовності забезпечується саме під час застосування інтерактивних методів навчання, зокрема таких: розв'язання педагогічних ситуацій, тренінги-вправи, навчальні ігри тощо.

Особливе значення в підготовці майбутнього педагога до виховання толерантності учнів має використання гри. Про важливість упровадження в навчальний процес ігор, в яких формуються, закріплюються вміння і здібності, необхідні для виконання педагогічних функцій відмічали ще К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький, Д. Ельконін та інші.

На думку сучасних науковців (О. Березюк, І. Куліш, П. Підкасистий, О. Штепа та ін.), використання гри в процесі навчання студентів сприяє розвитку їх креативності, мобільності, педагогічного мислення, адаптації до професійної діяльності. Застосування навчальних ігор у процесі підготовки майбутнього фахівця сприяє накопиченню власного досвіду творчої професійної діяльності майбутніх спеціалістів.

Винятково важливе значення навчальних ігор у процесі формування практичних навичок майбутніх учителів підкреслюють Н. Волкова, М. Воровка, Т. Хлєбнікова, П. Щербань та ін. Так, П. Щербань виокремлює специфічні ознаки гри, за яких вона може вважатися навчально-педагогічною: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблена система оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання [5, с. 24].

Серед багатьох різновидів навчальних ігор нами використовувались *навчальні професійно орієнтовані ігри*, які дозволяли оптимально враховувати вимоги щодо обраної студентами спеціальності, створювати ситуації, у яких вони оволодіватимуть мистецтвом культури спілкування, педагогічним мисленням, а також швидко й ефективно виконуватимуть навчально-виховні дії. Такий підхід до навчання забезпечує зміну традиційної знаннєвої технології більш раціональною та ефективною, основу якої утворює імітаційно-рольове моделювання. Ігрова діяльність стимулює свободу, самостійність, ініціативність, творчість студентів.

Отже, у процесі підготовки вчителя до виховання толерантності учнів важливим є здобуття ними педагогічного досвіду в процесі активної діяльності. Саме завдяки цьому в майбутніх спеціалістів формуються професійні вміння та навички, що дозволять їм вводити дітей у світ людської культури, створювати необхідні умови для їх гармонійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини. *Педагогіка толерантності*, 2001. № 2. С. 16–19.
2. Декларація принципів толерантності. URL :http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_503 (дата звернення 1.11.2020)
3. Чередник Л. Сучасний стан проблеми формування у майбутніх вчителів готовності до толерантного виховання молодших школярів. *World Science : Multidisciplinary scientific edition.* 2018. №3(31). Vol.5. Warsaw, Poland, 2018. P. 42–46.
4. Щербакова Н. Основи етикету та методика навчання школярів етикетним нормам: навч.-метод. посіб. Бердянськ: Видавець Ткачук О. В., 2015. 182 с
5. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 207с.

Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Дарина ЗІНЬКУЄВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ ПЕДАГОГІКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Характерною ознакою інтенсивності інноваційних процесів в українській освіті є розробка та впровадження фахівцями новаторських педагогічних концепцій, моделей, методик, технологій та програм, спрямованих на вдосконалення ключових характеристик освітнього процесу й задоволення актуальних потреб кожної особистості в процесі її життєвого становлення. Однією з перспективних освітніх концепцій є педагогіка життєтворчості особистості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного й готового до його проєктування та успішного здійснення. У центрі педагогіки життєтворчості – питання розробки та реалізації особистістю власного життєвого проєкту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики.

Ретроспективний аналіз концептуальних ідей педагогіки життєтворчості особистості передбачає, передусім, визначення теоретико-методологічних підходів, дотримання яких дасть можливість отримати об'єктивні результати історико-педагогічного дослідження діалектики розвитку цієї освітньої концепції.

І. Шкабара до основних підходів історико-педагогічної науки зараховує конкретно-історичний підхід (розгляд перевірених фактів історії освіти в широкому соціокультурному аспекті), цивілізаційний підхід (розуміння історії як типологічної багатоманітності соціокультурних динамік і форм життєдіяльності людей), культурологічний підхід (розглядає феноменологію тісних зв'язків культури, досвіду людства й виховання), аксіологічний підхід (виявляє ціннісно-смислові орієнтири в історико-педагогічному досвіді з метою його застосування для вирішення освітніх проблем), антропологічний підхід (концентрація уваги на людині як базовій цінності та меті освіти) [1, с. 40].

Загальновизнаною умовою успішного проведення історико-педагогічного дослідження є дотримання діалектичного підходу, сутність

якого О. Адаменко [2, с. 8–9] і Є. Хриков [3, с. 235–236] конкретизують у таких вимогах:

– розглядати предмет дослідження в процесі його розвитку;

– розглядати обране явище в його зв'язках і взаємодії з іншими явищами, насамперед з тими, що зумовили його появу, впливають на його сучасний стан і визначають тенденції його подальшого розвитку;

– простежувати розвиток досліджуваного явища, виявляти моменти переходу кількісних змін у якісні, які характеризують етапність цього процесу;

– розглядати предмет дослідження у взаємозв'язку розвитку теоретичних уявлень з практикою їх реалізації;

– розглядати процес розвитку явища як саморозвиток, що відбувається через внутрішні суперечності, які є джерелом розвитку.

Усі вищезазначені теоретико-методологічні підходи можуть бути успішно застосовані при проведенні історико-педагогічного дослідження проблем педагогіки життєтворчості особистості, забезпечивши його науковість і об'єктивність отримуваних результатів.

На необхідність урахування історичного контексту при аналізі педагогічних феноменів вказують В. Безрогов і Н. Бараннікова: «У дослідника педагогічних текстів нерідко виникає прагнення до їх позачасової трактовки як текстів, що вирішують вічні проблеми виховання. Проте можливість виконання текстом його функції безпосередньо пов'язана з тими історичними контекстами, в яких він породжений. Поза таким контекстом запас його смислів обмежується» [4, с. 115].

Ще одним невід'ємним методологічним регулятивом історико-педагогічного дослідження є принцип об'єктивності. Оскільки досягнення об'єктивності наукового (зокрема історичного) пізнання є складною епістемологічною проблемою, важливо проаналізувати специфіку застосування зазначеного принципу в історії педагогіки. Ключовим питанням, щовиникає при цьому, є співвідношення між об'єктивними знаннями та суб'єктивними смислами (або між історичними фактами та історичними судженнями). О. Нечухрін зазначає, що хоча процес історичного пізнання є своєрідним "упорядкуванням" дійсності за допомогою суб'єктивних за своєю природою категорій, він може давати об'єктивні результати [5, с. 201]. Досягнення таких результатів передбачає звернення дослідників до методичного арсеналу сучасної педагогічної герменевтики. Оскільки, як вказують В. Безрогов і Н. Бараннікова, саме педагогічний текст транслює ідеї та досвід виховання та навчання, досвід спостереження за дитиною, рефлексії дій педагога [4, с. 118], здатність дослідника правильно зрозуміти цей текст має виключне значення для його інкорпорування в сучасний педагогічний дискурс.

При аналізі процесу еволюції певної освітньої концепції дослідник стикається з проблемою коректного відбору тих чи інших історико-педагогічних феноменів з погляду їх приналежності до досліджуваного проблемного поля. При цьому необхідно однозначно й аргументовано виділити певний компонент концепції в масиві іншої інформації та в наявному історико-педагогічному контексті. Методологічним регулятивом успішного здійснення цієї аналітико-герменевтичної процедури є принцип діалектичної єдності загального й особливого. Із цього приводу В. Безрогов і Н. Бараннікова зазначають, що проблема аналізу педагогічних текстів у історії – це проблема знаходження в них співвідношення загальнолюдського, особливого й одиничного, причому загальне поза одиничним і не через нього не існує [2, с. 115]. У контексті розгляду еволюції ідей педагогіки життєтворчості особистості застосування цього принципу передбачає їх ідентифікування в історико-педагогічному контексті й абстрагування від додаткової, супутньої інформації, що не належить до обраної проблематики дослідження.

Подальший розвиток наукової концепції педагогіки життєтворчості особистості та відповідної інноваційної практики гальмується недостатньою дослідженістю її історико-педагогічних витоків, відсутністю цілісного бачення її глибоких і органічних зв’язків з прогресивними ідеями класиків української педагогіки, які протягом століть боролися за створення нової школи на засадах дитячої свободи, ініціативи, творчості та зв’язку освіти з життям. Встановлення концептуальної наступності між їх науково-педагогічною спадщиною та сучасними положеннями педагогіки життєтворчості дасть змогу по-новому оцінити її інноваційний потенціал – не лише з урахуванням актуальних викликів, а й у контексті вирішення проблем, які тривалий час стримували розвиток людського потенціалу України.

Список використаних джерел

1. Шкабара И. Е. Современные методологические подходы в организации историко-педагогического исследования . *Образование и наука*. 2005. № 5. С. 39–43
2. Адаменко О. Методологічні засади дослідження історії розвитку педагогічної науки. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 8–14
3. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія авт.кол.: Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, Л. Ц. Ваховський та ін.; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка,2013. 248 с.
4. Сидорцев В. Н. Методологические проблемы истории : учеб. пособ. для студентов, магистрантов и аспирантов. 2006. 352 с.

Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Вікторія КЛЬОПОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Зі стрімким розвитком суспільства відбуваються значні зміни. У цих умовах стає актуальним формування в школяра естетичної культури, що забезпечує бережливе ставлення до навколишнього світу, уміння бачити, розуміти і створювати прекрасне, відчувати духовну насолоду та гармонію з навколишнім, сприяє вихованню й розвитку духовної культури.

Поняття «естетичне виховання» охоплює всі види мистецтва, джерела краси, виховні сфери, предмети, що вивчаються в школі. Воно є унікальним поєднанням чуттєвого і раціонального начал у пізнанні школярем об’єктивного світу.

Вивчення школярами курсу «Музичне мистецтво» є складовою мистецької освітньої галузі, що дає можливість учням цілісно осягати духовно-моральні цінності людства як невід’ємну частину світової музичної культури, опановувати специфіку художньо-образної мови [1, с. 16].

На перший погляд важко уявити зв'язок естетичного виховання з музичним мистецтвом, проте навчання музичному мистецтву створює сприятливі умови для розвитку потенціалу дитини, її творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до музики як до прояву життя [1, с. 16].

За мету ставимо дослідити вплив музичного мистецтва на естетичне виховання школярів.

Багато вчених приділяли увагу естетичному вихованню школярів. Серед них О. Аббдуліна, Л. Ахмедзянова, О. Берак, А. Верхова, А. Зімічев, О. Купрін, А. Шевченко, А. Ліненко, В. Сластьонін, О. Цокур. Психологічні основи розвитку вивчали Д. Богоявленська, Л. Божович, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєва. Дослідниками сформульовано основні умови розвитку творчих здібностей, виявлено специфіку впливу різних засобів естетичного виховання на розвиток творчих здібностей молодших школярів у різних видах діяльності.

Один з відомих спеціалістів з естетики М. Каган, який досліджує закономірності цілісного розвитку художньої культури, відмічає, що

музика буде відігравати все більш значиму роль як у художній культурі, так і за її межами оскільки подальше зростання в людському житті науки, абстрактного мислення, пізнання законів буття буде породжувати гостру потребу в урівноваженні цього напрямку людського розвитку активізацією емоційної сфери, здатності не тільки мислити, але і переживати.

Естетичне виховання – це педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси. У деякій мірі воно визначає людський характер, оскільки основними сферами, які його формують є природа, соціум, твори мистецтва, естетична теорія і діяльність. Тому гармонійний та всебічний розвиток особистості неможливий без її естетичної вихованості.

У процесі естетичного виховання важливо навчити учнів розуміти й сприймати красу. Спостерігаючи прекрасне, людина не може бути байдужою, вона переживає любов або ненависть до спостережуваного. Тому важливо, щоб діти вміли розрізняти справді красиве і потворне.

Ознакою формування музично-естетичного смаку є естетичне почуття, яке виникає при сприйнятті чи виконанні музики. Про розвиненість музичного смаку говорить те, яку музику і як глибоко сприймає учень. Починати становлення процесу музично-естетичного сприйняття в учнів слід з чуттєвого аспекту, з пробудження емоцій, формування емоційної чуйності як частини музично-естетичної культури. Також учні повинні поступово знайомитися з різними жанрами, стилями музики, вивчати музичну грамоту, творчість композиторів.

Видатний український педагог Василь Сухомлинський писав: «Краса музичних звуків – важливий засіб морального та розумового виховання людини, джерело благородства серця і чистоти душі».

Основні методи естетичного виховання сприяють розвитку в дитини естетичної сфери. Для того, щоб досягнути її на уроках музичного мистецтва потрібно використовувати різні форми проведення уроку, використовувати окрім хорового співу, твори образотворчого мистецтва, учням будуть цікавими музично-ритмічні рухи. З цією метою застосовуються різні поєднання словесних і наочних методів та прийомів залежно від того, з яким естетичним явищем знайомляться діти. Поєднання наочності з практичними та словесними методами заохочують дітей до естетичної, художньої діяльності, до розвитку їх умінь і навичок художньо відтворювати навколишній світ.

Хорова діяльність є ефективним засобом впливу на емоційну сферу, стимул розвитку творчих здібностей і однією з важливих чинників, що сприяє музично-естетичному вихованню учня. Специфічні особливості хорового співу мають великий вплив на суб'єктивний світ дитини, вони звернені саме до почуттів та емоцій дітей, надають можливість для самовираження та самовиявлення. Це є підґрунтям для розвитку творчого потенціалу учнів.

Завдання сучасної початкової школи – забезпечити створення умов для формування художньо-естетичних інтересів школярів, здатності їх розуміти і глибоко переживати музику.

Тому навчання, виховання і розвиток на уроках музики не зводиться тільки до засвоєння і розуміння мистецтва як такого, а передбачає формування естетичного ставлення до дійсності, розвитку творчої естетичної активності школярів, виховання тих якостей, які характеризують загальний гармонійний розвиток особистості. Естетичне виховання на уроках музики сприяє усвідомленню, що уміння слухати, чути і бачити музику не є вродженою рисою.

Отже, естетичне виховання відіграє значну роль в житті кожної дитини, її становленні і розвитку як особистості. Естетичні почуття, що при цьому формуються, є складовими творчих прагнень, а відтак розвиток у дитини емоційної чутливості до прекрасного, стимулювання творчих здібностей, ініціативи та самостійності є основою естетичного виховання.

Також провідну роль як у розвитку, так і у вихованні дітей відіграє музичне мистецтво. Музично-естетичне виховання починається змалку, а вже розвивається в початковій школі, коли учнів знайомлять з різними видами мистецтва, творами, привчають до їх естетичного сприйняття і простих естетичних думок. Тому дуже важливо на уроках музичного мистецтва пробудити в учнів любов до всього прекрасного, навчити відчувати і розуміти красу в різних її проявах, забезпечуючи єдність між естетичним розвитком дитини та моральним вихованням, формуванням потягу до художньої творчості.

Список використаних джерел

1. Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку: зб. наук. праць/за ред.О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 560 с.
2. Карташов С. А. Формування музично-естетичної культури молодших школярів. Вітебськ: ВДУ ім. П. М. Машерова, 2008. 43 с.
3. Кібалова Т. В. Музично-естетична освіта і виховання в закладах освіти області в 2019–2020 навчальному році: інструктивно-методичний лист. Миколаїв: ОІППО, 2019. 52 с.
4. Пахальчук Н. О. Шляхи формування естетичного досвіду молодших школярів: навчальна програма зі спецсемінару. Вінниця: ВДПУ, 2008. 54 с.
5. Чудак В. М. Музично-естетичне виховання молодших школярів. *Початкове навчання та виховання.* 2007. № 16–18, С. 15–20.
6. Ярощук Л. Г. Теорія та методика виховання: навч. посіб. Бердянськ, 2020. 400 с.

Секція 5
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Олена ГОЛУБ,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Валерія ДУДНИК,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Молодший шкільний вік (охоплює період з 6-7 років до 10–11 років) є новим етапом розвитку дитини, який прийнято називати вершиною дитинства.

Вікові особливості молодшого школяра, як зазначають науковці І. Бех, Н. Бібік, І. Булах, Л. Долинська, З. Огороднійчук, О. Скрипченко визначаються специфікою поєднання внутрішніх умов (перебіг психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага тощо), риси та властивості особистості дитини (інтереси, потреби, мотиви тощо) та зовнішніх умов життя (зміна провідної діяльності, оточення дитини, спілкування тощо).

Зауважимо, що психологічною ж особливістю молодших школярів є те, що їхній внутрішній світ ще недостатньо змістовний і відстає від темпу зовнішньої діяльності. Без активності самого учня неможливий процес свідомого виховання. Нам імпонує думка І. Беха, що «Внутрішня діяльність школяра, результатом якої є самосвідомість, спрямована на формування особистісних рис, якостей, почуттів, здібностей» [1, с. 4]. Саме тому виховні зусилля дорослих мають бути спрямовані на внутрішню діяльність дітей.

Головна особливість розвитку особистості в цьому віці – зміна соціальної позиції. Дитина приступає до систематичного навчання, стає членом шкільного і класного колективу, змінюються її взаємини з дорослими, головним авторитетом для молодшого школяра здебільшого стає вчитель та вихователь, які формують у нього позицію учня, підводять до розуміння нових обов'язків. Саме в цей період відбувається процес входження дитини в колектив, який змінює і поглиблює систему її взаємин з навколишньою дійсністю, що впливає на характер і зміст емоцій. Вони стають тривалішими, стійкішими і глибшими. Формуються

провідні якості, характерні для учнів молодшого шкільного віку: самостійність, організованість, ініціативність, незалежність, відповідальність, прогностичність.

У молодшому шкільному віці у дитини відбуваються зміни в фізичному і психофізичному розвитку, дані зміни спрямовані на забезпечення подальшої можливості успішного навчання в школі. Найбільше значення, конкретно для дитини має зміна його соціального статусу. У цей період дитина стає «суспільним» суб'єктом, йому надається більше свободи, але при цьому зростають вимоги і відповідальність.

Для того, щоб правильно спланувати виховну роботу у класі, вчитель має визначити провідні мотиви учнів початкової школи в процесі навчальної, трудової і суспільної діяльності, як для кожної дитини, так і колективу в цілому. Щоб вирішити це завдання можна використати методику «Вибір», запропоновану І. Бехом [1]. Різноманітні життєві ситуації, що виникають у навчальній, трудовій і суспільно корисній діяльності спонукають учня вступати в активні взаємодії з іншими людьми і робити постійний вибір у своїх вчинках і діяльності. Ситуації можуть спонукати до вибору «для себе», «для товариша», «для колективу».

Будь-який вид діяльності реалізується у певній системі, яку спонукали і спрямували певні групи мотивів, які можна розподілити якнайменше, на думку О. Лішина, на три категорії мотивів: І – індивідуальні (пов’язані з потребами й інтересами самого індивіда); ГР – групові (пов’язані з найближчим оточенням підростаючої людини); С – суспільні (пов'язані з іншими людьми).

Психологами віднесено до категорії індивідуальних мотивів (І) такі: емоційне ставлення до здійснення діяльності; прийнятність примушування; орієнтація на необхідність дії всупереч бажанню; престижність діяльності: честолюбство, самолюбство, завищена самооцінка, особиста користь. До категорії групових (ГР) – мотиви: соціальна ідентифікація з педагогом, орієнтація на його погляди; соціальна ідентифікація з групою однолітків; орієнтація на товаришів, друзів, однокласників. У категорії суспільних мотивів (С) названо: суспільна значущість, тобто орієнтація на корисність не тільки близьким, а й далеким, незнайомим людям; принципова ретельна старанність.

Учитель, виявляючи відносну спрямованість мотиваційних структур діяльності кожної дитини, має спиратися на висновки психологів (О. Кононко, О. Лішина), що індивідуально-суспільна мотиваційна структура (І<ГР<С) пов'язана з процесом соціалізації школярів, тому її слабка вираженість свідчить про уповільнений процес соціалізації при обмежених соціальних контактах. Останній у психології розглядається в зв’язку з розвитком особистості в процесі взаємодії й взаємовпливу соціальних груп, колективів, індивідів і характеризується як поступове розширення за мірою набуття вихованцем соціального досвіду, сфери

його спілкування й діяльності, як процес розвитку саморегуляції та становлення самосвідомості.

Таким чином, знання вікових особливостей учнів початкової школи дає можливість педагогу виявити стан дитини, спрямованість його мотиваційних структур діяльності, що відіграє суттєву роль в організації процесу виховання учнів Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Роль самопізнання у вихованні учнів. *Початкова школа*. 1988. №6. С. 4–8.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с
3. Лишин О. В. Педагогическая психология воспитания. Москва: Институт практич. психол., 1997. 256 с.
4. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ: Стилос, 2000. 336 с.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ: Плеяди, 2017. 206 с
5. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Булах І. С. Вікова та педагогічна психологія: навч. посібник для студ. вищих навч. закл. Київ: Каравела, 2007. 400 с.

Олена Горецька,
кандидатка психологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри психології,
Бердянський державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ГЕРАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Інноваційні процеси, які відбуваються у вітчизняній освіті, орієнтують на формування ключових компетентностей майбутнього фахівця в певній професійній сфері як на найближчу, так і довгострокову перспективу. Це надає можливості здобувачам вищої освіти ефективно виконувати конкретні дії у фаховій галузі та освоювати індивідуальні стратегії моделювання майбутньої професійної діяльності, бути здатними адаптуватися та самовдосконалюватися у мінливому професійному середовищі.

Як зазначають О. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, компетентнісний підхід передбачає формування здатності та готовності самовизначатися, самореалізуватися та саморозвиватися у певній професійній діяльності [2]. Отже, сучасні вимоги до майбутнього педагога на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з формування та удосконалення професійних компетентностей.

Компетентність можна розглядати на психологічному рівні як сукупність когнітивно-інтелектуальних (знань, вмінь та навичок, характеристик мислення), діяльнісно-поведінкових (досвід поведінки, діяльності та спілкування) компонентів, що дозволяє визначити показники та критерії сформованості компетентності та на функціонально-змістовому – як сукупність компетентностей, які описані в класифікаціях професій та в кваліфікаційних рівнях підготовки здобувачів вищої освіти [2].

Професійну компетентність І. Волощук визначає як різноманітність знань, вмінь та навичок, особистісних та професійно важливих якостей особистості – носія певних професійних цінностей, ідеалів, свідомості, які забезпечують йому успішну професійну діяльність [2].

Як зазначає В. Ковальчук, сучасний педагог має бути висококваліфікований і далекоглядний професіонал, свідомий та відданий патріот України, тонкий психолог, котрий володіє інформаційними та педагогічними технологіями [4, с. 15]. А ще бути готовим застосовувати результати навчання як у професійній діяльності так й в життєвих ситуаціях, працювати з різними віковими групами.

Особливої актуальності в нинішніх умовах набувають соціально-психологічні проблеми людей похилого віку, а саме: різні труднощі у соціально-побутовій сфері, адаптація до нового періоду життя, звуження сфери спілкування, неможливість продовження незалежного й активно життя, припинення або обмеження трудової діяльності, відсутність тривалої перспективи, перегляд ціннісних орієнтирів, що обумовлює необхідність визначити умови підвищення якості життя людей похилого віку, покращення їх соціального захисту та підтримки, збереження психічного здоров'я та благополуччя, досягнення успішної, позитивної старості.

А. Лідере наголошує, що для людини похилого віку майже вичерпані можливості вагомих змін її життєвого шляху, але людина може безкінечно працювати внутрішньо [6]. Тому, за думкою М. Житинської провідною діяльністю в період старості може виступати освіта впродовж всього життя. Значення цієї ідеї достатньо глибоке, оскільки мета полягає в тому, щоб забезпечити кожній людині можливість розвитку, самовдосконалення, творчого оновлення, когнітивної самореалізації, тобто активності в суспільстві в цілому [3].

Погоджуємося з думкою Т. Скорик, яка дає своє визначення поняттю «освіта впродовж життя» – це безперервний процес набуття знань, розвитку професійних та особистісних компетентностей, що здійснюється через різні форми освіти та самоосвіту і забезпечує можливість самореалізації особистості у різні вікові періоди [7]. Як відмічає Н. Фірсова, навчання людей похилого віку, підвищує їх самооцінку, допомагає усвідомити і задовольнити власні інтереси, усвідомити в процесі навчання власний потенціал, визначити нові

можливості, і це виступає рушійною силою навчальної активності людини [8].

Отже, людина похилого віку потребує нових знань, компетентностей щодо виявлення власних особистісних ресурсів, визначення нових життєвих стратегій, спонукання до активної продуктивної діяльності, інтеграції в соціум; вирішення соціально-психологічних проблем та життєвих труднощів. Тому необхідність навчання людей цього віку – одна з актуальних проблем наукових досліджень в галузі геронтології, андрагогіки, педагогіки і герогогіки.

В останні роки все більшого значення набувають так звані університети третього віку. Західні країни мають більший досвід у використанні професійного, культурного та соціального потенціалу людей похилого віку. В 1962 році було відкрито перший інститут для професіоналів-пенсіонерів в Нью-Йорку, введено О. Больновим термін «геронтогогіка», як вчення про освіту людей похилого віку. В 1965 році Х. Петцольд визначив термін «герогогіка» як розділ геронтології та педагогіки, який займається вивченням проблем, пов'язаних зі старінням і віковими особливостями літніх людей, змістом навчання і освітнім процесом [5].

Сьогодні розширюються можливості університетів з надання освітніх послуг, організовуються різноманітні проєкти для роботи з людьми похилого віку, розширюється зміст, різноманітність форм і методів навчання літніх людей, що відображають зміни в суспільстві, розвиток нових комунікативних технологій, використання цифрової техніки [3; 7; 8]. У даний час університети «третього віку» успішно розвиваються і в Україні, хоча для нашої країні це нова форма роботи, в рамках якої створюються освітні, просвітницькі та навчальні курси, творчі майстерні, різні спеціалізовані програми, основною метою яких є створення умов для соціалізації та адаптації людей похилого віку через освіту до стрімко мінливих умов, формування нової моделі особистості і поведінки, збільшення ступеня залучення людей похилого віку до суспільного життя.

Однак практика сучасної додаткової освіти для людей похилого віку потребує як відповідної методичної бази, так й підготовки спеціалістів, здатних вирішувати завдання навчання старших людей у сучасних умовах. Герагог – спеціаліст, який працює в сфері освіти різних груп людей похилого віку; здійснює індивідуальний супровід і надання підтримки літнім людям; бере участь у розробці політики на користь старшого населення; розвитку волонтерського руху для літніх людей і з їхньою участю [7]. Фахівець із герагогіки повинен мати знання щодо психофізіологічних особливостей людей похилого віку; організації соціально-психологічної підтримки літніх; вміти створювати умови для самовираження, самореалізації, комфортного інформаційного та емоційно насиченого творчого середовища навчання людей похилого

віку та для реалізації особистісної потреби в самопізнанні й пізнанні інших; володіти новітніми технологіями навчання дорослих; навичками проведення профілактичної і просвітницької роботи щодо благополучного старіння, профілактиці негативних наслідків кризового періоду, розвитку адаптивних можливостей літніх до внутрішніх і зовнішніх змін, мотивації людей третього віку, які прагнуть продовжувати навчання; навичками рефлексивного аналізу професійної діяльності, ефективної комунікації.

Отже, педагогічним закладам вищої освіти необхідно підвищувати підготовленість фахівців та волонтерів до розробки та реалізації програм надання соціально-педагогічних послуг людям похилого віку; створювати оптимальні умови для професійного розвитку фахівців в галузі освіти дорослих; формувати готовність майбутніх педагогів до роботи з цією віковою групою та розширювати їх спектр підготовки, включаючи придбання нових знань, умінь і навичок соціально-психологічного супроводу людей похилого віку, опрацювання освітніх програм, орієнтованих на самореалізацію особистості літніх, гармонізацію її взаємин зі світом і з самим собою; практичним втіленням концепції освіти впродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. Москва: Академия, 2001. 342 с.
2. Волощук І. П. Формування професійної компетентності студентів ВНЗ: компетентнісний підхід. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя.* Психолого-педагогічні науки. 2014. № 3. С. 34–38.
3. Житинська М. О. Освітнє середовище для людей похилого віку: перспективи та можливості розвитку в Україні. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика.* 2014. № 3–4. С. 12–19.
4. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. … док-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 34 с.
5. Кононыгина Г. М. Герогогика. Орел, 2006. 133 с.
6. Лидере А. Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании. *Психология зрелости и старения.* 2000. № 2. С. 6–11.
7. Скорик Т. В. Університет третього віку як модель соціальної інтеграції осіб літнього віку в сучасне суспільство. *Вісник Львівського університету.* 2014. № 8. С. 60–68.
8. Фирсова Н. Г. Обучение пожилых людей : психологические аспекты его организации. URL: http://mosi.ru/ru/conf/articles/obuchenie-pozhilyh-lyudey-psihologicheskie-aspektyego-organizacii.

Ольга МАЛИХІНА,
асистентка кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний університет

ПРОЯВ САМОПОВАГИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Безперервність додаткової психологічної освіти, її нерозривний зв'язок з розвитком і життєдіяльністю людини протягом усього життя; пріоритетність індивідуальних траєкторій розвитку особистості є досить актуальною на сьогоднішній день.

Безперервна психологічна освіта є середовищем професійної самореалізації. При цьому основним принципом можна назвати наступність усіх ланок системи. Безперервна психологічна освіта виступає і як новий спосіб освітньої діяльності, цільовою орієнтацією якого є поступальне збагачення її творчо-професійного потенціалу, постійне зростання розумового ресурсу, самореалізація в професійній сфері і як інструмент цілісного розвитку особистості. Створюючи особливу систему підтримки безперервного саморозвитку людини, ми впливаємо на розвиток її ціннісних орієнтирів, утвердження професійної і людської гідності та, як наслідок, сформованність самоповаги.

Безперервну освіту та освіти дорослих з різних позицій і відображено у працях вітчизняних та російських учених С. Архипової, В. Богачової, С. Гончаренка, М. Громкової, Т. Десятова, І. Зязюна, С. Зінченко, Є. Ісаєва, І. Колесникової, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійника, І. Фольварочного, О. Фучили та ін.

Мета безперервної психологічної освіти не стільки в тому, щоб людину вчити все життя, а в тому, щоб вона навчалася вчитися та розвиватися самостійно протягом усього життя.

Безперервна психологічна освіта має декілька спонукальних функцій [1]:

– функції, пов'язані із задоволенням потреби людини в розвитку (розвиваюча, освітньо-когнітивна, самореалізуюча, компенсаторна);

– функції, що забезпечують реабілітацію людини від негативних впливів базових, формальних видів і форм освіти, а також інших видів його життєдіяльності (релаксаційна, реабілітаційна);

– функції включення людини в будь-яку соціальну групу, в якій він може проявити себе, увійти в неї як рівноправний член, виконувати прийнятні для нього і для групи соціальні ролі (соціалізуюча, соціальноадаптуюча, коригуюча, виховна);

– функції занурення людини в інформаційний простір, включення його в інформаційний обмін на основі адекватних комунікацій (інформаційна, комунікативна).

Усі наведені функції об'єднуються єдиної ідеєю про те, що додаткова безперервна психологічна освіта це стрижень розвитку людини протягом усього життя, в основі якої лежать особисті потреби, цілі та інтереси, а також цілі самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку.

Слід зазначити, на унікальність та різноманіття форм безперервної психологічної освіти в загальній системі освіти. На сьогодні існують три основіні фрми безперервної освіти: *формальна освіта*, що здобувається в рамках діючих в суспільстві інститутів: освітніх установ різних рівнів та зареєстрованих курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації, публічно оголошених освітніх програм і т.і.; *неформальна освіта* здійснюється в межах професійно спрямованих й загально-культурних курсів, гуртків, асоціацій та союзів; *інформальна освіта* – індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя людини та реалізується за рахунок його власної активності в оточуючому середовищі: читання, відвідування установ культури, подорожі, використання засобів масової інформації, інтернет ресурсу, з метою отримання інформації, яку можна застосовувати як у професійній діяльності, так і в різних хобі [1].

Ідея безперервної психологічної світи більш спирається на неформальну та інформальну форми освіти, через залучення до професійно спрямованих онлайн та оф лайн курсів, майстер-класів, марафонів тощо. Отримати таку освіту може будь яка людина, що має потребу в розширенні меж власної психологічної компетентності, навіть якщо у неї нема базової психологічної освіти.

Ми мали змогу оцінити, як впливає безперервна психологічна освіта на рівень самоповаги. До вибірки увійшли студенти денної та заочної форм навчання за спеціальністю «Психологія» Бердянського державного педагогічного університету, які до того ж відвідували навчаючи семінари-тренінги, майстер-класи професійної спрямованості, а також слухачі курсів підвищення кваліфікації практичних психологів.

Таблиця 1 – Рівні сформованості самоповаги в здобувачів різних форм безперервної психологічної освіти

Вибірка	Рівні самоповаги		
	високий	середній	низький
Студенти денної форми	25,0	59,3	16,7
Студенти заочної форми	27,3	54,5	18,2
Слухачі курсів підвищення	22,2	55,6	22,2

Отримані результати (таблиця1), засвідчують, що в студентів заочної та денної форм навчання, що відвідували навчаючи семінари-тренінги, майстер-класи професійної спрямованості рівень самоповаги вищій ніж у слухачів курсів підвищення кваліфікації. Це засвідчує перевагу неформальної форми безперервної освіти, оскільки відвідуючи вище

зазначенні заходи студенти не тільки підвищували свій професіоналізм, а й працювали з власними проблемами, займалися саморозвитком та самовдосконаленням.

Список використаних джерел

1. Освіта протягом життя: світовий досвід. Аналітична записка. URL: http://old2.niss.gov.ua/articles/252/

Тетяна МАЛИХІНА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ПЛАНУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У контексті сучасної, динамічної соціально-економічної ситуації, інтенсифікація темпу життя досить актуальними стають проблеми, пов'язані з плануванням, побудовою й розвитком кар'єри, тому що саме даний процес дає можливість людині реалізувати свої здатності, можливості й потреби.

Донедавна поняття «кар'єра» використовувалося в основному, у негативному контексті. В останні роки став зникати негативний відтінок поняття «кар'єри» Зараз людина, що «робить кар'єру», розглядається, скоріше, як така, що має орієнтацію на реалізацію особистісного й професійного потенціалу. Кар'єра – це суб'єктивно усвідомлені власні судження особистості про своє трудове майбутнє, очікувані шляхи самовираження й задоволення працею, це один з показників індивідуально-професійного життя людини, досягнення бажаного статусу й відповідного йому рівня і якості життя, а також досягнення популярності й слави. Успішно побудована кар'єра дозволяє людині домогтися визнання своєї неповторності, значимості для інших людей, для суспільства в цілому [1].

Психологічні дослідження в цій області досить різноманітні. Вивчалися: мотивація кар'єри (D. McClelland, D. Winter), постановка кар'єрних цілей (А. Кібанов, А. Гусєва), механізми кар'єрного процесу (С. Осипов, D. Hall, А. Гусєва), можливості керування кар'єрою персоналу в організації (D. Hall, Е. Шейн, А. Кибанов, І. Ладанів і ін.), фактори, що сприяють успішному розвитку індивідуальної кар'єри (P. Lambing, J. Clauzen, J. Hunt, А. Деркач, Є. Могилевкин, М. Сафонова і ін.), становлення й розвиток особистості в ході кар'єрного просування (А. Маркова, Е. Молл, А. Деркач, Д. С'юпер), а так само створення дослідницького інструментарію (J. Holland, Е. Шейн, С. Tittle і ін.).

В українській психології вивчення цієї проблеми розпочалось лише протягом останніх років та знайшло відображення у працях таких дослідників, як І. Бондаревська, О. Бондарчук, Т. Канівець, Л. Карамушка, А. Поплавська, А. Чернявська, О. Щотка та ін.

Особливо актуальним це питання постає в період професійного навчання. Бо саме для етапу пізньої юності характерне придбання конкретних уявлень, пов'язаних із професійним і особистісним майбутнім, з вимогами, пропонованими конкретною професією (Л. Грановська, Е. Зеєр, І. Зімова, Ю. Кулюткін, І. Кон, А. Реан, Д. Ельконін, В. Якунін і ін.).

Проблема підготовки психологів у нашій країні найбільшу актуальність набула останнім часом, бо з'явилися предметні сфери, де знадобилася допомога кваліфікованих психологів-професіоналів. Психологія відноситься до числа тих професій, у яких високий рівень професіоналізму має винятково важливе значення (Ю. Ємельянов, Е. Кузьмін, О. Санникова, Н. Амінов, М. Молоканов, Г. Абрамова, С. Либих та інш.).

Метою психолого-педагогічного супроводу є створення певних умов для формування професійної свідомості, успішного професійного становлення, надання допомоги в плануванні професійної кар'єри і працевлаштування студента.

Психолого-педагогічний супровід процесу планування професійної кар'єри студентів-психологів має здійснюватися комплексно, із залученням всіх учасників освітнього процесу. Суб'єктами психолого-педагогічного супроводу виступають: по-перше, сама особистість, що володіє знаннями, вміннями, навичками і особистісними особливостями, необхідними для виконання майбутньої професійної діяльності, самостійно виробляє засоби досягнення поставленої мети, результат якої відповідає особистому кар'єрному плану; по-друге, фахівці, що безпосередньо взаємодіють з даною особою в процесі вирішення завдань професійної освіти.

Методологічною основою системи психолого-педагогічного супроводу виступив особистісно-орієнтований підхід, що визначає пріоритетність потреб, цілей і цінностей розвитку особистості студента, максимальне врахування його індивідуальних, суб'єктних і особистісних особливостей. Даний підхід передбачає опору на процес професійного саморозвитку студента при розробці індивідуальної професійної траєкторії, яка передбачає врахування намірів і схильностей в побудові його кар'єри.

З метою підвищення рівня орієнтації студентів-психологів на успіх в професійній кар'єрі ми пропонуємо систему роботи, яка передбачає взаємоузгодженність роботи суб'єктів управління кар'єрою: керівництво ВНЗ, викладачі, роботодавці, студенти, навчальна психолого-консультативна лабораторія, для яких було визначено зміст діяльності,

форми діяльності, очікувані результати. Розробляючи систему роботи ми виходили з можливостей Бердянського державного педагогічного університету, тому до суб'єктів управління кар'єрою було віднесено ще й навчальну психолого-консультативну лабораторію.

Центральною ланкою в цій системі є студенти-психологи з їх усвідомленої стратегією та тактикою кар'єрного просування, активна життєва позиція і самодостатність у конструюванні власної життєвої програми, бажаннями та прагненнями до успішної кар'єри.

Викладачам необхідно, перш за все, забезпечити високий рівень засвоєння професійних знань, сформувати у студентів мотиви оволодіння професією, тим самим актуалізувати процес професійного самовизначення та зростання.

Керівництво ЗВО має створити такі умови навчання за яких у студентів з'явиться бажання просуватися в обраній професії, забезпечити взаємоузгоджену партнерську взаємодію між роботодавцями та студентами та залучати до навчального процесу високомотивованих фахівців з відповідним рівнем кар'єрної компетентності.

Роботодавці у тісній співпраці з керівництвом ЗВО повинні формувати соціальне замовлення на компетентних працівників, залучаючи їх до практичної та виробничої діяльності. Зв'язок з роботодавцями забезпечують відповідальні особи від навчального закладу, на яких покладається функція аналізу ринку праці, надання інформації про влаштування на роботу, наявність вакансій.

Навчальна психолого-консультативна лабораторія забезпечує індивідуальне керівництво у конструюванні персонального кар'єрного шляху, формування мотивації суб'єкта кар'єри до набуття необхідних професійних та кар'єрних компетенцій.

Таким чином, описані елементи психолого-педагогічного супроводу знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності, забезпечуючи результативність процесу планування професійної кар'єри майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Овсяннікова В. В. Особливості професійної кар'єри особистості. *Проблеми сучасної психології.* Запоріжжя, 2013. № 1. С. 91–104

Олена МАРТИНЕНКО,
кандидатка педагогічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри теорії і методики
навчання мистецьких дисципін,
Бердянський державний педагогічний
університет

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА СПОСОБИ ЙОГО ПОДОЛАННЯ

Освітні зміни, які останнім часом стрімко відбуваються в українському освітньому просторі призводять не лише до позитивного розвитку освітянської ниви, професійного самовдосконалення науково-педагогічних кадрів, а й до зростання емоційної напруженості професійної діяльності викладача, збільшення ризику розвитку синдрому «емоційного вигорання» та появи кризи професії викладача в цілому.

У науковій літературі вживаються поняття, які позначають явище вигорання: «емоційне вигорання», «емоційне виснаження», «професійне вигорання», «професійне виснаження». Н. Коновчук зазначає, що явище емоційного вигорання (виснаження) є ширшим і вміщує поняття «професійного вигорання», основною причиною якого він визначає організаційний фактор (умови праці, робоча атмосфера, взаємини з керівництвом і колегами тощо) [1, с. 91].

Синдром емоційного та професійного вигорання вивчали вчені Е. Махер, Л. Карамушка, Т. Ронгинська, О. Баранов, В. Зеньковський, Л. Колеснікова, Ю. Львов, В. Никонов, А. Реан, А. Шафранова та інші. Методи діагностики синдрому професійного вигорання були запропоновані у роботах В. Бойка, Н. Водоп'янової, С. Джексона, К. Маслач, О. Старченкової та ін. [2].

Професійна діяльність викладача хореографічних дисциплін ЗВО пов'язана з творчим процесом, проявом емоційного інтелекту, створенням публічного продукту на основі співтворчості зі здобувачами вищої освіти. Відсутність цих складових призводить до втрати результативності якісного навчання, і як зараз наголошують викладачі до профанації мистецької освіти.

Однією з причин професійного вигорання викладача, який забезпечує професійну підготовку майбутніх фахівців хореографічного напрямку є он-лайн навчання. На сьогоднішній день існує безліч протиріч щодо використання дистанційного або он-лайн навчання, яке в період карантину, оголошеного в Україні, стало обов'язковим.

Навчити хореографії в он-лайн форматі дуже складно, можна сказати, майже неможливо. Це пояснюється специфікою навчання саме цьому виду мистецтва, який поєднує розвиток фізичних і духовних цінностей людини. Хореографічне навчання можна порівняти з засвоєнням абетки, тобто, щоб навчитись читати потрібно знати букви. Щоб навчитись

хореографії, потрібно також знати її абетку, яка складається з певних азів, починаючи з правильної постановки тулубу, вправ екзерсисів, базових рухів того чи іншого хореографічного напряму. Для цього мають бути створені певні умови: спеціально обладнані танцювальні зали зі станками (опорою), дзеркалами та підлогою; наявність концертмейстера; практична допомога викладача, який має, як кажуть, «потримати кожного здобувача освіти в руках», показати, як мають працювати м'язи, виправити недоліки не лише словесними, а й контактними методами, надати якісний показ танцювального матеріалу.

Все це в дистанційному режимі виконати дуже важко. І навіть, якщо обидві сторони освітнього процесу будуть володіти навичками самоконтролю і самодисципліни, відсутність «живого спілкування», можливості контактно виправити помилки, відчути настрій групи і кожного здобувача освіти, низький рівень технічної підтримки значно знижує якість навчання. Крім того, не кожний студент, особливо заочної форми навчання має можливість підключитися до аудиторного заняття за розкладом (один комп'ютер для всіх членів родини, наявність в родині маленької дитини або хворої людини), не всі мають належні умови для заняття (простір, підлога, опора для виконання екзерсису тощо), у багатьох є проблеми з сигналами Інтернет (сільська місцевість) та інше. Як наслідок, викладачі і здобувачі освіти не отримуючи якісного результату навчання, втрачають інтерес до професії.

Отже, незадоволеність процесом професійної підготовки, в якій перевага надається формуванню цифрової грамотності, а не виконавських вмінь; великий обсяг роботи в умовах он-лайн навчання (заняття в ZOOM, перевірка завдань в MOODLE, таким чином кількість академічних годин на викладання однієї дисципліни подвоюється); різний контингент студентів за рівнем хореографічної підготовки та інтелектуальними здібностями, рівнем відповідальності та працездатності, спрямованістю навчальної та професійної мотивації; ризик викладачем втрати роботи (контрактна основа, низький відсоток вступу абітурієнтів на спеціальність, конфлікт з керівництвом); перенавантаження викладача додатковими завданнями, які займають багато часу і матеріально не заохочуються (гарант ОПП, керівник творчого колективу тощо); відсутність належних умов для організації освітнього процесу вдома; непорозуміння членів родини викладача про його ненормований робочий день та інше призводить до емоційного вигорання.

На думку К. Маслах, викладача з симптомами синдрому емоційного вигорання відрізняє [2]:

1) емоційне виснаження (хронічна втома, поганий настрій (іноді навіть лише при згадці про роботу), порушення сну, дифузні тілесні недуги, схильність до захворювань);

2) деперсоналізація/дегуманізація – цинічне ставлення до роботи та її об’єктів (суб’єктів) (негативне ставлення до колег і тих, хто потребує допомоги, почуття провини, працівник часто обирає формальне функціонування й усіляко уникає навантажень);

3) редукція професійних досягнень – виникнення в працівників почуття некомпетентності та усвідомлення неуспішності у своїй професійній сфері; працівник страждає від недостатності визнання, успіху, втрати контролю ситуації, відчуває свою незатребуваність та надмірність вимог до себе;

4) вітальна нестабільність (Г. Соннек,1994): депресія, пригнічений настрій, збудливість, відчуття утисків щодо себе, тривожність, неспокій, відчуття безнадії, роздратованість.

Засобами запобігання, профілактики та подолання синдрому емоційного та професійного вигорання можна вважати: підвищення грамотності викладачів із питань професійної ефективності та збереження професійного здоров’я; робота психологічної служби з надання інформаційних послуг та практичних дій з метою попередження професійних деформацій; застосування психологічних маркерів та діагностичних методик (В. Бойко, В. Рукавішніков, Г. Нікіфоров, Дж. Гібсон, Т. Азарних, І. Тиртишніко, Н. Водоп’янова, О. Старченкова та інші).

Викладачу хореографічних дисциплін, який звик до активного фізичного навантаження, значний відсоток якого було втрачено в умовах он-лайн навчання, доцільно активізувати і намагатися виконувати щотижневі звичні фізичні вправи. Крім того, доцільно застосовувати «емоційний градусник», дихальну гімнастику, використовувати прийоми релаксації та арт-терапії, розвивати звички позитивного самонавіювання і мислення; спілкування з природою; використовувати всілякі техніки для саморегуляції психічного стану.

Професійне вигорання вчителя хореографії – це соціально-психологічний феномен, зумовлений синдромом фізичного, розумового та емоційного виснаження, що призводить до розвитку негативної самооцінки, байдужого ставлення до професійної діяльності, деперсоналізації.

Список використаних джерел

1. Коновчук Н. С. Основні причини та профілактика професійного вигорання у менеджерів. *Правничий вісник університету «КРОК».* 2012. Вип. 14. С. 91–95.
2. Мирончук Н. М. Професійне вигорання викладача вищої школи: чинники, ознаки, способи протидії. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи:* зб. наук.-метод. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. С. 62–67.

Світлана ПАРФІЛОВА,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри дошкільної і початкової освіти,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
Анастасія ПАНКРАТОВА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА МОТИВАЦІЇ

Вивчення мотивації безпосередньо пов'язано з пошуком джерел діяльності людини, тих спонукальних сил, завдяки яким відбувається будь-яка діяльність, визначається спрямованість поведінки людини. З огляду на це питання дослідження мотивації набуває важливого соціального значення.

Питання мотивів поведінки та діяльності широко подано в деяких теоретичних та експериментальних дослідженнях. У зв'язку зі складністю предмета вивчення та певними розбіжностями в розумінні змісту основних понять виникли різноманітні підходи до аналізу проблеми мотивів.

У сучасній психології існує два підходи до розуміння сутності мотиву – м о н і с т и ч н и й та і н т е г р а л ь н и й .

За м о н і с т и ч н о г о п і д х о д у мотив розглядається як один конкретний психологічний феномен. Поширеними є такі погляди на мотив: як на потребу, як на ціль, як на спонукання, як на намір, як на властивості особистості (особистісні диспозиції), як на стан. Крім того, існує розуміння мотиву як формулювання та як задоволеності.

За і н т е г р а л ь н о г о п і д х о д у мотив правомірно розглядати як складне багатокомпонентне психологічне утворення, оскільки детермінація поведінки та діяльності зумовлюється сукупністю чинників, кожний з яких виконує в цілісному процесі детермінації свої функції. На думку В. Г. Леонтьєва, мотив – інтегральний, тобто цілісний спосіб організації активності людини, що поєднує когнітивні, потребнісні та регулятивно-виконавчі функції, які можна визначити як його структурні компоненти.

Як зазначає у своїй праці О. В. Малихіна, всі зазначені психологічні феномени (потреба, ціль, намір, стан тощо) можуть впливати на формування конкретного мотиву, але жоден із них не може підмінити мотив у цілому, оскільки вони є лише його компонентами. Іншими словами, «мотив особистості – це і потреба, і ціль, і намір, і спонукання, і властивості особистості, що детермінують поведінку людини. У кожному

конкретному випадку може бути взятий як основа дії або вчинку різний набір компонентів, унаслідок чого «народжується» новий мотив» [2, с. 32].

Розглянувши погляди науковців на природу мотиву і проаналізувавши їх, ми дійшли висновку, що мотив – це внутрішня спонука особистості до певного виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язана із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть бути ідеали, інтереси, прагнення, соціальні установки, цінності. Однак за всіма перерахованими причинами все одно стоять потреби особистості (від базових, життєвих, біологічних до вищих, соціальних).

Мотиви мають свою класифікацію.

К л а с и ф і к а ц і я м о т и в і в. На сьогодні у психології немає загальновизнаної класифікації мотивів: «…класифікацій мотивів рівно стільки, скільки існує засад для їх класифікації» [1, с. 64].

Виходячи із загального уявлення про мотиваційну сферу людини, можна класифікувати мотиви залежно від:

– характеру участі в діяльності – пізнавальні, знаннєві й реально діючі мотиви (О. М. Леонтьєв);

– часу (тривалості) обумовлення діяльності – далека або близька мотивація (Б. Ф. Ломов);

– соціальної значущості – соціальні та вузькоособистісні (П.М. Якобсон);

– факту залучення до самої діяльності або від чинників, які лежать поза її межами, – широкі соціальні та вузькоособистісні мотиви (Л. І. Божович);

– певного виду діяльності – спілкування і гри, навчання і професійної діяльності;

– характеру спілкування – ділові та емоційні (П. М. Якобсон).

Більшість психологів виходять з того, що поняття «мотив» є вужчим, ніж поняття «мотивація». На сучасному етапі мотивація як психічне явище трактується по-різному, а саме як:

– сукупність чинників, які енергетизують і спрямовують поведінку (Ж. Годфруа, К. Мадсен, О. В. Малихіна);

– сукупність мотивів (К. К. Платонов);

– мотиви з урахуванням сукупності ситуативних чинників (С. С. Занюк);

– спонукання, що викликає активність організму та визначає її спрямованість (В. І. Ковальов, О. Я. Савченко);

– процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов);

– процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності (І. А. Джидар'ян);

– сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (В. К. Вілюнас);

– процес утворення мотиву (Є. П. Ільїн).

Відповідно до цього всі визначення мотивації можна віднести до двох напрямів, які розглядають мотивацію як:

– *структурне утворення, сукупність чинників або мотивів*;

– *динамічне утворення*, *процес*, що підтримує психічну активність людини на певному рівні.

Таким чином, у своєму дослідженні ми розглядаємо мотивацію як ієрархічно організовану систему мотивів. Це дає підстави визначити мотивацію як складну багаторівневу неоднорідну систему різноманітних збудників (мотиваційні установки, мотиваційні утворення, емоції тощо), а також говорити про полімотивованість діяльності людини та про домінуючий мотив у її структурі.

Аналіз структури мотивації дозволив виокремити в ній єдність процесуальних і дискретних характеристик, двомодальну (позитивну і негативну) основу її складників, а також чотири структурні компоненти: задоволення від діяльності; значущість безпосереднього результату; мотивуючу силу винагороди за діяльність; примусовий тиск на особистість.

Перший структурний компонент умовно названо «гедонічним», а решту – цільовими. Разом з тим перший і другий орієнтують на саму діяльність (її процес і результат), а третій і четвертий – фіксують зовнішні чинники впливу. С. С. Занюк, характеризуючи структуру мотивації, стверджує, що мотиви є відносно стійкими утвореннями особистості, однак мотивація включає не тільки мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіку діяльності та ситуації). Ситуативні фактори динамічні, легко змінюються, тому існують можливості впливати на них і на активність у цілому. Інтенсивність актуальної мотивації складається із сили мотиву та інтенсивності ситуативних детермінант мотивації (вимог і впливу інших людей, складності завдань тощо).

Певний мотив (чи навіть сукупність мотивів), на думку С. С. Занюка, однозначно не визначає мотивацію діяльності. Необхідно враховувати роль факторів конкретної ситуації. Наприклад, надмірно складна навчальна діяльність, відсутність позитивної взаємодії з учителем призводить до зниження не тільки мотивації, але й ефективності діяльності.

Отже, мотивація не вичерпується якоюсь однією функцією, односторонніми зв’язками та відношеннями з точки зору реальної поведінки особистості, що робить проблему мотивації комплексною. Відтак вивчення мотивації не може обмежуватись власне психологічним дослідженням. Тому надалі доцільно здійснити аналіз педагогічного аспекту цієї проблеми, який би дозволив виявити конкретні методики формування мотивації, що регулює поведінку учнів у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Аверин В. А. Психология личности: учебное пособие. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 2001. 105 с.
2. Малихіна О. В. Мотивація учіння молодших школярів. Київ: Навчальна книга, 2002. 304 с.

Віктор ПАСЬКО,
аспірант, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту,
Ольга КАКОВКІНА,
кандидатка наук з фізичного виховання, доцентка кафедри педагогіки і психології, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах стрімкого розвитку та розширення інформаційних джерел (інтернет ресурси, соціальні мережі, неформальна освіта тощо), помітно знижується мотивація здобувачів до навчальної діяльності у ЗВО, адже вона перестає бути основним центром отримання інформації. Формування світогляду молоді грунтується на узагальнені уявлення про мету і норми поведінки, тобто на соціальних цінностях.

Студентський вік, за Б. Г. Ананьєвим, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних можливостей. Особливої уваги, турботи і допомоги потребують студенти-першокурсники. Умови життя і навчання у ВНЗ різко відрізняються від шкільних. Відбувається злам багаторічного, звичного стереотипу. Перехід від прямої опіки шкільних педагогів і батьків до статусу відносної самостійності породжує низку труднощів. Викликані вони передусім значними відмінностями у методах навчання. У процесі соціалізації, під час засвоєння нових знань та соціально-психологічного досвіду, формуються ціннісні орієнтації студентства і виявляються у цілях, інтересах, переконаннях, спілкуванні і діяльності особистості. У процесі життєдіяльності вони реалізуються та підтверджуються або відкидаються життєвим досвідом. Також зміни в системі ціннісних орієнтацій здобувачів зумовлені змінами в суспільстві. До вагомих чинників соціального середовища, що впливають на формування і зміни ціннісних орієнтацій студентів належать: соціально-психологічний клімат у студентській групі, до якої належить конкретна особа; родинне оточення з його традиціями; освіта і культурні надбання суспільства; релігійні переконання та комплекс інших умов, що впливають на особистість, та ін.

Зміна ціннісних орієнтацій є досить болісним процесом, знання його закономірностей може сприяти виявленню особливостей впливу на

молоду особистість суспільних інститутів з метою послаблення її емоційних стресів та запобігання можливій соціальній напруженості. Тож для сучасної освіти постають серйозні завдання у виявленні цих особливостей і зумовлених ними факторів впливу на мотивацію здобувачів та у організації якісно нової системи освіти, яка здатна забезпечити її оперативну адаптацію до умов інноваційного розвитку.

Проблеми й тенденції функціонування та розвитку вищої освіти розглядалися провідними дослідниками, зокрема, І. Вакарчуком, Л. Ващенко, І. Гавришом, В. Євдокимовим, О. Коваленко, В. Кременем, Яровенко Т. С. Вивченням питання мотивації навчання в психології та педагогіці займалися Т. Бланк, П. Гончарук, Л. Савченко, В. Семиченко, І. Жовтоніжко, А. Алексюк, С. Висоцька, Л. Зоріна, А. Симановський, та ін.

Метою дослідження є аналіз психологічних особливостей мотивації до навчальної діяльності у здобувачів вищої освіти.

Дослідження проходило протягом 2019–2020 навчального року. У дослідженні взяли участь 138 здобувачів першого курсу Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара.

У дослідженні використовувались такі методи: теоретичні (аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація літературних даних) з метою узагальнення досвіду досліджень науковців у даній проблематиці; педагогічні (спостереження) здійснювалися з метою визначення поведінки на заняттях в ЗВО; соціологічні (анкетування) застосовувалися з метою визачення інтересів і мотивів до навчальної діяльності здобувачів; Методика «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т. І. Ільїна); методи математичної статистики використовувалися для обробки отриманих даних.

Результати дослідження: Згідно з аналізом досліджень даної тематики, більшість першокурсників ще не має чіткої мотивації та ціннісних орієнтації у навчанні, адже до цього моменту їх навчання здійснювалося під контролем батьків та вчителів. Мотив – це спонукання людини до активності, пов’язане з намаганням задовольнити певні потреби. Сукупність мотивів визначає мотивацію до діяльності. У ході експерименту було проведено анкетування, де визначалися мотиви здобувачів до навчальної діяльності та отримання вищої освіти. Серед причин отримання вищої освіти, більшість обрала варіант «Вища освіта необхідна лише для прийому на роботу» 45%, найменшу кількість балів отримала відповідь «Вища освіта це надійний варіант кар’єрного зростання» 7,5%. Під час визначення впливових факторів, що мотивують їх до навчання найбільшу кількість відповідей набрали варіанти «оволодіння професією» 55,3% та «набуття знань» 31,2% найнижчу кількість відповідей набрав мотив «отримання диплому» 13,5%. Слід відмітити, що у ході спостереження та бесід зі студентами, було визначено прагнення до відвідування певних предметів на рівні зі спеціальністю, адже вони вбачають у них значний потенціал. Зі слів

здобувачів, вони зацікавлені у заняттях з іноземної мови та фізичного виховання, однак за умови врахування їх інтересів у освітньому процесі.

За результатами анкетування, серед факторів, які гальмують мотивацію до навчальної діяльності, найбільший відсоток становлять «організація системи освіти» 22,3% та «актуальність набутих знань» 19,8%, також суттєві результати отримав фактор «матеріального забезпечення здобувачів» 15,6%. Також, під час дослідження, було встановлено, що 45% опитаних здобувають неформальну освіту і вбачають у ній значний потенціал та актуальні знання, що мають практичне застосування. Це свідчить про недовіру молоді до актуальності набутих знань у державній освіті та недостатню конкурентноспроможність випускників.

Проведені дослідження дали зрозуміти, що незважаючи на недостатню сформованість мотивації здобувачів до навчальної діяльності, існують певні психологічні особливості та фактори, що впливають на її розвиток. Анкетування щодо пріоритетних факторів мотивації показало, що для здобувачів насамперед важливо отримати професію, оперувати знаннями та вміти використовувати їх на практиці, а наявність диплому для них на останньому місці. Значною проблемою є недостатній авторитет вищої освіти серед здобувачів, адже досить великий відсоток здобувачів (45%) зазначають, що вища освіта для них має формальний характер. Важливо також, що значна частина здобувачів (19,8%) висловлюють незадоволеність актуальністю набутих знань та їх практичною цінністю у трудовій діяльності. Значний відсоток студентів (45%) які отримують неформальну освіту та розглядають її, як повноцінне отримання професії свідчить про недостатню конкурентоспроможність випускників ЗВО за професією та недовіру до класичної освіти. Отримані результати свідчать про суттєву роль у формуванні мотивації до навчальної діяльності студентів, усвідомлення ними можливості практичного застосування набутих знань у освітньому процесі та необхідності постійного вдосконалення освітнього процесу відповідно до викликів сучасності та потреб ринку праці.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. Современные психологические проблемы высшей школы. Л.,1974. Вып. 2. С.17–23
2. Бакшаева Н. А., Вербицький А. А., Психология мотивации студентов. М., 2006. 203с.
3. Бондар Л. В. Особливості мотивації навчальної діяльності студентів – майбутніх практичних психологів. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія: Педагогіка. Психологія. 2017. № 10. URL: http://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12460
4. Боднар І., Вовканич Л., Дух Т., Кіндзер Б., Гут Р. Властивості нервової системи та психоемоційний стан студентів вищих навчальних закладів

III–IV рівнів акредитації. *Слобожанський науково-спортивний вісник.* 2012. №3. С.94–98.
5. Безверхня Г. В., Маєвський М. І. Мотиваційні фактори студентів. *Актуальні проблеми фізичного виховання*: теорія та практика: Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет конференції. Умань, 2017. С.89–91.
6. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Науковий журнал Освіта України*, 2006. №45/46. С.6–7.
7. Яровенко Т. С. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні. Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». 2015. № 12. С. 167–172. URL: http://ev.fmm.kpi.ua/article/view/45185/41466.
8 Maslow A. H. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. Терминологическая правка В. Данченко. К.: PSYLIB, 2004.

Ірина ЧЕРЕЗОВА,
кандидатка психологічних наук,
доцентка кафедри психології,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Проголошена в Україні докорінна освітня реформа має відповісти на глобальні виклики сьогодення та забезпечити розвиток освіти в умовах змін. В умовах модернізації системи освіти особлива увага приділяється реалізації компетентністного підходу. Перехід усіх ланок освіти на компетентнісно орієнтовану модель спонукає до якісних змін у процесі безперервного професійного розвитку вчителів. Освітні стандарти Нової української школи ще більше вимагають розглядати професійну діяльність педагога через призму знань психологічних особливостей дитини. В умовах нових соціальних реалій важливого значення в системі професійних вимог до вчителя приділяється психологічній компетентності [5].

Необхідність забезпечення соціально та особистісно інтегрованого результату освіти підвищує значимість психологічної складової в професійній підготовці майбутнього фахівця. На відміну від спеціальних вузькопрофесійних навичок, які швидко застарівають, психологічна компетентність є актуальною завжди. Саме психологічна компетентність в значній мірі визначає професійний та життєвий успіх особистості.

Сьогодні проблема психологічної компетентності є затребуваною, а її значущість для підвищення ефективності педагогічної діяльності і розвитку особистості педагога – очевидною. Компетентнісний підхід до

освіти досліджували Н. Бібік, О. Гулай, О. Заблоцька, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, А. Хуторський та ін. Важливість психологічної компетентності у структурі професійної діяльності педагога розглядали у своїх дослідженнях Г. Бал, О. Дубчак, Ю. Ємельянова, О. Казаннікова, Л. Лазаренко, А. Маркова, С. Максименко та ін. Сучасна українська наука наразі перебуває у пошуку розуміння компетентностей як мети освіти, що обумовлює актуальність осмислення феномену психологічної компетентності з точки зору компетентнісного підходу.

Поняття психологічної компетентності є предметом вивчення багатьох дослідників. У цілій низці робіт психологічна компетентність розглядається як комплекс психологічних знань і умінь, необхідних для вирішення професійних завдань у педагогічній діяльності; система психічних властивостей, що визначають успішність виконання педагогічної діяльності; наявність основ психологічних знань і досвіду, необхідних для ефективної педагогічної роботи; інтегральна акмеологічна характеристика вчителя, що дозволяє конструктивно вирішувати завдання професійної діяльності, спілкування і саморозвитку; здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії; сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань; успішність та конструктивність діяльності особистості на основі ефективного застосування психологічних знань і вмінь [2; 3; 7; 8].

Спираючись на основні ідеї компетентнісного підходу в освіті, трактування поняття «психологічна компетентність» різними авторами та аналіз ключових компетентностей, які є близькими за змістом до психологічної компетентності, можна стверджувати, що психологічна компетентність – це здатність особистості до самопізнання, самоконтролю, до ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації.

Основні складники психологічної компетентності розподіляються за трьома напрямками:

1. Психолого-педагогічна грамотність – це загальнопрофесійні знання.

2. Психолого-педагогічні вміння – здатність педагога використовувати свої знання в педагогічній діяльності та в організації взаємодії з учнями.

3. Професійно важливі особистісні якості, які відображаються в процесі діяльності і впливають на вихованців, а також забезпечують своєрідність зовнішньої реалізації знань і вмінь [2].

Дослідники О. Є. Клименко та І. Ю. Бєлова називають п’ять основних видів психологічної компетентності фахівця:

- *соціально-перцептивна компетентність* (розуміння людей, її основу складають спостережливість і принциповість);

- *соціально-психологічна* (знання закономірностей поведінки, діяльності і стосунків людини, включеної у професійну групу, колектив);

- *аутопсихологічна* (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, уміння управляти своїм станом і працездатністю, самоефективністю);

- *комунікативна* (знання різних стратегій і методів ефективного спілкування);

- *психолого-педагогічна* (володіння методами здійснення впливу на інших) [6, с. 12].

Порівняльний аналіз теоретичних досліджень і практики дає можливість виділити в структурі психологічної компетентності такі компоненти:

- *когнітивний* (система наукових психологічних знань про людину і соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ і особистісно-індивідуальні якості, розвинений соціальний інтелект, креативність, схильність до соціальної творчості);

- *рефлексивно-перцептивний* (спостережливість, уважність до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати самого себе, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації);

- *афективний* (чуйність до людей, розвинута емпатія і вміння співчувати, багатство і дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, почуття власної гідності, почуття гумору);

- *вольовий* (здатність протистояти зовнішньому тиску, здатність придушити негативні емоційні впливи і сильні переживання, здатність не допускати зривів діяльності при значних психічних і фізичних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість у затвердженні моральних цінностей і відстоюванні моральних принципів, надійність);

- *комунікативний* (вміння спілкуватися з різними людьми, адекватно приймати і передавати інформацію, вміння будувати і висловлювати свої думки логічно, доказово і зрозуміло, мовленнєва культура);

- *регулятивний* (адаптивність, довільна саморегуляція поведінки і діяльності, володіння собою, вміння керувати своїми психічними станами і інтелектом, моральна саморегуляція);

- *ціннісно-смисловий* (соціальні норми, цінності, інтерес до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага).

Психологічна компетентність – уміння використовувати психологічні знання в роботі: вміння бачити за поведінкою дитини її стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру, здатності орієнтуватися, опрацювати психологічну ситуацію у ввзаєминах між дитиною і колективом та вибирати раціональний спосіб вирішення. Психологічна компетентність учителя являє собою своєрідний особистісний інструмент, що дозволяє ефективно вирішувати різні психологічні завдання, що виникають у педагогічному процесі. Саме тому слід відмітити, що дослідження

психологічних особливостей школярів та перехід на компетентнісно орієнтовану модель освіти є передумовою визначення методичних підходів до навчання.

Уважаємо, що психологічну компетентність доцільно виділяти в якості самостійної ключової компетентності, а не складової інших ключових компетентностей. По-перше, усі навички психологічної компетентності утворюють цілісну, взаємодоповнюючу систему умінь, тому комплексний підхід до їх формування та розвитку є найбільш ефективним. По-друге, це забезпечить більш сприятливі умови для розробки та впровадження в освітній процес технологій і методів формування психологічної компетентності майбутнього фахівця.

Психологічна компетентність представляє собою інтегровану характеристику рівня професійної підготовленості педагога, яка базується на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях і уміннях, що проявляються в єдності з особистісними якостями. Всебічні зміни, зумовлені викликами сучасності, їх вплив на особистість дитини, освітнє середовище вимагають від педагога швидкого й ефективного реагування шляхом постійного свідомого учіння, оновлення знань, свободи та гнучкості мислення. 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. Тому вимоги гуманістичних засад сучасної освіти можливо реалізувати лише опираючись на психологічну компетентність педагогічних працівників.

Список використаних джерел

1. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. № 1. 2009. С. 41–51.
2. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. Москва: Сфера, 2004. 144 с.
3. Мачинська Н. І. Психологічна компетентність – необхідна складник професійної компетентності майбутнього фахівця. *Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах.* № 1, 2013. С. 123–128.
4. Науково-методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посібник / за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ: Педагогічна думка, 2012. 144 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. *Інформаційний вісник МОН України,* 2016.
6. Овчарук О. С. Перспективи запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти. *Основна школа.* Вип. 3–4, 2005. С. 12.

7. Панок В. Г. Психологічна культура педагогічних працівників як умова розвитку здібностей та формування ціннісних орієнтацій учнів. *Психолог.* № 22. 2009. С. 3–5.
8. Рущак О. Д. Психологічна компетентність педагога як умова ефективного виконання професійної діяльності. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності*: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Тернопіль, 2017. С. 227.

Дар'я ШАТІЛО,
учителька початкової школи та
англійської мови,
Бердянська ЗЗСО № 11

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

На сучасному етапі розвитку освіти педагогічна діяльність – це процес вирішення різнопланових завдань, які спрямовані на взаємне збагачення особистості вчителя та учня, тому суспільство потребує мобільного, висококваліфікованого спеціаліста. Радикальна зміна освітніх функцій вчителя зумовила необхідність його швидкого становлення як професіонала та формування в нього здатності до саморозвитку, необхідним механізмом якого є рефлексія.

В. Сухомлинський стверджував «Якщо ви хочете бути улюбленим вчителем, дбайте про те, щоб вихованцеві було що в вас відкривати. Якщо ж ви кілька років однаковий, якщо минулий день нічого не додав до вашого багатства, ви можете стати обридлим і навіть ненависним...» [2, с. 50]. Педагог повинен постійно саморозвиватися та самовдосконалюватися, що можливо лише за умови постійної оцінки власних дій, тобто рефлексії. Зв'язок рівня професіоналізму вчителя з його здатністю до рефлексії обґрунтовується в дослідженнях Р. Бернса, який зазначав, що «учителю потрібне поглиблення знання про себе й про інших, бо навчання – це передача іншим часток свого Я» [2, с. 310]. І це закономірно, адже неможливо розуміти інших, а тим більше намагатися допомогти їм, якщо не прагнути при цьому зрозуміти самого себе.

Слід зазначити, що психологія рефлексії як наукова проблема протягом тривалого періоду цікавила багатьох науковців. Поняття «рефлексія» зустрічається вже в ідеях Аристотеля і Платона. Термін «рефлексія» в науку ввів Р. Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядає свідомість як мислення. У своїй праці «Розмова з Бурманом» він зазначав: «Усвідомлювати – означає мислити й рефлексувати над власним мисленням» [1, с. 267]. Філософ ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок,

абстрагуючись від зовнішнього, тілесного. Різні аспекти рефлексії досліджувались філософами (Г. Гегель, Д. Дідро, Т. Кант, А. Лейбніц, Дж. Локк, Б. Спіноза, Л. Фейербах, І. Фіхте, Ф. Шеллінг), сучасними методологами (М. Бахтін, С. Гессе, В. Зінченко, Г. Щедровицький), психологами (А. Адлер, У. Олпорт, З. Фрейд, Е. Фром, К. Юнг).

З розвитком тенденції гуманізації освіти поняття «рефлексія» почав розглядатися вітчизняними психологами і педагогами (Б. Ананьєв, А. Бодальов, Л. Виготський, В. Вульфов, В. Давидов, В. Загвязинський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін).

Дослідження в психології рефлексії були спрямовані на розробку питань формування й діагностики теоретичного й творчого мислення (В. Давидов, А. Зак, Д. Ельконін); розвитку розумових процесів (Алексєєв М., Давидов В., Зак А., Піаже Ж.); розвитку продуктивного розуміння й мислення (Пономарьов Я., Семенов І., Степанов С.); здатності свідомо регулювати й контролювати своє мислення (Семенов І., Дьюї Дж.), стимулювання процесів самосвідомості (Асмолов О., Бернс Р.); організації способів комунікації в умовах спільної діяльності, кооперації (Давидов В., Лефевр В., Цукерман Г., Щедровицький Г.). Різні аспекти рефлексії цікавили О. Матюшкіна (структура й умови формування рефлексивних механізмів саморегуляції мислення), Н. Гуткіну (психологічна сутність рефлексивних очікувань особистості), А. Захарову, С. Степанова, Г. Катрича (вікові особливості рефлексії), Ю. Кулюткіна (рефлексивна регуляція розумових дій), І. Ладенко, С. Степанова (рефлексивний розвиток пізнавально-творчої активності), Я. Коломинського (аспекти соціально-психологічної рефлексії); В. Кривошеєва (рефлексія в діяльності учителів-початківців), М. Демидко (окремі питання формування рефлексивних умінь у тих, хто навчається в середніх спеціальних навчальних закладах). У теорії й практиці професійної освіти простежується цікавість до проблеми підготовки молодих педагогів, викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) з високим рівнем педагогічної рефлексії в психолого-педагогічних дослідженнях А. Бізяєвої, Б. Вульфова, Е. Зєєра, Є. Ісаєва, О. Калашникової, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, В. Слободчикова, В. Якуніна. Разом із тим не всі аспекти педагогічної рефлексії і проблеми її формування у молодих вчителів є достатньо вивченими як у теоретичному, так і в прикладному плані, зокрема, педагогічні умови формування рефлексивних умінь молодих вчителів ще не стали предметом окремого дослідження, що і обумовило вибір теми нашої статті.

Мета дослідження: обґрунтування педагогічних умов формування рефлексивних умінь молодих вчителів у процесі викладання дисциплін гуманітарного циклу.

У науковій літературі немає єдиного підходу до визначення поняття «рефлексія». Тлумачний словник трактує поняття «рефлексія» як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом;

відображення, а також дослідження процесу пізнання. У психологічній літературі [2; 3; 4] рефлексію визначають, як якість, що необхідна професіоналу, оскільки дає можливість ефективно і адекватно реалізувати себе і свої здібності, забезпечуючи процес саморозвитку. Педагогами рефлексія визначається як сукупність умов, що сприяють творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності, завдяки чому здійснюється професійне становлення та розвиток особистості педагога. Основні вектори рефлексивних напрямків, що розроблені в психології, це [1; 2; 3; 5; 6]: 1) рефлексія як аналіз свідомості, що дозволяє з'ясувати значення об'єктів і їхнього взаємозв'язку; 2) рефлексія як розуміння змісту міжособистісного спілкування.

У дослідженні вітчизняних психологів С. Максименка та Т. Щербан визначено, що в професійно-педагогічній діяльності рефлексія виявляється у процесі самоаналізу і самооцінки педагогом власної діяльності та самого себе як її суб'єкта [7].

Дослідники визначають доволі великий перелік ключових рефлексивних умінь, якими має опанувати молодий педагог. Зокрема, це вміння:

– бачити в педагогічній ситуації проблему і оформлювати її у вигляді педагогічних завдань;

– орієнтуватися при постановці педагогічних завдань на дітей як на суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності, що активно розвиваються і мають власні мотиви та мету;

– робити предметом аналізу кожний свій педагогічний крок;

– конкретизувати і структурувати проблему;

– розширити межі практики і побачити нові проблеми, обумовлені попереднім досвідом;

– знаходити способи розв'язання завдання;

– мислити тактично, тобто конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальне рішення в умовах невизначеності, гнучко перелаштовуватися відповідно до ситуації;

– мислити припущеннями, гіпотезами, версіями;

– працювати в системі «паралельних цілей», створювати «поле можливостей» для педагогічного маневру;

– приймати гідне рішення в ситуації дефіциту часу для розв'язання складних педагогічних завдань;

– спиратися на психолого-педагогічні теорії для усвідомлення власного досвіду;

– аналізувати і акумулювати у своєму досвіді кращі зразки педагогічної практики;

– комбінувати елементи теорії та практики, щоб отримати нові знання;

– оцінювати педагогічні факти та явища об'єктивно та неупереджено.

Слід зазначити, що у молодих учителів часто виникають труднощі рефлексивного характеру при здійсненні педагогічної діяльності. Відсутність навичок самопізнання, умінь аналізувати власні думки, неупереджено оцінювати свої можливості негативно впливають на процес викладання гуманітарних дисциплін.

Таку ситуацію можна пояснити тим, що молоді педагоги ще недостатньо володіють навичками самоаналізу професійної діяльності, відчувають дефіцит супроводу рефлексії в процесі професійного зростання та самовдосконалення.

Отже, формування професійної рефлексії – це не тільки педагогічна, але й психологічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у: формуванні потреб і мотивів самопізнання; навчанні педагога способів самопізнання; розвитку здатності педагога до ідентифікації; підвищенні рівня самоповаги, самосхвалення; подоланні страхів.

Ми вважаємо, що для формування рефлексивних умінь у молодого спеціаліста важливим є розвиток професійної рефлексії і як особистісної якості, і як властивості мислення, і як умови, необхідної для творчої самореалізації та професійної майстерності.

Ефективною моделлю навчання, в рамках якої активно застосовуються рефлексивні вміння і навички, є інтерактивна модель навчання [5].

Попередній виклад і аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяють виділити такі *педагогічні умови* формування рефлексивних умінь молодого вчителя в процесі викладання предметів гуманітарного циклу:

1) цілеспрямована організація рефлексивної діяльності вчителя на учня;

2) наявність рефлексивного середовища;

3) активізація міжсуб'єктних відносин учасників рефлексивної діяльності;

4) використання освітніх програм розвитку професійної рефлексії.

5) узгодження етапів формування рефлексивних умінь в процесі вивчення педагогічної дисципліни з етапами формування загальних умінь педагога.

6) управління зміною видів і форм рефлексії в формуванні рефлексивних умінь молодих учителів;

7) зміна позиції від учителя до консультанта, що здійснює педагогічну підтримку учня.

Проведене дослідження дозволяє зазначити, що процес формування рефлексивних умінь у педагогів веде до розв'язання багатьох кардинально важливих завдань професійної освіти.

Опанувавши рефлексію щодо самого себе, навчившись аналізувати власні думки, почуття та вчинки, педагог повинен використати свої

рефлексивні знання та уміння в процесі пізнання дітей і застосувати рефлексивні механізми у взаємодії з ними.

Перспективними для подальшого дослідження виглядають питання розробки технологій формування рефлексивних умінь молодих педагогів та критеріальної бази оцінювання рівня розвитку рефлексивних умінь.

Список використаних джерел

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
2. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
3. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения. Санкт-Петербург: Светоч, 1994. 316 с.
4. Кант Й. Сочинения. Москва: Политиздат, 1966. Т.1. 590с.
5. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер Ком, 1999. 688.
6. Психология и педагогика / под редакцией А. А. Бодалева, В. И. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластенина. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 585 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи. СПб.: Питер, 1999. 720 с.

Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Оксана МАЛЮГА,
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Сучасна реформа української середньої освіти, зокрема створення Нової української школи та впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти ставлять нові завдання й перед вищою школою. Оскільки мета Нової української школи – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини, то і педагогічні ВНЗ мають формувати творчих та професійно компетентних майбутніх вчителів, які зможуть перейти від знаннєвої школи до школи компетентностей і враховувати, що кожна дитина – індивідуальна та обдарована.

Серед вітчизняних науковців значну увагу проблемі обдарованості надавали В. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Лєонтьєв, Н. Лейтес, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші. Так, Б. Теплов першим після ігнорування

в радянській науці проблеми індивідуальних відмінностей запропонував власне визначення здібностей та обдарованості. Він вважав, що обдарованість – якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить ймовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності. Загальновизнаними є сформульовані ним три ознаки здібностей:

1) індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють людину від інших людей;

2) особливості, що виявляються в успішності виконання діяльності;

3) здатність до оволодіння новими знаннями та уміннями [2].

Вирішальним для визначення здібностей і обдарованості, на думку Б. Теплова, є діяльнісний підхід у вихованні і навчанні. Отже, в основу розуміння обдарованості Б. Тепловим покладено ідею розвитку здібностей як індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють людину від інших людей.

М. Холодною запропоновано психологічну модель інтелектуальної обдарованості [3, с. 32–39], яка дозволяє розрізняти ранню обдарованість, яка є наслідком особливостей вікового дозрівання (феномен вундеркіндів), а також власне інтелектуальну обдарованість, яка пов'язана із екстраординарною інтелектуальною успішністю у реальній діяльності людини (феномен талановитості). На її думку, *власне інтелектуальна обдарованість* – це результат тривалого внутрішнього процесу побудови і зростання індивідуальних когнітивних ресурсів особистості, напрям якого визначається специфічними формами організації пізнавального досвіду людини, які характеризують унікальність її розуму.

Основні прояви інтелектуальної обдарованості, на думку більшості зарубіжних і вітчизняних дослідників, можуть бути представлені на трьох рівнях, які характеризують різні аспекти роботи інтелекту:

а) інтелектуальних здібностей (проявляються у показниках інтелектуальної продуктивності, індивідуальної своєрідності інтелектуальної діяльності та креативності);

б) інтелектуального контролю (у вигляді метакогнітивних здібностей, пов'язаних із усвідомленням власних інтелектуальних якостей та із сформованістю регулятивних процесів);

в) інтелектуальних критеріїв (у вигляді інтелектуальних інтенцій суб'єкта) [3].

Отже, *інтелектуальна обдарованість* являє собою високий рівень розвитку інтелектуальних здібностей, що дозволяє учневі швидко оволодівати поняттями, легко запам'ятовувати та зберігати інформацію, встигати у багатьох галузях знань. Свого розвитку інтелектуальні здібності набувають у процесі навчання.

Відомий російський дослідник проблеми обдарованості Н. Лейтес виділяє три категорії розумово обдарованих дітей [1, с. 99–100]. *Діти з*

прискореним розумовим розвитком визначаються як такі, що за однакових умов різко виділяються високим рівнем інтелекту, особливо вони помітні у молодших класах. За даними психологів, прискорений розвиток інтелекту завжди пов'язаний з великою розумовою активністю та пізнавальною потребою. *Діти з ранньою розумовою спеціалізацією* при звичайному рівні інтелекту демонструють особливе (тяжіння), інтерес до якого-небудь окремого навчального предмета (галузі науки чи техніки). Така дитина (часто починаючи з середніх класів) захоплюється математикою, фізикою, біологією, мовою чи літературою, історією або якимось іншим предметом. Вона може відрізнятися, значно випереджаючи своїх ровесників, легкістю засвоєння специфіки матеріалу, поглибленістю інтересу до нього. Уроки з інших предметів можуть її обтяжувати. *Діти з окремими ознаками нестандартних здібностей* не виділяються розумовими особливостями, не випереджають ровесників у загальному розвитку інтелекту і не демонструють яскравих успіхів з того чи іншого навчального предмета, однак вирізняються особливими якостями окремих психологічних процесів (надзвичайна пам'ять на об'єкти, багатство уяви, здатність до спостережень, особлива оригінальність і самостійність суджень, неординарність рішень різних проблем, спрямованість на певну діяльність). Серед таких школярів зустрічаються учні з нелегким характером: незалежні, вперті, недостатньо контактні [1, с. 99–100].

Таким чином, учителю необхідно розуміти та враховувати ці особливості обдарованої дитини, що вимагає широти змісту матеріалу для узагальнень (прекрасні можливості в цьому відношенні представляє міждисциплінарний підхід). Ці потреби рідко задовольняються за умов традиційного навчання. Дитині необхідно надати можливості реалізуватися в спеціальних навчальних програмах через самостійну роботу, завдання відкритого типу, розвиток необхідних пізнавальних умінь. Цілеспрямований розвиток вищих пізнавальних процесів підносить розумові здібності на якісно новий рівень і рятує від тягаря нескінченних повторень очевидного. Включення ж до навчальної програми афективного компонента дає можливість дитині краще зрозуміти себе, інших, навчитися виражати себе і власні переживання і призводить до адекватного прийняття себе й інших.

Список використаних джерел

1. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость школьников. Москва: Академия, 2001. 320 с.
2. Теплов Б. М. Способности и одаренность.Избранные труды. Москва: Педагогика, Т. 1. 1985. С. 15–41.
3. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости. *Вопросы психологии.* 1993. № 1. С. 32–39.

Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Дар'я ПЕЧЕНЕВСЬКА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Багато хто чув такі поняття як «Естетика», «Етичність», «Естетичне виховання», та мало хто заглиблювався в ці понять, розкриваючи повноту всієї сутності цих термінів. Зазвичай усі мислять більш поверхнево, видаючи лише загальні факти не розуміючи до кінця важливості закладення основ естетичного виховання в людини.

Насамперед, актуальність естетичного виховання відігравала важливу роль у становленні цивілізації суспільства, тому і приділяли достатню увагу розквіту такої галузі, а її роль важко переоцінити в розвитку особистості, яка виховує емоційну чутливість до прекрасного та негативне ставлення до потворного, сприймання творів мистецтва і формування готовності до естетичної діяльності.

У статті ставимо за мету розкрити поняття «естетика» та «естетичне виховання», його зміст та проблематику, важливість у сучасному світі.

Естетика – це наука, що вивчає природу прекрасного. Таким чином, естетичне виховання – це одна із важливих складників людського становлення особистості. Процес розвитку такого виховання триває упродовж всього життя людини, усуваючи певні суперечності щодо рівня естетичного розвитку суспільства та володіння такою культурою особистості в певний період життєдіяльності, цим забезпечуючи усі професійні, розвивальні та індивідуальні ланки соціалізації.

Основою естетичного виховання постає мета, яка наголошує на тому, що людина повинна розкривати всю глибину своєї суті, показувати свою індивідуальність, повагу до себе та оточення, уміння бачити прекрасне в простому та царствене у величному.

Таке виховання несе в собі надання людині якостей естетичної культури, що будуть формувати не лише естетичні знання про поверхневе прекрасне в суспільному житті, а й закладати відчуття до творчості, смаків та ідеалів, уміння не лише сприймати багатогранність у навколишньому світі, але і привносити прекрасне та оберігати навколишнє.

Щодо змісту естетичного виховання та культури, то він будується на різноманітних суперечностях й переконаннях, узгодженнях й багатогранності, попри те, що ця галузь має власну специфіку, вона виступає як основний аспект інших галузей виховання, цим самим найчастіше викликає утруднення у відокремленні від них.

Сама ідея естетичного виховання зародилася ще в старовину та змінювалася в процесі розвитку освіченості людства, тож стосовно проблематики такого виховання, нині питання постає дуже гостро та суперечливо. Багато хто з учених, говорить про те, що в сучасної молоді виникають труднощі оцінки прекрасного того чи іншого. На противагу цього, виступають думки щодо розвитку естетики та естетичного виховання, більш сучасного підходу подання інформації та розвитку почуття прекрасного, вони наголошують на тому, що сучасна молодь достатньо обізнана, але кругозір її звужується до актуальності в певний період часу.

Головним завданням родини чи педагога постає залучати ще змалечку дитину до творчих та естетичних навичок, розвивати розумово-етичні здібності й формувати повноцінного сприйняття світу, збагачувати емоційну та пізнавальну сферу особистості, розвиваючи не лише моральні якості, а й фізичні здібності.

Таким чином, важливість естетичного виховання особистості є необхідною умовою розвитку особистості в процесі соціалізації, формування поваги до себе, ближнього та природи, уміння правильно співвідносити організацію предметного середовища з власними уявленнями, розширювати й уміло використовувати дані знання на практиці, цим самим підвищувати ріст власної культури особистості. Краса людини базується не лише на зовнішній оболонці, а й на духовному процвітанні, конкретизації в програмах літератури, музики, образотворчого мистецтва, основ наук, осягати всю глибину краси, щоб ставати справжнім майстром в улюбленій справі, облагороджувати себе та не бути байдужим.

В. Сухомлинський стверджує, що відкриваючи красу навколо себе, пишаючись, дивуючись, маленька дитинка починає бачити свою людську красу, ніби вона в цей час дивиться в дзеркало: «Чим раніше дитина відчула красу і чим тонше замилувалася нею, тим вище її відчуття власної гідності».

Список використаних джерел

1. Марків В. М. Теорія виховання. Кривий Ріг: КПІ, 2015. С. 127–137.
2. Ярощук Л. Г. Теорія та методика виховання: навч. посіб. Бердянськ, 2018. С. 70–73.
3. Михайлова Л. М. Естетично ціннісний розвиток особистості в навчально-виховному просторі закладу освіти: теорія і практика: наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Харків: Точка, 2018. 248 с.

Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Анна УДОВЕНКО,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ

В останній час багато людей вважають себе досвідченими і сподіваються, що в них усе під контролем. Люди точно знають, що вони хочуть і що потрібно робити для цього, рішуче йдуть до своєї мети, але вони не звертають уваги на перевтому та стрес.

Коли родичі, колеги та друзі починають говорити про професійне вигорання, то ніхто не хоче про це чути, доки воно не стає частиною твого життя.

Професійне вигорання поглинає особистість. Людина стає беземоційною, байдужою до улюбленої справи, знецінюється спілкування із людьми, знижується ефективність праці, підвищується тривожність і переживають в основному негативні емоції.

Мета нашої розвідки: обґрунтувати суть професійного вигорання особистості, його наслідки та структурні складники для психологічного здоров'я особистості.

Синдром професійного вигорання особистості найбільш яскраво помітний у професії системи «людина – людина» через те, що в цій системі люди постійно проявляють комунікативну компетентність, спілкуються із численною кількістю людей за день, відповідальні. Усі пережиті емоції за день несуть небезпеку тяжких переживань, що можуть проявитися в стресі, негативних емоціях.

Розвиток професійного вигорання – накопичення негативних емоцій, зростання напруги в спілкуванні з колегами, родиною та друзями, починають з'являтися розлади сну, а як наслідок – немає сил працювати.

Основною складовою вигорання є емоційне виснаження: відчувається спустошення, втома породжується власною роботою. Проявляється байдужістю або емоційною перенасиченістю.

Психологи вважають, що професійне вигорання краще розглядати, як один із процесів професійної кризи, яка пов'язана з трудовою діяльністю та порушенням взаємин особистості.

У психології професійне вигорання має зовнішні та внутрішні чинники, що його зумовлює. Внутрішніми чинниками є схильність до емоційної ригідності, переживання обставини, слабка мотивація емоційної віддачі, дезорієнтація особистості.

Зовнішні – соціальна та економічна нестабільність, криза, стереотипи, внутрішні причини професійного вигорання, фізична, емоційна та моральна втома, невідповідальність умов праці, низька заробітна плата.

Щоб подолати найменші прояви професійного вигорання особистості необхідні певні заходи: обмежувати дію чинників стресу, підвищувати професійну мотивацію, вирівнювати баланс між витраченими зусиллями, матеріальною та моральної винагороди.

Для подолання професійного вигорання краще використовувати перерви на роботі, розширювати коло спілкування за межі професійного, підтримувати хорошу фізичну форму, змінювати види діяльності.

Отже, професійне вигорання особистості – це соціально-психологічний феномен, що зумовлений фізичним, розумовим та емоційним виснаженням, що частіше всього призводить до розвитку негативної самооцінки, байдужого ставлення до професійної діяльності. Це результат негативного впливу професійної діяльності на поведінку та мислення, порушення її психологічної структури, що призводить до звуження кола інтересів та потреб.

Список використаних джерел

1. Мащак С. О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. *Науковий вісник. Львівський державний університет внутрішніх справ.* 2012. №1. URL: http://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_1/12msospp.pdf
2. Бернацька О. Професійне вигорання психологів. *Психолог. Шкільний світ*. 2010. № 38. С. 22 – 25.

Секція 6
МОНІТОРИНГ І АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Любов АНДРЮШИНА,
кандидатка біологічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогіки і психології, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту,
Юлія РОДІНА,
кандидатка наук з фізичного виховання і спорту, доцентка кафедри педагогіки і психології, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту,
Юлія ВАЛАХ,
викладачка кафедри педагогіки і психології, Придніпровська державна академія фізичної культури і спорту

ДОСЛІДЖЕННЯ НАЯВНОСТІ ОКРЕМИХ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ У СТУДЕНТІВ, ЩО ОТРИМУЮТЬ ДРУГУ ВИЩУ ОСВІТУ

При професійній підготовці студентів, як майбутніх фахових спеціалістів, вектором розвитку є не тільки професійна майстерність, а й вміння знаходитися у оточуючому професійному середовищі, маючи високий рівень соціалізованості, не гублячи при цьому мотивованості [1, 2, 5].

Відповідно до зведеного багаторічного плану, у 2016–2020 роках кафедра педагогіки і психології приймала участь у виконанні теми «Психолого-педагогічні аспекти соціалізації студентів у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю» під керівництвом ректора академії, професора Савченко В. Г. При дослідженні студентів різних курсів, згідно поставленої мети, важливим було звернути увагу і на студентів-магістрів, які отримують у академії другу вищу освіту.

Нами досліджувались стани, які впливають на самореалізацію студентів. За методикою Потьомкіної нами було досліджено які мотиваційні вектори властиві студентам, що отримують вищу освіту.

У студентів, що отримують другу вищу освіту (28% вибірки) мотиваційні вектори представлені так:

- наявність мотивації бажання працювати: 72%
- наявність мотивації потягу до свободи: 12%
- наявність мотивації егоїзму: 43%
- наявність мотивації альтруїзму: 11%.

У студентів, що отримують першу вищу освіту (72% вибірки) розподіл за відсотками сформованої мотивації такий:

- наявність мотивації бажання працювати: 56%
- наявність мотивації потягу до свободи: 69%
- наявність мотивації егоїзму: 26%
- наявність мотивації альтруїзму: 17%.

Як бачимо, студенти, що отримують другу вищу освіту, більш мотивовані на результат, спрямовані на активність, бажання працювати, але мають переважний відсоток егоїзму над альтруїзмом – тобто є більш раціональними, мотивованими до отримання результату. У студентів, що отримують першу вищу освіту, переважає потяг до свободи та більший відсоток має альтруїзм. Це робить їх більш соціалізованими, але менше спрямованими на власний результат. Такі результати наштовхують на більш індивідуалізований підхід до викладання у вищій школі [3; 4] при наявності такого явища як безперервна освіта, та потребують подальших досліджень не тільки сформованості чинників мотивації, а й сфери спілкування здобувачів освіти, адже, що стосується отримання освіти з фізичного виховання і спорту, яка готує здобувачів до майбутньої роботи педагога і тренера, розвиток їх педагогічної майстерності обумовлено можливою взаємодією, вмінням творчо підходити до вирішення міжособистісних проблем, що виникають у роботі.

Список використаних джерел

1. Андрюшина Л. Л., Савченко В. Г. Гура Е. І. Теорія виховання: соціальна адаптація майбутніх фахівців у галузі фізичної культури. Дніпропетровськ , 2013. 38 с.
2. Краснова Н. П., Харченко Л. П., Пігіда В. М... Соціалізація особистості: навч-метод. посіб. до семінарських занять і самост. роботи для студ. спец. „Соціальна робота". Луганськ : вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. 178 с.
3. Розин С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека . СПб.: Речь, 2006. 365 с.
4. Савченко В. Г., Андрюшина Л. Л, Родіна Ю. Д. Індивідуалізація навчання як основа нової парадигми освіти у контексті Болонського процесу .*Матеріали VII Міжнар. наук. конф. "Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку*. Київ: Персонал, 2008. 368 с.
5 Язловецька О. Соціалізація та виховання студентської молоді у ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.* Сер.: Педагогічні науки, 2012. Вип. 107(2). С. 260–270. URL: ttp://nbuv.gov.ua/UJRN/ Nz_p_2012_107(2)__40.

Ірина БАРБАШОВА,
докторка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет

ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Системна трансформація, що здійснюється сьогодні в освітній сфері України, зумовлює необхідність професійної підготовки кадрів на новітніх теоретико-методологічних засадах, до яких слід віднести знання критеріїв, правил і процедур оцінювання здобувачів початкової освіти [6]. Основу такої підготовки має, на нашу думку, опанування фахівцями принципів педагогічної кваліметрії.

Педагогічна кваліметрія (від лат. *gualis* – який, якої якості – та гр. *μέτρο* – вимірювання) – галузь наукового знання, що вивчає проблематику розроблення комплексних кількісних оцінок якості будь-яких педагогічних явищ і процесів. Ефективність вимірювальних операцій забезпечується дотриманням певних принципів.

По-перше, якість педагогічного явища чи процесу являє собою ієрархічну сукупність, «дерево» властивостей. Найнижчий, нульовий рівень цієї структури створює комплексна властивість, на наступних рівнях розгляду знаходяться менш узагальнені відзнаки, на найвищому – так звані прості, що не розкладаються на інші. Отже, властивість і-го щабля визначається відповідними властивостями щабля (i + 1), де i = 1, 2, …, m.

По-друге, окремі ознаки в процесі їхнього вимірювання (за допомогою методів метрології, експериментальної психології, шляхом побудови аналітичних моделей функціонування об’єктів тощо) можуть отримувати числову характеристику – абсолютний показник P_i. Але, абсолютні показники самі по собі ще не дають можливості оцінити досліджуване явище з позиції «багато/мало», «добре/погано», «достатньо/недостатньо». Тому кінцевим результатом кваліметрічних розрахунків є відносна оцінка K_i, що являє собою функцію відношення двох абсолютних показників – вимірюваного P_i та прийнятого за базовий $P_i^{баз}$ і визначається за формулою (1):

$$K_i = f(P_i/P_i^{баз}) \quad (1)$$

По-третє, кожна оцінка якості характеризується з точки зору її пріоритетності певною вагомістю M_i, що укладається в інтервалі $0 \le M_i \le 1$. Вагомості всіх властивостей одного ієрархічного рівня взаємопов’язані: їхня сума завжди залишається постійним, наперед заданим числом і дорівнює одиниці; збільшення вагомості однієї властивості може

здійснюватися лише за умови зменшення вагомості інших властивостей цього ж рівня розгляду.

По-четверте, кількісна оцінка якості подається як деяка функція (зазвичай середньозважена арифметична) відносних показників K_i і коефіцієнтів вагомості M_i та вимірюється за формулою (2):

$$K_к = M_1 \cdot K_1 + M_2 \cdot K_2 + M_3 \cdot K_3 + \dots M_n \cdot K_n, \quad (2)$$

де M_1, M_2, M_3 – вагомості властивостей;

K_1, K_2, K_3 – значення оцінок властивостей.

По-п'яте, за поширеними у кваліметрії стандартами показником низького рівня якості педагогічного явища або процесу є комплексна оцінка $,00 \le K_к < ,50$; середнього – $,50 \le K_к < ,75$; високого – $,75 \le K_к \le 1,00$ (хоча припускається встановлення й інших значень якісних рівнів).

Головним інструментарієм реалізації принципів кваліметрії учені вважають *факторно-критеріальне моделювання*, яке полягає у створенні багаторівневої моделі досліджуваного об'єкта шляхом виділення певних індикаторів якості (О. Ануфрієва [3], Т. Бурлаєнко [2; 3], Г. Дмитренко [3], Г. Єльникова [4], О. Кондур [5], В. Медвідь [3], З. Рябова [7] та ін.). Номенклатура таких індикаторів має бути достатньою для ґрунтовного аналізу педагогічного явища; повною – охоплювати всі його складники; адекватною цілям і завданням вимірювання; динамічною, тобто змінюваною, підлягати періодичному перегляду й уточненню; легкою в обчисленнях, обраховуватися за допомогою об'єктивних засобів.

Розкриємо технологію побудови кваліметричної моделі якості сенсорного розвитку молодших учнів [1], виділяючи в ній *параметри*, тобто певні межі вияву загальної властивості, *фактори*, які є подальшою декомпозицією параметрів і суттєвими умовами їхнього функціонування, *критерії*, що слугують підставами для оцінювання факторів і, у свою чергу, характеризуються показниками, або критеріями другого порядку, – конкретизованими ознаками результативності.

Очевидно, що ефективність чуттєвої сфери як комплексної властивості визначається рівнями її провідних складників – зорового, слухового, дотикового сприймання (у нашій моделі – це параметри), – якість яких зумовлюють менш узагальнені одиниці, а саме: колірні та просторові зорові, фонематичні та музичні слухові, фізико-механічні та просторові дотикові вміння (приймаємо їх за фактори). Аналіз нормативного і навчально-методичного ресурсів початкової освіти дозволяє припустити, що вагомість компонентів сенсорного розвитку не є однаковою: найпріоритетніше значення надається формуванню в школярів зорового та слухового сприймання, причому сенсорні вміння в межах цих модальностей визнаються рівними за своєю важливістю; вдосконаленню ж дотикової перцепції приділяється дещо знижена увага, із прерогативою просторової гаптики.

Ретельного розгляду потребує з'ясування критеріїв першого і другого порядку – простих властивостей, які достатньо й необхідно

характеризують прояви всіх видів сенсорних умінь і безпосередньо підлягають вимірюванню. Відповідно до структури перцептивного вміння, його якість визначають розрізнення учнем атрибутів обстежуваних об'єктів, співвіднесення отриманої інформації з певним класом або серією збережених у пам'яті еталонів, добір специфічних назв (якщо еталони мають словесні позначення). Зазначені операції відбивають ознайомлювально-розпізнавальний рівень сприймання і, на думку багатьох авторів методик діагностування чуттєвих процесів дітей, мають бути доповнені практичними діями щодо відтворення тих або інших ознак. Отже, провідними критеріями якості сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти оберемо такі: *розрізнення*, класифікаційне і серіаційне *впорядкування*, *називання* та *відтворення* зовнішніх характеристик предметів і явищ дійсності.

До критеріїв і показників якості *зорових колірних умінь* віднесемо розрізнення кольорів (за їхнім тоном, світлотою і насиченістю), установлення класифікаційних і серіаційних відношень між ними (упорядкування кольорів у спектральну послідовність; поділ їх на групи ахроматичних/хроматичних, теплих/холодних, контрастних/споріднених; серіацію колірних відтінків за світлотою), засвоєння нормативних назв кольорів (уживання і розуміння відповідних слів), відтворення колірних властивостей об'єктів сприймання. Порівнюючи вагомість критеріїв якості колірних сенсорних умінь, визначимо її як найнижчу в діях, пов'язаних з оперуванням словами-назвами кольорів (запам'ятовування відповідних слів є важливим, проте не вирішальним показником формування в дітей перцептивних уявлень); різну вагомість приділено також показникам розрізнення кольорів за тоном, світлотою і насиченістю (доведено, що для школярів найінформативнішим серед цих ознак є колірний тон, меншою мірою – світлота).

Критеріями і показниками оцінювання *зорових просторових умінь* оберемо точність розрізнення просторових ознак геометричних фігур (форми, величини, положення в просторі), установлення класифікаційних і серіаційних відношень між ними (поділ фігур на об'ємні/площинні, круги/многокутники, три/чотири/п'ятикутники та ін.; серіація фігур за розміром), засвоєння нормативних назв просторових властивостей (уживання і розуміння відповідних слів), відтворення просторових ознак об'єктів сприймання. У визначенні вагомості критеріїв доцільно керуватися раніше схарактеризованими підходами й установити найнижчі показники для завдань на називання форми, відносної величини і розміщення об'єктів, а серед операцій на розрізнення вказаних властивостей найвищі значення надати впізнаванню форми як найінформативнішої ознаки в сприйманні простору; вагомість інших критеріїв – визнати рівномірною.

Найважливішими ознаками *слухових фонематичних умінь* вважаємо: розрізнення мовних звуків, установлення класифікаційно-серіаційних

відношень між ними (поділ на групи голосних, приголосних твердих/м'яких, глухих/дзвінких; серіація приголосних за твердістю/м'якістю, глухістю/дзвінкістю), відтворення звукової форми слова. Критерії першого ієрархічного рівня характеризуються майже рівнозначною вагомістю, а розподіл вагомості показників відповідає логіці їхнього внутрішнього групування – розрізненню голосних звуків призначено найменшу вагу порівняно з розрізненням приголосних, класифікація й серіація фонем мають однакову вагомість.

При вимірюванні якості *слухових музичних умінь* ураховується адекватність розрізнення музичних звуків (за висотою, тривалістю, гучністю, тембром), установлення класифікаційно-серіаційних відношень між ними (класифікація звуків за тембром, серіація за висотою, тривалістю і гучністю), відтворення звуковисотних і ритмічних властивостей мелодії в співі, інструментальній грі, просторовому моделюванні. Найбільшу вагомість надано показникам розрізнення звуків за висотою і тривалістю, оскільки саме ці ознаки є носіями смислу в музиці.

Достатніми критеріями і показниками оцінювання *дотикових умінь* є успішність розрізнення фізико-механічних властивостей предметів, установлення серіаційних відношень між ними, засвоєння нормативних назв обстежуваних ознак (уживання і розуміння відповідних слів), розрізнення і відтворення просторових якостей об'єктів сприймання (форми, розміщення в просторі). Провідні критерії якості фізико-механічного дотику розбігаються за своєю вагомістю: найбільшою вона є в діях із розрізнення властивостей і встановлення серіаційних відношень за ступенем їхнього прояву, найменшою – під час називання; критерії ж другого порядку мають однаковий ступінь пріоритетності. Взаємозв'язки між критеріями якості просторового дотику відповідають такій закономірності: дещо збільшену вагомість має дотикове впізнавання форми об'єктів, менше значення надано ідентифікації фігур за просторовим положенням елементів.

Кваліметрична модель вимірювання якості чуттєвої сфери молодших учнів має вигляд таблиці, факторно-критеріальні горизонти та графи якої відбивають зміст перцептивних дій різних модальностей і математичний інструментарій їхнього обчислення (табл.1).

Таблиця 1 – Факторно-критеріальна модель оцінки якості сенсорного розвитку молодших школярів

Параметри (Q)	Вагомість параметрів	Фактори (F)	Вагомість факторів	Критерії (C)	Вагомість критеріїв	Показники (D)	Вагомість показників	Коефіцієнт показників (K)
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Зорове сприймання (Q_1)	,40	Колірні зорові вміння F_1	,50	розрізнення кольорів (C_1)	,30	розрізнення кольорів за тоном (D_1)	,40	K_1
						розрізнення колірних відтінків за світлотою (D_2)	,35	K_2
						розрізнення колірних відтінків за насиченістю (D_3)	,25	K_3
				класифікація та серіація кольорів (C_2)	,30	спектральне впорядкування та класифікація кольорів (D_4)	,50	K_4
						серіація колірних відтінків за світлотою (D_5)	,50	K_5
				засвоєння назв кольорів (C_3)	,10	уживання назв кольорів (D_6)	,50	K_6
						розуміння назв кольорів (D_7)	,50	K_7
				відтворення кольорів (C_4)	,30	відтворення змішаних (третинних) кольорів (D_8)	1,00	K_8
		Просторові зорові вміння F_2	,50	розрізнення просторових ознак (C_5)	,30	розрізнення геометричних фігур за формою (D_9)	,40	K_9
						розрізнення геометричних фігур за розміром (D_{10})	,30	K_{10}
						розрізнення просторових відношень (D_{11})	,30	K_{11}
				засвоєння назв просторових ознак (C_6)	,10	уживання назв просторових ознак (D_{12})	,50	K_{12}
						розуміння назв просторових ознак (D_{13})	,50	K_{13}
				класифікація та серіація фігур (C_7)	,30	класифікація геометричних фігур (D_{14})	,50	K_{14}
						серіація геометричних фігур за розміром (D_{15})	,50	K_{15}
				відтворення просторових ознак (C_8)	,30	відтворення складної форми об'єктів (D_{16})	1,00	K_{16}
Слухове сприймання (Q_2)	,40	Фонематичні слухові вміння F_3	,50	розрізнення мовних звуків (C_9)	,34	розрізнення голосних звуків (D_{17})	,20	K_{17}
						розрізнення приголосних звуків: твердих, м'яких; дзвінких, глухих (D_{18})	,80	K_{18}
				класифікація та серіація мовних звуків (C_{10})	,33	класифікація мовних звуків (D_{19})	,50	K_{19}
						серіація приголосних звуків за твердістю/м'якістю, дзвінкістю/глухістю (D_{20})	,50	K_{20}
				відтворення звукової форми слова (C_{11})	,33	відтворення звуків слова з опорою на графічну модель (D_{21})	1,00	K_{21}
		Музичні слухові вміння F_4	,50	розрізнення музичних звуків (C_{12})	,34	розрізнення музичних звуків за висотою (D_{22})	,30	K_{22}
						розрізнення музичних звуків за тривалістю (D_{23})	,30	K_{23}
						розрізнення музичних звуків за гучністю (D_{24})	,20	K_{24}
						розрізнення музичних звуків за тембром (D_{25})	,20	K_{25}
				класифікація та серіація музичних звуків (C_{13})	,33	класифікація музичних звуків за тембром (D_{26})	,25	K_{26}
						серіація музичних звуків за висотою (D_{27})	,25	K_{27}
						серіація музичних звуків за тривалістю (D_{28})	,25	K_{28}
						серіація музичних звуків за гучністю (D_{29})	,25	K_{29}
				відтворення мелодії (C_{14})	,33	відтворення мелодії в співі, просторовому моделюванні, грі на музичному інструменті (D_{30})	1,00	K_{30}

Кінець таблиці 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Дотикове сприймання (Q_3)	,20	Фізико-механічні дотикові вміння F_5	,30	розрізнення фізико-механічних властивостей (C_{15})	,45	розрізнення об'єктів за характером поверхні (D_{31})	,50	K_{31}
						розрізнення об'єктів за температурою (D_{32})	,50	K_{32}
				серіація предметів за фізико-механічними властивостями (C_{16})	,45	серіація об'єктів за температурою (D_{33})	1,00	K_{33}
				засвоєння назв фізико-механічних властивостей (C_{17})	,10	уживання назв фізико-механічних властивостей (D_{34})	,50	K_{34}
						розуміння назв фізико-механічних властивостей (D_{35})	,50	K_{35}
		Просторові дотикові вміння F_6	,70	розрізнення просторових ознак (C_{18})	,50	розрізнення геометричних фігур за формою (D_{36})	,60	K_{36}
						розрізнення просторових відношень (D_{37})	,40	K_{37}
				відтворення просторових ознак (C_{19})	,50	відтворення складної форми об'єктів (D_{38})	1,00	K_{38}
∑	1,00							

Алгоритм розрахункових операцій представлено в таблиці 2.

Таблиця 2 – Оцінка якості сенсорного розвитку молодших школярів

Оцінка показників	Оцінка критеріїв	Оцінка факторів	Оцінка параметрів	Комплексна оцінка
1	2	3	4	5
$D_1 = ,40 \cdot K_1$	$C_1 = ,30 \cdot (D_1 + D_2 + D_3)$	$F_1 = C_1 + C_2 + C_3 + C_4$	$Q_1 = ,50 \cdot F_1 + ,50 \cdot F_2$	$Q_к = ,40 \cdot Q_1 + ,40 \cdot Q_2 + ,20 \cdot Q_3$
$D_2 = ,35 \cdot K_2$				
$D_3 = ,25 \cdot K_3$				
$D_4 = ,50 \cdot K_4$	$C_2 = ,30 \cdot (D_4 + D_5)$			
$D_5 = ,50 \cdot K_5$				
$D_6 = ,50 \cdot K_6$	$C_3 = ,10 \cdot (D_6 + D_7)$			
$D_7 = ,50 \cdot K_7$				
$D_8 = K_8$	$C_4 = ,30 \cdot D_8$			
$D_9 = ,40 \cdot K_9$	$C_5 = ,30 \cdot (D_9 + D_{10} + D_{11})$	$F_2 = C_5 + C_6 + C_7 + C_8$		
$D_{10} = ,30 \cdot K_{10}$				
$D_{11} = ,30 \cdot K_{11}$				
$D_{12} = ,50 \cdot K_{12}$	$C_6 = ,10 \cdot (D_{12} + D_{13})$			
$D_{13} = ,50 \cdot K_{13}$				
$D_{14} = ,50 \cdot K_{14}$	$C_7 = ,30 \cdot (D_{14} + D_{15})$			
$D_{15} = ,50\ K_{15}$				
$D_{16} = K_{16}$	$C_8 = ,30 \cdot D_{16}$			
$D_{17} = ,20 \cdot K_{17}$	$C_9 = ,34 \cdot (D_{17} + D_{18})$	$F_3 = C_9 + C_{10} + C_{11}$	$Q_2 = ,50 \cdot F_3 + ,50 \cdot F_4$	
$D_{18} = ,80 \cdot K_{18}$				
$D_{19} = ,50 \cdot K_{19}$	$C_{10} = ,33 \cdot (D_{19} + D_{20})$			
$D_{20} = ,50 \cdot K_{20}$				
$D_{21} = K_{21}$	$C_{11} = ,33 \cdot D_{21}$			
$D_{22} = ,30 \cdot K_{22}$	$C_{12} = ,34 \cdot (D_{22} + D_{23} + D_{24} + D_{25})$	$F_4 = C_{12} + C_{13} + C_{14}$		
$D_{23} = ,30 \cdot K_{23}$				
$D_{24} = ,20 \cdot K_{24}$				
$D_{25} = ,20 \cdot K_{25}$				
$D_{26} = ,25 \cdot K_{26}$	$C_{13} = ,33 \cdot (D_{26} + D_{27} + D_{28} + D_{29})$			
$D_{27} = ,25 \cdot K_{27}$				
$D_{28} = ,25 \cdot K_{28}$				
$D_{32} = ,25 \cdot K_{29}$				
$D_{30} = K_{30}$	$C_{14} = ,33 \cdot D_{30}$			

Кінець таблиці 2

1	2	3	4	5
$D_{31} = ,50 \cdot K_{31}$	$C_{15} = ,45 \cdot (D_{31} + D_{32})$	$F_5 = C_{15} + C_{16} + C_{17}$	$Q_3 = ,30\ F_5 + ,70 \cdot F_6$	
$D_{32} = ,50 \cdot K_{32}$				
$D_{33} = K_{33}$	$C_{16} = ,45 \cdot D_{33}$			
$D_{34} = ,50 \cdot K_{34}$	$C_{17} = ,10 \cdot (D_{34} + D_{35})$			
$D_{35} = ,50 \cdot K_{35}$				
$D_{36} = ,60 \cdot K_{36}$	$C_{18} = ,50 \cdot (D_{36} + D_{37})$	$F_6 = C_{18} + C_{19}$		
$D_{37} = ,40 \cdot K_{37}$				
$D_{38} = K_{38}$	$C_{19} = ,50 \cdot D_{38}$			

Подана модель, базуючись на положеннях теорії вимірів і реалізуючи діалектичний зв'язок якості та кількості, надасть можливість отримати об'єктивні дані про ступінь опанування школярами сенсорних умінь, виявити рівні розвитку в дітей різних видів сприймання.

Список використаних джерел

1. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ, 2018. 711 с. http://www.undip.org.ua/upload/Disertation/Rada/01/Дисертація_Барбашової_І._А..pdf (дата звернення: 08.11.2020).
2. Бурлаєнко Т. І. Педагогічна кваліметрія в контексті професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти:* монографія/керівн. авт. кол. Н. В. Гузій. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 483–511.
3. Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст: навч. посіб./за заг. ред. Г. А. Дмитренка. Київ: Аграрна освіта, 2016. 335 с.
4. Єльникова Г. В. Наукові основи розроблення кваліметричної моделі адаптивного управління професійною (професійно-технічною) освітою в регіоні. *Імідж сучасного педагога.* 2019. № 5 (188). С. 17–24. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-5(188)-17-24 (дата звернення: 08.11.2020).
5. Кондур О. Кваліметричні технології в управлінні закладом вищої освіти. *Вісник Львівського університету*. *Серія педагогічна*. 2018. Вип. 33. С. 107–116. URL: http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2018.33.9959 (дата звернення: 08.11.2020).
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, поточна редакція від 24.06.2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 08.11.2020).
7. Рябова З. Кваліметричний підхід до оцінювання якості надання освітніх послуг. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2018. Вип. 5 (9). С. 1–20.

Юлія ВАСЕЙКО,
кандидатка філологічних наук,
доцентка кафедри слов'янської філології,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки,
Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний
університет

ТЕСТИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ: ПРАВИЛА СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ

На сучасному етапі стандартизація освіти є однією з основних тенденцій розвитку. Саме це було предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень (В. Аванесова, В. Андрєєва, І. Булах, Т. Вакуленко, О. Гриценчук, М. Дандамаєва, Н. Єфремової, В. Кадневського, В. Кима, Л. Кухар, В. Ландсмана, О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Майорова, В. Максимова, О. Пермякової, С. Ракова, Н. Самилкіної, Л. Фігурської та ін.).

У них відзначається, що стандартизація освіти нерозривно пов'язана з широким використання системи вимірювань, що є, по суті, сукупністю критерально-орієнтованих тестів.

Спробуємо розтлумачити в чому ж суть критеріально-зорієнтованого тестування. Слово «тест» у масовій свідомості викликає найрізноманітніші асоціації: від завдання, у якому потрібно вгадати відповідь, до кальки англійського «test» (проба, випробування, перевірка). Відмінності в розумінні суті тестів породжують відмінності у ставленні до тестів.

Традиційно тест визначають як стандартизований метод діагностики рівня і структури підготовки. У такому разі усі тестовані виконують одні і ті ж завдання, в однаковий час, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей.

Тестування – це метод вимірювання певних властивостей особи за допомогою тесту.

Тест – це сукупність тестових завдань. Варто пам'ятати і про те, що кожен тест має містити інформаційну і операційну частину.

Тестове завдання – це складова одиниця тесту як засобу контролю, що відповідає не тільки формальним, але й певним статистичним вимогам (частка неправильних відповідей у кожному завданні; співвідношення балів за завданнями та балів за весь тест).

Дистрактори – (з англ. distract) – відволікти увагу – неправильні, але найбільш правдоподібні варіанти відповідей у завданнях закритого типу [3].

МІНІМАЛЬНІ ВИМОГИ ДО СКЛАДУ ТЕСТОВОГО ЗАВДАННЯ

1. Інструкція.
2. Текст завдання.
3. Правильна відповідь.
4. Дистрактори.

Основна вимога до тестових завдань – тестове завдання повинно мати однозначну правильну відповідь.

Нині в довідковій літературі знаходимо, що тест критеріально-зорієнтований – інструмент оцінювання**,** призначений для визначення рівня індивідуальних досягнень відносно певного критерію, що ґрунтується на логіко-функціональному аналізі змісту завдань. Він має на меті оцінити, чи досягнув тестований установленого рівня засвоєння матеріалу навчальної програми або її частини. Результати тестування в такому разі порівнюють із певним критерієм рівня підготовленості тестованого (критичним рівнем обсягу знань, умінь і навичок), який визначають до початку тестування. Результат указуватиме, чи відповідає рівень досягнень тестованого вимогам стандарту або іншим критеріям. Існує два способи інтерпретації результатів: у першому випадку робиться висновок, засвоєний чи не засвоєний навчальний матеріал (досягнув тестований стандарту чи ні), у другому – подається процент засвоєння матеріалу, що перевіряється (на якому рівні засвоєно стандарт або який відсоток із усіх вимог стандарту засвоєно). Отже, критеріально-зорієнтований тест, на відміну від нормативно зорієнтованого, оцінює, що вміє робити тестований відносно до інших. У критеріально-зорієнтованому тесті процент виконання завдань має коливатися в межах 80 – 90%. В останнє десятиліття надають перевагу тестам, зорієнтованим на певні критерії**.** Перша інформація про критеріально-зорієнтовані тести з'явилася на Заході в 60-х роках XX століття [1, с. 131–132].

Питання про те, якими мають бути педагогічні тести, яким вимогам та умовам вони повинні відповідати, широко досліджувалися в психолого-педагогічній літературі. Так, аналізуючи запропоновані відомими вченими (В. П. Беспальком, Л. О. Кухар, М. Б. Челишковою, А. М. Майоровим та ін.) вимоги, узагальнимо їх.

Правила складання тестових завдань

1. Умова має містити чітко сформульоване завдання. Завдання має фокусуватися на одній проблемі.
2. Варіанти відповідей мають бути гомогенними (однорідними).
3. Усі дистрактори мають бути вірогідними (правдоподібними).
4. Інформація, що міститься в одному тестовому завданні, не повинна давати відповідь на інше тестове завдання.
5. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь

чи дистрактор фраз «все з вищевказаного», «нічого з вищевказаного» і под.

6. Не рекомендується використовувати як правильну відповідь чи дистрактор фрази «жоден варіант відповіді неправильний», «немає правильної відповіді», «усі відповіді правильні», «інколи», «ймовірно» та под.

7. Умова має бути сформульована позитивно.

8. Дистрактори і правильні відповіді повинні формулюватися ЗА АЛФАВІТОМ.

9. Позначаємо дистрактори і правильні відповіді лише літерами української абетки.

10. Необхідно уникати при формулюванні умови підказок типу:

- ✓ граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей;
- ✓ повторення у правильній відповіді слів з умови;
- ✓ використання прикладів з підручника чи лекції як тестових завдань;
- ✓ найдовша правильна відповідь;
- ✓ найдетальніша правильна відповідь;
- ✓ дистрактори, що виключають один одного;
- ✓ ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для другого.

Правила написання умови.

Умова – це стимул для відповіді, яка описує певну проблему і ставить завдання перед екзаменованим. Умова повинна допомогти екзаменованому чітко уявити поставлену перед ним проблему. Умова може містити лише завдання або складатися із вступної інформації та запитання. Умова може подаватися у формі запитання, у наказовій формі або у формі незавершеного твердження. Рекомендується використовувати форму запитання або наказову форму, які є легшими для екзаменованих і ставлять перед ними більш чітке завдання. Формулювання запитання доцільно починати з дієслова. Якщо все ж таки використовується формат незавершеного твердження, пропуск в останньому не повинен бути на початку або в середині, його треба розмістити в кінці фрази. Крім того, навіть у незавершеному твердженні умова має бути «завершена» з точки зору змісту, щоб на неї можна було відповісти, незважаючи на список варіантів відповідей.

Формулюйте умови позитивно. Уникайте негативних формулювань, які вимагають протилежної, порівняно з більшістю тестових завдань дії (вибір неправильного, гіршого), та є складними для розуміння екзаменованими.

Правила написання варіантів відповідей.

Варіанти відповідей треба розміщувати системно (у логічному, в алфавітному порядку, у порядку збільшення або зменшення чисел тощо).

Відповіді мають бути незалежними одна від одної та не перетинатися між собою. Відповіді, що перетинаються, рідко бувають правильними, і це слугує підказкою для екзаменованих.

Відповіді мають бути однорідними за змістом і належати до однієї навчальної мети.

Відповіді мають бути короткими та простими за структурою. Слова, що повторюються, слід додавати до умови. До відповідей бажано не додавати дієслів, що ускладнюють сприйняття та розуміння. Оптимально, щоб відповіді містили іменники, прикметники, числівники як окреме слово, словосполучення, просте речення. Складні речення у відповідях використовувати не рекомендується.

Відповіді мають бути подібними за зовнішніми ознаками, структурою, стилістикою тощо, зокрема, подібною має бути довжина відповідей. Типовою помилкою є створення найдовшої, детальної, конкретної, найповнішої правильної відповіді, до якої додаються коротші дистрактори. Інколи довжина правильної відповіді становить абзац, тоді як дистрактори містять одне-два слова.

Відповіді мають відповідати умові граматично, стилістично та логічно. Невідповідність найчастіше спостерігається при застосуванні незавершеної форми твердження в умові.

Не використовуйте фраз на зразок «все з вищевказаного», «нічого з вищевказаного», «немає правильної відповіді», «усі відповіді правильні», «інколи», «ймовірно» та под.

Отже, хочемо зазначити, що викладачам варто пам’ятати про те, що до тестів існують вимоги і дотримуватися їх.

Список використаних джерел

1. Короткий тестологічний словник-довідник / упоряд. Л. Т. Коваленко. Київ: Грамота, 2008. 160 с.
2. Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. Луцьк, 2010. 182 с.
3. Ярощук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти: навч. посіб. Київ: Слово, 2010. 304 с.

Людмила КОСТРИЦЯ-ЛАВРИНЮК,
учителька географії,
школа І–ІІІ ступенів №36
імені С. П. Корольова, м. Київ

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ – ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Наразі суспільство розвивається дуже динамічно, що зумовлює нові вимоги до діяльності вчителя та учнів. Сучасна освіта має бути орієнтована на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для самореалізації. Щоб освіта була якісною, а урок не лише інформативним, педагогічну діяльність слід спрямувати не тільки на засвоєння учнями знань, предметних умінь та навичок, а й на розвиток здібностей у пізнанні нового, на створення умов для розвитку автономності та набуття досвіду вирішення проблем. Тому що інноваційне мислення сьогодні потрібне кожному для розв'язання складних життєвих і професійних завдань. Важливо на початку уроку підвищити мотивацію до навчання та заінтригувати учнів, перетворюючи їх з пасивних спостерігачів на активних учасників заняття. Географія, чи є їй місце у сучасному світі? Один із шляхів зробити світ кращим – зрозуміти його географію. Більшість методичних інновацій пов'язані із застосуванням інтерактивних методів навчання.

Інтерактивне навчання – явище не нове, згідно твердження філософа Платона – істина народжується в діалозі, який переростає в полілог. Розробку елементів інтерактивного навчання можна знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів (В. Шаповалова, Ш. Амонашвілі, С. Лисенка та ін.), теорії розвивального навчання. Наприкінці 20 ст. інтерактивні методи набули поширення у практиці американської школи, де їх використовують під час викладання різних предметів. Методологічною основою розробки інтерактивних методів та технологій навчання є наукові праці сучасних вітчизняних педагогів: Т. Вахрушевої, І. Зязюна, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фасолі.

Саме в сучасному суспільстві виникла потреба у творчих, діяльних і обдарованих, інтелектуально і духовно розвинених громадян.

«Inter» – це «взаємний», «act» – «діяти» (з англ. – interact). Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу із чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною).

Інтерактивні методи навчання, на відміну від традиційних мають ряд особливостей, які потрібно враховувати в навчальній діяльності: по-перше, це методи активної взаємодії учасників навчального процесу. По-друге, використання інтерактивних методів навчання передбачає наступну організацію навчальної діяльності: наявність мотивації – формування та усвідомлення нового досвіду через його застосування –

прояв рефлексії. По-третє, інтерактивні методи, як правило, використовують при роботі в малих групах на основі співпраці.

Суть даної технології можна сформулювати так: кожний навчає всіх, усі навчають кожного. Застосування інтерактивного навчання на уроках географії допомагає вчителю досягти поставленої мети, створює творчу атмосферу. Вільна форма спілкування сприяє меншій втомлюваності, підвищує працездатність, розвиває комунікативні вміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів, уміння працювати в команді, готує до практичного застосування знань. Використання інтерактиву в процесі уроку знімає нервове навантаження учнів, дозволяє змінювати форми діяльності, переключати увагу.

Застосування інтерактивного навчання має переваги над іншими формами роботи: учні вчаться співробітництву, творчості, шукають альтернативні вирішення проблемних ситуацій.

Навчання має відбуватися в комфортних умовах для учнів, щоб кожен усвідомлював свою інтелектуальну спроможність. У якій би стратегії чи формі не відбувалось інтерактивне навчання – воно обов'язково вирішує проблеми, розв'язує їх у співпраці, де вчитель і учень виступають як рівнозначні суб'єкти навчання. Проблемність навчання надає цим технологіям дослідницького характеру.

Цілі і завдання інтерактивного навчання:

- розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобуванні, абстрагуванні, синтезі, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел;
- можливість перенесення отриманих умінь, навичок та способів діяльності на різні предмети та позашкільне життя учнів;
- формування глибокої внутрішньої мотивації;
- формує критичне мислення;
- сприяти розвитку творчої особистості, яка вміє бачити, ставити і вирішувати нестандартні проблеми.

Класифікація інтерактивних методів навчання:

- Існують різні підходи до класифікації інтерактивних методів навчання.
- Дослідники О. Пометун і Л. Пироженко поділили інтерактивні методи навчання на чотири групи: групове навчання, фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.
- Найпоширенішим методом інтерактивного навчання є тренінг. Слово «тренінг» англійського походження «train» (що означає дресирувати, тренувати). Фахівці вважають, що тренінг подібний до життя в мініатюрі.

Методи та прийоми, що використовуються в інтерактивному навчанні, які допомагають учневі розкритися, виявити себе, свою

позицію - розвивають критичне мислення: рольові ігри, прогнозування, узагальнення ідей, ситуаційні вправи та інші.

Роль вчителя та учнів в застосуванні інтерактивних технологій.

Під час використання інтерактивних форм вчителю потрібно перейти на інший щабель педагогічної діяльності, бо він виступає в ролі фасилітатора, коуча, організатора діяльності. В учнів створюються умови для формування впевненості у власних силах та натхнення для активних дій, забезпечення успішного розвитку майбутніх професійних споживачів (просьюмерів), які уміло застосовують знання в реальній діяльності.

Застосування вчителем інтерактивних методів навчання змінює звичну для учня ситуацію навчання. Інтерактивне навчання дозволяє реалізувати суб'єктивний підхід в організації навчальної взаємодії, відпрацьовувати на кожному занятті в різних формах комунікативні вміння учнів; справедливо оцінити кожного учасника освітнього процесу, формувати їх активну пізнавальну позицію.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2006. 192 с.
2. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А. С. К., 2007. 144 с.

Лариса ЛІСІНА,
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Ксенія МОРОЗ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО–ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА

Проблема підготовки вчителів на якісно новому рівні є одним із важливих державних пріоритетів, оскільки модернізація системи освіти в країні ставить перед вищою школою завдання значного покращення професійної підготовки і виховання майбутніх фахівців. *Актуальність* вивчення професійного становлення особистості майбутнього педагога ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді, тому опанування професії і розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень, спеціальних

засобів мислення, передбачає глибокі перетворення структур суб'єктивного досвіду. Важливе значення для професійного становлення майбутнього педагога має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає ставлення педагога до професійної діяльності та характер її здійснення. Система професійної підготовки досить успішно забезпечує засвоєння майбутніми вчителями знань, умінь і навичок професійної діяльності, а ось розвиток інших професійних якостей є складним процесом, що вимагає професійного виховання, актуалізації процесів самопізнання й самовдосконалення. Професійне становлення майбутнього вчителя – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості, починаючи від часу її студентства і до педагогічної діяльності [4].

Мета: простежити еволюцію поглядів на професійні особистісні якості вчителя;проаналізувати підходи до визначення поняття «професійні особистісні якості»; проаналізувати психолого-педагогічні погляди на комплекс професійних особистісних якостей учителя.

Багатьма вченими було досліджено різні аспекти становлення особистості майбутнього вчителя, зокрема формування його професійних якостей, різноманітні форми, прийоми і методи виховання та навчання у вищих навчальних закладах.

Зокрема, учений-педагог та просвітитель О. Духнович називав педагога майстром, відповідальним перед суспільством, а серед професійних якостей «творчо досконалого вчителя» відзначав високий інтелект, знання свого предмета, широку загальну та педагогічну освіту, а також оптимістичний характер, ввічливість, лагідність і поважність, любов до дітей [5].

А на думку П. Каптєрева, найбільш важливими якостями педагога є любов до дітей, «яку треба відрізняти від любові до вчительської професії», а також сумлінність, витриманість, наполегливість, воля і характер [6].

Кожен із педагогів минулого розглядав особистість педагога, виділяючи різні комплекси професійно необхідних якостей учителя, розширюючи та доповнюючи їх.

У складній структурі особистості більшість авторів виділяють найзначиміші якості і здібності, які відіграють визначальну роль у діяльності педагога, а саме: працьовитість; організаторські здібності; прагнення до постійного самовдосконалення; культура поведінки і зовнішній вигляд, здібність до передбачення та прогнозування, управлінські якості; комунікативність, мовні вміння і навички; кмітливість; діловитість; поєднання особистих інтересів з інтересами суспільства; громадська зрілість, тактовність. Тільки в комплексі ці властивості можуть дати позитивний результат діяльності.

Проведений аналіз літератури дає підстави констатувати, що науковці виокремлюють три групи професійних особистісних якостей педагога:

1. Психофізіологічні характеристики, які обумовлюють здібності для педагогічної діяльності. До них належать психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увага як стан свідомості, емоційні та вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність).

2. Психологічні якості, що характеризують педагога як особистість. До цієї групи якостей зараховують самоконтроль, самокритичність, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення, самооцінка власних вчинків, а також стресовитривалість (самонавіювання, вміння переключатися й управляти власними емоціями). Також до цієї групи належать емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, стриманість, уважність, спостережливість.

3. Психолого-педагогічні якості, які впливають на ефект особистої привабливості. Такими якостями є комунікабельність(уміння швидко налагоджувати контакт із людьми); емпатійність (здатність співпереживати); атрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовність; знання себе і вміння допомагати іншим у самопізнанні, щирість, відкритість.

У формуванні якостей, необхідних педагогам для успішного виконання своїх обов'язків, суттєву роль відіграють природні дані,зовнішня привабливість, прагнення до самоутвердження, бажання вчитися, ціннісні орієнтації, вольові зусилля.

Аналіз теорії та практики свідчить, що формування особистості студента як майбутнього спеціаліста у процесі навчання здійснюється за кількома напрямами:

– становлення професійних якостей, необхідних у майбутній діяльності;

– визначення індивідуальності студента та індивідуального стилю його діяльності;

– розвиток необхідних професійних здібностей;

– зростання почуття обов'язку, професійної самостійності та відповідальності за успішність майбутньої професійної діяльності;

– вдосконалення психічних процесів та професійного досвіду;

– підвищення ролі самовиховання студента у формуванні необхідних майбутньому спеціалістові якостей та досвіду [2].

Отже, ефективність професійної діяльності залежить не тільки від рівня підготовки фахівця, його знань і досвіду, а й від особистісних характеристик, якостей, ціннісних орієнтацій та життєвої позиції педагога, які є базисом для успішного здійснення його діяльності.

Проаналізувавши всю одержану інформацію, можна дійти ***висновку****,* що у педагогічній діяльності особистість учителя відіграє вирішальну роль, тому можна говорити про необхідність формування у майбутніх учителів не тільки професійних, а професійно-особистісних якостей, що набуває особливої актуальності в сучасних умовах розвитку української системи освіти та переходу її на Європейські освітні стандарти.

Зміст педагогічної діяльності висуває до вчителя низку специфічних вимог, що змушують його розвивати певні необхідні та обов'язкові особистісні якості як професійно значущі. Ці якості, у свою чергу, реалізуючись у діяльність педагога та забезпечуючи успішність педагогічної діяльності набувають специфічного професійного забарвлення – вони є необхідними для виконання функцій педагога. А виконання цих функцій тренує і розвиває їх.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В., Табачук І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент,* 2005. N 1. С. 58–59.
2. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.01.07. Івано-Франківськ, 2004. 21 с.
3. Віаніс-Трофименко К. Школа молодого учителя. Київ, 2005. С. 132.
4. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ: Академвидав,2003. 576 с.
5. Власова О. І. Педагогічна психологія. Київ: Либідь,2005. 400 с.
6. Джуринский А. Н. История педагогики. Москва: Владос, 1999. 432 с.

Наталія РУДЕНКО,
учителька математики школи
І–ІІІ ступенів № 36 імені С. П. Корольова,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Обсяг знань, здобутих людством, щороку стрімко зростає. Інформація, що є актуальною сьогодні, назавтра може вже стати застарілою. Якщо раніше головною метою школи було передати наступному поколінню основні знання та моральні принципи поведінки у суспільстві, то вчитель сучасної школи готує учнів до життя в невідомому йому просторі, як інформаційному, так і соціальному. Тому своїм першочерговим завданням вбачаємо створення умов для підвищення мотивації учнів з успішного оволодіння математичними знаннями і навичками, для подальшого їх застосування в соціальній, економічній, технологічній, науковій та інших сферах суспільного життя.

Слід констатувати той факт, що сьогодні практично всі сфери людської діяльності не обходяться без використання сучасних інформаційно-комп'ютерних та мультимедійних технологій. Тому результатом навчання є нова якість особистості – інформаційно-комунікативна компетентність, яка повинна стати потребою, природним стереотипом поведінки сучасної людини.

Усе зазначене й зумовило вибір теми дослідження, мета якого полягає у формуванні в учнів уяву про математику як елемент загальної інформаційної культури, а також зорієнтувати навчальний процес вивчення предмету на становлення в учнів повного спектру інформаційно-комунікаційної компетентності.

Ознайомившись із працями вітчизняних та зарубіжних педагогів з визначеної проблеми, можна констатувати, що сформувати інформаційно-комунікаційну компетентність учнів можна тільки у процесі комплексного вирішення таких завдань:

- зацікавлювати учнів нестандартними задачами, головоломками та прикладами з життя;
- сформувати сучасний погляд на математику, як на складову загальнолюдської культури;
- сформувати уміння та навички застосовувати теоретичний матеріал до розв'язування поставлених завдань;
- розвивати комунікаційні здібності учнів шляхом використання різних форм і методів роботи;
- ознайомити та навчити учнів працювати в спеціалізованих комп'ютерних програмах (мобільних додатках) з математики;
- раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням;
- розвивати логічне послідовне мислення, уміння аналізувати та узагальнювати, робити висновки;
- оволодіння учнями математичною та інформаційною компетентністю.

Новизна ідеї полягає у креативному використанні та поєднанні інноваційних технологій, прийомів продуктивного навчання, візуальних конспектів, електронних та інформаційних засобів навчання, мультимедійних ресурсів, розробки різнорівневих тестових і практичних завдань он-лайн у контексті розвитку математичних компетентностей учнів.

Неможливо уявити собі сучасну успішну людину, яка б не володіла ґаджетами (комп'ютером, телефоном, планшетом та іншими пристроями). Школа має готувати майбутнє покоління відповідно до вимог часу.

Використання мультимедійних технологій на уроках математики дозволяє зробити процес навчання цікавим, наочним, розвиває творчу

діяльність учнів, їх абстрактне і аналітичне мислення; дозволяє здійснювати пошук інформації на електронних носіях та в мережі Інтернет, проходити on-line тестування, що є ефективним засобом формування інформаційно-комунікативних компетенцій учнів.

Застосування комп'ютерних технологій не лише допомагає уникнути в процесі навчання буденності, а ще й дає можливість унаочнити нові поняття, підтримує інтерес до навчання, завжди носить творчий характер як для вчителя, так і для учнів.

Так, на етапі мотивації, для зацікавленості учнів варто використовувати ігрові прийоми, розгадування кросвордів, розв'язування прикладів із знаходженням слова, історичні відомості про фігури або числа (у залежності від теми уроку).

Практично на всіх етапах уроку можна застосовувати:

- ігрові прийоми;
- інтерактивні прийоми (закінчи приклад, знайди помилку, асоціативний кущ та інші);
- проблемні запитання;
- задачі-казки («Золото цяця Додона» та інші), задачі на сірниках, задачі на зважування, переливання, впорядкування;
- прийом усного рахунку, крайнього, моделювання;
- математичні диктанти;
- практичні роботи;
- складання та розгадування кросвордів;
- цікаві історичні факти;
- складання алгоритмів, таблиць та схем розв'язування вправ;
- математичний ланцюжок;
- хвилинки ерудита;
- поділ на пари/групи під час розв'язування прикладів(формує уміння комунікації та вчить розподілу завдань між учнями);
- «мозковий штурм»;
- «дерево рішень» (постановка проблеми й обговорення можливих рішень, з'ясування можливих позитивних і негативних наслідків);
- розігрування ситуації за ролями задачі-казки або інших.

Обов'язковим є узагальнення, підбиття підсумків кожного уроку. На цьому етапі учні малюють зображення – смайлик (рефлексія), що відображує рівень засвоєння навчального матеріалу. Доречними на цьому етапі є фронтальні опитування або ігри в парах (усні вправи). Крім того різнорівневі практичні роботи та диференційованідомашні завдання покращують результативність роботи.

Застосування інформаційно-комунікативних технологій передбачає забезпечення всіх учнів мобільними пристроями (комп'ютерами, гаджетами та іншими), що не завжди можливе. Але таким учням приходять на допомогу групова та парна форми роботи, коли учні разом виконували поставлені завдання, таким чином розвиваючи

комунікативні вміння та навички. При цьому забезпечується виховна мета уроку. Таким чином, навчальні заняття вимагають постійний пошук, спільної праці, в основі якої довіра та взаємне бажання досягнути бажаного результату.

Отже, формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів на уроках математики передбачає активне застосування методів, форм роботи та технічних засобів для здобуття стійких знань, умінь і навичок.

Лілія ЯРОЩУК,
кандидатка педагогічних наук,
доцентка кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний університет,
Карина КОВАЛЬ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
Бердянський державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ЯКОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЯК СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ

У зв’язку з соціально-економічним станом нашої держави значної модернізації зазнає система освіти. Перехід до Нової української школи вимагає від учителів нових знань, умінь та навичок. Особлива увага приділяється вихованню учнів у найрізноманітніших аспектах їх життя. Саме тому особливої уваги набуває проблема педагогічної діагностики якості виховної роботи. Адже для успішної роботи з молодшими школярами замало педагогічної майстерності, необхідна інформація про психолого-педагогічні властивості кожного учня. Учитель повинен мати сформовані діагностичні знання та вміння.

За мету ставимо розкрити основні аспекти педагогічної діагностики якості виховної роботи як складника педагогічного моніторингу.

Діагностика (від грецького diagnostikos – здатний розпізнавати) – процес розпізнавання й оцінки властивостей, особливостей і станів людини, що полягає в цілеспрямованому дослідженні, тлумаченні отриманих результатів і їхньому узагальненні у вигляді висновку [1]. Діагностика використовується майже в усіх сферах життєдіяльності людини, педагогічні явища не стали винятком.

Поняття виховна робота відображає процесуальний бік виховної діяльності – діяльність учителів, класних керівників, батьків щодо здійснення формування певних рис особистості вихованців, з урахуванням конкретних умов її функціонування (вік учнів, регіон тощо)

та характеризує безпосереднє планування, організацію і проведення тих чи інших виховних справ у конкретному освітньому закладі, класі [2].

Проводячи діагностику якості виховної роботи об'єктом дослідження виступає розумовий та трудовий, моральний та фізичний розвиток молодшого школяра, зазвичай особлива увага приділяється діагностуванню стану учнівського колективу.

У зв'язку з активним пошуком розв'язання цього питання вчені розробили значну кількість варіантів щодо структурування об'єктів педагогічної діагностики. Найбільш відомою є структура розроблена Л. П. Кацинською. Вона пропонує до першої групи віднести діагностування особистості школяра, метою якого є виявлення індивідуально-особистісних властивостей здобувачів освіти, рівня їх вихованості та загального розвитку. Працюючи за цим напрямом вивчаються: спрямованість особистості, культура розумової праці, уміння культурно спілкуватися, здоров'я та фізичний стан учнів, характерологічні особливості, індивідуальні характеристики.

До другої групи відносять діагностику виховного колективу, метою якої виступає виявлення ступеня вихованості учнівського колективу та наявність усіх необхідних умов для інтелектуального розвитку молодших школярів. Доцільно вивчати міжособистісні стосунки учнів, їх здатність виражати власну думку, здатність проводити дозвілля в колективі.

Наступним об'єктом діагностики є інформація щодо характеру впливу навколишніх мікро- та макросередовища на всебічний розвиток здобувачів освіти.

Л. П. Кацинська пропонує вивчати загальний рівень розвитку школярів, достатність виховної роботи, наявність співробітництва між суб'єктами освітньої діяльності, реакції школярів на педагогічні вимоги.

Останнім об'єктом виділяють самодіагностику особистості та діяльність учителя. Учитель може діагностувати власну виховну діяльність, культуру розумової праці, уміння адекватної поведінки в складних ситуаціях, наявність чи відсутність авторитету серед учнів та колег.

Найкраще проводити діагностику системно розробивши певну програму. Це дозволить отримати найрезультативніші дані, що акцентують увагу на найважливіших та найістотніших досліджуваних явищах. Саме для цього під час підготовки програми вчитель повинен дотримуватись певних принципів: організація педагогічного спілкування, соціально-нормативна значущість, науковість, цілісність, наступність, безперервність та доступність. Подані принципи сприяють вдалому проведенню моніторингу й об'єктивним результатам.

Структурна побудова діагностичної програми моніторингу має свої особливості. Її мета обов'язково повинна вказувати на бажаний результат виховної справи. Учитель повинен виробити критерії, які ефективно будуть відстежувати педагогічні явища. Обов'язково вибирається форма

та методи моніторингу. Найбільш розповсюдженими формами моніторингу визначають психолого-педагогічні практикуми, консультації, різноманітні бесіди та тренінги, класні збори.

Отже, моніторинг якості освіти передбачає відстеження ефективності застосування педагогічних засобів задля всебічного розвитку кожного учня та колективу загалом. Проведення педагогічного дослідження займає особливе місце вчителя в педагогічній діяльності.

Список використаних джерел

1. Ярощук Л. Г. Теорія та методика виховання: навч. посіб. Бердянськ, 2020. С. 195–198.
2. Лаврентьєва О. Моніторинг якості виховної роботи в діяльності класного керівника URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/25/visnuk_22.pdf (дата звернення: 06.11.20).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФАХОВОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Наукове видання

Колектив авторів

Матеріали
Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
26–27 листопада 2020 року

Відповідальність за зміст та достовірність інформації (тез) несуть автор(и).

Відповідальна за випуск Лілія Ярощук

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами