

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
ВІДДІЛ ДИДАКТИКИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ
ФАКУЛЬТЕТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
БРЕСТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ О. С. ПУШКІНА (БІЛОРУСЬ)
ГРОДНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЯНКИ КУПАЛИ (БІЛОРУСЬ)
ДЗО «ГРОДНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ» (БІЛОРУСЬ)
КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АБАЯ (КАЗАХСТАН)
УНІВЕРСИТЕТ САСКАТЧЕВАНА (КАНАДА)
ВИЩА ШКОЛА БІЗНЕСУ І НАУК ПРО ЗДОРОВ'Я У М. ЛОДЗЬ (ПОЛЬЩА)
АЗЕРБАЙДЖАНСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ
ДЕРЖАВНА ВИЩА ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ІМ. ПРОФ. СТАНІСЛАВА ТАРНАВСЬКОГО
У ТАРНОБЖЕГУ (ПОЛЬЩА)

FOLIA COMENIANA

*ВІСНИК ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ПСИХОДИДАКТИКИ ІМЕНІ
ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО*

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**
Матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції
16–17 лютого 2018 року

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Осадченко І. І. – д. пед. н., професор, завідувач Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Яна Амоса Коменського Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Васьківська Галина – д. пед. н., ст. науковий співробітник, зав. відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

Велскоп Войцех – д. соціолог. н., проректор з організації навчання та якості освіти Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі.

Івлєва Надія – к. пед. н., доц. Казахського національного педагогічного університету імені Абая.

Коберник Галина – к. пед. н., проф., зав. кафедри теорії початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коберник Олександр – д. пед. н., проф., зав. кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Кочетова Наталія – к. ф.-м. н., декан факультету початкової освіти Самарського державного соціально-педагогічного університету.

Кравченко Оксана – к. пед. н., доц., декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Лякішева Анна – д. пед. н., проф., декан Педагогічного факультету Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

Максимук Лариса – к. пед. н., доц. кафедри іноземних мов Брестського державного університету імені О. С. Пушкіна.

Сергейко Світлана – к. пед. н., доц., ректор Гродненського обласного інституту розвитку освіти.

Тарантей Лариса – к. пед. н., доц., декан Гродненського обласного інституту розвитку освіти.

Якимчук Борис – к. психол. н., проф. кафедри психології, декан факультету початкової освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Штефан Людмила – д. пед. н., проф., завідувач кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

Данилюк Оксана – к. філол. н., доц. кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №19704 – 9504Р від 21.12.2012 р.**

Рекомендовано до друку вченою радою факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 8 від 1.03.2018 р.).

Мова видання: українська, російська, польська, англійська, китайська

М 74

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ: матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 16–17 лютого 2018 року // FOLIA COMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. – 214 с.

До збірника увійшли матеріали Третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи». Основна тематика представлених доповідей відповідає напрямкам роботи конференції: історичні та порівняльні аспекти модернізації освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти; методологія модернізації освітнього середовища; особливості сучасного виховного середовища у закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти; сучасні підходи до модернізації професійної підготовки та перепідготовки; дидактичне, психодидактичне та методичне забезпечення модернізації освітнього середовища; сучасні педагогічні технології у процесі модернізації освітнього середовища; проблеми управління навчальними закладами у період їх модернізації; діяльність соціально-психологічної служби у закладах загальної середньої освіти та закладах вищої освіти: історія та перспективи.

ЗМІСТ
Секція 1
ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНІ АСПЕКТИ
МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ

<i>Ліс Станіслав (Stanisław Lis)</i> . Коротка характеристика хіп-хопу з позиції поцінування та оцінки.....	9
<i>Щуліх Пьотр (Szulich Piotr)</i> . Pojęcie doświadczenia w kontekście twórczości – dygresja o filozofii działania floriana znanickiego.....	11

Секція 2
МЕТОДОЛОГІЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА

<i>Абдуллаєв Самір; Ібрагімова Діляра (Абдуллаєв Самір; Ибрагимова Дилара)</i> . Личностный подход при отборе детей в спортивные секции.....	14
<i>Богашко Олександр; Богашко Наталія</i> . Соціально-економічна роль освіти у процесі формування економіки знань в Україні.....	16
<i>Кірдан Олександр</i> . Методологічні підходи до модернізації підготовки фахівців освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» зі спеціальності 051 «Економіка».....	19
<i>Кононець Наталія</i> . Кросдисциплінарний підхід при ресурсно-орієнтованому навчанні інформатики в закладах вищої освіти.....	21
<i>Паламар Світлана</i> . Формування ключових компетентностей учнів як чинник соціалізації.....	23
<i>Пащенко Майя; Лісова Людмила</i> . Модернізація міжнародного освітнього простору.....	27
<i>Сажієнко Олександр</i> . Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх спеціалістів.....	28
<i>Сідоров Вадим</i> . Кроскультурний тренінг як ефективна форма кроскультурного навчання майбутніх фахівців галузі туризму...	30
<i>Совгіра Світлана</i> . Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу.....	33

<i>Станіслав Януш (Stanisław Januś); Райман Джозеф (Rejman Józef). Składniki systemu aksjonormatywnego – szkic teoretyczny...</i>	37
<i>Титаренко Наталія. Модернізація освітнього середовища в контексті компетентності вчителя.....</i>	40

Секція 3

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

<i>Бобошко Вікторія. Зміст та основні напрями інтеграції виховного потенціалу сім'ї, школи і громади у Великій Британії</i>	44
<i>Бойченко Валентина. Проблема формування інтелектуального простору в освітньому середовищі педагогічного закладу вищої освіти.....</i>	47
<i>Бялик Оксана. Гігієнічна концепція статевого виховання учнів провідних країн європейського макрорегіону.....</i>	50
<i>Гаріфулліна Альміра, Григор'єва Стелла (Гарифулліна Альміра, Григор'єва Стелла). Поликультурное образование будущих педагогов детской среды.....</i>	53
<i>Дзюбенко Ірина. Особливості громадянського виховання учнів у закладах загальної середньої освіти</i>	55
<i>Житнухіна Катерина. Чинники формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів.....</i>	60
<i>Зьомба-Колодзей Беата (Zięba-Kołodziej Beata). Сексуальна освіта у школі.....</i>	62
<i>Кравченко Оксана. Інноваційні форми та методи національно-патріотичного виховання студентської молоді.....</i>	64
<i>Маслюк Катерина. Виховання потреби культури особистісного самовизначення та самоосвіти у професійній підготовці учителя-філолога.....</i>	67
<i>Пстронг Дорота (Pstyg Dorota). Zwyczaj i obyczaj w kulturze obyczajowo-obrzędowej</i>	70
<i>Руг Анна (Róg Anna). Okremi rezultaty дослідження stanu дітей з неповних сімей у шкільній групі ровесників.....</i>	73
<i>Ткачук Мирослава, Новак Анастасія. Національна самосвідомість: філософсько-освітній тезаурус.....</i>	75

<i>Хайрулліна Юлія.</i> Формування ментальної матриці студентів засобами патріотичного виховання.....	79
<i>Юрченко Оксана.</i> Виховний потенціал освітнього середовища початкової школи.....	81

Секція 4

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ

<i>Арістова Наталія.</i> Структура професійної суб'єктності майбутніх філологів: психолого-педагогічне розуміння феномену.....	85
<i>Бевзюк Марина.</i> Передумови підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	89
<i>Гагарін Микола.</i> Підготовка майбутніх педагогів до проектування виховної системи школи.....	92
<i>Галушак Ірина.</i> Проблеми вдосконалення правової підготовки студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах.....	94
<i>Демченко Ірина.</i> Підходи до підготовки майбутнього вчителя в умовах інклюзивної освіти.....	96
<i>Душечкіна Наталія.</i> Професійна компетентність майбутнього фахівця в аспекті сучасного освітнього середовища.....	98
<i>Калашник Наталія.</i> Комунікативна компетентність у структурі професійно-орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх лікарів.....	101
<i>Коваль Валентина.</i> Проблема формування ключових і предметних компетентностей у майбутніх учителів-філологів у процесі професійно орієнтованого спілкування.....	104
<i>Корольова Людмила.</i> Активізація креативності майбутніх учителів початкової школи – домінанта їхньої професійної підготовки.....	106
<i>Сергейко Світлана, Тарантей Лариса (Сергейко Светлана, Тарантей Лариса).</i> Пропедевтическая поддержка профессионального становления молодых педагогов.....	108
<i>Тищенко Вікторія.</i> Сутність понять «компетентність» та «компетенція» у контексті професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти.....	112

Секція 5
ДИДАКТИЧНЕ, ПСИХОДИДАКТИЧНЕ ТА
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

<i>Васьківський Микола.</i> Науково-методичне забезпечення реалізації курсу за вибором «Людина-техніка».....	116
<i>Губаренко Анастасія, Імангулова Тетяна (Губаренко Анастасія, Імангулова Татьяна).</i> Изучение топонимии в туристских дисциплинах.....	119
<i>Данилюк Оксана.</i> Організація аналітичної діяльності майбутніх учителів початкової школи на заняттях «Сучасної української мови за професійним спрямуванням»: технологічний підхід.....	122
<i>Закірова Венера; Сабірова Ельвіра (Закирова Венера; Сабірова Эльвира).</i> Преемственность дошкольного и начального образования: поступление ребенка в школу	125
<i>Івлєва Надія; Увалієв Максим (Ивлева Надежда; Увалиев Максим).</i> Применение ситуационных задач в обновлённом школьном образовании.....	128
<i>Камалова Лєра, Григорьєва Стелла (Камалова Лєра, Григорьєва Стелла).</i> Модели обучения детей мигрантов русскому языку	130
<i>Карбаєва Шолпан, Бейкітова Альбіна (Карбаева Шолпан, Бейкитова Альбина).</i> Организации исследовательской деятельности учащихся.....	133
<i>Мамоев Біналі (Мамоев Бинали).</i> Построение нового содержания школьной географии.....	135
<i>Опалюк Тетяна.</i> Дидактичний потенціал навчальної дисципліни «основи сценарної роботи соціального педагога» щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя ...	138
<i>Осадченко Інна.</i> Компетентнісний підхід до оцінки навчальних досягнень студентів педагогічного закладу вищої освіти.....	142
<i>Радзівілова Інна.</i> Імітаційні методи навчання у формуванні готовності майбутніх бортпровідників до професійної діяльності.....	144
<i>Радченко Ігор.</i> Використання сучасних графіко-дидактичних засобів у навчальних курсах вищої школи.....	148

Ткачук Галина, Стеценко Володимир, Стеценко Надія. Формування технічних знань майбутніх учителів інформатики засобами карт пам'яті.....	150
Фомкіна Олена, Кошова Оксана. Роль активних методів навчання математики у розвитку творчої особистості студента	153

Секція 6

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Барановська Олена. Теоретичні передумови застосування педагогічних технологій філологічного спрямування (історичний аспект).....	156
Васьківська Галина. Дидактичні аспекти реалізації рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання.....	160
Васьківська Олена. Застосування навчальних технологій у процесі формування умінь діалогічного спілкування старшокласників.....	165
Перепелюк Тетяна. Використання новітніх інформаційних технологій як засобу підвищення ефективності навчання студентів.....	169
Коблик Віталій. Сутність модернізації сучасного освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти.....	171
Косянчук Сергій. Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання.....	174
Міленкевич Юлія (Милинкевич Юлія). Маркетинговые коммуникации в деятельности государственного учреждения образования «Гродненский областной институт развития образования».....	179
Максимук Лариса, Левонюк Лариса (Максимук Лариса, Левонюк Лариса). Сущность педагогических технологий в контексте модернизации иноязычного образования будущих специалистов.....	185
Трубачева Світлана. Педагогічні технології профільного навчання як чинник модернізації освітнього середовища.....	187
Чорноус Оксана. Дидактичні особливості мультимедійної складової технологій профільного навчання.....	190

Секція 7
ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ
ЗАКЛАДАМИ У ПЕРІОД ЇХ МОДЕРНІЗАЦІЇ

<i>Кірдан Олена.</i> Складники управлінської компетентності керівника закладу вищої освіти.....	194
<i>Кудла Марія.</i> Модель сучасного керівника закладу загальної середньої освіти.....	196
<i>Прищепя Світлана.</i> Психолого-педагогічна компетентність класного керівника як управлінська складова в організації життєдіяльності класного колективу.....	199
<i>Ткачук Лариса.</i> Шляхи формування дослідницької компетентності керівників освітніх закладів у процесі магістерської підготовки.....	201
<i>Чирва Галина.</i> Нормативно-правова база процесу екологізації державного управління України.....	205

Секція 8
ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

<i>Власова Віра, Каюмова Лейсан. (Власова Вера, Каюмова Лейсан).</i> Методи дослідження тривожності учеників.....	208
<i>Чорна Тетяна, Харченко Надія.</i> Емоційне середовище дошкільника у працях О. Запорожця.....	211
<i>Шевчук Тетяна, Харченко Надія.</i> Формування творчих здібностей молодших школярів у науковій спадщині Г. Балла	213

Секція 1
ІСТОРИЧНІ ТА ПОРІВНЯЛЬНІ АСПЕКТИ
МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ

Ліс Станіслав,
доктор Державної вищої професійної школи ім. проф. Станіслава
Тарновського у Тарнобжегу, Польща

КОРОТКА ХАРАКТЕРИСТИКА ХІП-ХОПУ З ПОЗИЦІЇ
ПОЦІНУВАННЯ ТА ОЦІНКИ

Stanisław Lis,
doktor, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława
Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska

KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA HIP-HOPU Z POZYCJI
WARTOŚCIOWANIE I WARTOŚCI

Początki hip-hopu (rapu) w Polsce sięgają końca lat 80 XX wieku. Od tego czasu przeszedł on kilka faz rozwoju. Pierwszą z nich był etap kształtowania się polskiego rapu, który trwał od końca lat 80. XX wieku do 1995 roku. Wystąpili wtedy pierwsi hip-hopowcy ze swymi pierwszymi utworami i muzyką. Kluczową rolę na tym etapie rozwoju rapu odegrała scena kielecka, na której głównym gwiazdorem był Liroy / Lee-Roy (Piotr Marzec) [1, s. 21–23]. Druga faza rozwoju hip-hopu była już okresem klasycznym dla polskiego rapu. Miała ona miejsce w latach 1995–1998. Na tym etapie powstały typowe dla polskiego hip-hopu utwory i muzyka oraz wykształciły się podstawowe sceny (warszawska, poznańska, śląska, podkarpacka, białostocka). Dominującą rolę traciła wtedy scena kielecka na rzecz sceny warszawskiej. Trzecia faza rozwoju hip-hopu w Polsce miała miejsce w latach 1999–2005. Do jej specyficznych cech należały: dominacja sceny warszawskiej, duża liczba zespołów, duża publiczność, pogłębiająca się komercjalizacja polskiego rapu, liczne bitwy i konkursy. Ostatnią fazą, czwartą, rozwoju hip-hopu w Polsce było jego zejście do podziemia i czas nielegalni, ponieważ generalnie od 2005 roku media zaprzestały promować go. Z tego powodu jego twórcy przeszli do podziemia, wydając nielegalne płyty i albumy. Na tym etapie dominowała nadal scena warszawska i było dożo bitew. Należy tu jednak dodać, że podziemie dla hip-hopu było i jest charakterystyczną

jego cechą od samego początku aż po dzień dzisiejszy. Około 80 % twórczości odbywało się w podziemiu, które zasadniczo jest nieznane i nieprzebadane.

Oprócz faz rozwoju hip-hopu w Polsce wykształciły się jego nurty, do których należą: uliczny (ciemny), hiphopolo, hip-hop eksperymentalny, gansta rap, rap ziomalski, rapnostyk, rap inteligentny (pozytywny, jasny). Istniały także łączenia rapu z innymi gatunkami muzycznymi, takimi jak jazz, soul czy funky. Generalnie tego typu łączenia nie były akceptowane przez hip-hopowe zespoły i polskich fanów rapu. Dominującą formą hip-hopu w Polsce był rap uliczny, co można tłumaczyć biedą dużej części społeczeństwa, z którego wywodziły się prawie wszystkie hip-hopowe zespoły. W początkach powstawania rapu prawie połowa polskiego społeczeństwa żyła w biedzie, wywołanej głównie transformacją ustrojowo-polityczną w latach 90. XX wieku. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że bieda była ważnym czynnikiem podtrzymującym rap uliczny, którego głównym tematem stały się opowieści o życiu codziennym [2, s. 128–129].

Subkulturę hip-hopu w Polsce w około 80 % tworzą młodzi mężczyźni w wieku od około 15 do około 30 lat. Ich głównym miejscem zamieszkania i działalności są miasta, zwłaszcza duże. Kluczową rolę w hip-hopie odgrywała i odgrywa Warszawa, a dominującym tematem jest bieda, którą doświadczali i doświadczają szerokie masy społeczeństwa. Generalnie należy przyjąć, że subkulturę hip-hopu tworzą mężczyźni, a jej głównym tematem pozostaje bieda społeczeństwa. Sami zaś hip-hopowcy ulegają, co świadczy o subkulturowości hip-hopu, przede wszystkim nikotynizmowi, alkoholizmowi, narkomanii (najczęściej zażywają marihuanę) oraz przynajmniej częściowej izolacji w społeczeństwie.

Ta krótka charakterystyka hip-hopu daje podstawę do postawienia następującego pytania: jaka jest aksjologia tej subkultury? Odpowiedź na to pytanie domaga się dwóch etapów analizy zjawiska wartościowania i wartości w hip-hopie. Po pierwsze, należy przedstawić obszary, które są przedmiotem wartościowania przez hip-hopowców. Po drugie, trzeba zaprezentować hierarchię wartości wytworzoną przez subkulturę hip-hopu. Natomiast w badaniach nad aksjologią polskiego rapu istnieją dwa główne podejścia. Pierwsze z nich polega na analizie językowych wypowiedzi raperów, a drugie na badaniach o charakterze socjologicznym. Obydwa podejścia są wobec siebie koherentne.

Hip-hopowcy (raperzy) wartościują wszystkie sfery życia ludzkiego. Na tej bazie można przyjąć, że na ich hierarchię wartości składają się wartości: moralne, transcendentne, witalne, hedonistyczne, obyczajowe, estetyczne, poznawcze.

LITERATURA

1. Adamczyk B., Tarasiewicz P. *Encyklopedia polskiego hip-hopu*. In Rock / B. Adamczyk, P. Tarasiewicz. Poznań, 2004. 231 s.
2. Buda A. *Historia kultury hip-hop w Polsce 1977–2013* /A. Buda. Wydawnictwo Niezależne, Głogów, 2011. 416 s.

Щуліх Пьотр,

доктор гуманістичних наук в галузі соціології Державної вищої професійної школи ім. проф. Станіслава Тарновського у Тарнобжегу, Польща

Szulich Piotr,

*Doktor nauk humanistycznych w zakresie socjologii
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. prof. Stanisława Tarnowskiego
w Tarnobrzegu, Polska*

POJĘCIE DOŚWIADCZENIA W KONTEKŚCIE TWÓRCZOŚCI – DYGRESJA O FILOZOFII DZIAŁANIA FLORIANA ZNANIECKIEGO

Wszystko, co wiemy o rzeczywistości, zawdzięczamy temu, że jej doświadczamy i o niej myślimy [4, s. 61]. Podmiot poznaje rzeczywistość poprzez jej doświadczanie i własną aktywność myślową. Zazwyczaj specjalista jakiejś dziedziny nauki ma na celu zdobycie wiedzy o rzeczywistości, która istnieje niezależnie od niego. Florian Znaniecki [5] pisze: «bez względu na to, czy przedmiotem (...) badań [osoby – naukowca – P. Sz.] jest przyroda, czy kultura, eliminuje on całkowicie swoją osobę i stara się postępować nie jak człowiek, który pragnie, by rzeczywistość odpowiadała jego przesądom, lecz jak bezosobowy ‘znawca’» [4, s. 61]. A więc specjalista dziedziny nauki powinien unikać osobistego wpływania na poznane fakty, gdyż to jest źródłem pierwotnego błędu metodologicznego. W ten sposób socjolog, psycholog, czy pedagog nie powinien «wpływać osobiście na ludzi, których zachowanie (...) bada» [4, s. 61]. Ta dyrektywa metodologiczna jest niezbędna w rozpoznaniu

rzeczywistych zachowań i postaw ludzi, a więc świata kultury. Dyrektywa, wydaję się również, być postulatem niezbędnym dla współczesnych nauk społecznych w kontekście badania opinii publicznej i samospełniających się zjawisk (proroctw), na podstawie manipulacyjnego ukazania oczywistości danego zjawiska.

Racja rozróżnienia nauk na przyrodnicze i humanistyczne, według Znanieckiego, leży w przedmiocie badań, a dokładniej w «charakterze rzeczywistości, danej uczonemu w chwili, gdy czyni ją on przedmiotem swych bezosobowych dociekań» [4, s. 61]. Dlatego nauki przyrodnicze badają rzeczywistość w ten sposób, jak gdyby istniała ona niezależnie od doświadczenia i ludzkiej działalności. «System planetarny, geologiczny skład i struktura skorupy ziemskiej, związek chemiczny, pole magnetyczne, roślina i zwierzę są takie, jakie jawią się badaczowi, bez żadnego udziału ludzkiej świadomości. Mówiąc naukowo, byłyby one dokładnie takie same, gdyby ludzie nie istnieli (...)» [4, s. 61]. Prawa przyrodnicze, które rządzą systemem tej rzeczywistości, istnieją niezależnie od ludzkiego doświadczenia, mogą być i są takie jakie są bez udziału człowieka.

Natomiast przedmiot nauk humanistycznych posiada współczynnik humanistyczny. Fakt kulturowy, jako przedmiot nauk humanistycznych, posiada cechę taką, że należy «już do czynnego doświadczenia kogoś innego» i jest taki jakim to czynne doświadczenie go uczyniło [4, s. 62]. A więc fakt kulturowy istnieje «dla pewnych świadomych i czynnych podmiotów historycznych tj. w sferze doświadczenia i działalności jakiegoś określonego ludu, jednostek i zbiorowości, żyjących w pewnej części ludzkiego świata w pewnym okresie historycznym» [4, s. 61]. Przedmiot nauk humanistycznych ma więc cechę ścisłego związku faktu z konkretnym doświadczeniem i działaniem ludzkim. W tym kryje się różnica przedmiotu nauk przyrodniczych i humanistycznych. Nie można do faktów kulturowych podchodzić badawczo w ten sam sposób jak do faktów przyrodniczych.

W tekstach Znanieckiego można odnaleźć interpretacje współczynnika humanistycznego na dwu płaszczyznach: epistemologicznej i ontologicznej [2, s. 482]. W sferze poznawczej współczynnik humanistyczny kieruje poznanie badacza w ten sposób aby fakt empiryczny ująć tak jakim jawi się on jednostkom ludzkim, które go doświadcniają i używają [5, s. 133–134]. W tym aspekcie współczynnik humanistyczny jest istotną zasadą, wskazującą ogólnie w jaki sposób mają być konstruowane pojęcia w naukach humanistycznych [1, s 18].

Natomiast płaszczyzna ontologiczna koncepcji współczynnika humanistycznego, bardziej doniosła [3, s. 761], dotyczy przedmiotu badań nauk o kulturze. Znaniecki pisze: «sfera w której obraca się humanista to nie świat realności samoistnych, jakby się przedstawiał jakiemuś idealnemu absolutnemu podmiotowi; to świat cudzych świadomości, ściślej mówiąc, świat przedmiotów, danych innym konkretnym, historycznie uwarunkowanym, osobnikom i grupom, oraz czynności dokonywanych nad owymi przedmiotami przez tych, którym one są dane jako ich doświadczenia» [6, s. 24]. A więc dane badawcze nauk humanistycznych są zawsze «czyjeś», nigdy «niczyje» [6, s. 24].

Różnorodność działania ludzkiego może być więc jednoczona potrzebą twórczego działania. Sama twórczość jest odkryciem nowej wartości, której jeszcze nikt nie doświadczył. W ten sposób świat wartości staje się pomostem pomiędzy obiektywnym światem przyrody i rzeczy a subiektywnym światem ludzkiego doświadczenia. Wartość jako znaczenie wyrasta na gruncie realnej treści rzeczy materialnych i niematerialnych oraz na gruncie ludzkich doświadczeń na przestrzeni historycznej i teraźniejszej. W ten sposób świat wartości staje się kategorią obiektywno – subiektywną i istotnie nadającą sens rzeczywistości.

LITERATURA

1. Hałas E. *Znaczenia i wartości społeczne. O socjologii Floriana Znanieckiego*. Lublin, 1991.
2. Marczuk S. *Aksjologiczny wymiar przedsiębiorczości i zarządzania*, w: *Uwarunkowania przedsiębiorczości*, pr. pod red. K. Jaremczuk. Tarnobrzeg, 2004.
3. Szacki J. *Historia myśli socjologicznej*. PWN Warszawa, 2004.
4. Znaniecki F., *Fakty i przedmioty kulturowe*, w: *Socjologia. Lektury*, pr. pod red. P. Sztompka, M. Kucia. Kraków – Znak, 2005.
5. Znaniecki F. *Nauki o kulturze*. PWN Warszawa, 1992.
6. Znaniecki F., *Wstęp do socjologii*. PWN Warszawa, 1988.

Секція 2
МЕТОДОЛОГІЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА

Абдуллаев Самир,
старший преподаватель кафедры «Виды спортивных единоборств», Азербайджан

Ибрагимова Диляра,
преподаватель кафедры «Теория и методика физического воспитания» Азербайджанской государственной академии физической культуры и спорта, Азербайджан

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОТБОРЕ ДЕТЕЙ В СПОРТИВНЫЕ СЕКЦИИ

В современном мире спорт определяется как важный элемент общечеловеческой культуры, своеобразное искусство, средство воспитания и самосовершенствования, широкого общения между народами. целью занятий физической культурой и спортом является воспитание гармонично развитой личности, компонентом которого выступает физическое воспитание. Мировой и отечественный опыт показывает, что средства физической культуры и спорта обладают способностью решать такие проблемы, как воспитание и образование детей, подростков и молодежи, повышение уровне здоровья, формировать здоровый моральный и психологический климат. Признано, что занятия физической культурой и спортом являются средством поддержания и укрепления здоровья, профилактики различных болезней и вредных привычек. Основным средством достижения данной цели является овладение личностно основами физической культуры, под которой понимается единство знаний, потребностей и мотивов, физического развития, всестороннее развитие двигательных способностей, оптимальный уровень здоровья, умение осуществлять спортивную, физкультурно-оздоровительную и двигательную деятельность.

Личностные особенности обладают определенной целостностью, которая обеспечивает интегрирующую функцию мотивов, воли и эмоций. Мотивы и эмоции побуждают спортсмена к проявлению определенных черт характера, а воля осуществляет реализацию деятельности с помощью определенных черт характера.

Спортивные секции влияют на формирование личностных особенностей занимающихся.

Главными особенностями являются соревновательный характер спортивной борьбы, направленной на завоевание рекорда или победы над противником, максимальное напряжение всех физических и психических сил спортсмена во время этой борьбы, без чего нельзя добиться хорошего результата, систематическая длительная, упорная спортивная тренировка, вносящая серьёзные коррективы в режим жизни и бытовые условия, специфические психические функции и качества личности, связанные непосредственно с выполнением спортивных действий, мотивы, побуждающие человека заниматься спортом и добиваться высоких результатов в спортивной борьбе и социально-психологический характер отношений спортсменов с другими людьми в процессе спортивных игр. В процессе спортивных игр серьёзно изменяются ощущения, восприятия, внимание, мышление, воображение, память, речь. Поэтому спортивная деятельность предъявляет высокие требования к их развитости, для улучшения перечисленных личностных особенностей.

Каждый человек обладает сугубо индивидуальным, неповторимым сочетанием психологических особенностей. К ним, прежде всего, относятся особенности протекания психических процессов, темперамент, характер, совокупность преобладающих чувств и мотивов деятельности. Все эти так называемые личностные качества в значительной мере могут определять выбор спортивной специализации.

Во многом определяющее значение для психического склада личности в целом имеют типологические особенности нервной системы. Приспособление организма человека к различного рода воздействиям внешней среды всецело обеспечивается нервной системой. Понятно, что различные виды спорта предъявляют неодинаковые требования к нервной системе.

Основными показателями нервной системы являются следующие ее свойства: сила, подвижность, динамичность и уравновешенность.

В заключение можно остановиться на моральной стороне отбора. В связи с ограничениями, которые система отбора накладывает на выбор ребенком того или иного вида спорта, возникает сложный вопрос. Чтобы разобраться в том, правомочен ли

с морально-правовой стороны отбор в различные виды деятельности, необходимо учитывать определённые моменты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вдовина О. С. Особенности сформированности личностных особенностей студентов, занимающихся различными спортивными играми. *Молодой ученый*, 2014. № 18. С. 68–71.
2. Лукина Т. В. Физическая культура, как средство влияния на формирование личности. Москва: Мир, 1992. 142 с.

Богашко Олександр,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри маркетингу,
менеджменту та управління бізнесом Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*
Богашко Наталія,
*керівник гуртка початкового технічного моделювання
Станції юних техніків м. Умані, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНА РОЛЬ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ В УКРАЇНІ

Економіка знань – це новий формат економіки, який є результатом еволюційного розвитку економічних систем. До економіки знань, у широкому розумінні, можна зарахувати чотири основні сфери: 1) НДДКР та інновації; 2) освіта і навчання, що сприяють формуванню людського капіталу; 3) високотехнологічне виробництво; 4) інформаційні і комп'ютерні технології.

В економіці знань основною рушійною силою прогресу стає людина, оскільки саме вона створює знання. Однією із основних галузей, що беруть участь у створенні людського (в тому числі, інтелектуального) капіталу такої економіки, є освіта. Дослідження ролі освіти в сучасних глобальних умовах можливе лише за умови розуміння самої природи освіти.

У педагогіці освіта розглядається, насамперед, як передача й засвоєння знань, умінь і навичок, формування пізнавальних нахилів і здібностей, спеціальна підготовка до професійної діяльності. Але в умовах економіки знань суттєво змінюється функціональна роль освіти. По-перше, із генератора певних навичок і вмінь, транслятора знань освіта перетворюється у безпосереднього виробника знань. По-

друге, освіта стає активним учасником трансформації цих знань у нові технології, техніку, послуги, продукти тощо.

Соціально-економічна роль освіти залежить від рівня розвитку і потреб суспільства, сформульованих державою принципів. Властивості та специфіку освіти визначають її функції [3, с. 185]:

1. Функція професіоналізації.
2. Функція взаємодії із соціальною структурою суспільства.
3. Виховна функція.
4. Функція загальноосвітньої підготовки.
5. Науково-дослідна функція освіти.

Функціями освіти варто визначати головні напрями її впливу на соціально-економічний розвиток суспільства. А тому, можна окремо виділити і її капіталоутворювальну функцію, оскільки саме освіта виступає одним із найважливіших джерел формування людського (інтелектуального) капіталу як фактору економічного зростання.

Загалом зміст освіти досить складний. Щодо вищої освіти, то її характерними ознаками є «єдність соціального, культурного, економічного та наукового середовища, яке на основі системності та взаємодії формує певний інтегральний модернізаційний результат, що виявляється у процесах удосконаленого відтворення суспільства»; для вищої освіти показовим є системне відтворення на високому інтелектуальному і культурному рівнях одночасно всіх елементів процесу набуття, відновлення і продукування знань: джерела знань (науки), носія знань (викладача), об'єкта та суб'єкта знань (студента) [2, с. 113].

Глобалізація призводить до загострення конкуренції на ринку освітніх послуг. Однак в Україні існує низка об'єктивних труднощів у вдосконаленні діяльності закладів вищої освіти з підвищення якості освіти, обумовлені впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Основною проблемою української вищої освіти є її значна невідповідність потребам суспільства. Структура підготовки бакалаврів та магістрів не враховує реальних потреб ринку праці. Однак, навіть попри високу значущість в українському суспільстві вищої освіти і велике бажання абітурієнтів її здобути, кількість студентів вищих навчальних закладів, та й кількість самих закладів вищої освіти постійно зменшується. Так, після 2005 / 2006 навчального року спостерігається постійне зменшення кількості осіб, що навчалися у закладах вищої освіти (505 тис. на початок 2005 / 2006 н. р., 217 тис. на початок 2016 / 2017 н. р. у самих закладах вищої освіти I–II рівнів акредитації; 2204 тис. на початок

2005 / 2006 н. р., 1369 тис. на початок 2016 / 2017 н. р. у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації). Ці тенденції підтверджують також і показники кількості осіб, що навчались з розрахунку на 10 тис. населення. Так, за даними (табл. 1) спостерігаємо зменшення кількості студентів зі 108 у 2005 / 2006 н. р. до 51 на початок 2016 / 2017 н. р. у закладах вищої освіти I–II рівнів акредитації та зменшення кількості студентів зі 470 у 2005 / 2006 н. р. до 321 на початок 2016 / 2017 н. р. у закладах вищої освіти III–IV рівнів акредитації. Подібна ситуація спостерігається також у професійно-технічних навчальних закладах.

Таблиця 1

Кількість осіб, які навчались у навчальних закладах

України*

(на початок навчального року, тис.)

	2000/01	2005/06	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
У вищих навчальних закладах:									
I-II рівнів акредитації	528	505	361	357	345	329	251	230	217 ¹
III-IV рівнів акредитації	1403	2204	2130	1955	1825	1724	1438	1375	1369 ²
<i>На 10 тис. населення</i>									
У вищих навчальних закладах:									
I-II рівнів акредитації	107	108	79	78	76	72	58	54	51 ¹
III-IV рівнів акредитації	285	470	465	428	401	380	335	322	321 ²

¹З 2016/17 навчального року – коледжі, технікуми, училища.

²З 2016/17 навчального року – університети, академії, інститути.

*Джерело: [4, с. 127, с. 129]

Кількість закладів вищої освіти за досліджуваний період також скоротилась – із 664 до 370 ВНЗ I–II рівнів акредитації (на 44 %) та III–IV рівнів акредитації – із 315 до 287 (на 9 %).

Відтак, система освіти потребує ретельнішої уваги збоку органів державної влади, оскільки в умовах економіки знань, саме освіта відіграє вирішальну роль для створення нових якостей людського капіталу, що формуються відповідно до таких устремлінь, як намагання постійно навчатись, вдосконалюватись протягом всього життя, досягати високого рівня професіоналізму.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богашко О. Л. Знання – основа пізнання світу та продуктивна сила розвитку суспільства. *Збірник матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених «Наукова молодь-2017»*. Київ: ІТЗН НАПН України, 2017. С. 12–15.

2. Калюжна Т. Основні напрями розвитку вищої освіти України у XXI столітті. *Вища освіта України*, 2006. Додаток 3 (т. 4). С. 106–114.
3. Красовська О. Ю. Роль освіти в сучасних глобальних умовах. *Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму*, 2011. № 1 (4). С. 182–188.
4. Статистичний щорічник України за 2016 рік. Державна служба статистики України. Київ, 2017. 611 с.

Кірдан Олександр,
кандидат економічних наук, доцент, завідувач кафедри економіки та соціально-поведінкових наук Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНІХ СТУПЕНІВ «БАКАЛАВР» ТА «МАГІСТР» ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 051 «ЕКОНОМІКА»

Упродовж останніх десятиріч у геометричній прогресії зросла кількість монографій, дисертаційних робіт, навчально-методичних видань, присвячених проблемі підготовки фахівців з економіки освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр». Така зацікавленість науковців та практиків зумовлена, з нашого погляду, такими причинами: трансформаційними змінами економічної системи держави; деталізованою професіоналізацією підготовки фахівців економічного профілю; зростаючою конкуренцією на внутрішньому та зовнішньому ринках надання освітніх послуг вітчизняним та іноземним здобувачам тощо.

Важливим напрямом реалізації положень Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [1] є запровадження з 2015 р. нових спеціальностей, передбачених «Переліком галузей знань і спеціальностей, згідно з яким провадиться підготовка здобувачів вищої освіти» [2].

У досягненні високого рівня сучасної вищої освіти за спеціальністю «Економіка» вирішальну роль відіграє Державний стандарт, проект якого (для підготовки за освітнім ступенем «магістр») підготовлено сектором вищої освіти Науково-методичної комісії Міністерства освіти і науки України [3]. Водночас відсутність проекту державного стандарту спеціальності 051 «Економіка» за освітнім ступенем «бакалавр» спонукає до виокремлення основних

методологічних підходів до модернізації підготовки фахівців. На наше переконання, вона має бути спрямована на вирішення основоположних завдань здобуття вищої економічної освіти: наступність у формуванні інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей здобувачів освітніх ступенів «бакалавр» та «магістр» спеціальності «Економіка»; надання всім складникам освітньої програми зі спеціальності та науково-освітньої діяльності закладу, що забезпечує її реалізацію, студентоцентрованого спрямування; поглиблення наукового змісту економічної освіти; забезпечення єдності науки і практики.

Студентоцентроване спрямування науково-освітньої діяльності передбачає створення у закладі вищої освіти всіх умов для розвитку особистісних та професійних якостей здобувачів освітніх послуг, необхідних для успішної управлінської діяльності. З нашого погляду, реалізація зазначеного принципу в Державному стандарті вищої освіти зі спеціальності «Економіка» передбачає: спрямування науково-освітнього процесу на кінцеві програмні результати навчання, що відображені в набутих освітніх компетенціях; урахування в освітній програмі пріоритетів здобувача освітніх послуг: реалістичність запланованого навчального навантаження; надання можливостей щодо вибору змісту, способу і місця навчання; відображення досягнень вітчизняної та зарубіжної теорії і практики економічної діяльності в організації освітньо-наукового процесу.

Поєднання досягнень економічної теорії і практики у провадженні освітньої діяльності галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 051 «Економіка» забезпечується застосуванням низки підходів, що мають методологічне значення в організації науково-освітнього процесу, а саме: діяльнісного, парадигмального, системного, системно-діяльнісного, міждисциплінарного тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : ред. від 09.08.2016, підстава 1415-19. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Наказ Міністерства освіти і науки від 06 листопада 2015 р. № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266». URL : <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2016-01-18/4636/nmo-1151.pdf>
3. Проект стандарту вищої освіти 051 «Економіка» освітнього ступеня «магістр». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>

Кононец Наталія,
*доктор педагогічних наук, доцент кафедри економіки
підприємства та економічної кібернетики Полтавського
університету економіки і торгівлі, Україна*

КРОСДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД ПРИ РЕСУРСНО- ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Щоб бути затребуваними на ринку праці, молодим людям необхідно формувати навички майбутнього. Фахівці Microsoft Daily, Watcher виокремили ТОП-5 компетентностей, які будуть необхідні у 2020 році: 1) *кроскультурна компетентність* (уміння працювати у різних культурних середовищах); 2) *обчислювальне мислення* (вміння розуміти великі обсяги даних); 3) *знання нових медіа* (вміння доносити через них свою думку, а також критично оцінювати і використовувати контент у нових медіа); 4) *кросдисциплінарні знання* (уміння розуміти різноманітні дисципліни); 5) *віртуальна колаборація* (уміння продуктивно працювати у віртуальній команді).

Тож нині професійну підготовку фахівців у закладах вищої освіти слід орієнтувати саме на здобуття цих компетентностей, чому ефективно сприятиме впровадження в освітній процес ресурсно-орієнтованого навчання (РОН) – цілісного динамічного процесу організації і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів з оволодіння навичками активного перетворення інформаційного середовища, який передбачає оптимальне використання тандемом «студент-викладач» консолідованих кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, фінансових та інформаційних ресурсів [2].

Аналіз ТОП-5 свідчить, що набуття компетентностей 2–5 безпосередньо здійснюється при вивченні інформатики як науки про інформацію та інформаційні процеси у природі та суспільстві, методи та засоби ІКТ, що забезпечують організацію, одержання, опрацювання, зберігання подання, передавання, копіювання інформації та управління інформаційними процесами, яка виступає методологічним фундаментом інформатизації сучасної освіти та кросдисциплінарної професійної освіти [1]. Більше того, укріплюють цей фундамент й інші дисципліни комп'ютерного циклу – це ті дисципліни, які сприяють формуванню у студентів комп'ютерної

грамотності, інформаційної компетентності та інформаційної культури людини і суспільства у цілому.

РОН інформатики уможливує створення гнучкого відкритого навчального середовища для *кросдисциплінарної професійної освіти* на основі віртуального навчання. Кросдисциплінарний підхід під час РОН обумовлений тим, що всіляко виділяються переваги вивчення і використання у професійній діяльності дисципліни «Інформатика», а інші дисципліни комп'ютерного циклу прикріплюються до неї і базуються на її фундаментальних поняттях [3].

Кросдисциплінарний підхід є поєднанням теоретичних і практичних напрацювань усіх дисциплін згідно навчальних планів та дисциплін комп'ютерного циклу із особливостями курсу інформатики. Фактично, інформатика є кросдисциплінарним навчальним курсом, оскільки інформатична освіта в закладах вищої освіти здійснюється засобами всіх дисциплін на всіх курсах навчання. Так, студенти спеціальності «Економіка», які навчаються за освітньою програмою «Економічна кібернетика (бакалавр)», вивчають такі фахові дисципліни: 1) «Інформатика»; 2) «Алгоритмізація та програмування процедур обробки інформації»; 3) «Економічна кібернетика»; 4) «Комп'ютеризована обробка економічної інформації»; 5) «Комп'ютерна графіка»; 6) «Мова SQL»; 7) «Технологія проектування та адміністрування БД і СД»; 8) «Web-програмування»; 9) «Проектування АСУ в галузі»; 10) «Економіко-математичні методи і моделі»; 11) «Прогнозування соціально-економічних процесів»; 12) «Моделювання системних характеристик в економіці»; 13) «Моделювання в управлінні соціально-економічними системами»; 14) «Нейро-нечіткі технології моделювання економічних систем»; 15) «Управління ризиком у реальному секторі економіки».

Дисципліни 1–10 безпосередньо є дисциплінами комп'ютерного циклу, оскільки в узагальненому виді предметом їх вивчення є інформаційні технології та процес створення інформаційних систем як взаємозалежної сукупності засобів, методів і персоналу, які використовуються для зберігання, обробки й подання даних, відомостей з метою вирішення користувачем поставлених завдань. Дисципліни 11–15 опосередковано використовують комп'ютер та спеціальне програмне забезпечення як засіб розв'язування професійно орієнтованих завдань. Як приклад, вивчення предмета «Моделювання в управлінні соціально-економічними системами» базується на знаннях з дисципліни «Економіко-математичні методи і моделі» (способи розв'язування оптимізаційних задач у програмах

MathCAD, MS Excel, специфікація моделей, регресійний аналіз тощо). Без сумніву, кожен студент, щоб розв'язати задачу з курсу економіко-математичного моделювання має у достатній мірі володіти навичками роботи у середовищі MS Excel, які він, у свою чергу, мав отримати ще при вивченні інформатики.

Під час РОН викладачам інформатики доцільно робити зміни в усі компоненти методичної системи: цілі, методи, засоби, організаційні форми тощо. Сама система РОН інформатики служить засобом постійної передачі студентам професійно корисної інформації, оновлення та збагачення знань зі спеціальності, адже робота на професійному рівні потребує постійного вдосконалення майстерності, розширення світогляду.

Отже, інформатика, будучи синтетичною дисципліною з потужними кросдисциплінарними зв'язками, є системоутворювальним фактором освітнього процесу у закладах вищої освіти, її вивчення актуалізує перебудову змісту дисциплін фахової підготовки, а також орієнтацію методичних систем їх навчання на широке використання засобів сучасних ІКТ та Smart-технологій для створення відкритого навчального середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Чепурна Н. М., Саух В. М. Інформатизація регіональної системи освіти: загальний опис і основні компоненти реалізації. Комп'ютер у школі та сім'ї. № 3. 2006. С. 3–6.
2. Кононець Н. В. (2016). Дидактичні основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів: дис. ... доктора пед. наук. Полтава. 473 с.
3. Paul Maharg & Abdul Paliwala, Negotiating the Learning Process with Electronic Resources, in Effective Learning and Teaching in Law 81, 84 (R. Burrige et al. eds., 2002).

Паламар Світлана,
*кандидат педагогічних наук, заступник директора з наукової
роботи Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна*

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ

У Законі України «Про освіту» зазначено, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та

цивілізованої взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність;
- інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [3].

З дидактичних позицій компетентнісний підхід виступає як принцип реорганізації змісту і процесу для досягнення зазначених цілей і оцінюється також як освітній результат – якість сучасної освіти. Основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах.

Зміни в галузі педагогічних цілей викликають необхідність змін у змісті шкільної освіти через рівень навчального предмета,

навчального матеріалу, рівень взаємодії вчителя й учня. На вирішення цих питань спрямовані зусилля науковців і практиків, які досліджують проблеми компетентностей особистості в освіті (Н. Бібік, П Борисов, І Єрмаков, І. Зимня, О. Локшина, О. Пометун, Дж. Равен, О Савченко, А Хуторський та ін.).

На думку більшості дослідників, до складу будь-якої компетентності належать: знання про предмет діяльності; уміння орієнтуватись у ситуаціях, які пов'язані з цим предметом; уміння правильно визначати свої можливості, можливості інших, ставити завдання і знаходити адекватні їм рішення; досвід поводження з предметами; розвинуті інтуїція, рефлексія, емпатія.

Як зазначає І. Бех, «трактування поняття компетентність досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (напр., вміння успішно навчатися) і навички (напр., комунікативні, соціальні навички), і моральні цінності (напр., громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), і ставлення (напр., групова солідарність)» [1, с. 22].

Компетентнісний підхід до визначення цілей підвищення якості освіти учнів дає можливість узгодити очікування вчителів і учнів. Визначення цілей з позицій компетентнісного підходу означає опис можливостей, які можуть набути школярі в результаті засвоєння знань. Цілі формування в учнів ключових компетентностей, з цього погляду, полягають у тому, щоб навчити:

- вчитися, тобто навчити розв'язувати проблеми у сфері навчальної діяльності, у тому числі: визначати цілі пізнавальної діяльності, добирати необхідні джерела інформації, знаходити оптимальні способи домогтися поставленої мети, оцінювати здобуті результати, організовувати свою діяльність, співпрацювати з іншими учнями;

- пояснювати сутність феномена людини, взаємозв'язки людини і природи, використовуючи відповідний науковий апарат;

- орієнтуватись у ключових проблемах сучасного життя – екологічних, політичних, міжкультурної взаємодії й інших;

- орієнтуватись у світі духовних цінностей, різних культур, що відображають світогляд;

- розв'язувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей (виборця, громадянина, споживача, пацієнта, організатора, члена родини і тощо);

- розв'язувати проблеми, загальні для різних видів професійної й іншої діяльності, пов'язаної з людиною (комунікативні, пошукові й

аналізу інформації, прийняття рішень тощо).

Отже, з позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різних рівнів складності на основі наявних знань [2, с. 226]. Тобто, коли йдеться про соціалізацію, передбачаємо формування в учнів відповідних компетентностей:

– соціальну, змістовим аспектом якої є конструктивна позиція людини щодо життя суспільства, її відповідальність за те, що відбувається з іншими людьми, і прагнення до вдосконалення власного життя;

– громадянську, яка передбачає знання основ економічних законів і правових норм;

– інтелектуальну, яка вказує на достатній рівень соціального інтелекту як рефлексію на соціум, що зумовлюється інтелектуальною лабільністю;

– комунікативну, за якої вдосконалюються вміння вибудовувати стосунки з оточенням, тримати слово перед аудиторією, навички виголошувати свої думки, оприлюднювати свої погляди і переконання;

– моральну – як наявність неспотворених ціннісних орієнтацій, що є запорукою формування ціннісної сфери;

– навчальну, яка передбачає вміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати свої знання, йти шляхом професійного самовизначення);

– побутову, що передбачає володіння елементарними навичками (знання санітарно-гігієнічних норм і правил, режимів убезпечення під час роботи з електро- і газовими приладами, технологій приготування їжі тощо);

– поведінкову (ще її називають екстремальною) (адекватність ситуації, нормальна реакція за перебігу аномальних подій).

Формування в учнів ключових компетентностей – це, передусім, формування в них готовності і здатності до застосування знань у нетипових, життєвих ситуаціях; бачення нової функції об'єкта і його структури; знаходження нового способу розв'язання проблеми; отримання інтелектуального чи практичного результату.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. Київ : Генезис. 2009. С. 21–24.
2. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монограф. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 496 с.
3. Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Пашенко Майя,
кандидат педагогічних наук, доцент, викладач вищої категорії,
Україна

Лісова Людмила,
Заслужений учитель України, викладач КВНЗ «Уманський
гуманітерно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка», Україна

МОДЕРНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Світове співтовариство прагне до створення глобальної стратегії освіти людини незалежно від місця її проживання й освітнього рівня. Сучасна освіта має стати міжнародною; шкільна й університетська освіти набувають рис полікультурної освіти, що розвиває здатність оцінювати явища з позиції іншої людини, різних культур, іншої соціально-економічної формації, створює полікультурне середовище.

Сучасний світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу і рівня, що значно різняться філософськими й культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, якісними станами. Для світового освітнього простору характерні тенденції:

- орієнтація більшості країн на перехід від елітної освіти до загальнодоступної високоякісної освіти;

- поглибленні міждержавної співпраці в галузі освіти; активність розвитку цього процесу залежить від потенціалу національної системи освіти й від рівних умов партнерства держав та окремих учасників;

- збільшення у світовій освіті гуманітарної складової загалом, а також завдяки введенню нових наукових і навчальних дисциплін, орієнтованих на людину: політології, психології, соціології, культурології, екології, ергономіки, економіки тощо;

- поширення нововведень за умов збереження сформованих національних традицій та національної ідентичності країн і регіонів. Тому простір стає полікультурним і орієнтованим на розвиток людини й цивілізації загалом, відкритішим до формування міжнародного освітнього середовища, наднаціональним за характером знань і долучення людини до світових цінностей;

- доступність освіти населенню країни загалом і наступність її рівнів, надання автономності й самостійності навчальним закладам; забезпечення права на освіту всім охочим;

- підвищений інтерес до обдарованих дітей і молоді, до особливостей розкриття й розвитку їхніх здібностей у процесі освіти;
- пошук додаткових ресурсів для освіти дітей із відхиленнями в розвитку, дітей-інвалідів.
- Освіта виконує соціокультурні функції:
 - соціалізації особистості та спадкоємності поколінь;
 - спілкування й долучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки;
 - розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта й індивідуальності;
 - формування духовності людини та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Упродовж ХХ – початку ХХІ ст. у світовій практиці тривають інтенсивні експерименти з пошуку нових шляхів розвитку школи і закладів вищої освіти. Як наслідок, є величезне розмаїття типів шкіл. У системі вищої освіти формується багаторівнева система, до якої належать навчальні заклади вищої професійної й післядипломної освіти. У світі відомі різні моделі освіти. Пошук нових моделей триває, і цей процес безперервний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / За заг. ред. В. Зубка. Київ, 1997. 268 с.

Сажієнко Олександр,
*аспірант Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Неможливим, на думку багатьох науковців, нині розгляд питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій без компетентісної основи.

Аналіз наукових джерел М. Авдеева, О. Калегіна, А. Хуторського та ін., дозволив константувати різноманітні погляди вчених щодо тлумачення поняття «компетентісний підхід».

Насамперед, варто підкреслити, що нині компетентнісна парадигма освіти є провідною в системі вищої професійної освіти. Проте доречно порівняти її з іншими. Так, основним завданням особистісно-орієнтованого навчання є розвиток людської здібності бути особистістю: вибирати життєві цілі і принципи, приймати усвідомлені рішення, відповідати за свої дії і вчинки, бути самостійним, внутрішньо вільним, ініціативним і творчим, володіти собою тощо.; особистісно-діяльнісний підхід передбачає, що в центрі навчання знаходиться сам студент – його мотиви, цілі, тобто студент як особистість. Такий підхід формує активність самого студента, його готовність до навчальної діяльності, до вирішення проблемних завдань, у процесі рівнопартнерських суб'єкт-суб'єктних стосунків з педагогом. Характеристикою компетентнісного підходу (А. Хуторський) є вироблення мислення і поведінкових умінь при залученні та інтеграції усіх характеристик особистості [3].

На думку М. Авдєєва визначальним фактором у реалізації компетентнісного підходу є зорієнтованість на розвиток системного комплексу умінь, смислових орієнтацій, адаптаційних можливостей, досвіду і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту. Підкреслюючи значення компетентнісного підходу як засобу досягнення мети освітньої системи професійної підготовки, О. Калегіна вказує, що він передбачає залучення студентів до вирішення проблем професійної діяльності, сприяє усвідомленню значущості навчання та засвоєнню знань і досвіду, формуванню готовності і здатності застосовувати їх на практиці [1, с 2].

На думку Ю. Первіна, компетентнісний підхід є особливою формою пізнання і здійснення освітньої діяльності, управління нею в умовах конкретних галузевих рамок позицій компетенцій, які визначених суспільством.

Зазначимо, що в сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці існують різні характеристики поняття «компетентність» і «компетенція», які слугують для відображення кінцевого результату навчання та опису різноманітних властивостей особистості. Для нашого дослідження важливим є чітке розмежування понять «компетентність» і «компетенція», які досить широко використовуються в психолого-педагогічних дослідженнях, але до нині так і не існує єдності в розумінні сутності термінів.

Отже, тлумачення поняття «компетентність» йдеться про якість людини, яка володіє певною здатністю, або про орган керування (заклад), що має право вирішувати певні питання.

Водночас подальшого дослідження потребує питання створення моделей професійної підготовки майбутніх фіхівців на засадах комплексного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеева М. В. Межкультурная коммуникативная компетентность сотрудников органов внутренних дел в сфере международного. Москва, 2007. 27 с.
2. Калегина О. А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций: Теоретико-методологический аспект: автореф. URL: http://www.spbguki.ru/files/Avtoreferat_Kolegina_1183549603.doc
3. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.

Сідоров Вадим,
професор, декан факультету міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна

КРОСКУЛЬТУРНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА КРОСКУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

Однією з організаційних форм вивчення спецкурсу «Формування кроскультурної компетентності майбутніх фахівців галузі туризму» є кроскультурний тренінг.

Н. Самойленко розглядає кроскультурний тренінг як процес, спрямований на набуття рис міжкультурної поведінки, когнітивних і афективних навичок, необхідних для ефективного спілкування і взаємодії в різних культурах. Завданнями кроскультурного тренінгу є: здобуття кроскультурних знань (надання інформації про інші культури); формування кроскультурних навичок (вироблення професійних навичок, доречних у тій культурі, в якій учасники тренінгу збираються працювати); розвиток терпимості до різних установок, цінностей і переконань; розвиток мовленнєвих навичок; навчання доречних поведінкових реакцій; допомога в тому, щоб упоратися з культурним шоком; розвиток культурної самосвідомості;

розвиток установок, які допоможуть учасникам тренінгу позитивно сприймати нову культуру [4].

Ю. Рот, Г. Коптельцева виділяють шість ключових підходів до організації кроскультурного тренінгу:

1) *інформаційний підхід* (тренінг, орієнтований на факти). Учасникам тренінгу викладаються різні факти про країну, де їм належить працювати (чи жити), шляхом мультилекції, групові дискусії, відеофільми та інформаційні матеріали. Інформація може включати дані про параметри території країни, її економіку, клімат, умови життя, повсякденну поведінку її етносу, стилі ухвалення рішень, типовий досвід людей у схожій ситуації (досвід адаптації, підйом і спад настрою);

2) *атрибуційний підхід* (тренінг атрибуцій). Цей підхід фокусується на поясненні поведінки з погляду представника іншої культури. Його мета – навчити учасників тренінгу тих атрибуцій (і пояснити їх причини), які використовують місцеві жителі в країні, яка досліджується;

3) *знаннєвий підхід* (тренінг культурної обізнаності). Шляхом вивчення цінностей і поведінкових норм, поширених в іншій країні, фахівці, що використовують цей підхід, сподіваються ознайомити учасників тренінгу з основними ідеями кроскультурних відносин. Мета тренінгу – впровадження поняття «культури». Учасників тренінгу спонукають докладніше вивчити власну країну, тому що підготовка до життя в іншій країні відбувається через ознайомлення з культурними відмінностями;

4) *когнітивно-поведінковий підхід* (тренінг когнітивно-поведінкової модифікації). Цей підхід передбачає орієнтацію на добре відомі принципи навчання, які застосовуються до приватних проблем пристосування в чужій культурі. Наприклад, учасників тренінгу просять написати список того, що вони вважають корисним, а що – важким у своїй власній країні, і потім розглянути особливості приймаючої країни, щоб визначити, з чого можна отримати користь і як уникнути труднощів;

5) *емпіричний підхід* (тренінг емпіричного навчання, тобто навчання через досвід). Цей підхід реалізовує основну мету емпіричного навчання – ознайомити студентів з життям в іншій країні шляхом активного набуття досвіду чужої культури (наприклад, за допомогою організації «польових виїздів», навчальних практик) або в ситуаціях її функціональної імітації;

б) *підхід взаємодії*. Під час тренінгу такого типу студенти активно взаємодіють з представниками культури, що приймає, або з дуже досвідченими людьми, добре знайомими з цією культурою, які можуть поділитися власними спостереженнями і досягненнями. Ключова ідея цього підходу полягає в тому, що якщо під час тренінгу студенти навчаться відчувати себе комфортно з представниками іншої культури, то вони зможуть адаптуватися до неї набагато раніше [1; 2].

Дослідники виокремлюють такі *види кроскультурного тренінгу*:

1) *емпіричний тренінг*, не орієнтований на конкретну культуру – в результаті такого тренінгу відбувається навчання, яке не може бути досягнуте в умовах звичайної аудиторії;

2) *емпіричний культурно-специфічний тренінг*, який включає модифікацію традиційного тренінгу відносин, бікультурний семінар кроскультурних комунікацій, а також біхевіоральний підхід. Рольові ігри, специфічні для конкретних культур, широко використовуються в організації таких тренінгів;

3) *дидактичний загальнокультурний тренінг*, який фокусується на дидактичних або оглядових методах навчання, щоб навчити загальнокультурних принципів: традиційні академічні курси з кроскультурної комунікації, культурної антропології і кроскультурної психології, тренінги з культурної самосвідомості;

4) *дидактичний культурно-специфічний тренінг* – традиційне навчання іноземної мови, інструктаж з огляду місцевості (орієнтування), культурні асимілятори тощо [3].

Необхідно твердо засвоїти, що розуміння і прийняття іншої культури розпочинається саме з оцінки самого себе.

Формулювання та усвідомлення основних принципів кроскультурної комунікації в туристичному бізнесі:

– кроскультурне спілкування та взаємодія полягає в розумінні культурних відмінностей.

– кроскультурна комунікація зазнає невдачі при певних умовах: приниженні етнічних почуттів і гідності, заперечення значущості цінностей інших людей.

– у процесі кроскультурної комунікації важлива орієнтація на майбутнє, а не на минуле.

– мета кроскультурної комунікації – пріоритет дотримання своїх інтересів у своїй культурі; пріоритет дотримання інтересів представника іншої культури в його культурі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коптельцева Г. В. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 223 с.
2. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг : учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 223 с.
3. Самойленко Н. Б. Новий підхід до розробки навчального курсу для студентів гуманітарних. Вища освіта України. № 3 (додаток 1) 2012 р. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія». Т. 2. С. 333–343.
4. Самойленко Н. Б. Застосування тренінгового навчання у процесі формування міжкультурної компетентності в системі неперервної педагогічної освіти. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 111. С. 270–274.

Совгіра Світлана,

доктор педагогічних наук, професор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СЕРЕДОВИЩНОГО ПІДХОДУ

Радикальні соціальні, політичні та економічні зміни в країні і світі ускладнюють умови суспільного життя кожної людини, змінюють соціокультурну ситуацію, яка впливає на становлення і розвиток особистості. Особливо це важливо для сучасного закладу вищої освіти, який істотно змінюється в зв'язку з переходом до дворівневої освіти. У ній створюється нове освітнє середовище, яке містить спеціально організовані умови для формування особистості, а також можливості для розвитку, включені в соціальне і просторово-предметне оточення.

Освітнє середовище, як вважають Ю. Кулюткін, С. Тарасов з'являється тоді, коли між окремими закладами, програмами, суб'єктами освіти, освітніми практиками починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини; починають вирішуватися освітні завдання [2].

На наш погляд, розробка питань методології сучасного освітнього середовища може будуватися на ідеях середовищного підходу. Обґрунтовуючи це твердження, виходимо з того, що традиційно взаємини людини із середовищем розглядаються в науках про людину в рамках середовищного підходу.

З точки зору обраної системної методології, Т. Менг виявляє такі особливості освітнього середовища:

1) освітнє середовище розглядається щодо суб'єкта освіти і тих змін, які відбуваються в культурних механізмах освітньої діяльності;

2) освітнє середовище і суб'єкт освіти – рівноправні, хоча і нерозривні субстанції в реальному житті;

3) важливим стає їх безперервна взаємодія, що виражається в соціальному конструюванні суб'єктами самого середовища і в побудові практики взаємодії з середовищем;

4) межі середовища рухливі і не визначаються предметністю середовища, вони залежать від здатності суб'єктів освіти вибудувувати комунікативні зв'язки і відносини, спрямовані на розвиток себе і освітнього середовища [3, с. 79].

Освітнє середовище – невід'ємна характеристика будь-якого закладу освіти. Як педагогічний фактор воно забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей, пов'язаних із задоволенням потреб і трансформацією цих потреб в життєві цінності, що актуалізує процес особистісного саморозвитку. Крім того, освітнє середовище також зазнає впливу індивіда, оскільки кожен розвивається згідно зі своїми здібностями, створює свій власний шлях входження в історію і культуру, освоєння цінностей і пріоритетів пізнання.

Нині немає єдиної позиції не тільки у визначенні поняття «освітнє середовище», а й в розумінні його структури.

У науковій літературі дослідники описують компоненти, які можуть охоплювати середовище будь-якого освітнього закладу, за яких творчий розвиток фахівця вважатиметься найефективнішим. Так, Ю. Кулюткін, С. Тарасов позначають: просторово-семантичний компонент, що має на увазі архітектурно-естетичну організацію життєвого простору, змістово-методичний компонент, що включає насиченість середовища культурно значущими об'єктами, концепції навчання і виховання, освітні та навчальні програми, навчальний план, підручники і навчальні посібники тощо; форми та методи організації освіти; комунікаційно-організаційний компонент, що забезпечує розподіл статусів і ролей в освітньому середовищі [2].

Якщо середовище є розвивальним, то воно містить сукупність можливостей для розвитку професійно-особистісної компетентності і для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Педагогічні компоненти середовища закладу вищої освіти забезпечуються

злагодженою роботою загалом колективу університету і відіграють технологічну роль у забезпеченні когерентних і конгруентних зв'язків між усіма елементами освітнього середовища і з іншими середовищами.

Отже, розвивальна роль освітнього середовища визначається як його станом і змістом, так і ступенем активності кожного суб'єкта в процесі взаємодії з середовищем.

Кожен навчальний заклад унікальний шляхом поєднання і пропорцій певних якостей, характеристик і складових освітнього середовища. З точки зору своєрідності якісного наповнення середовища, розрізняють його видоу наповненість, яка обмежена категоріями соціального (ідеально-духовного) і фізичного (матеріально-предметного).

Виходячи з цього, А. Вишнякова-Вишневецька уявляє якість локального освітнього середовища в такий спосіб: якість просторово-предметного змісту середовища; якість соціальних відносин у певному середовищі; якість зв'язків між просторово-предметним і соціальним компонентом. Ця структура якості спрямована на здатність локального освітнього середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного саморозвитку [1, с. 39].

Нам освітнє середовище окремо взятого закладу вищої освіти, уявляється як сукупність спеціально створених умов, занурених у специфічну соціокультурну атмосферу, і спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця. Причому внутрішня частина перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня частина є інтеграцією освітньої діяльності закладу вищої освіти і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, партнерських зв'язків університету з різними підприємствами і організаціями, які доповнюють його навчальну і виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних і професійних якостей.

До внутрішніх компонентів освітнього середовища Е. Якимович зараховує такі компоненти: навчально-методичний, кадровий, студентів, науково-технологічний, фінансовий, матеріально-технічний, психологічний. Зовнішні ресурси освітнього середовища: сформований ринок праці в Україні і в конкретному регіоні, профіль закладу вищої освіти, специфіка спеціальності, молодіжна політика органів державної влади на міському та регіональному рівні [4, с. 141].

Умови, в яких здійснюється підготовка майбутнього учителя протягом усього періоду навчання в університеті визначають формування його світогляду, мотивацію до професійної діяльності та саморозвитку. На формування особистісних якостей майбутнього педагога впливають естетика навчального закладу, соціальні спільності, культура професорсько-викладацького складу, цілеспрямована діяльність виховної роботи закладу вищої освіти та відділів молодіжної політики міста та регіону щодо залучення студентів до культурної спадщини країни, регіону і в цілому людської цивілізації. До цієї групи умов можна зарахувати і соціальний статус вчителя, ставлення громадськості до цієї професії, і усвідомлення, нею, ролі вчителя в розвитку сучасного суспільства.

Отже, освітнє середовище закладу вищої освіти є найважливішим багатокомпонентним ресурсом розвитку майбутнього вчителя, як особистості і як грамотного фахівця, умовою його самоактуалізації та самореалізації шляхом спільної діяльності суб'єктів освіти і відносин між ними і елементами освітньої системи, що узгоджується із методологією середовищного підходу. До основних складових освітнього середовища сучасного університету зараховуємо: його соціальний статус (цілі, світоглядні основи, базову освітню концепцію і стратегію освітньої діяльності); обсяг, структуру і спрямованість освіти, що визначаються державним стандартом, його регіональним і університетськими компонентами; взаємозв'язок традиційних і новітніх інформаційних і педагогічних технологій у процесі навчання; якість освітнього процесу, що обумовлено загальною культурою, професійною майстерністю і особистістю педагогів; взаємозв'язок навчальної та науково-дослідницької роботи професорсько-викладацького складу і студентів; навчально-матеріальна база університету, умови життєдіяльності студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вишнякова-Вишневецкая А. К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: дис. кандидата пед.. СПб., 2010. 243 с.
2. Кулюткин Ю, Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. *Новые знания*, 2001. № 1. URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html
3. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 2008. Вып. 52. С. 70–82.
4. Якимович Е. П. Образовательная среда вуза, как фактор личностно-профессионального развития учителей физической культуры. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*, 2011. Вып. 5. С. 140–143.

Станіслав Януш,
*докторант соціологічно-історичного відділу Жешувського
університету, Польща*
Райман Джозеф,
*Доктор гуманістичних наук у галузі педагогіки відділу
суспільних і гуманістичних наук Державної вищої професійної школи
імені професора Станіслава Тарновського у Тернобжегу,
Педагогічного відділу, Жешувського університету, Польща*
Stanisław Januś,
*doktorant na Wydziale Socjologiczno – Historycznym Uniwersytetu
Rzeszowskiego*
Rejman Józef,
*doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki –
Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych Państwowej Wyższej
Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu,
Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*

**SKŁADNIKI SYSTEMU AKSJONORMATYWNEGO – SZKIC
TEORETYCZNY
(СКЛАДНИКИ АКЦІОНОРМАТИЧНОЇ СИСТЕМИ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗРІЗ)**

Spośród wielu różnych definicji zwraca uwagę określenie normy podawane przez A. Kojdera. Według tego autora norma społeczna to ogólnie przyjęta reguła, zasada, przepis, prawidło, standard, dyrektywa, albo wzór postępowania [4, s. 224–235]. Norma społeczna jest regulatorem stosunków międzyludzkich, na względnie rozległym obszarze i czasie. Wskazuje ona adresatom, jak powinni postępować w określonych okolicznościach i jakiego zachowania powinni się wystrzegać. Norma definiuje rodzaj i zakres powinności, które ciążą na jednostce, lub grupie społecznej, w związku z pełnieniem przez nie różnych ról zawodowych, i życiowych [4, s. 226; 336]. Zasięg kulturowej regulacji zachowania człowieka jest bardzo szeroki. Obejmuje ona wszystkie trzy elementy definicji kultury, a to – co ludzie czynią, myślą i posiadają [6, s. 257]. W pewnym stopniu, kultura narzuca także jednostce obowiązujące wzory myślenia, na przykład – w zależności od epoki – wymaga myślenia mitycznego, religijnego, naukowego [2, s. 26–293; 6–49]. Takim wzorem myślenia, typowym dla naszych czasów jest afirmacja demokracji, równości, liberalizmu i tolerancji.

Odnośnie działania norma człowieka wytycza cele i środki. Dla skutecznego osiągnięcia zamierzonych celów ustalane są specyficzne reguły. E. Agazzi zalicza je do «norm specjalnego rodzaju», albowiem cechuje je hipotetyczny charakter [1, s. 114–116]. Określane też bywają etyką zawodową. W przypadku realizacji celów wychowawczych, etyka zawodowa jest szczególnie ważna. To właśnie potrzeba skutecznego działania powoduje to, że ta etyka dopuszcza łamanie uniwersalnych norm. Np. żołnierza uczy się zabijania przeciwnika, szpiega kłamstwa i podstępu, a dyplomatę braku szczerości itp, itd.

Wartości, na ogół przyjmowane są za źródła norm [5, s. 140–152; 243–260]. Towarzyszy im zawsze zabarwienie emocjonalne, co sprzyja nadawaniu im właściwości normatywnych. Aksjologia filozoficzna, za najwyższe wartości uznaje: prawdę, dobro i piękno. I one mają być ideą przewodnią całego systemu wartości i procesów wychowawczych. Natomiast po przypisaniu wartościom formalnego charakteru, czyli norm – zyskują one właściwości wiążących wzorów zachowań [3, s. 23–28]. W naukach społecznych, za wartość, uznawane jest wszystko to, co dla danej osoby jest ważne, upragnione, niezbędne. Wartości stanowią więc, istotny składnik regulacji zachowań człowieka. Wśród bardzo wielu propozycji klasyfikacyjnych, wyróżniane są wartości – podstawowe oraz praktyczne. Pierwsze, współwarunkują postawy wobec przyrody i społeczeństwa. Drugie, ustalają cele działania oraz środki, które temu służą.

W procesie wychowania, celem strategicznym jest ideał, wzór wszechstronnie rozwiniętego człowieka, zaś celami pośrednimi są postępy, na drodze do strategicznego celu. Zauważyć trzeba, że etyka zawodowa dopuszcza złamanie normy ogólnohumanistycznej, w imię wyższego dobra. Jak np. stosowanie kar wychowawczych, które są zaprzeczeniem zasady – «co tobie nie miłe nie czyn drugiemu» itp. Od głównego celu prowadzą cele pośrednie. Cele pośrednie bywają nazywane też, operacyjnymi lub etapowymi i muszą one być podporządkowane głównemu celowi procesu wychowania.

Wartość jest pewnym zewnętrznym przedmiotem, obiektem potrzeby, postawy, czy pożądaniami. Mówi się więc, że coś jest wartością dla kogoś, albo że ma wartość dla kogoś. Takie ujęcie związku działania z wartościami, pozwala na wyodrębnienie dwóch rodzajów ich reguł odnoszących się do: doboru środków i wyboru celów. Te reguły, których przedmiotem są środki i sposoby ich zastosowania do osiągnięcia celu, P. Sztompka nazywa normami kulturowymi [6, s. 258]. Mówią one, co i jak ludzie powinni działać. Natomiast takie reguły, których przedmiotem są cele działania, nazywane są wartościami kulturowymi. Mówią one,

które i jakie cele są godne, słuszne, właściwe. Wskazują, do czego ludzie powinni dążyć. I są drogowskazami dla celów wychowawczych.

Reasumując, wartości mają służyć integracji danej społeczności, przez budowanie jej samoświadomości i więzi społecznych. Politycy często wykorzystują wartości do integracji ludzi wokół ich celów politycznych. Dokonują syntezy wartości, tworząc słowa kluczowe, jak np.: Wolność, równość i braterstwo (we Francji), Bóg, honor i Ojczyzna (w Polsce), Praca, dobrobyt, socjalizm (w ZSRR) itp.

Instytucje wychowawcze, także powinny mieć, swoje słowa kluczowe wartości, takie jak: dyscyplina, posłuszeństwo, lojalność. W środowisku szkolnym, znaczenie dyscypliny, posłuszeństwa i lojalności, dla osiągnięcia zakładanych celów wychowawczych, jest oczywiste. Dowodzą tego liczne badania i doświadczenia. Na szczególną uwagę zasługuje dyscyplina, przez którą rozumie się, ściśle przestrzeganie porządku i zasad ujętych w przepisach prawa, regulaminach oraz w zarządzeniach i poleceniach przełożonych. Poziom dyscypliny wyraża się natomiast w karności, rygorze, ustalonym porządku itp. Przy czym trzeba zauważyć, że poddanie dyscyplinie samych uczniów, byłoby bezskuteczne, bez zdyscyplinowania wszystkich osób biorących udział w procesie wychowawczym. Podkreślić należy, że kadra pedagogiczna nie może pozostawać na płaszczyźnie dyscypliny formalnej, ale musi także respektować dyscyplinę «technologiczną», to jest – przestrzegać wszystkie zasady i procedury prowadzące do osiągnięcia celów wychowawczych, którymi są z zasady – rozwój duchowy, umysłowy, społeczny i fizyczny.

W wychowaniu, bardzo ważna jest wiarygodność, czyli zgodność słów i czynów wychowawcy. Wychowankowie, z trudem będą przyswajać normy, które im się usiłuje wpoić, a które lekceważy wychowawca. Normy wskazują, jak oni powinni do nich zmierzać.

LITERATURA

1. Agazzi E. Dobro, zło i nauka, Oficyna Akademicka. Warszawa, 1997.
2. Boski P. Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.
3. Ehrlich St. Wiążące wzory zachowania. Rzecz o wielości norm. Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995.
4. Kojder A. Godność i siła prawa, Oficyna Naukowa. Warszawa, 2001.
5. Petrażycki L. O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane, PWN, Warszawa, 1985.
6. Sztompka P. Socjologia. Analiza społeczeństwa. Wydawnictwo Znak, Kraków, 2002.

Титаренко Наталія,
*начальник відділу статистики і аналітики дошкільної, загальної
середньої та позашкільної освіти Інституту освітньої аналітики
МОН України, Україна*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Забезпечення у навчальному закладі комфортних умов для використання вчителями різноманітних усталених і сучасних методів навчання сприяє ефективній організації пізнавальної діяльності учнів на уроках і реалізації ключових компонентів, закладених у Концепції реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», схваленій Кабінетом Міністрів України, а саме: створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів [1]. Отже, модернізація освітнього середовища має стати визначальним аспектом у процесі реформування загальної середньої освіти.

На формування освітнього середовища, на думку С. Величко [2], суттєво впливає запровадження інформаційно-комп'ютерних та Internet-технологій. Науковець зазначає, що у сучасному освітньому середовищі зростає роль спеціалізації у використанні комп'ютерних систем. Крім того, вважається, що вчителю належить головна роль у створенні і модернізації освітнього середовища, яке сприяє розвитку особистості учня. Зміни у суспільстві сприяють трансформації освітнього середовища і педагог, відповідно до нових умов, спроможний його змінювати, лише професійно зростаючи [3].

Отже, виникає питання, чи достатньо підготовлений сучасний учитель до змін, яким сприяла інформатизація і комп'ютеризація суспільства.

Метою статті є висвітлення деяких аспектів застосування вчителями закладів загальної середньої освіти інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі (за результатами анкетування вчителів, проведеного Інститутом освітньої аналітики у травні 2017 року).

Виокремлена під час огляду наукової літератури з питань освіти проблема щодо інформатизації освітнього середовища, зумовила необхідність проведення дослідження щодо діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти. За результатами нашого дослідження можна констатувати, що у більшості випадків учителі постійно використовують у своїй роботі комп'ютер. Натомість серед

опитуваних віком від 31 до 60 років є такі, що з комп'ютерною технікою не працюють у школі взагалі (рис. 1). Можна припустити, що це вчителі, які працюють у тих закладах освіти, в яких відсутні комп'ютери на робочому столі, або їм необхідно підвищувати комп'ютерну компетентність.

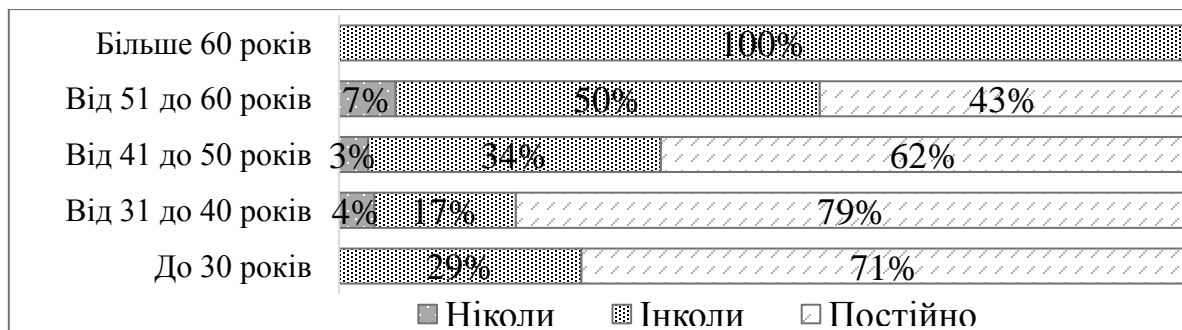


Рис. 1. Розподіл учителів за частотою використання комп'ютера / ноутбука у своїй роботі та віком учителів

Постійно використовують під час навчального процесу комп'ютери 67 % учителів, які викладають у гімназіях / гімназіях-інтернатах. Проте серед цих учителів і найбільший відсоток тих, які не використовують комп'ютер у своїй навчальній діяльності (рис. 2).

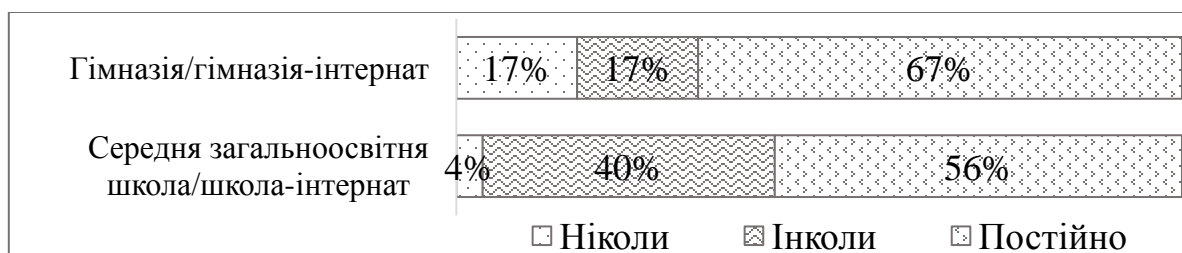


Рис. 2. Розподіл учителів, які використовують у своїй роботі комп'ютер / ноутбук та типом навчального закладу, в якому викладають

Найефективнішим є використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні учнів у старшій школі (10–11 класи) (рис. 3).

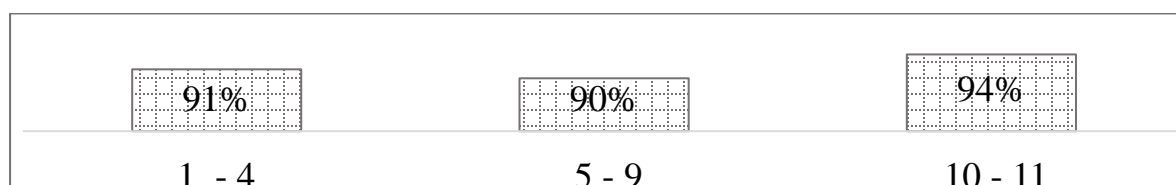


Рис. 3. Розподіл учителів за ефективністю використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання учнів на уроці та класами, в яких викладають

У міській місцевості більше вчителів мають власний сайт. Це може бути пов'язано з кращим матеріально-технічним забезпеченням кабінетів, телекомунікаційним оснащенням шкіл тощо (рис. 4).

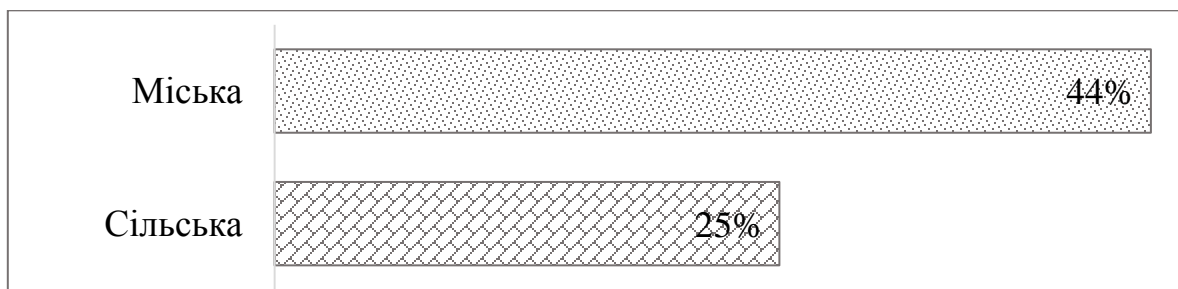


Рис. 4. Розподіл учителів за наявністю власного сайту та типом навчального закладу

Найменше таких, які мають власний сайт (20 %), серед учителів віком від 51 до 60 років. Найбільше – серед учителів віком від 41 до 50 років (рис. 5).

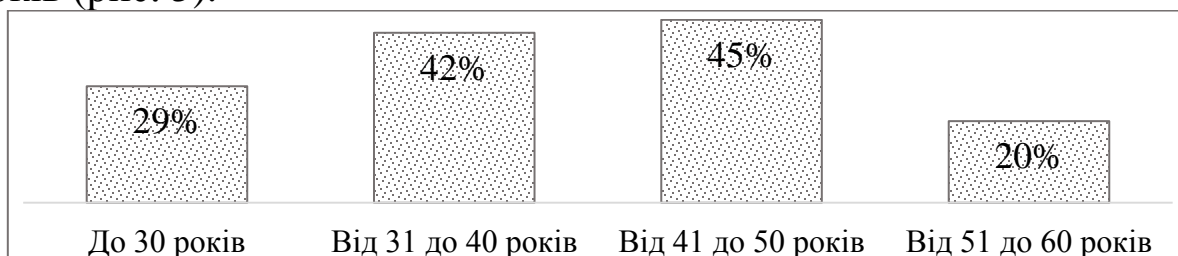


Рис. 5. Розподіл учителів за наявністю власного сайту та віком учителів

60 % вчителів ліцеїв / ліцеїв-інтернатів, які відповіли на запитання анкети, мають власну Інтернет-сторінку. Найменше вчителів мають власний сайт у закладах загальної середньої освіти.(рис. 6).

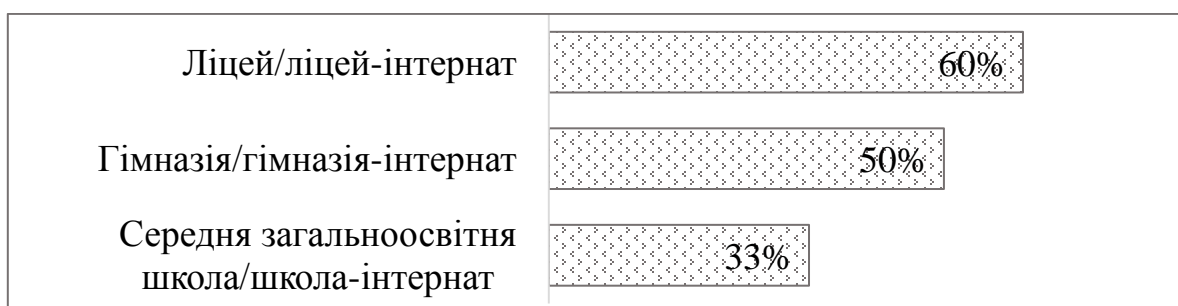


Рис. 6. Розподіл учителів за наявністю власного сайту та типом навчального закладу, в якому викладають

За даними діаграми 7 прослідковується тенденція: чим старший за віком учитель, тим активніше він працює на власній інтернет-сторінці.

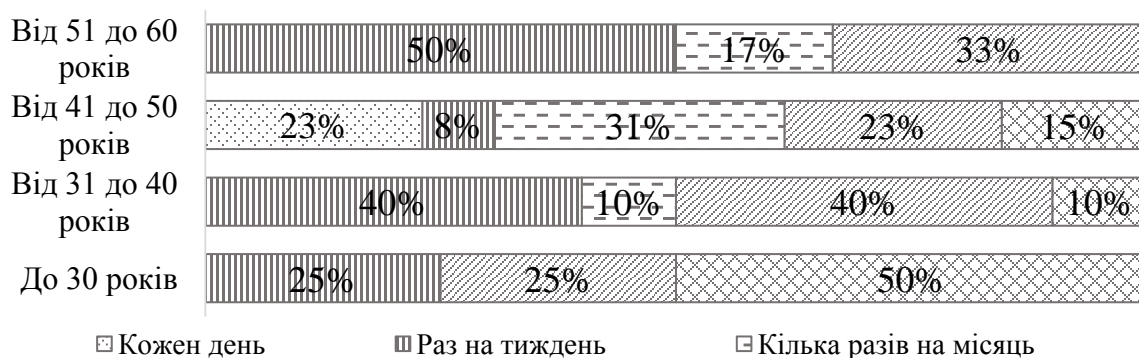


Рис. 7. Розподіл учителів за частотою оновлення власного сайту та віком учителів

Отже, у більшості випадків учителі постійно використовують у своїй роботі комп'ютер. Найефективнішим є використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у старшій школі.

Власний сайт у міських школах має половина, у сільських – чверть учителів. Крім того, старші за віком учителі оновлюють свої сайти частіше, ніж молодші.

При подальших розвідках, на нашу думку, необхідно дослідити як власне використовують учителі під час навчального процесу інформаційно-комунікаційні технології і в яких випадках таке застосування є найефективнішим для модернізації освітнього середовища. Результатом таких наробок має стати популяризація ефективних методик застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес закладів загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Розпорядження КМУ від 14.12.2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації політики у сфері реформування загальної середньої освіт «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934?=&print>.
2. Степан Величко. Сучасне освітнє середовище та його вплив на природничо-математичну і технічну освіту. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. Випуск 77. С. 3–7. URL: goo.gl/LzgpQv.
3. Створення освітнього середовища, що сприяє самореалізації кожного учня. URL: goo.gl/kTjTGX.

Секція 3
ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ВИХОВНОГО
СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Бобошко Вікторія,
аспірант Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна

ЗМІСТ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ ІНТЕГРАЦІЇ
ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї, ШКОЛИ І ГРОМАДИ У
ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

В умовах переходу до постіндустріального суспільства в комплексі багатогранних політичних, економічних і педагогічних проблем дослідження процесу виховання школяра є провідним напрямом педагогічної науки. Інтеграційні процеси виступають провідною закономірністю розвитку педагогічної теорії і практики.

Отже, під інтеграцією виховних сил середовища ми розуміємо об'єднання освітніх, виховних, матеріальних, кадрових і фінансових ресурсів суб'єктів виховання з метою створення цілісного виховного процесу в середовищі формування особистості школяра і реалізації їхнього виховного потенціалу.

Тому одним із завдань нашого дослідження є розкриття змісту та основних напрямів взаємодії вчителів, батьків, органів місцевого управління та представників громадськості у Великій Британії для підвищення якості навчання та виховання дітей.

У 1996–1997 рр. у Великій Британії розроблялися та запроваджувалися вимоги Національної професійної кваліфікації для вчителів. Серед інших вимог, цей документ містив інструкції про роботу зі шкільними радами. В Англії та Уельсі школи наділяються правами самоврядування [1].

Згідно із документом найширшими повноваженнями володіє шкільне управління, до якого входять учителі, батьки, учні, представники громади, місцевої влади, у деяких випадках церкви. При цьому кількість батьків має становити не менше третини. Не існує жодних суттєвих обмежень для того, щоб стати членом шкільного управління: не вимагається досвід роботи в освітній сфері, не обов'язкова наявність дітей. Необхідно лише досягти віку старше

18 років. Для бажаючих залучитися до шкільного управління проводяться безкоштовні підготовчі онлайн курси та інструктивні заняття у самій школі: від них вимагається заповнити анкету й взяти на себе роль волонтера не менше, ніж на чотири роки. Той, хто став членом цієї організації, зобов'язаний стежити за життям школи, відвідувати збори й удосконалювати свої знання під час відповідних тренінгів [2].

Шкільні ради відповідають за формування шкільного бюджету, а також за вироблення політики та визначення провідного напрямку діяльності школи. Усі ці питання вирішуються в процесі консультування з директором і старшими викладачами. До повноважень таких рад належать: затвердження на посадах учителів, вирішення питань щодо заробітної плати, нагляд за виконанням національного навчального плану, підтримка впевненості батьків у тому, що вони обізнані з усіма аспектами роботи школи, виключення учнів за погану поведінку.

Школи підзвітні шкільній раді, яка, у свою чергу, несе відповідальність перед батьками і місцевими органами управління. Ці ради користуються великою автономністю, однак посилення цієї автономності може призводити до посилення влади директора, який часто справляє визначальний вплив на рішення шкільної ради.

Підготовка членів шкільних рад відбувається за сприяння національних і місцевих асоціацій членів шкільних рад: Національної асоціації менеджерів і членів рад, Асоціації підготовки членів шкільних рад, Національної Ради з підготовки членів рад. При цьому означені організації не залежать від місцевих органів управління, хоча у більшості випадків були створені саме за їх ініціативи, й очолюються членами шкільних рад. Відвідування курсів з підготовки членів шкільних рад – добровільне, викладачами працюють директори шкіл і викладачі вищої школи, а також професіонали в галузі освіти [3].

Починаючи з травня 2007 року, державні школи Великої Британії на законодавчому рівні зобов'язані брати до уваги думку батьків щодо тих чи інших аспектів навчально-виховного процесу. З того часу шкільні управління активізували такий напрям своєї діяльності, як створення Parent Council – батьківських комітетів, до яких входять батьки, чії діти навчаються в конкретній школі [5].

У Великій Британії поширена ще одна можливість залучення батьків до шкільного життя своїх дітей – прийняття на себе посади

classroom helper – класного помічника з навантаженням одна і більше годин на тиждень. Помічники супроводжують дітей під час прогулянок, допомагають учителям в організації вистав та інших разових заходів, наглядають за читанням уголос учнів початкової школи. Вони можуть запрошуватися на уроки, тема яких стосується їхньої професійної діяльності.

Велика Британія – демократична держава, в якій інформування громадськості про діяльність системи освіти реалізується на всіх рівнях – від центрального до рівня освітньої установи. На сторінках газет не лише широко висвітлюються політичні дебати з питань освіти, а й оприлюднюються щорічні Таблиці результатів діяльності навчальних закладів, в яких подано результати іспитів у кожному навчальному закладі, наводиться ранжування шкіл. Це дає батькам змогу реалізувати право вибору школи для своєї дитини, а педагогам й управлінцям визначати напрями подальшого вдосконалення діяльності тієї чи іншої школи [2, с. 73].

Публічний аналітичний документ як різновид соціального звіту – це не звіт про виконання стандартних вимог, ефективності бюджету чи адміністративної роботи. Шкільний звіт відкрито надає інформацію про внесок систем освіти у добробут тих, хто в ній навчається. Він розкриває пріоритети та цінності освітньої політики, а також рівень досягнення цілей освіти та розвитку школи. Звіт може бути представлений у різних формах, але має бути зрозумілим для зацікавлених представників суспільства – учнів, батьків, інвесторів, законодавців і представників влади.

Такий звіт орієнтований на великі суспільні групи, а не на представників адміністрації чи професійної спільноти. Звітність (accountability) – складне поняття, яке містить елементи, до яких входять: потреба в інформації, право ставити запитання, обговорювати інформацію і формувати судження. Відповідно до цієї позиції, публічна звітність – це принцип партисипативного управління, тобто управління за участі суспільства [4].

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки. У Великій Британії склалися певні традиції взаємодії батьків, учителів, представників громадських організації та місцевих органів управління, започаткування яких припадає на останню третину ХХ століття. А в їх основу закладено демократичні принципи співробітництва всіх зацікавлених суб'єктів освітнього простору, які виконують управлінські функції і несуть відповідальність перед

батьками учнів і місцевими органами управління. Найпоширенішою формою, що відповідає за реалізацію такого співробітництва, є шкільні ради – об'єднаний орган, який охоплює батьків, учителів, представників місцевого управління та кооптованих членів, які залучаються для проведення експертизи. Для посилення ефективності діяльності шкільних рад їх члени забезпечуються спеціально розробленими інформативними матеріалами, проходять підготовку на короткотермінових курсах, які організуються за сприяння національних і місцевих асоціацій, звітуються за свою роботу перед батьками та представниками громадськості. Батьки залучаються до вирішення різних питань, пов'язаних з освітнім процесом, виконують ролі класного помічника, забезпечують змістовне дозвілля учнів у позакласний час.

Подальшого дослідження потребує питання виокремлення педагогічних умов інтеграції виховного потенціалу сім'ї, школи і громади у Великій Британії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Epstein J. Partnering with families and communities / J. L. Epstein, K. C. Salinas // Educational leadership. Alexandria, 2004, Vol. 61. № 8. P. 12–18.
2. Деляуова М. Е., Косова И. И., Попова Л. А. Попечительские советы: к новой модели управления школой. Алматы: ОЮЛ «Ассоциация Школьных Общественных организаций», 2011. 104 с.
3. Для британских школ родители важнее Министерства. URL: <http://focus.ua/society/324658>
4. Ремезовська Н. Реформування змісту шкільної освіти у Великій Британії в контексті європейських і світових традицій. *Порівняльно-педагогічні студії*: зб. наук. пр., 2010. № 2 (24). URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2010/2010_2_24.pdf

Бойченко Валентина,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Забезпечення сталого розвитку держави здійснюється шляхом вирішення економічних, соціально-політичних і гуманітарних проблем. Суспільство має бути готовим до виконання покладених на

нього завдань, зокрема – сприяти розвитку здібностей своїх громадян. На основі даних досліджень, що стосуються розвитку інтелекту особистості, вчені доводять, що для вирішення цих завдань потрібно створювати умови та визначити шляхи розвитку здібностей у дітей якомога раніше. Вони сходяться на думці, що в епоху інтенсивного розвитку інформаційних технологій визначальною є умова створення сучасного освітнього середовища, яке б забезпечувало формування інноваторів.

Тоні Вагнер – автор книги «Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ» вважає, що світ врятують інноватори. На його думку, саме вони здатні дати новий поштовх для розвитку економіки, яка, у свою чергу, створить достатню кількість робочих місць, не завдаючи при цьому шкоди планеті [1].

Дійсно, величезна кількість досліджень, доповідей, статей переконливо доводять необхідність та важливість інновацій для нашого майбутнього.

А, отже, процеси модернізації освіти, що відбуваються в Україні і світі висувають нові вимоги до організації та змісту професійної підготовки майбутніх учителів, педагогічне мислення яких має бути інноваційним для забезпечення формування і розвитку підростаючого покоління інноваторів, що є вимогою нашого часу і від чого залежить майбутнє держави.

Тоні Вагнером сформульовано головні риси успішного інноватора, а саме:

- цікавість, що є звичкою ставити правильні запитання задля отримання повнішого розуміння;
- співробітництво («колаборація»), яке починається з уміння слухати і вчитися у того, хто має інший досвід та володіє іншими навичками;
- асоціативне або інтегративне мислення;
- схильність до активних дій та експериментування [1, с. 27].

У зв'язку з зазначеним вище, підготовку майбутніх учителів необхідно наповнювати новою метою, сучасним змістом і реальним бажанням залучити до неї найталановитіших молодих людей.

Питання не в протистоянні старої традиційної системи освіти з новітніми технологіями навчання, а в тому, що вчитель нині вже знаходиться в нових умовах (інформаційного суспільства) і так чи інакше несе відповідальність за розвиток суспільної культури майбутнього. Отже, у своїй професійній діяльності вчитель повинен володіти сучасними технологіями навчання та керуватися новим педагогічним мисленням.

Для ефективного розвитку професійного мислення майбутніх учителів необхідно створити у закладі вищої педагогічної освіти таке середовище, в якому студенти, майбутні вчителі могли б максимально розвинути фахові здібності, творчий потенціал, реалізувати професійні потреби та інтереси.

Дотримуємося визначення освітнього середовища як такого, що складає сукупність зовнішніх умов, в яких відбувається повсякденна життєдіяльність індивіда, що аналізується з точки зору наявних у ній можливостей для формування її освіченості. Це поняття означає умови реалізації освітнього процесу в освітньому закладі.

За визначенням авторів це поняття вживається у двох значеннях:

- як комплекс освітніх послуг, доступних для членів певної територіальної спільноти;
- як сукупність соціальних, економічних, культурних та інших обставин, в яких здійснюється освітня діяльність.

Погоджуємося з думкою: «Якщо середовище у своїй основі – данність, то освітній простір – результат конструктивної діяльності, що досягається з метою підвищення ефективності формування фахівця через творчу (інтегруючу) діяльність» [2, с. 169].

Ця проблема є у фокусі уваги досліджень учених, вони розглядають освітній простір як педагогічне явище, як простір особистісного розвитку (В. Гінеціанський, Е. Мещерякова, Т. Франчук); (Є. Бондаревська, Б. Ельконін, В. Серіков, І. Фрумін.); проектування освітнього простору досліджують (О. Газман, М. Кларін, В. Левін та ін.).

У контексті дослідження проблеми формування педагогічного мислення у професійній підготовці майбутніх учителів вважаємо, що для вирішення завдання розвитку педагогічного мислення майбутніх учителів в освітньому середовищі закладу вищої педагогічної освіти потрібно цілеспрямовано створювати, насамперед, інтелектуальний простір. Під *інтелектуальним простором* розуміємо спеціально організоване освітнє середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов для формування педагогічного мислення студентів, майбутніх учителів.

Завдання освітнього інтелектуального простору полягає в організації системи формування професійного педагогічного мислення майбутніх учителів, яка, на нашу думку, сприятиме розвитку зокрема: спроможності до рефлексії, здатності морального вибору в проблемних ситуаціях, висунення та вирішення професійних задач майбутніх учителів тощо. Важливими напрямками

у формуванні професійного педагогічного мислення також є розвиток творчого і критичного мислення, розвиток соціального інтелекту майбутніх учителів та ін.

Завдяки розвиненому педагогічному мисленню майбутній фахівець набуває здатності розуміти педагогічний процес як професійну діяльність, використовувати наукові ідеї та міркування, вибудовувати стратегію навчання, отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел, приймати рішення і вирішувати проблеми, застосовувати інноваційні технології навчання.

Набуті здатності складають професійну компетентність майбутніх учителів, що забезпечує ефективність і гарантує успішність їхньої педагогічної діяльності та значною мірою впливає на якість освіти. Саме на вчителя покладається підготовка і формування підростаючого покоління, яке буде запотребоване в сучасних соціально-економічних умовах та відповідатиме вимогам суспільства.

Таким чином, проблема формування інтелектуального простору в освітньому середовищі педагогічного закладу вищої освіти є актуальною, вимагає ретельного вивчення та визначення шляхів її реалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вагнер Т. Створення інноваторів: як виховати молодь, яка змінить світ. Київ : К.FUND, 2015. 222 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.

Бялик Оксана,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ГІГІЄНІЧНА КОНЦЕПЦІЯ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОВІДНИХ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО МАКРОРЕГІОНУ

Із часу створення Європейського Союзу проблема статі та сексуальна освіта стали важливим компонентом освітньої політики співтовариства. Засновники Європейського Союзу (Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Франція) заклали основи

сучасної шкільної сексуальної освіти та статевого виховання на теренах Європи, приділяючи особливу увагу формуванню сексуальної політики в цих країнах, розробленню законодавчої бази з боку інституцій Євросоюзу та Ради Європи в галузі шкільної освіти в цілому та сексуальної освіти зокрема.

У Конституціях цих країн особливе місце відводиться трактуванню положень Європейської Хартії із сексуальних і репродуктивних прав, а також інших директивних документів Євросоюзу («Стандарти сексуальної освіти в Європі», «Керівництво з розробки політики і дій в сексуальній освіті в Європі», «Рамкові основи повної сексуальної освіти», «Керівництво з розробки політики в галузі охорони сексуального і репродуктивного здоров'я та захисту прав молоді в Європі» тощо).

На теренах Євросоюзу існують різні національні концепції сексуальної освіти.

Досить розповсюдженою серед християн у країнах Західної Європи є релігійна концепція цнотливості, що відображає традиційно-обмежені позиції, які займають представники Німеччини: А. Альтмейер (*A. Altmeyer*), В. Бартоломойз (*W. Bartholomäus*) та ін.; представники Хорватії: Н. Бієнжелік (*N. Bijelic*), А. Дукіс (*A. Dukic*) та ін.; представники Польщі: Д. Кічі (*D. Cichy*), Дж. Добрзанська (*J. Dobrzański*), М. Ткачук (*M. Tkaczyk*), провідним принципом якої є комунікативна роль інтимних стосунків людей, що полягають в тому, що будь-яка статева активність гріховна, за винятком статевого життя в освяченому церквою шлюбі, що має метою продовження роду [1, с. 47–62].

Не менш значимою у статевому вихованні молоді вважається гігієнічна концепція, спрямована на ознайомлення дітей і підлітків з основними положеннями анатомії та фізіології репродуктивної системи людини і навчання їх (особливо дівчаток) навичкам особистої гігієни. Разом з тим «статеве питання» є важливою й соціально-гігієнічною проблемою, що пов'язана зі здоров'ям, працездатністю, настроєм людей, оздоровленням їхнього сімейного побуту. На думку Й. Есер-Мітаг (*J. Esser-Mittag*), саме школа закладає основи статевої культури, уникаючи при цьому безтактності й нав'язливості, врахувати, насамперед, вікові особливості й характер фізіологічних змін в організмі учнів [2, с. 19].

На думку представників цієї концепції (М. Фрідріх (*M. Friedrich*) [3]), одним із завдань статевого виховання є

формування в учнів позитивного ставлення до здорового способу життя, планування сім'ї та відповідального батьківства; підтримка (методами виховання) фізичного й репродуктивного здоров'я учнів; забезпечення учнів грамотною і систематичною інформацією, яка дасть змогу зрозуміти, що з ними відбувається, а також допоможе адаптуватися до змін у період статевої зрілості з найменшими психологічними втратами [3, с. 112].

За останні 30 років найбільшого поширення за кордоном і в нашій державі набула концепція навчання контрацепції. Прихильники цієї концепції (Н. Баджос (*N. Bajos*), М. Бозон (*M. Bozon*), Н. Белтзер (*N. Beltzer*) – представники Франції, М. Волдіке (*M. Wøldike*), Ф. Олесен (*F. Olesen*) – представники Данії, Д. Рогов (*D. Rogow*), Х. Ніколе (*H. Nicole*) – представники Іспанії та ін.) вважають, що, оскільки підлітки все одно стають сексуально активними і зупинити цей процес неможливо, варто навчати їх методам контрацепції, щоб уникнути небажаних наслідків ранніх статевих стосунків [5, с. 340]. Але досвід показав, що пропоновані дорослими знання про використання контрацептивів сприймаються підлітками як дозвіл на початок статевого життя, і, у результаті, після участі в подібних програмах число сексуально активних підлітків і кількість підліткових вагітностей зростає, так само як і захворюваність на інфекції, що передаються статевим шляхом. Дані Федерального управління статистики свідчать, що в Європі щораз більше трапляються вагітності дівчат дуже юного віку. Лише за останні роки цей показник збільшився майже на 9 % [4].

Таким чином, методологічні засади статевого виховання побудовані на гуманістичних і науково-реалістичних ідеях і концепціях, які знайшли найповніше відображення у вченні про стать та міжстатеві взаємини, у сучасних моделях статевого виховання та підходах статевої й сексуальної освіти. Вони слугують за сучасний світоглядний вимір інтерпретації проблем статі та прогнозування майбутнього молоді в теорії і практиці статевого виховання в країнах європейського макрорегіону.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dobrzański J., Tkaczyk M. Seks i wychowanie. Warszawa, 1974. 99 s.
2. Esser-Mittag J. Jugendsexualität heute. Tabus Konflikte Lösungen / Judith Esser-Mittag. Weinheim : Beltz, 1999. 250 s.
3. Friedrich W. Studies of sexuality of non abused children [Bancroft J. et al. (Eds.). – Sexual development in childhood / W. Friedrich. Bloomington, Indiana University Press, 1991. pp. 107–120.

4. Goldman J. A critical analysis of UNESCO's International Technical Guidance on school-based education for puberty and sexuality / J. Goldman // Sex Education, 2012. № 3. pp. 199–218.

5. Rogow D., Haberland N. It's all one curriculum volume 2: activities for a unified approach to sexuality, gender, hiv, and human rights. Education, 2009. 196 s.

Гарифуллина Альмира,

*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры дошкольного и начального образования Казанского
федерального университета, г. Казань*

Григорьева Стелла,

*доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и
начального образования Института психологии и образования,
Казанского федерального университета, г. Казань*

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОЙ СРЕДЫ

В современном обществе особое значение приобретает поликультурное образование и подготовка. Поликультурное образование способно развить уважение и чувство достоинства у студентов педагогических направлений образования, вооружив необходимыми знаниями и гармонизировав межнациональные отношения в современном многокультурном мире. Однако существует ограниченность данного этапа, которая состоит в том, что она не делает глубокого анализа экономических, политических и социальных структур, которые в свою очередь могут породить классовую, этническую и половую дискриминацию.

Поликультурная подготовка будущих педагогов детской среды призвана скорректировать доминирующие национальные идеалы, ценности, национальные стереотипы и предрассудки, на равные позиции возводя огромное множество этнических воспитательно-образовательных систем и удовлетворить культурные запросы национальных меньшинств.

Из зарубежных источников мы можем выяснить, что термин «поликультурный» для будущих педагогов означает наличие в социуме разнообразных культур, этносов, связанных с исторически сложившимися формами общности людей [2].

Стратегические решения поликультурной подготовки существуют и на территории Российской Федерации, а также на

других континентах, таких как США, Западной Европы, Австралии, Канады, ЮАР.

Наиболее благоприятно проходят адаптацию те, кто избрали дисперсный тип расселения и занимают активную жизненную позицию, взаимодействуя с коренными жителями, в сравнении с теми, кто максимально изолировался (примером могут послужить, этнические немцы-русские, латвийцы, украинцы, когда-то переселившиеся на территорию Федеративной Германии). Тем не менее, существуют и более замкнутые этнонациональные общности, избегающие различных взаимодействий [3].

Это объясняется тем, что в поликультурализме социум видит некоторые опасения в виде разрушения целостности нации, ухудшения национально-региональных стандартов образования и др. Таким образом, Евросоюз предлагает кросс-культурализм в противовес поликультурной подготовке. Если кросс-культурное образование несет малозначительные дополнения к традиционному образованию, к его стандартам и традициям доминантности одной культуры, то поликультурная подготовка означает полный переход на равноправный диалог с различными культурными и этническими представителями. Перед ведущими Западными и Восточными державами стоит сложная задача создания новой и сохранения традиционной образовательной системы поликультурной подготовки, где будет происходить переплетение и интеграция двух взаимозависимых основ.

В многонациональном социуме всегда есть передовые субъекты поликультурной подготовки – носители доминирующих цивилизаций. Они являются представителями устойчивой, исторически сложившейся культуры. На территории нашей страны нам удалось соединить в единое целое духовные ценности нескольких государств одновременно: мы сочетали Западные и Восточные ценности.

Фундаментом поликультурного образования является толерантное отношение, которое необходимо развивать в каждом студенте индивидуально. Этот этап призван развивать уважение к другим культурам, национальностям, ментальностям, языкам для взаимовыгодного сосуществования. Малые народы, демонстрируя себя как знаковую культурную единицу, повышают индивидуальную и коллективную самооценку и самосознание. Например, каракалпаки, проживающие на территории Узбекистана, малая народность, проживающая по всему миру, их численность по г. Казань – не более 50 человек.

Особенности поликультурного образования России (в частности РТ) связаны с некоторыми трудностями: во-первых, менталитет региона, его культура, а также разнообразие национальностей; во-вторых, осуществление полноценного формирования гармонично развитой личности на основе двуязычия (русский и татарский). Поликультурный компонент отражается в разнообразии диалогов различных культур и субкультур, а также во всех аспектах человеческой системы ценностей и его приобщения к поликультурной картине мира [1; 3].

Неисследованными ещё остаются многие аспекты поликультурной подготовки будущих педагогов к работе в детской среде: конкретизация образовательных результатов с учетом национально-региональных условий Татарстана, методический инструментарий диагностики образовательных результатов, соотношение трудовых функций, действий и компетенций. Это составит перспективу наших дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гарифуллина А. М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде. *Казанская наука: научный журнал*. № 4. Казань: «Казанская наука», 2017. С. 104–107.
2. Маркова Н. Г. Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя в поликультурном образовательном пространстве вуза. *Образование и саморазвитие*. Казань: К(П)ФУ, 2014. С. 62–68.
3. Garifullina A. M., Bashinova S. N. The Art of haiku as a Mean of Multicultural Training of children in pre-school education. *RevistaEspacios Journal*. Vol. 38 (№ 25). P. 23–29. Venezuela: Caracas, 2017. URL: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/in173825.html>

Дзюбенко Ірина,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розбудови України для розвитку демократизації суспільства у загальносвітових політичних, соціально-економічних і демократичних сферах, супроводжується суперечливими процесами становлення громадянського суспільства. Пріоритетним завданням є реформування системи освіти на гуманістичних засадах, визначення

нової стратегії громадянського виховання як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка значною мірою формує майбутній розвиток Української держави.

Важливу роль відіграє питання формування громадянина; гостро постає проблема збереження почуття національної гордості та посилення патріотичних настроїв учнівської молоді, а питання формування громадянськості стає важливим аспектом формування в учнів високих громадянських якостей, демократичної культури, загальнолюдських і моральних цінностей, уміння по-новому підходити до визначення свого місця і міри відповідальності в сучасному суспільстві.

Основними пріоритетами державної політики в галузі освіти в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян», «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти», «Національній доктрині розвитку освіти», Постанови Верховної Ради України «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді», «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр.» та інших законодавчих і нормативно-правових документах визначено виховання громадянськості й любові до Вітчизни як важливих якостей майбутніх громадян.

Особливу роль у формуванні громадянськості відіграють процеси, пов'язані з виокремленням загальнолюдських демократичних цінностей; реформи у суспільному, економічному, політичному житті; реформи в освітніх системах тощо.

Україна на сьогоднішньому етапі утверджує європейські цінності і стандарти в політиці, економіці, соціальній сфері. Варто зазначити, що країни Євросоюзу (країни-сусіди (Болгарія, Польща, Словаччина, Чехія) та провідні країни ЄС (Велика Британія, Італія, Німеччина, Норвегія, Франція, Швеція, Фінляндія)), з якими Україна має стійкі партнерські відносини, серед виховних напрямів нині найактуальнішими оголошують патріотичне та громадянське виховання.

Необхідно підкреслити, що у нашій державі нині гостро відчувається брак громадянської свідомості шкільної молоді на тлі розбудови демократичного простору держави.

Відтак, враховуючи всі обставини, виникає нагальна необхідність здійснення системних заходів, спрямованих на цілісний і ефективний процес виховання суб'єкта громадянського суспільства, громадянина-патріота України, що діє на основі національних та європейських цінностей.

Повноцінний аналіз теоретичних і практичних проблем формування громадянськості розкрито у працях А. Адлера, І. Беха, Г. Ващенко, К. Вейнберга, Р. Вудса, К. Джанга, О. Захаренка, Г. Кершенштейнера, А. Макаренка, Х. Мюнклера, О. Овчарук, Ч. Паттерсона, О. Пометун, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін.

Здійснення ефективного громадянського виховання, що закладає підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, опиратимуться на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, готовності до змін, можливе лише за умов спеціальної професійної підготовки вчителів, їхньої соціокультурної та професійної компетентності, здатності організувати виховний вплив на учня соціальних інституцій та реалізувати в навчально-виховному процесі педагогічні технології формування у дітей громадянської самосвідомості, активізації їхньої соціальної активності.

У «Концепції громадянського виховання особистості в умовах української державності» громадянськість визначається як «духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням приналежності до конкретної країни» [3, с. 7].

У соціально-правовому аспекті громадянськість розглядається як достатній рівень розвитку демократичної свідомості, прийняття громадянами демократичних цінностей, досвіду демократичних відносин, готовності до активної участі в керуванні державою, до зміцнення соціальної стабільності, служить характеристикою ступеня цивілізованості держави, суспільства, визначає норми і принципи соціально-правової взаємодії держави, влади з інститутами

цивільного суспільства, з окремими громадянами. Поняття «громадянськість» у політології вивчається як готовність і здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства й держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав і обов'язків, синонім соціально-політичної активності, патріотизму [1, с. 21].

У філософському (морально-етичному) аспекті громадянськість розуміється як рівень моральної культури суспільства, моральний імператив, що оцінює ступінь наближення суспільства до таких ідеалів, як обов'язок, відповідальність, гідність, совість, патріотизм, небайдуже ставлення до життєво важливих проблем, гуманність, милосердя (Л. Архангельський, Л. Беляєва, Е. Ільєнков, Л. Рубіна, А. Титаренко, О. Целікова та ін.).

У соціально-психологічному аспекті громадянськість – це почуття єдності з країною, суспільством, соціальний оптимізм, любов до Батьківщини, рішучість і стійкість у подоланні життєвих труднощів, вольовий потенціал у діяльності, спрямованої на досягнення благополуччя, досвід подолання і попередження конфліктів, відчуття соціальної і національної повноцінності, терпимість (Е. Зеєр, І. Кон, В. Зінченко, В. Шепель, Г. Карпова, В. Ядов та ін.).

У педагогічному аспекті громадянськість розуміється як інтегративний комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущих та індивідуально необхідних цілей відповідно до наявних у суспільстві й державі умов, прийнятих правових і моральних норм, особистих потреб і можливостей (Л. Буєва, Р. Гурова, А. Саломаткін, О. Сухомлинська та інші).

Варто зазначити, що громадянськість у структурному відношенні об'єднує низку властивостей, якостей і характеристик, а саме: патріотизм, орієнтація на гуманістичну ідеологію, політична, правова і моральна культура; гідність, соціальна справедливість і відповідальність, готовність до праці, до соціального і професійного самовизначення.

У змісті поняття «громадянськості» вбачаємо характеристику людини як свідомого й активного громадянина, готового працювати задля суспільної користі; наділеного знаннями й уміннями відстоювати громадянські цінності та інтереси, реалізувати на

практиці індивідуально-особистісні та соціально значущі цілі відповідно до прийнятих у суспільстві принципів і норм.

Становлення повноцінного громадянина, здатного захищати свої права в умовах гіпертрофованої популяризації насилля та поляризації громадської думки, можливо, поки що виглядає не найнагальнішим питанням. Особливо в умовах, коли у війні уже загинули тисячі українських громадян, у тому числі, й діти.

У нормативних документах Міносвіти усвідомлюється важливість подолання показовості та спрощення у формуванні цінностей патріотизму. Так, у методичних рекомендаціях з організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді у 2014 / 2015 навч. р. вказується на те, що «важливо не підмінити зовнішніми ознаками патріотизму його глибокої ідейної сутності – готовності своєю працею, науковими, творчими й спортивними досягненнями, службою із захисту країни сприяти розвитку української демократичної держави» [3].

Важливо позиціонувати українську національну ідею у свідомості учнівської молоді такою, що базується на цінностях демократії, громадянського суспільства та гуманізму.

Україна будує суспільство з домінантою не державних інтересів, а прав людини. Виходячи з цього, варто аналізувати, вивчати, переосмислювати відповідний педагогічний досвід особливостей громадянського виховання у провідних демократичних країнах, зокрема країнах Євросоюзу (ЄС) і здійснювати системні заходи, спрямовані на цілісний і ефективний процес виховання суб'єкта громадянського суспільства, громадянина-патріота України, що діє на основі національних та європейських цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбатенко В. Стратегія модернізації суспільства. Україна і світ на зламі тисячоліть. Київ, 1999.
2. Ігнатенко П. Р., Поплужний В. Л., Косарева Н. І. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посібник. Київ, 1997.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. Освіта України, 2000. 9 серпня. № 32. С. 6–7.
4. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні. *Шлях освіти*, 1999. № 4. С. 20-25.

Житнухіна Катерина,
*викладач кафедри виховних технологій та педагогічної
творчості Уманського державного педагогічного університету імені
Павла Тичини*

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

В умовах тотальної безвідповідальності на особистісному та професійному рівні громадян нашої держави, що призвело до трагічних соціально-політичних обставин у нашій державі особливо гостро постає питання виховання окремих рис молоді. Передусім йдеться про формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів як носіїв вічного, доброго, мудрого.

Окремі аспекти виховання майбутніх учителів у професійній підготовці закладів вищої освіти висвітлено у працях О. Бартків, І. Бега, В. Бойченко, О. Коберника, Г. Пустовіта, Н. Ревнюк, С. Совгіри, Р. Сопівника та ін. Проте у наукових джерелах досі не схарактеризовано чинники формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічних університетів.

Формуючи відповідальне ставлення до майбутньої професійної діяльності у роботі зі студентами педагогічного університету, практичного значення набуває потреба відразу визначити особистісну готовність студентів до виконання конкретних завдань та діагностувати «страх відповідального ставлення» у кожного з них. На основі цих характеристик ми можемо говорити, про диференціацію завдань та доручень залежно від готовності конкретного студента педагогічного університету до їх виконання. Некоректно визначений рівень готовності студента педагогічного університету до виконання конкретного завдання може призвести до:

- відкритої (формальної) відмови від виконання доручення, завдання;
- прихованої відмови (наприклад, виражає бажання взятися за іншу роботу, відвідувати інший гурток чи факультатив тощо);

- деіндивідуалізації (уникнення особистої відповідальності шляхом входження до групи виконавців, відмови надати своє ім'я для авторства);
- неякісних результатів виконаного завдання;
- нехтування довірою групи, викладача, можливістю отримання вигоди та задоволення від майбутніх результатів.

Страх перед невдачею у виконанні поставлених завдань (у процесі) та, як наслідок, неможливість досягнути поставленої мети (у результатах) провокує студентів педагогічного університету до відмови від виконання додаткових завдань, окрім тих, необхідність і достатність яких передбачена нормативною частиною програми професійної підготовки.

Однією з головних причин відмови від виконання додаткових навантажень студентами педагогічного університету виявляється сумнів та страх ризику вийти за межі зрозумілого звичного теоретичного шляху опанування професійними знаннями, що спонукають вагатися й заважають почати прагнути більших досягнень на новому, не освоєному шляху. Отже, страх виникає не через дію, а через ризик отримати невідомий результат, який може бути оцінений як не успішний.

Завданням викладача на етапі роботи зі страхом невдачі у студентів педагогічного університету стає допомогти розмежувати факти від надуманих трактувань та відмов, показати привабливість нового досвіду, не зважаючи в цей момент на ризик можливих помилок. Зрештою, помилки в діях студентів педагогічного університету розглядаємо як важливу необхідну умову розвитку, без якої неможливо уявити процес формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, страх перед виконанням додаткових завдань визначаємо як один із чинників формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічного університету.

Водночас подальшого дослідження потребує виокремлення педагогічних умов формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів педагогічного університету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Страх дії (сутність поняття). <http://www.fobies.ru/ergasiophobia.html>

Зьомба-Колодзей Беата,
Державна вища професійна школа у Тарнобжегу, Республіка
Польща

SEKSUALNA OSBITA U ŠKOLI

Zięba-Kołodziej Beata,
PWSZ w Tarnobrzegu, Polska

EDUKACJA SEKSUALNA W SZKOLE

Edukacja seksualna może przyjąć kształt formalny lub nieformalny i, w zależności od etapu życia człowieka, każda z nich może stać się wiodącym sposobem zdobywania wiedzy. Ważne jest jednak, aby źródła tej wiedzy były wiarygodne. «W okresie dorastania dzieci i młodzież stopniowo zdobywają wiedzę, a także rozwijają się u nich wyobrażenia, umiejętności, wartości, postawy dotyczące ludzkiego ciała, związków intymnych oraz seksualności. W celu zdobycia wiedzy, dzieci i młodzież wykorzystują szereg różnorodnych źródeł. Najistotniejszą rolę, zwłaszcza we wczesnym okresie rozwoju, odgrywają źródła nieformalne, czyli przede wszystkim rodzice mający na tym etapie życia najistotniejsze znaczenie. Rola źródeł profesjonalnych, takich jak medyczne, pedagogiczne, społeczne lub psychologiczne, zazwyczaj nie jest tak istotna. Jest to zrozumiałe, ponieważ w tym okresie rozwoju profesjonalści uczestniczą w życiu dzieci tylko w sytuacji, kiedy występuje problem, w którego rozwiązaniu mogą pomóc jedynie specjaliści» [3, s. 10].

Uświadamianie seksualne powinno odbywać się w 2 podstawowych środowiskach wychowawczych – rodzinie i w szkole. Istotną rolę w tym zakresie przypisuje się również środkom masowego przekazu, aczkolwiek powinny mieć one charakter uzupełniający. Niestety często się zdarza, że rolę seksualnego edukatora przejmuje kolega / koleżanka, równie mało lub błędnie uświadomieni niż ten, którego uświadamiają. Rolę «nauczyciela» pełni również często Internet i strony pornograficzne, co przyczynia się do powstawania u młodych ludzi, zwłaszcza chłopców, błędnych wyobrażeń o potrzebach seksualnych, nierealnych oczekiwań i postrzegania człowieka w sposób przedmiotowy, jedynie w wymiarze zaspokajania potrzeb seksualnych (bywa, że dewiacyjnych). «Jest rzeczą ciekawą, że w Polsce znakomita większość społeczeństwa opowiada się za edukacją seksualną w szkole. Postulat 88 % społeczeństwa jest lekceważony przez kolejne ekipy rządzące – bez względu na proveniencję. (...) Szczytem polskich osiągnięć był szczególny przedmiot realizowany pod nazwą «Przysposobienie do życia w rodzinie». Przedmiot ten był mądrze

zaprogramowany, a jego wdrażanie było przykładem mądrości pedagogicznej. Program stwarzał szansę na szerokie potraktowanie zagadnień życia rodzinnego» [2, s. 180]. Niestety przedmiot nie był obowiązkowy, a tam, gdzie teoretycznie istniał często jego realizację powierzono «nauczycielom zupełnie do tego nieprzygotowanym» [2, s. 180]. Obecnie w programie wprowadzono zmiany. Ze względu na objętość artykułu zagadnień tych nie poruszam w treści.

W edukacji seksualnej dzieci w wieku przedszkolnym główny nacisk powinien być kładziony na ich bezpieczeństwo (np. «zły dotyk»), odpowiedzi na dziecięce pytania (np. «Skąd się biorą dzieci?», «Czy poród boli?», «Co to jest miłość?», «Co to jest seks?» i inne), uczenie intymności i wyznaczania granic intymności innych osób, kształtowanie nazewnictwa intymnych części ciała (język medyczny), akceptację swojego ciała i cieszenia się z jego posiadania, dostrzeganie różnic w ciele innych (płeć, ale też ciało osób niepełnosprawnych fizycznie), tolerancję i szacunek dla odmienności, rozwijanie umiejętności okazywania uczuć i mówienia o nich, komentowanie i wyjaśnianie sytuacji w których dziecko się znalazło, stymulowanie pytań i uzupełnianie odpowiedzi materiałami edukacyjnymi (np. o rozwoju płodu). W edukacji seksualnej dorastającej młodzieży (okres adolescencji i tuż przed) powinny pojawić się, m.in., takie tematy jak: dojrzewanie biologiczne i płciowe, kluczowe pojęcia (seks, tożsamość płciowa, orientacja seksualna itp.), wyznaczniki rozwoju seksualnego człowieka, rozwój psychoseksualny w poszczególnych fazach życia (jest to wiedza niezbędna także dla rodziców i nauczycieli), odmienność psychoseksualna kobiety i mężczyzny, zdrowie seksualne, miłość i jej okazywanie, świadome planowanie rodziny (antykoncepcja, dojrzałe rodzicielstwo), choroby przenoszone drogą płciową, zaburzenia seksualne, norma w zachowaniach seksualnych, aktywność seksualna (w tym masturbacja, pocałunek erotyczny, necking, petting), fizjologia zapłodnienia i ciąży, prawa seksualne, poradnictwo seksualne, mniejszości seksualne, zagrożenia związane z cyberseksualnością, i pornografią.

W edukacji seksualnej duże znaczenie mają «postawy, poglądy i zachowania tych dorosłych, którzy ze względu na swoje role społeczne pełnią funkcję prokreacyjną, socjalizacyjną i promującą rozwój psychoseksualny dzieci i młodzieży dlatego też edukacja seksualna powinna obejmować jak najszersze kręgi społeczeństwa. Rodzice, nauczyciele, twórcy programów medialnych i internetowych powinni mieć możliwość albo obowiązek poszerzania świadomości znaczenia sprzyjających i zagrażających zdrowiu w sferze seksualnej» [1, s. 78]. Jest

to wiedza bardzo złożona, z pogranicza seksuologii, medycyny, biologii, psychologii, psychiatrii, pedagogiki, kulturoznawstwa i prawa. Brak edukacji w tym zakresie powoduje ogromne straty nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale i społecznym.

Edukacja seksualna nie odnosi się, jak powszechnie się sądzi, do «technik współżycia seksualnego» i sposobów zapobiegania ciąży. Jest to wiedza rozległa i wymagająca specjalistycznego przygotowania w edukatorskiej działalności. Jest równocześnie działaniem niezbędnym, jeżeli zdrowie społeczeństwa jest cenionym dobrem. Zdrowie w każdym zakresie, a zdrowie psychiczne szczególnie, ponieważ to ono pozwala na samorealizację i osiąganie celów, twórczą aktywność jednostki, zachowanie poczucia własnej godności, możliwość współdziałania z innymi i pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Jego elementem jest zdrowa seksualność, w której pełnym rozwoju pomaga edukacja.

LITERATURA

1. Beisert M. (red.). *Seksualność w cyklu życia człowieka*. PWN, Warszawa, 2012.
2. Jaczewski A. *Seksualność dzieci i młodzieży. Pół wieku badań i refleksji*, Wyd. Difin, Warszawa, 2014.
3. *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*, Biuro Regionalne WHO dla Europy i BZgA, http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/who_bzga_standardy_educacji_seksualnej.pdf

Кравченко Оксана,

доктор педагогічних наук, доцент, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У сучасних важких ситуаціях викликів та загроз і водночас великих перспектив розвитку і кардинальних змін пріоритетним завданням суспільного поступу є визначення нової стратегії виховання як багатокомпонентної та багатовекторної системи, яка великою мірою формує майбутній розвиток Української держави.

Серед виховних напрямів нині найактуальнішими є патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості молоді, яка

сприйматиме державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін.

Актуальність національно-патріотичного виховання підсилюється інтеграційними процесами, що відбуваються в Україні, європоцентричністю, пробудженням громадянської і громадської ініціативи, виникненням різних громадських рухів, розповсюдженням волонтерської діяльності, що узгоджуються з технологічною і комунікативною глобалізацією, міграційними змінами всередині суспільства, ідентифікаційними і реідентифікаційними процесами в особистісному розвитку кожного українця.

Актуальність звернення до проблем пошуку ефективних шляхів громадянської соціалізації в умовах закладу вищої освіти зумовлена також віковими особливостями студентської молоді, адже саме в цей час відбувається активне формування особистості, усвідомлення себе справжнім громадянином своєї держави. Юнацький вік є дуже сприятливим для формування ціннісних орієнтацій як стійкої риси особистості.

Ці завдання вимагають обґрунтування концептуальних підходів дальшого вдосконалення системи національно-патріотичного виховання в умовах закладу вищої освіти, перегляду та оновлення змісту виховних технологій, пошуку інноваційного практичного інструментарію з їх реалізації.

Отже, перед професорсько-викладацьким складом постає важливе завдання – необхідність пошуку інноваційних форм національно-патріотичного виховання студентської молоді та насичення громадянськими цінностями змісту освітньої системи. Результативність національно-патріотичного виховання великою мірою залежить від того, наскільки ті чи інші форми та методи виховної діяльності стимулюють розвиток активності, свідомості, цілеспрямованості, самоорганізації, самоуправління.

Саме з такою ціллю на факультеті соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини було впроваджено інноваційний проект – Національно-патріотичний табір для студентської молоді «Дія» (далі – Табір «Дія»), мета якого – формування у студентів високої патріотичної свідомості, почуття вірності до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного

обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Учасниками табору є студентська та учнівська молодь міста Умань.

Табір «Дія» розпочав свою роботу у 2014 році внаслідок трагічних подій у державі – революційні зміни у листопаді 2013 – березні 2014 р., війна на Сході країни. Його створення продемонструвало високу громадянську позицію студентства УДПУ імені Павла Тичини, готовність молодого покоління відстоювати національні цінності, українську державність.

За цей час відпрацювали такі тематичні зміни: I–II зміни «Я – Українець і я цим пишаюсь!» (2014–2015 н. р.), III зміна «Я – студент, я – патріот!» (2015–2016 н. р.), IV зміна «5 ідей для моєї України» (2015–2016 н. р.), V зміна «Молодь діє – держава процвітає!» (2016–2017 н. р.), VI зміна «Подорожуємо без бар'єрів» (2016–2017 н. р.), VII зміна «Ми студенти УДПУ – вивчаємо, знаємо і творимо історію України?!» (2017–2018 н. р.).

Іще однією ознакою і водночас засадою діяльності Табору є самоорганізація і самодіяльність студентства у виборі форм проведення того чи іншого заходу. За результатами проведення семи тематичних змін накопичено широкий спектр заходів різного спрямування, які вирізняються креативністю, новизною, оригінальністю, і найголовніше – соціальною спрямованістю.

Узагальнивши всі заходи, можна виокремити напрями роботи Табору: відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України; ознайомлення з історією героїчної боротьби українського народу за державну незалежність протягом свого історичного шляху, зокрема у XX–XXI століттях; формування шанобливого ставлення до пам'яті про жертв комуністичного та інших тоталітарних режимів в Україні; підвищення ролі української мови як національної цінності; організація заходів патріотичного спрямування (акції, флешмоби, квести тощо); активне залучення до патріотичного виховання студентської молоді учасників бойових дій на Сході України, членів сімей Героїв Небесної Сотні, бійців АТО та їхніх сімей; організація волонтерського руху; організація заходів задля сприяння соціально-психологічної реабілітації внутрішньо-переміщених осіб; військово-патріотичне виховання; вивчення і популяризації історії козацтва; утвердження здорового способу життя

молодих людей; профілактика негативних проявів поведінки, злочинності, наркоманії, алкоголізму серед молоді; організація різноманітних конкурсів, змагань; популяризація питань академічної доброчесності.

Надалі готуються до відкриття і роботи такі зміни Табору «Дія», який, сподіваємося, для студента продовжуватиме бути осередком становлення громадянина-патріота України, готового брати на себе відповідальність, самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, забезпечувати її національну безпеку, сприяти єдності української політичної нації та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ Міністерства освіти і науки України № 641 від 16.06.2015 р. URL: www.mon.gov.ua/content/Новини/2015/

Маслюк Катерина,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ВИХОВАННЯ ПОТРЕБИ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМООСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

Серед численних проблем, що постають нині перед закладами вищої педагогічної освіти в контексті підготовки майбутніх учителів-філологів, важливе місце належить тому, що стосується їхнього виховання. Це зумовлено тим, що значна кількість студентів має несистематизовані знання про себе, свої властивості та способи їх удосконалення, загальне уявлення про культурні цінності та важливість їх дотримання під час визначення особистісної позиції, здійснення вибору; вони не орієнтовані на активну особистісну позицію у досягненні поставленої мети, надаючи перевагу пасивності. Тобто йдеться про недостатній рівень сформованості у них культури особистісного самовизначення та самоосвіти. Не сприяє подоланню цих недоліків і позааудиторна діяльність, яка часто характеризується відсутністю чітко визначеного змісту, форм і

методів, гальмуючи оволодіння студентами необхідними цінностями та вміннями їх конструктивного вияву. Куратори академічних груп не орієнтовані на надання студентам необхідної допомоги в оволодінні відповідними знаннями, ціннісними орієнтаціями, практичними вміннями.

У науковій літературі розуміються такі категорії: категорія, що визначається як система певних обставин, форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [4]; особливості організації навчально-виховного процесу, що визначають результати виховання, освіти та розвитку особистості [2]; певна система організації виховного процесу, що реалізується у різних формах позааудиторної діяльності і забезпечує цілісність навчання та виховання майбутніх фахівців, сприяє всебічному гармонійному розвитку їхньої особистості [1].

Необхідність оптимізації інституту кураторів щодо виховання потреби культури особистісного самовизначення та самоосвіти у професійній підготовці учителів-філологів зумовлювалася тим, що куратор – це наставник, у сучасному розумінні менеджер, тобто той, хто використовує ресурси і внутрішній потенціал інших людей для досягнення конкретних цілей, підтримки культурного зростання студентів, формування в них певного досвіду, в тому числі, й того, що пов'язаний з культурою особистісного самовизначення.

Куратор – це не просто викладач, який відповідає за організацію та проведення відповідних виховних заходів; він є творцем колективу групи, стосунків між студентами, задає напрям діяльності групи, позитивно впливає на саморозкриття кожного її члена. Визначаючи умови, які забезпечують результативність діяльності куратора академічної групи, О. Кочерга провідними з-поміж них вважає: планування роботи спільно з активом групи; вибудову відносин з групою залежно від педагогічної ситуації, а також з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; залучення студентів до суспільних справ і відповідальності за них; допомогу студентам у виконанні багатьох суспільних ролей; запобігання байдужості, безконтрольності і безвідповідальності; сприяння розвитку студентського самоврядування, ініціативи, суспільної активності [3, с. 74].

До засад, що мають покладатися в основу діяльності куратора, належать:

- компетентність куратора академічної групи у використанні психолого-педагогічної теорії і практики (підходи, методи, прийоми);
- наступність виховної діяльності з урахуванням вікових і соціально-психологічних особливостей студентів;
- принцип особистісного підходу;
- цілеспрямована підтримка розвитку особистості кожного студента як цілісного процесу з урахуванням регіональних і національних особливостей, а також професійної специфіки [5, с. 39].

Підсумовуючи результати, можна зробити висновки, що у закладах вищої педагогічної освіти недостатньо уваги приділяється вихованню культури особистісного самовизначення та самоосвіти у професійній підготовці учителя-філолога; взаємини між учасниками педагогічного процесу часто позначені суб'єкт-об'єктною спрямованістю, негативно впливаючи на оволодіння студентами необхідними знаннями, ціннісними орієнтаціями та практичними вміннями; відсутність чітко визначеного змісту, форм і методів позааудиторної роботи, ігнорування в її змісті питань, які стосуються формування культури особистісного самовизначення, гальмує оволодіння студентами необхідними цінностями та вміннями їх конструктивного вияву.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волковницька Т. М. Робота куратора академічної групи вищого навчального закладу як педагогічна умова URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/wpfb_d1=965
2. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. URL: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm
3. Кочерга О. М. Роль куратора академічної групи у формуванні соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу URL: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNITY/VISNUK_17/V17_70_75.pdf
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота [та ін.]. Київ : В-во «А.С.К.», 2003. 240 с.
5. Романова С. Роль куратора академічної групи у виховному процесі у вищих технічних закладах. Рідна школа. 2005. № 6. С. 36–39.

Пстронг Дорота,
доктор гуманістичних наук у галузі педагогіки
Жешувського університету, Польща
Pstrąg Dorota,
Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki
Uniwersytet Rzeszowski, Polska

ZWYCZAJE I OBYCZAJE W KULTURZE OBYCZAJOWO- OBRZĘDOWEJ

Przed przystąpieniem do dalszych rozważań, należy poświęcić nieco uwagi podstawowym pojęciom opisującym zjawiska, charakterystyczne dla kultury obyczajowo - obrzędowej. Terminy, takie jak: obyczaj, zwyczaj, obrzęd, święto, tradycja itp, traktowane są w języku potocznym jako określenia bliskie sobie znaczeniowo i nierzadko używane zamiennie. W literaturze przedmiotu ich kontekst znaczeniowy także nie został jeszcze jednoznacznie i precyzyjnie określony, tym bardziej, iż jest to problematyka reprezentowana przez różne dyscypliny naukowe, różniące się od siebie znacznie używanym aparatem pojęciowym.

Obyczaj w znaczeniu słownikowym, rozumiany jest jako: «... powszechnie przyjęty, umowny, najczęściej utwierdzony tradycją sposób postępowania w danych okolicznościach, właściwy pewnej grupie ludzi, charakterystyczny dla danego terenu, okresu itp.» [6, s. 434]. Jest to więc, forma zachowania powszechnie przyjęta w danej zbiorowości społecznej, poparta uznaną w niej tradycją. Obyczaje, stanowiące jeden z systemów normatywnych składających się na całość kontroli społecznej, regulują szeroki zakres spraw społecznych doniosłych dla całej grupy i pozostających poza sferą obowiązywania prawa, moralności, religii. Naruszenie obyczaju powoduje bowiem negatywną reakcję ze strony grupy [3, s. 331].

Obyczaj utożsamiany jest niekiedy ze **zwyczajem**, lecz różni się od niego swoim normatywnym charakterem. Zwyczaj, jest więc także ustaloną i znormalizowaną kulturowo, formą zachowania się w określonych sytuacjach, ale w przeciwieństwie do obyczaju nie musi być aż tak trwałe, może mieć charakter przejściowej mody. Ponieważ jego przestrzeganie uwarunkowane jest jedynie poglądami o słuszności danego postępowania rozpowszechnionymi w konkretnej grupie społecznej, nie jest on związany z negatywnymi sankcjami formalnymi, lecz jego nieprzestrzeganie może powodować sankcje o charakterze nieformalnym

(np. krytykę, społeczne izolowanie, wyśmiewanie, pozbawianie przywilejów w grupie itp.). Niektóre zwyczaje wraz z upływem czasu zanikają, inne przekształcają się w obyczaje (chronione formalną sankcją), wchodzą w zakres moralności a nawet prawa. Obyczaj jest więc wyselekcjonowanym zwyczajem, zachowaniem wymaganym, którego nieprzestrzeganie wywołuje dezaprobatę innych członków społeczności, naganę albo karę. Z tego wynika, że obyczaj dotyczy ważniejszych niż zwyczaj wartości, które grupa ludzi przedkłada nad inne [1, s. 11]. Przestrzeganie obyczajów nie jest sprawą indywidualną, gdyż obyczaj ma sankcję przymusu moralnego, którego jednostka nie może zlekceważyć bez szkody dla siebie [5, s. 96–97]. Zarówno zwyczaje jak i obyczaje mogą występować samoistnie lub też w ścisłym powiązaniu z innymi kategoriami kultury, takimi jak: obrzędy, święta i zabawy.

W rozumieniu potocznym pojęcie obrzędu utożsamiane bywa niekiedy z czynnościami liturgicznymi i praktykami religijnymi. Literatura socjologiczna ujmuje jednak zjawisko obrzędowości nieco szerzej, jako pewien zespół czynności, praktyk i rytuałów, przejętych tradycyjnie z dziedzictwa kulturowego oraz nowopowstałych, które towarzyszą uroczystościom zbiorowym o charakterze religijnym lub świeckim [2, s. 140]. Zdaniem L. Pełki : «Obrzędy są to zespoły czynności i działań symbolicznych realizowanych według trybu ustalonego przez tradycję, obyczaj lub prawo a stanowiących zarazem całościową, zewnętrzną oprawę wszelkiego rodzaju ważnych wydarzeń i sytuacji występujących tak w życiu publicznym, jak też prywatnym» [4, s. 28].

Analiza definicji sformułowanych przez różnych autorów, pozwala na ukazanie pewnych istotnych cech wyróżniających czynności o charakterze obrzędowym. Należy do nich: 1) symboliczny charakter obrzędów; 2) realizacja według pewnych, ściśle określonych przez zwyczaje lub przepisy formalne schematów; 3) występowanie w okresach życia lub momentach ważnych dla danej zbiorowości społecznej (rodziny, gromady, wsi, miasta, kościoła, państwa, narodu i in.); 4) spełnianie ich przez osoby cieszące się autorytetem w danej zbiorowości; 5) względna trwałość, mała podatność na wszelkie zmiany i modyfikacje.

Z obrzędem wiąże się ściśle inna kategoria kulturowa, tj. pojęcie **święta**, rozumiane najczęściej jako dzień lub kilka dni wolnych od pracy, obchodzonych uroczyście z uwagi na jakieś szczególne wydarzenie historyczne, religijne lub państwowe. Jak podkreśla K. Żygulski «święto zawsze organizuje się wokół określonej wartości, dobra wyrażonego jedynie za pomocą symboli, czasem za pomocą gry czy mitu, lecz

bynajmniej z nimi nie identycznego. (...) Święto i świętowanie są także rodzajem zbiorowego działania. Aby powstały one i trwały, grupa świętująca musi mieć wspólne wartości, zwykle stanowiące część systemu» [7, s. 56–57].

Obchodzenie świąt w określonym czasie oraz związane z nimi zwyczaje, obyczaje i obrzędy przekazywane poprzez tradycję, staje się z czasem specyficznym stereotypem społecznym, decydującym jednak o specyfice danej społeczności czy nawet małej grupy społecznej (np. rodziny).

Wnioski

1. Przemiany kulturowe i obyczajowe zachodzące w społeczności globalnej, wywierają znaczący wpływ na funkcjonowanie małych grup społecznych, w tym także i rodziny.

2. Rodzina tradycyjna, pełniąca funkcję swoistej «mikrosocjowości», charakteryzująca się ściśle określoną (najczęściej hierarchiczną strukturą), kulturowo uwarunkowanym podziałem praw i obowiązków oraz wspólnym dla wszystkich jej członków charakterem zatrudnienia, staje się już współcześnie formacją historyczną.

3. Rodzina współczesna, nastawiona bardziej na realizację oczekiwań i potrzeb swoich członków, niż na wypełnianie zobowiązań nakładanych na nią przez społeczność lokalną, nie wykazuje tendencji do podtrzymywania tradycji i kultywowania dawnych obrzędów.

LITERATURA

2. Ciołek T. M., Olędzki J., Zadrożyńska A., Wyrzeczysko – o świętowaniu w Polsce . Warszawa, LSW, 1976.
3. Ciupak E., Obrzęd / Wielka encyklopedia powszechna. Suplement., Warszawa, PWN, 1970, t. XIII.
4. Encyklopedia powszechna. Warszawa, PWN, 1978, t. III.
5. Pełka L., Rytuały, obrzędy, święta. Warszawa, KAW, 1989.
6. Robotyński C., Tradycja i obyczaj w środowisku wiejskim. Studium etnologiczne wsi Jurgów. Wrocław, PTL, 1980.
7. Słownik języka polskiego, pod red. M. Szymczaka. Warszawa, PWN, 1982, t. II.
8. Żygulski K., Święto i kultura. Święta dawne i nowe. Rozważania socjologa, Warszawa, IW ZZ, 1981.

Руг Анна,

доктор Університету ім. Яна Кохановського в Кельцах, Польща

ОКРЕМІ РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ДІТЕЙ З НЕПОВНИХ СІМЕЙ У ШКІЛЬНІЙ ГРУПІ РОВЕСНИКІВ

Róg Anna,

Doktor, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska

SZCZEGÓŁOWE WYNIKI BADAŃ WARUNKU DZIECI Z RODZIN NIEPEŁNYCH W SZKOLNEJ GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ

Niewątpliwie ważną rolę w życiu człowieka zaczyna odgrywać grupa rówieśnicza, której jedną z form jest klasa szkolna.

Należy ona do tzw. grup celowych, do których rekrutacja ma charakter formalny. Przynależność do zespołu klasowego jest niejako przymusowa, a główne zadania grupy są narzucane z zewnątrz [1, s. 107]. Niemniej jednak należy zwrócić uwagę, iż właśnie z tą grupą spędzamy około 5–7 godzin dziennie przez wiele lat naszego życia i to tu w dużej mierze uczymy się nawiązywać i podtrzymywać satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami. Ogrom czasu, który spędzamy z tą grupą powoduje, iż mimo przymusu uczestnictwa w niej, oczekujemy relacji opartych na zaufaniu i spokoju, a także przyjaznej atmosfery. Są to nasze wyobrażenia dotyczące rówieśników, z którymi będziemy wspólnie podejmować aktywności wynikające z roli ucznia. Niestety, nie zawsze w klasie szkolnej czujemy się bezpiecznie i potrafimy nawiązać właściwe, zadowalające nas relacje.

Jak w klasie szkolnej czują się dzieci pochodzące z rodzin niepełnych? Czy są mniej aktywne, nie angażują się w życie klasy, nie nawiązują bliższych relacji z kolegami, czy wręcz przeciwnie – lubią swoją grupę i dobrze się z nią czują? W niniejszym opracowaniu podjęta zostanie próba odpowiedzi na te pytania.

Badania przeprowadzone zostały wśród uczniów klas IV–VI z trzech szkół podstawowych województwa podkarpackiego. Badania te zostaną w najbliższym czasie poszerzone, dlatego też zaprezentowane poniżej wyniki należy potraktować jako komunikat z badań, nie pozwalających na obecnym etapie na wyciągnięcie uogólnionych wniosków.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego a opinie pozyskano techniką ankiety. Zapewniło to anonimowość i tym samym umożliwiło uczniom udzielenie szczerych wypowiedzi.

W badaniach wzięło udział 56 uczniów. Ich płeć oraz typ rodziny, w której się wychowują przedstawia poniższa tabela.

Jak wynika, w badanej grupie przeważają dzieci wychowujące się w rodzinach pełnych, co jest oczywiście naturalne. Jeśli chodzi o płeć, chłopców jest o 7 % więcej niż dziewcząt.

W poniższej zaprezentowanych badaniach zawsze dzieci z poszczególnych typów rodzin będą stanowić 100 %.

Uczniowie poproszeni zostali o ocenę swoich relacji z klasą szkolną. Pytanie dotyczyło chęci nawiązywania i utrzymywania relacji z rówieśnikami.

Dane zawarte w powyżej tabeli bardzo wyraźnie pokazują, że dzieci z rodzin niepełnych zdecydowanie są zdania, że w klasie szkolnej jest jedynie kilka osób, z którymi lubią rozmawiać i spędzać czas wolny. Takie zdanie wyraża też połowa badanych pochodzących z rodzin pełnych, ale także ponad 44 % uczniów z tej grupy twierdzi, że chętnie rozmawia ze wszystkimi, gdy tymczasem taką opinię ma zaledwie co piąty badany pochodzący z rodziny niepełnej. Niepokój budzi fakt, że jeden z uczniów z rodziny niepełnej stwierdził, iż trudno jest mu nawiązać bliższą relację z kimkolwiek z klasy.

Klasa szkolna to jedna z pierwszych grup o charakterze celowym, w której uczymy się czym są normy społeczne i jak ich przestrzegać. Uczymy się widzieć swoją osobę w relacjach z innymi ludźmi. Uczymy się, że nasze działania i to, jak się zachowujemy jest w określony sposób odbierane przez otoczenie – akceptowane lub odrzucane. Uczymy się, że niejednokrotnie wspólne działanie może przynieść więcej pozytywnych efektów, niż praca samodzielna.

Można zatem z pełnym przekonaniem stwierdzić, iż jest to niezwykle ważne środowisko wychowawcze, umożliwiające nam nabycie i rozwinięcie umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Jest to także środowisko, w którym kształtuje się nasza tożsamość oraz samoocena.

Nauczyciel powinien przede wszystkim być świadomy siebie, własnych możliwości i umiejętności oraz potrafić budować autorytet oparty na rzeczywistym zaufaniu, a nie tylko na pewnych cechach przypisanych roli społecznej jaką pełni.

LITERATURA

1. Dąbrowska T., Wojciechowska-Charlak B. Między teorią a praktyką wychowania. Wyd. UMCS, Lublin, 2005.

Ткачук Мирослава,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту;*
Новак Анастасія,
*студентка 25 групи, факультету соціальної та психологічної
освіти Уманського державного педагогічного університету імені
Павла Тичини, Україна*

НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ: ФІЛОСОФСЬКО- ОСВІТНІЙ ТЕЗАУРУС

Нині особливої актуальності набула проблема формування національної самосвідомості студентської молоді, від рівня сформованості якої залежить не лише глибина й стійкість поглядів, переконань і патріотичних почуттів, а й громадянська позиція та соціальна активність особистості, усвідомлення нею місця та ролі в політичному, соціально-економічному й культурному житті свого народу.

Спробуємо здійснити аналіз феномена «національна самосвідомість», спираючись на його визначення у державних документах, працях відомих вітчизняних та зарубіжних науковців, довідниковій літературі.

У мовному аспекті поняття «національна самосвідомість» складається із двох взаємопов'язаних та взаємозумовлених понять: «національна» і «самосвідомість». Тому доцільним є з'ясування змісту цих понять.

У філософському словнику поняття «самосвідомість» тлумачиться як усвідомлення й оцінка людиною самої себе як суб'єкта практичної та пізнавальної діяльності, як особистості (свого морального обличчя й інтересів, цінностей, ідеалів і мотивів поведінки). Зазначається, що самосвідомість притаманна не лише індивіду, а й суспільству, соціальній групі, нації, коли вони підіймаються до розуміння свого положення в системі суспільних відносин, своїх спільних інтересів та ідеалів.

В українському педагогічному словнику поняття «самосвідомість» розглядається як «усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їхніх мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до самого себе» [2, с. 296].

Поняття «національне» тісно пов'язане і безпосередньо походить від поняття «нація». Нація – це історично зумовлена стійка спільність людей, що виникла на основі спільності мови, території, економічного життя, а також на основі специфічної тільки для певного етносу добровільно й природно прийнятої всіма національної культури та сформованого на її основі національного інтересу.

Отже, у широкому розумінні «національна самосвідомість» – це усвідомлення людиною себе як носія культурних цінностей, світоглядних переконань та історичних досягнень певної конкретної нації.

До середини ХХ ст. ніхто докладно не вивчав національну самосвідомість як явище історико-психологічне, не визначав її структури, особливостей утворення тощо. Завдяки суспільно-політичним змінам у другій половині 80–90-х рр. в українській педагогічній літературі починають з'являтися праці, в яких проблема національної самосвідомості постає у світлі відродження української духовності.

Автори «Концепції основ національного виховання» (В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук, 1993) підкреслюють, що мета змісту виховання – сформувати національну свідомість і самосвідомість, національний характер й етнічний склад психіки взагалі. На думку вчених, «кожен громадянин суверенної України повинен мати свою національну свідомість і самосвідомість. Без духовного багатства, сконденсованого в цих поняттях, неможливий повноцінний світ людини-громадянина» [5, с. 117].

У «Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні» (2004 р.) національна самосвідомість охоплює особисту ідентифікацію із своєю нацією, віру в її духовні сили та майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією [4, с. 7–30].

В «Енциклопедії освіти» (2008 р.) самосвідомість трактується як усвідомлення особистістю себе як суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності у системі суспільних відносин.

У «Програмі українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (2014). принцип національної спрямованості

передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, свого народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури усіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави» [1, с. 35].

Ключовим завданням «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 16.06.2015 р. є розвиток і формування національної самосвідомості особистості. У контексті цього державного завдання важливими є дослідження, присвячені психологічним особливостям національної самосвідомості та розробці ефективних програм формування національної самосвідомості студентської молоді [3, с. 6].

Узагальнення праць О. Бароніна, А. Березіна, С. Бойко, В. Борисова, М. Боришевського, Ю. Бромля, Й. Вироста, Е. Сміта, Д. Тхоржевського, В. Юрченка та ін., дозволяє стверджувати, що в основу визначення феномена «національна самосвідомість» ними покладено розуміння її як стійкої, усвідомленої, неповторної системи уявлень індивіда про себе як про представника певної нації. У їх трактуванні «національна самосвідомість» – це сукупність елементів: усвідомлення особливостей національної культури своєї нації; усвідомлення психологічних особливостей своєї нації; усвідомлення тотожності зі своєю нацією; усвідомлення власних психологічних особливостей; усвідомлення себе суб'єктом своєї національної спільноти; соціально-моральна самооцінка національного, що знаходяться у відношеннях і зв'язках всіх вищезгаданих елементів між собою, утворюючи тим самим певну єдність, яка спрямовує всі аспекти внутрішнього життя та керує виявами його діяльності у стосунках з оточенням.

Науковці підкреслюють, що національна самосвідомість є серцевиною національної свідомості, фундаментом емоційних оцінок, раціональних висновків та ціннісно-сміслових настанов, необхідних для національного самовизначення особистості в духовному і суспільно-політичному житті. Національна самосвідомість охоплює не тільки усвідомлення своєї належності до певної етнічної спільноти, але й всю сукупність таких почуттів, як любов до батьківщини, національна гордість, захист певних національних цінностей, низку ідеологічних моментів, що виражають інтереси національного розвитку.

Помітний вплив на вивчення національної самосвідомості справили відомі лінгвісти Вільгельм фон Гумбольдт, Хейман Штейнтал, які особливого значення у формуванні національної самосвідомості надавали розвитку національної мови. Дослідники вважали, що мова є неперервним творчим процесом та вираженням індивідуального світогляду народу, однією з основних форм відображення «духу народу».

Аналіз сучасних наукових праць засвідчив, що серед системи виховних засобів визначальна роль у вихованні національної самосвідомості особистості відводиться українознавству – джерелу пам'яті, духовному набутку, дієвому засобу формування національної самосвідомості (О. Губко, П. Ігнатенко, В. Крисаченко, П. Кононенко, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Є. Сявак, Д. Федоренко та ін.).

Виховання національної самосвідомості особистості досягається засобами рідної мови, історії України, українознавства, фольклору, народних традицій, звичаїв, обрядів, народної педагогіки, мистецтва, родинно-побутової культури, краєзнавства, рідної природи, економіки, характеру господарювання, національної символіки тощо.

Отже, здійснений аналіз та узагальнення наукової літератури дає підстави зробити висновок, що «національна самосвідомість» – це усвідомлення особистістю себе як носія культурних цінностей, світоглядних переконань та історичних досягнень певної нації, усвідомлення причетності до її історичного минулого, творення сьогодення та сприяння розвитку цієї нації в майбутньому; це сприйняття ареалу проживання нації, її міфології, мови, культури, світоглядної позиції, праввідносин як рідного середовища життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І., Чорна К. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*, 2015. № 12–13. С. 35.
2. Гончаренко С. Самосвідомість. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 1997. С. 296.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді від 16. 06. 2015 р. № 641.
4. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. *Світ виховання*, 2004. № 4(5). С. 7–30.
5. Основи національного виховання: концептуальні положення / за заг. ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчук. Київ: Інформ.-вид. центр «Київ», 1993. Ч. 1. 152 с.

Хайрулліна Юлія,
*доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського
національного університету імені В. О. Сухомлинського, Україна*

ФОРМУВАННЯ МЕНТАЛЬНОЇ МАТРИЦІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Матриця, з латинської – «першопричина, матка, джерело, початок». Найбільше поширення поняття «матриця» має в таких галузях, як математика, електроніка, економіка. Тракується як засіб фіксації явищ за допомогою системи перехресних даних. Значення поняття матриця у технологічних галузях (поліграфії, механіці, тощо) узагальнено стосується процесів виготовлення стереотипних елементів (відбитків, моделей, форм) для подальшого відтворення. Поширення використання поняття «матриця» у гуманітарних галузях пов'язано із необхідністю описання та вивчення розгалужених суспільних систем на методологічних засадах точних дисциплін. Користування методами математичної статистики для аналізу, інтерпретації та моделювання соціальних феноменів.

А. Бочаров, досліджуючи можливості математичних методів в контексті історичної інформатики подає такі варіанти використання поняття «матриця»: «ментальна матриця», «культурна матриця», «психічна матриця», «матриця свідомості», «матриця несвідомого», «матриця соціальної (етнічної) ідентичності», «матриця соціально-психологічних установок», «поведінкова матриця» [1].

Г. Хофстед запропонував концепцію ментальних програм, які він трактує як «зразки роздумів, почуттів та дій», виділяючи три рівні:

1. Нижчий рівень ментальних програм: «Природа» – універсальні, генетично обумовлені, загальні для більшості індивідів.

2. Середній рівень ментальних програм: «Культура» – специфічні для конкретної групи індивідів, формуються шляхом соціального навчання при постійній взаємодії між індивідуумами.

3. Вищий рівень ментальних програм: «Індивідуальність» – відповідає індивідуальним особливостям особистості, які частково мають генетичну природу, та частково формуються шляхами виховання та освіти [2].

На думку С. Московічі свідомість особистості вибудована як ментальна матриця – система соціальних ідентичностей, відчуття:

- гендеру та віку;
- належності до нації, релігії, культури, професії;
- власної особи, «Я-концепція» [3].

Однією з визначних складових ментальної матриці особистості постає етнічна ідентифікація, відчуття своєї належності до певної етнічної групи, народу, нації. Структура етнічної самосвідомості особистості складається з:

- відчуття себе частиною певного етносу;
- усвідомлення спільності образу «Ми»;
- етнічних інтересів у контексті власної аксіологічної системи.
- Етнічна самосвідомість це гнучка система уявлень про свою батьківщину, народ, характери, традиції, культуру та включення власної особистості у дані аспекти. Якщо розглядати етнічну самосвідомість як частину ментальної матриці особистості за визначенням то за концепцією Г. Хофстеда вона посяде рівень «Культури», той, який формується у соціальному спілкуванні та є продуктом освіти та виховання [2].

Система патріотичного виховання вищого навчального закладу спрямована на формування етнічної самосвідомості студентів. Метою заходів цього напрямку є:

- підтримка маркерів етнічності (мови, народних звичаїв, культурної специфіки);
- формування позитивної національної ідентичності;
- розвиток міжетнічної толерантності;

Протягом I семестру 2017–18 н. р. у рамках виконання наукової теми університету «Військово-патріотичне виховання засобами музичного мистецтва», кафедрою музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського було проведено такі заходи, спрямовані на формування етнічної самосвідомості студентів:

- урочистий концерт до «Дня захисника України» 13.10.17 р.;
- спортивно-патріотичне свято «Козацькі ігри» 17.10.17 р.;
- концерт «Пісня єднає українців серця» 27.10.17 р.
- урочистий концерт «Мово моя, калинова» до Дня української писемності та мови 10.11.17.

До проведення цих заходів залучалися студенти та викладачі кафедри музичного мистецтва, воїни-ветерани АТО, члени «Асоціації ветеранів та інвалідів АТО», воїни строкової служби навчального

центру ВМФ ЗС України, учні закладів загальної середньої освіти міста Миколаєва.

Отже, формування ментальної матриці студентів на рівні ментальної програми «культура» відбувається в процесах навчання, виховання та соціальної комунікації.

Важливою складовою ментальної програми «Культура» є становлення етнічної самосвідомості, яка реалізується через систему навчально-виховної роботи кафедри музичного мистецтва, яка побудована в контексті виконання наукової теми «Військово-патріотичне виховання засобами музичного мистецтва».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочаров А. В. Репрезентация – исторической информации табличными и графическими средствами математической логики в контексте перспектив исторической информатики. *Исторический Ежегодник*. Институт истории СО РАН. Новосибирск, Рипэл, 2009. С. 5–18.

2. Герт Хофстеде и его теория измерений культур: обзорная URL: news.telalangue.com/ru/2011/10/hofstede-cultural-theory

3. Московичи С. Век _____ толп. URL: univer.nuczu.edu.ua/tmp_metod/665/moskovichi_vek_tolp.pdf

Юрченко Оксана,

*викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна школа прагне стати різномірним, варіативним і багатопрофільним освітнім навчальним закладом, відкритим для дітей різних можливостей, з урахуванням їхніх індивідуальних, психологічних особливостей, здоров'я та здібностей. Успішний розвиток системи вітчизняної освіти нерозривно пов'язаний з урахуванням динаміки соціально-культурних змін, що відбуваються як в Україні, так і за її межами. Зовнішні зміни, які прийнято називати цивілізаційними процесами, задають умови функціонування і розвитку системи освіти шляхом замовлення на освіту і виховання потрібної суспільству особистості.

Зростання швидкості соціокультурних змін неминуче призводить не тільки до зміни освітнього середовища школи, а й до збільшення швидкості її оновлення. У ситуації прискорюваного розвитку освіти кожне наступне покоління школярів стикається вже із змінним освітнім середовищем, стабільним і стійким в його сприйнятті, але мінливим і хитким в сприйнятті педагогів. Крім природної взаємодії з освітнім середовищем, учні відчувають її виховний вплив, що виражається у змісті шкільної освіти, атмосфері самої школи, міжособистісної взаємодії всіх суб'єктів освітнього середовища.

Значення середовища у вихованні людини усвідомлювали такі відомі педагоги, як, П. Лесгафт, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський та ін. Ідея виховання середовищем була реалізована в досвіді німецьких «сусідських» інтегрованих шкіл (Е. Нігермайер, Ю. Циммер), французької «паралельної школи» (Б. Бло, Л. Порше, П. Ферра), американських «шкіл без стін» (Р. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен), школи «екосистеми» (Д. Гудленд).

Сучасна європейська школа і її освітнє середовище у своїх основних рисах склалися під впливом філософсько-педагогічних ідей, сформульованих Я. Коменським, І. Песталоцці, Ф. Фребелем, І. Гербартом, А. Дистервегом, Дж. Дьюї та іншими класиками педагогіки. Їхні ідеї закладено в основу класичної моделі освіти, яка протягом ХІХ–ХХ ст. еволюціонувала і розвивалася, залишаючись, проте, незмінною у своїх основних характеристиках: цілі та зміст освіти, формах і методах навчання, способи організації шкільного освітнього середовища.

У першій третині ХХ ст. ідея виховання середовищем знайшла практичне втілення у вітчизняній педагогіці середовища (А. Калашников, Н. Крупеніна, С. Шацький, В. Шульгін та ін.) і в практиці соціального виховання. Окремі представники педагогіки ототожнювали саме середовище з вихованням в ньому і перетворювали його на центральне поняття.

«Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна із найтонших сфер педагогічного процесу», – зазначає В. Сухомлинський. Молодший школяр має прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним і психопедагогічним середовищами.

Вихованість, навченість сучасної дитини – результат не лише діяльності вчителя, а і впливу всіх перелічених середовищ.

Якщо звернутися до історії педагогіки, то у своїй книзі «Як любити дітей» Я. Корчак охарактеризував чотири типи виховного середовища: догматичне, ідейне, безтурботного споживання, зовнішнього блиску і кар'єри [2]. З нашого погляду, вони досить актуальні, їх можна розгледіти й у сучасних школах. У ХХІ ст., яке стає все більш інформаційним і глобалізованим, сильним є вплив на дитину соціального і технологічного середовища. Турбуючись про якість початкової освіти, необхідно звернути особливу увагу на створення цілісного впливу педагогічного середовища на всебічний розвиток вихованців. У оптимальному середовищі мають поєднуватися найважливіші чинники, що впливають на емоційну, розвивальну, естетичну, оздоровчу та духовно-моральну складові виховання.

Дослідження психолого-педагогічної літератури показало, що серед дослідників немає спільної думки щодо визначення поняття освітнє середовище; подаються різні його тлумачення. Так, Н. Крилова розглядає освітнє середовище як частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів [3, с. 191]. С. Дерябо подає визначення освітнього середовища як сукупність усіх можливостей для навчання, виховання і розвитку особистості, причому, можливостей як позитивних, так і негативних [1]. Тим самим дослідники підкреслюють саме аспект педагогічного впливу, як детермінованого процесу розвитку культурного середовища школи і особистості в ньому.

Аналіз літератури дає можливість узагальнити думку, що освітнє середовище початкової школи в науковій літературі переважно обґрунтовано як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітньому закладі психолого-педагогічних умов у результаті взаємодії яких з індивідумом відбувається становлення його особистості.

Водночас варто наголосити, що саме виховний потенціал освітнього середовища початкової школи є незамінним джерелом духовного, морально-етичного виховання і розвитку учнів. У такому освітньому просторі мають поєднуватися найважливіші чинники, які впливають не лише на формування ключових компетентностей молодшого школяра: вміння вчитися, загальнокультурна,

громадянська, здоров'язбережувальна, компетентності з ІКТ, соціальна, підприємницька, але повинна реалізуватися діяльність, яка допоможе адаптуватися до життєвих реалій і особистісних потреб соціалізації дитини ХХІ століття.

Створення позитивного освітнього середовища може бути міцним підґрунтям для активної співпраці всіх суб'єктів виховного процесу. Адже, освітнє середовище задається педагогами і водночас створюється індивідом, оскільки кожен розвивається відповідно до своїх задатків, інтересів, життєвого досвіду і будує власний простір входження в культуру, своє бачення цінностей і пріоритетів пізнання. І оскільки будь-яке знання індивідуальне, суб'єктивне, то освітнє середовище кожного є, в кінцевому результаті, особливим, унікальним простором пізнання і саморозвитку.

Поява різних позицій у процесі вивчення педагогічною наукою сучасної освіти в цілому, і освітнього середовища школи зокрема, ставить перед дослідниками завдання осмислення феномену освітнього середовища, її якостей, структури і виховного потенціалу. У контексті вирішення завдань модернізації освіти набуває важливого значення вивчення процесу пошуку, активізації та розвитку виховного потенціалу освітнього середовища школи першого ступеня, розумного його перенесення і впровадження на різних рівнях освітнього середовища, а також методичного оформлення процесу впровадження у вигляді педагогічної технології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дерябо С. Д. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии. *Психологический журнал*. 1996. № 6. С. 4–18.
2. Корчак Я. Як любити дітей. Київ: Радянська школа. 1976. 160 с.
3. Крилова Н. Б. Культурология образования. Москва : Народное образование. 2000. 272 с.

Секція 4
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ

Арістова Наталія,
доктор педагогічних наук, завідувач кафедри англійської
філології Національного університету
біоресурсів і природокористування України, Україна

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ
РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ

Формування і всебічний розвиток майбутніх фахівців як суб'єктів професійної діяльності є одним із найважливіших завдань, що постають перед системою вищої освіти України. Підготовка студентів філологічних спеціальностей не є виключенням, оскільки саме філологи зі формованою професійною суб'єктністю готові і здатні активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організовувати та здійснювати різні види перетворювальної діяльності задля збереження та вивчення мов світу для їх розвитку та збагачення, пізнання духовної культури людства.

Актуальними з огляду на дослідження є наукові доробки, присвячені проблемі формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців різних спеціальностей (О. Величко [2], Ю. Журат [4], С. Мазова [5], С. Минюрова [2], І. Серьогіна [6]). За результатами аналізу праць вчених, можна стверджувати, що у психолого-педагогічній літературі є різні тлумачення змісту, сутності і структури професійної суб'єктності майбутніх фахівців. Так, професійну суб'єктність розглядають як цілісну аксіологічну характеристику, інтегральну професійно важливу якість, фактор і ресурс розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця, інтеграцію професійних здібностей тощо.

Ми, у свою чергу, під професійною суб'єктністю розуміємо «професійно інтегративну якість, що виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності та здатності активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організовувати та розв'язувати професійні завдання, приймати творчі рішення в нестандартних ситуаціях, передбачати позитивні й негативні наслідки

за прийнятими рішеннями для набуття нового досвіду продукування важливого функціонального результату, необхідного для успішного збереження та вивчення різних мов для їх розвитку та збагачення, пізнання духовної культури людства, духовної спадщини попередніх поколінь, розповсюдження здобутків національної та світової культури» [1, с. 186].

Здійснений огляд наукової літератури дає змогу констатувати, що виокремлення різної сукупності компонентів у структурі професійної суб'єктності значним чином залежить від розуміння різними вченими змісту і сутності цього феномену. Загальновідомо, що структура є певним «способом закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність» [7, с. 611]. Так, наприклад, зважаючи на те, що С. Мазова під професійною суб'єктністю майбутнього педагога розглядає «цілісну аксіологічну характеристику особистість, яка розкривається в пізнавальній діяльності, ціннісному ставленні та позитивних стратегіях педагогічної взаємодії з учнями» [5, с. 12], до структурних компонентів професійної суб'єктності вчена відносить пізнавальну активність, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід [5, с. 12].

Іншої точки зору дотримується Ю. Журат, яка у структурі професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи розглядає професійну ідентичність, професіоналізм, праксеологічну і суб'єктну складові [4].

О. Величко і С. Минюрова вважають, що структура професійної суб'єктності майбутнього фахівця середньої ланки складається із чотирьох компонентів, зокрема, професійної свободи, професійної відповідальності, рефлексії професійного вибору і професійного самоконтролю. Професійна свобода як структурний компонент професійної суб'єктності майбутнього фахівця середньої ланки пов'язана з проектуванням професійної діяльності в освітньому середовищі коледжу, а також зі здатністю усвідомлено здійснювати професійну діяльність і використовувати на практиці професійно важливі знання, уміння та навички, здобуті під час навчання у коледжі. Здатність до професійного вибору стимулює самопізнання та відповідальність за досягнутий професійний результат. Професійна відповідальність, на думку вчених, є певним професійним простором, межі якого визначають суб'єктивну зону особистої професійної

відповідальності. Здатність до рефлексії професійного вибору виявляється у самоволодінні і самоконтролі під час виконання професійних обов'язків [2].

І. Серьогіна до структури професійної суб'єктності педагога зараховує активність, здатність до рефлексії, свободу вибору й відповідальність за нього, розуміння та сприйняття іншого, саморозвиток, а також унікальність суб'єкта [6].

Проведений теоретичний аналіз, власні дослідження стосовно окресленої проблеми, дають змогу зробити певні висновки щодо структури професійної суб'єктності майбутніх філологів. Так, на нашу думку, професійна суб'єктність є конструктом, до складу якого входять п'ять компонентів, зокрема, актуалізаційно-ціннісний, конструктивно-змістовий, суб'єктно-діяльнісний, результативно-компетентнісний і рефлексійний. Наше бачення цієї структури узагальнено схемою (рис. 1).



Рис. 1. Схематичне зображення структури професійної суб'єктності майбутніх філологів

Оскільки актуалізацію студентів-філологів розуміємо як свідому діяльність, що спрямована на розв'язання проблем власних життєвих ситуацій, виявлення потенційних можливостей, уявлень про власне життєве призначення, прагнення змінювати власне життя на краще, першим компонентом структури професійної суб'єктності майбутніх філологів визначаємо *актуалізаційно-ціннісний*. До його головних ознак відносимо здатність студентів-філологів до цілепокладання,

прагнення до успіху, особистісного зростання та готовність змінюватися. Для *актуалізаційно-ціннісного компонента* професійної суб'єктності властивою є сукупність певних складників, які сприяють всебічному розвитку майбутніх філологів та формуванню їх готовності до самовдосконалення й самореалізації у майбутній професійній діяльності. Аналіз наукових праць українських і зарубіжних учених дає нам підстави стверджувати, що такими складниками *актуалізаційно-ціннісного компонента*, які детермінують актуалізацію студентів-філологів до майбутньої професійної діяльності, є цінності, ціннісні орієнтації, мотивація досягнення успіху та розвивальний тип мислення.

Другим компонентом професійної суб'єктності майбутніх філологів є *конструктивно-змістовий*, який містить такі складові: професійну спрямованість, комунікативні й організаторські вміння, вербальну креативність.

Третім компонентом структури професійної суб'єктності майбутніх філологів є *суб'єктно-діяльнісний*, складниками якого визначено мотивацію до професійної діяльності, активність, ініціативність і відповідальність, готовність до самореалізації протягом усього професійного життя.

До четвертого компонента структури професійної суб'єктності майбутніх філологів відносимо *результативно-компетентнісний*, основу якого становить професійна філологічна компетентність.

Одним із найважливіших компонентів у структурі професійної суб'єктності майбутніх філологів є *рефлексійний*, який характеризує здатність студентів до пізнання й аналізу явищ своєї свідомості та навчально-пізнавальної діяльності. Складниками *рефлексійного компонента* визначено: рефлексію професійно-філологічної діяльності, самоефективність, емпатію.

Отже, незважаючи на наявність значного інтересу українських і зарубіжних науковців до питань удосконалення підготовки фахівців філологічних спеціальностей, проблема формування професійної суб'єктності майбутніх філологів як у теоретичному, так і в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється у відсутності єдиного розуміння, змісту, сутності і структури цього поняття. Ми розглядаємо професійну суб'єктність майбутніх філологів як «професійно інтегративну якість, що виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності та здатності активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організовувати

та розв'язувати професійні завдання, приймати творчі рішення в нестандартних ситуаціях, передбачати позитивні й негативні наслідки за прийнятими рішеннями для набуття нового досвіду продукування важливого функціонального результату, необхідного для успішного збереження та вивчення різних мов для їх розвитку та збагачення, пізнання духовної культури людства, духовної спадщини попередніх поколінь, розповсюдження здобутків національної та світової культури» [1, с. 186]. Структура професійної суб'єктності майбутніх філологів складається із п'яти взаємопов'язаних компонентів, зокрема, актуалізаційно-ціннісного, конструктивно-змістового, суб'єктно-діяльнісного, результативно-компетентнісного і рефлексійного, єдність яких і забезпечує цілісність цього феномена.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2017. 572 с.
2. Величко Е. В., Минюва С. А. Субъектность как системообразующий фактор и ресурс профессиональной компетентности студентов колледжа. Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 17–21.
3. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика. Москва, 1998. 308 с.
4. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності майбутніх вчителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2012. 20 с.
5. Мазова С. В. Становление субъектности будущих педагогов в образовательном пространстве «колледж-вуз»: автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук. Оренбург, 2011. 23 с.
6. Серегина И. А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук. Москва, 1999. 20 с.
7. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди / голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

Бевзюк Марина,

аспірант кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В основу інклюзивної освіти закладено ідеологію, яка заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх

людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

Визначною мірою самопочуття дитини з особливими освітніми потребами та її рух за індивідуальною траєкторією розвитку буде залежати від учителя, від його готовності до співпраці з дітьми з особливими потребами. Саме тому важливо сформувати в майбутніх учителів початкової школи потребу в оволодінні знаннями з організації інклюзивного навчання, пізнавальні та професійні мотиви, гуманістичні цінності та орієнтації. Важливо, щоб студенти під час навчання у закладах вищої освіти оволоділи знаннями про загальні закономірності розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, особливості організації педагогічного процесу з такою категорією учнів [3].

Ефективна підготовка майбутніх учителів до здійснення педагогічного процесу з дітьми з особливими освітніми потребами, на нашу думку, має базуватися на таких методологічних засадах: особистісно-орієнтований підхід до організації виховного процесу, який дає змогу не нівелювати особистісні особливості майбутнього вчителя, поставити його в ситуацію вибору, максимально врахувати навчальні можливості, забезпечити психолого-педагогічну підтримку; діяльнісний характер навчання, що забезпечує суб'єктну позицію студента, орієнтує на формування компетентностей; ціннісний інтегрований підхід до організації навчально-виховного процесу, який сприяє формуванню мотиваційного компонента (потреби, цінності, мотиви, гуманістична позиція), змістового – оволодіння знаннями, різними підходами, технологіями до здійснення корекційно-розвивального процесу взаємодії з дитиною, операційного – формуванню вмінь побудови педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання; опора на загальнопедагогічні та сучасні принципи навчання.

Особливістю підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами є те, що студенти закладів вищої освіти – це 17–20-річні студенти без достатнього життєвого досвіду, особистості, які формуються. Тому в педагогічному процесі слід урахувувати такі фактори: вікові та індивідуальні особливості студентів; структуру ціннісних орієнтацій та професійних спрямувань; обсяг психолого-педагогічних знань; наявність інформаційно-педагогічного середовища; характер взаємодії в педагогічному процесі.

Формування готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами можливе за дотримання таких умов: професіоналізація педагогічного процесу, власний приклад викладача; побудова гуманних психолого-педагогічних взаємин; максимальне використання змісту психолого-педагогічних дисциплін; поєднання традиційних та інноваційних методів і технологій навчання; забезпечення професійно-цінної мотивації; здійснення системного моніторингу підготовки; створення ситуації успіху, рефлексія [2].

Підготовка студентів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти має системний характер. Це – навчальний процес (лекції, практичні, семінарські заняття; особистісно-орієнтовані, проектні технології, інтерактивні методи навчання, ІКТ); педагогічна практика – спостереження та самостійне проведення різних типів занять, уроків, виховних заходів у базових школах; науково-дослідницька робота студентів – проведення досліджень у базових школах, написання рефератів, творчих робіт, виконання проектів, курсових робіт, участь у педагогічних читаннях, конференціях [1].

Отже, чітке визначення та усвідомлення викладачами закладів вищої освіти компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання – мотиваційного, змістового, операційного, врахування факторів та психолого-педагогічних умов підготовки, використання різних видів навчальної діяльності студентів – сприятиме якісній підготовці випускників закладів вищої освіти (майбутніх учителів початкової школи) до реалізації важливого й актуального в умовах сьогодення завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кухарев Н. В. Директор вчиться: зворотний зв'язок в педагогічній системі. Мінськ: Університетське, 1989. С. 159.
2. Монахов В. М. Методологія проектування педагогічної технології (аксіоматичний аспект). *Шкіл. Технології*, 2000. № 3. С. 57–71.
3. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах / Лист Міністерства освіти і науки України N 1/9-515 від 04.08.2009 р. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4445/

Гагарін Микола,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ

Реформування вітчизняного освітнього простору потребує вдосконалення процесу цілісного розвитку та виховання учня.

У концепції Нової української школи наголошується на необхідності впровадження засад педагогіки партнерства: спілкування, взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, як рівноправними учасниками освітнього процесу; зокрема, використання методу проектів (соціальних, дослідницьких) тощо [1].

Актуальною нині є точка зору Г. Костюка про те, що «виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості»; «виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів» [3, с. 308]. Таким чином, особливого значення набуває проблема підготовки майбутніх педагогів до проектування сучасних виховних систем, де виховання є невід’ємним складником освітнього процесу загалом.

Наукові засади становлення виховних систем обґрунтовано у працях В. Караковського, Л. Новикової, І. Осадчого, Н. Селіванової, Г. Сороки, Є. Степанова та ін.

У низці публікацій визначені шляхи і засоби підготовки майбутніх учителів до проектування виховної діяльності в школі (О. Безпалько, О. Дубасенюк, А. Капська, О. Коберник, І. Коновальчук та ін.)

Науковці інтерпретують виховну систему як:

- упорядковану цілісну сукупність компонентів, що сприяють розвитку особистості учня;
- цілісний соціальний організм, що виникає в процесі взаємодії основних компонентів виховання і має такі інтегративні характеристики, як спосіб життя колективу, його психологічний клімат;
- впорядковану цілісну сукупність компонентів, взаємодія і інтеграція яких обумовлює наявність в освітньої установи або його

структурних підрозділу здатності цілеспрямованого та ефективно сприяти розвитку особистості учнів [4].

Ми визначаємо виховну систему школи як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, цілі, завдання, суб'єкти, діяльність і спілкування, взаємини, кадровий потенціал, взаємодія, життєвий простір), яка становить цілісну соціально-педагогічну структуру і забезпечує у процесі свого функціонування та розвитку становлення, реалізацію і самореалізацію особистості, її життєздійснення у фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах.

Виховна система має низку спільних ознак з іншими соціальними системами. Їй властиві цілеспрямованість, цілісність, структурність, динамізм, взаємодія із середовищем та із системами нижчого і вищого порядку.

Проектування виховної системи школи ми розглядаємо як цілеспрямоване визначення насамперед програми життєдіяльності суб'єктів педагогічної взаємодії, всі компоненти якої взаємопов'язані між собою, складають цілісну структуру і забезпечують досягнення визначених цілей і задач виховання.

Досліджуючи підготовку майбутніх педагогів до проектування навчально-виховної діяльності, О. Коберник виокремлює організаційно-педагогічні умови, що уможливають успішне здійснення цього процесу: забезпечення взаємодії системного, особистісного та діяльнісно-зорієнтованого підходів до професійної підготовки педагогів; опанування студентами алгоритмом здійснення проектування навчально-виховної діяльності; поетапне навчання педагогів проектуванню педагогічної діяльності [2].

На наш погляд, доречним є розкриття сутності та структури виховної системи школи як об'єкту наукового дослідження; еволюції понять «проект», «проектування», «метод проектів», «проектування виховної системи»; потенціалу педагогічного проектування в сучасних умовах. Ключовим завданням підготовки майбутніх педагогів до проектування педагогічної діяльності є, насамперед, визнання безперечного пріоритету побудови *гуманістичної виховної системи*, що сприятиме оптимальному розвитку сучасної української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа. *Освіта України*. 23 серпня 2016 р.

2. Коберник О. Підготовка майбутніх учителів до застосування проектної технології у професійній діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін. Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Випуск 6. Частина 2. С. 98–105.

3. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 609 с.

4. Сорока Г. Сучасні виховні системи та технології: навч.- метод, посібник для керівників шкіл, учителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків: Веста : Вид-во «Ранок», 2002. 128 с. (Серія «Управління школою»).

Галушак Ірина,
*кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту
Прикарпатського національного університету
ім. В. Стефаника, Україна*

ПРОБЛЕМИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Соціально-економічні реформи українського суспільства викликали бурхливий розвиток економічної і юридичної освіти. У зв'язку із новими вимогами суспільства, зростають і вимоги до кваліфікації підготовки майбутніх фахівців. Компетентність і професіоналізм є головними чинниками суб'єктивної реалізації особистості в суспільстві. Основними пріоритетами освіти у вихованні компетентності є вміння пристосовуватись до швидких змін і нових потреб ринку праці, вміння аналізувати інформацію, активно діяти, швидко приймати рішення і навчатися продовж життя.

Освіта повинна відповідати інтересам та вимогам суспільства. Основною ціллю освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Постає питання про отримання суспільством повнішого, особистісно та соціально інтегрованого результату освітнього процесу у вигляді конкурентоспроможного на ринку праці випускника, який має високий рівень професійної компетентності.

Університетська освіта майбутнього фахівця – основний етап його професійної підготовки. Саме на заклади вищої освіти визначено завдання закласти базу щодо формування правової компетентності фахівців-педагогів. Знання права, розуміння його вимог, заборон, дозволів набуває життєво важливого значення у правовій державі. У сучасному світі, де значно розширилися можливості людей автономно й самостійно брати участь у цивільному обороті, адміністративних, конституційних, господарських правових відносинах, роль правової компетентності набуває набагато більшого, порівняно з попередніми роками, сенсу. Тому в студентів, у тому числі економічного профілю, існує потреба в підвищенні юридичної грамотності.

Проблеми становлення та розвитку правової культури в контексті демократизації всіх сфер суспільного життя досліджено в працях українських дослідників: В. Головченка, М. Козюбри, О. Костенка, О. Манохи, В. Медведєва, О. Мурашина, В. Селіванова, С. Сливки, Є. Назаренко, Б. Кузьменка та ін. У дослідженнях науковців правова культура визначена як засіб правового впливу (К. Вітман), як важливий фактор розбудови правової держави (О. Білий, В. Макеєв, Р. Сербин), як чинник реалізації права (В. Грачов), як елемент соціокультурного простору (М. Смоленський).

Болонська система, яка впроваджена у закладах вищої освіти, безперечно, дає можливість, вирішити комплекс організаційних проблем, але вона передбачає й змістовне збагачення навчального процесу, на що не завжди звертають увагу. Зокрема, вона вимагає оволодіння комплексом знань і умінь професії у цілому.

Основними завданнями викладання правових дисциплін студентам-економістам є розвиток навичок застосування законодавства та акцент на зв'язок фінансових й економічних категорій з їх нормативним закріпленням.

Практичне використання підходів до вирішення економічних задач з використанням нормативно-законодавчої інформації забезпечує якісний процес викладання економічно-правових дисциплін, надає професійний підхід у вирішенні поставлених перед майбутніми фахівцями економічних задач, зрештою – отримання студентами фундаментальних економіко-правових знань.

Правову компетентність майбутнього економіста визначаємо як інваріантну характеристику фахівця, яка відображає рівень засвоєння правових знань, умінь, навичок (компетенцій), необхідних для його економічної діяльності, його готовність та здібності до застосування

правових норм при вирішенні професійних завдань, що виникають у повсякденному житті. Таким чином, спеціаліст економічного профілю, на нашу думку, повинен володіти як загальною, так і професійно-правовою компетентністю, а також мати ключові базові та спеціальні правові компетенції.

У сучасних умовах підходи та вимоги до професійних характеристик фахівців суттєво розширені і передбачають володіння не тільки предметно-професійними знаннями. Зважаючи на значення і роль права та правових норм, як основних регуляторів поведінки людей у суспільстві, без сумніву володіння певною системою правових знань є необхідним для будь-якого сучасного громадянина та конкретного спеціаліста. Відповідно, у системі соціальної компетентності педагога обґрунтованим є виокремлення правової компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безукладникова И. В. Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования.
URL: http://innvik.ucoz.com/index/pravovaja_kompetentnost_i_uslovija_ee_formirovanija/0-49
2. Кічук Я. В. Правова компетенція – інваріантна суб'єктна характеристика сучасної студентської молоді URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_13/
3. Мушинська Н. С. Формування компетентності саморозвитку майбутніх бакалаврів економіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук. Харків : Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2014. 20 с.

Демченко Ірина,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Початок ХХІ ст. в Україні ознаменувався успішним впровадженням інклюзивного навчання в систему неперервної освіти, яке визначається як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників з урахуванням потреб та можливостей» [5].

Слід зазначити, що в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи цінності посідають особливе місце, оскільки вони є основою, на яку спираються всі інші компоненти педагогічної системи, аксіологічну архітектуру якої (за В. Крижком) складають такі компоненти: теоретико-методологічний (філософський): культурне середовище людської діяльності, започаткованої на принципах гуманізму; соціально-педагогічний: знання про Всесвіт, людину та середовище її ціннісно-діяльнісного існування; продукування й розвиток моральних норм; аксіологія, акмеологія як необмежений і відкрий ареал дослідження проблем людського самоцінного буття; технологічний: аналіз і корекція досвіду ціннісної людської діяльності; напрацювання й розвиток «технологій» успішної та емоційно-позитивної діяльності людини (результат – самореалізація, самоцінність, щастя) [7, с. 199].

Таким чином, на основі аксіологічного підходу відбувається засвоєння цінностей інклюзивної освіти на суспільному, професійному й особистісному рівнях.

На філософському рівні узагальнення поняття «суб'єктність» позначає якісну характеристику людини, яка в процесі взаємодії зі світом оволодіває різноманітними видами і формами діяльності, детермінуючи водночас свій власний розвиток [10, с. 351].

Згідно із позицією А. Бойко, в основі суб'єктивності закладено визнання самобутності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності й самостійності [1, с. 15].

Доцільними принципами організації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, як стверджує А. Бойко, є співпідпорядкування (строге дотримання нормативних прав та обов'язків), співпраця (рівноправне партнерство), співтворчість.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає створення педагогічних умов для трансформації набутих студентами знань у реальну фахову готовність адекватно й ефективно діяти в складних психолого-педагогічних ситуаціях у роботі з дітьми інклюзивного класу.

На наше переконання, компетентнісний підхід неодмінно пов'язаний із професійним контекстом, що створює умови для підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, у яких є змога імітувати реальні чи уявні педагогічні ситуації та відшукувати оптимальні способи їх розв'язання.

Акмеологічний підхід сповідує стратегію досягнення вершин професіоналізму завдяки інтенсифікації та оптимізації підготовки педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти й творчого переосмислення її реалій.

Теоретичний концепт визначає систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають розуміння сутності підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, її специфічних функцій і характеристик.

Підсумовуючи викладений матеріал зазначимо, що в основу концепції підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти покладено єдність теорії і практики освітнього процесу на діалектичних засадах загального, особливого та індивідуального у навчально-професійній взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. Слов'янськ : СДПУ, 2012. Спецвип. 8. Ч. I. С. 3–17.
2. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 [Електронний ресурс]. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Крижко В. В. Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посібник. Київ : Освіта України, 2005. 217 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб : Питер, 2002. 720 с.

Душечкіна Наталія,
*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хімії,
екології та методики їх навчання Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В АСПЕКТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Модернізація сучасної природничо-наукової освіти вимагає особливої уваги до особистості вчителя, перегляду основних ланок його професійної діяльності.

Орієнтиром модернізації педагогічної освіти є компетентнісний підхід, що актуалізує необхідність вивчення феномена «професійна компетентність учителя». З огляду на те, що проблема ця стала

розроблятися в науці порівняно недавно, зазначимо, що в цьому питанні немає єдиної думки.

Основною складовою діяльності учителя є процес рефлексивного управління діяльністю учнів, яка обумовлена характерним для цієї професії міжособистісним спілкуванням.

Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей [3]. Для формування професійної компетентності майбутнього вчителя, особливе місце належить навчанню дисциплін.

Компетентний фахівець передає не тільки сукупність знань, умінь і навичок у певній сфері, але і розвиток кругозору, міждисциплінарного чуття, здатність до індивідуальних креативних рішень, до самонавчання, а також формування гуманістичних цінностей. Все це і становить специфіку компетентнісного підходу.

Процес професійного становлення особистості вчителя багатоаспектне, багатопланове і надзвичайно складне явище, яке розуміється як індивідуальний, особистісний процес, провідним елементом якого служить особистісний вибір, що є виразом протиріччя між потребою бути корисним суспільству і потребою в самореалізації.

За новим законом «Про вищу освіту» компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [1].

Проблема професійно-педагогічної компетентності висвітлена в працях вчених І. Зимньої, І. Колеснікової, А. Маркової, Н. Нікітіної, С. Стрижак, А. Хуторського, які трактують професійно-педагогічну компетентність педагога як інтегральну теоретичну і практичну готовність людини до виконання будь-якої діяльності.

Якість фахової підготовки, тобто наявність професійної компетентності певного рівня визначається організацією, функціональними і технологічними можливостями навчально-виховного процесу з підготовки фахівців відповідного профілю, насамперед, від того, як забезпечується реалізація дидактичних принципів у процесі навчання студентів. У цьому аспекті науковці наголошують, що навчальний процес повинен відповідати основним

дидактичним умовам, які визначають педагогічну обґрунтованість усіх дій з його організації. Зазначаються основні принципи навчання: науковість, систематичність, зв'язок теорії з практикою, свідомість навчання, єдність конкретного та абстрактного, доступність, міцність знань, поєднання індивідуального і колективного. Усі ці принципи навчання взаємозв'язані і взаємозалежні [2, с. 67].

Аналізуючи проблему сучасного освітнього процесу можна констатувати, що в умовах світової кризи освіти виникає нова освітня парадигма, яка характеризується низкою якісно нових рис. До них, зокрема, належать: перехід від репродуктивної навчально-дисциплінарної моделі до продуктивної, гуманістичної, культуроорієнтованої; орієнтація на пріоритет особистості, що розвивається, оновлення змісту освіти за рахунок руху від споглядацького до діяльнісного рівня, від емпіричного до концептуального, від тематичного до проблемного.

Навчальним закладам все частіше потрібна не кваліфікація, яка з їх точки зору дуже часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи інші операції матеріального характеру, а компетентність, яка розглядається як «коктейль» навичок, властивих кожній особистості, в якій поєднуються кваліфікація, соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику. Саме з формуванням компетентності майбутнього фахівця пов'язують нині якість професійної освіти, що забезпечує конкурентоспроможність випускника на ринку праці.

Отже, професійну компетентність майбутнього вчителя розглядаємо як володіння ним базовими знаннями, а також теорії та методики навчання, що дозволить у загальноосвітній школі здійснювати всі види педагогічної діяльності (освітньої, виховної та розвивальної) у реальному процесі навчання. Ефективне формування професійної компетентності майбутніх учителів передбачає наявність таких педагогічних умов: стимулювання професійно-педагогічної спрямованості студентів; забезпечення єдності основних складових професійної компетентності майбутніх учителів; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; забезпечення студентів програмно-методичними матеріалами, створеними на основі структурованої цілісності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту». *Голос України*. 2014. № 148. С. 7.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебн. для вузов. Москва: Логос, 2000.

3. Стрижак С. В. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей химии. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 4. С. 236–238.

Коваль Валентина,
доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ І ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Сучасний розвиток інформаційного суспільства висуває нові вимоги до кваліфікації та якості підготовки майбутніх учителів-філологів. Головним завданням освітньої системи є не тільки навчання особистості, а й її становлення, формування, розвиток та саморозвиток. У зв'язку з цим доцільно обґрунтувати ключове поняття «формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів», уточнити і конкретизувати сутність дотичних понять, зокрема ключових і предметних компетентностей.

Розвиток національної системи освіти тісно пов'язаний із перспективою впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес. Численні теоретичні розвідки засвідчують можливість формування уявлень про компетентнісний підхід та компетентність як загальну здатність та інтегрований результат навчання. «Процес переведення цих уявлень у практичну площину зумовлює необхідність адекватного управлінського супроводу впровадження компетентнісного підходу» [5, с. 18].

Незважаючи на велику кількість наукових праць, у яких досліджується компетентність філологів і лінгвістів С. Бондар, Г. Гавришак, І. Зимня, С. Клепко, М. Лук'янова, В. Сидоренко, на сучасному етапі розвитку педагогічної науки й лінгводидактики відсутнє чітке визначення поняття «компетентність майбутнього учителя-філолога».

Для з'ясування сутності поняття «формування професійної компетентності майбутнього учителя-філолога» простежимо особливості його виникнення.

Н. Кузьміна визначає професійну компетентність як спеціальну, пов'язану з галуззю дисципліни, що викладається [3, с. 90]. Такої ж думки дотримується О. Пошетун, вказуючи, що, коли компетентність поширюється у рамках певної наукової дисципліни, можна говорити про предметну чи галузеву (фахову) компетентність [4].

Т. Браже визначає професійну компетентність як систему, що включає в себе аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного, особистісного порядку, і вважає, що «професійна компетентність людей, які працюють у системі «людина – людина» (педагоги, лікарі, юристи, працівники обслуговуючої сфери), визначається не тільки базовими (науковими) знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням ним себе у світі і світу навколо себе, стилем взаємин з людьми, з якими він працює, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії педагога до цього списку додається володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти і взаємодіяти, впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно значущі особисті якості. Відсутність хоча б одного з компонентів руйнує всю систему і зменшує ефективність діяльності педагога» [1, с. 91].

Висловлені міркування підкреслюють складність і багатогранність самого поняття «професійна компетентність майбутнього учителя-філолога». Професійна компетентність педагога визначається як ступінь оволодіння професійною діяльністю, яка об'єднує теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності) готовності його до професійно-педагогічної діяльності.

Проблема структури й змісту професійної компетентності майбутніх учителів-філологів є предметом наукових дискусій не лише між педагогами й психологами, фізіологами й соціологами, а й між спеціалістами-практиками.

Б. Гершунський тлумачить професійну компетентність як рівень освіченості фахівця, що формується, головним чином, рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчого ставлення до справи» [2, с. 192].

Визначення Б. Гершунського допомагає проникнути в сутність поняття професійної компетентності вчителя, що становить собою підсумковий, результативний рівень його підготовленості та

володіння професією, який виявляється в досвіді, вмінні здійснювати педагогічну діяльність, глибоких знаннях предмета, ерудиції, що найбільше цінують учні.

Таким чином, професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компонент, і характеризується такими ознаками: мобільністю знань, гнучкістю методів професійної діяльності і критичністю мислення.

Аналіз змісту поняття «компетентність» доводить, що найбільшого поширення в науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [2, с. 149].

Отже, компетентність – комплекс професійних знань, предметних навичок, умінь зі спеціальності, мотивація професійно діяти, досвід, способи мислення, цінності, ставлення, спрямовані не тільки на реалізацію поставленої мети, але й на власну її постановку та вирішення висунутих завдань у сфері професійної діяльності, вміння її планувати та удосконалювати.

Очевидним є той факт, що професійну компетентність майбутніх учителів-філологів необхідно розглядати як сукупність їхніх особистісних та професійних якостей. У процесі формування ключових і предметних компетентностей особливу увагу у навчанні майбутніх учителів-філологів. Слід звертати на формування мовних, лінгвістичних, мовленнєвих, комунікативних, лінгвокультурознавчих, дослідницький, медіоосвітніх компетентностей.

Врахувавши думки науковців, «проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів» розуміємо як складний процес, під час якого набувають компетенцій, що включають отримані знання, набуті уміння, навички, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за використання прийнятих рішень під час професійної діяльності, що проявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку.

Отже, становлення професійної компетентності вчителів-філологів триває впродовж життя, її основа закладається у студентські роки під час навчання у закладі вищої освіти, проте її подальший рівень може зростати лише у процесі педагогічної діяльності із застосуванням інноваційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя. Советская педагогика. 1989. № 8. С. 89–94.
2. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. Київ : Высшая школа, 1996. 200 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : кол. монографія. / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 15–25.
5. Родигіна І. В. Реалізація компетентнісного підходу до навчання. Освіта і управління, 2004. Т. 7. № 3–4. С. 18–23.

Калашник Наталія,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства
Вінницького медичного університету, Україна*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У контексті сучасних євроінтеграційних процесів різноманітні форми спілкування студентів медичних університетів України, як представників різних культур, передбачають наявність у них необхідних теоретичних комунікативних знань, психологічних якостей й практичних навичок. Таку сукупність особистісних якостей, знань, навичок тощо можна окреслити терміном «комунікативна компетентність».

Як констатують дослідження сучасних науковців (Р. Гришкової, Д. Демченко, О. Зеленської, О. Малькова, Л. Маслак, О. Овчарука та ін.) комунікативна компетентність (у контексті нашого дослідження – майбутніх лікарів у медичних університетах) є сукупністю таких якостей майбутнього фахівця, як здатності:

– прогнозувати комунікативну ситуацію, у якій здійснюється

спілкування;

- виявляти комунікативну майстерність – виробляти комунікативну стратегію та реалізувати чітку комунікативну тактику;
- володіти навичками комунікативно-психологічної саморегуляції у процесі спілкування;
- рефлексувати комунікативну ситуацію.

Цілком погоджуємося із сучасною дослідницею І. Черезовою, яка, з психологічної точки зору, визначає комунікативну компетентність як «здатність» встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективність спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню» [1, с. 105].

На нашу думку, комунікативна компетентність майбутніх лікарів за сутністю механізмів перебігу – суто психологічне явище, а за змістом та методами формування – педагогічне. Оскільки професійно-орієнтована комунікативна підготовка майбутніх лікарів – явище багатоаспектне та різновекторне, то і комунікативна компетентність у цій площині – поняття та процес інтегрований, реалізовуваний на засадах системного підходу.

Таким чином, комунікативну компетентність у структурі професійно-орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх лікарів характеризуємо як системно-інтегровану здатність: прогнозувати професійну (медичну, у рамках профілю) комунікативну ситуацію різнорівневого спілкування («лікар лікар», «лікар ↔ пацієнт», «лікар ↔ адміністратор», «лікар ↔ рідні та близькі пацієнта»); виявляти комунікативну майстерність – виробляти професійно-комунікативну стратегію та реалізувати чітку комунікативну тактику із зазначеними партнерами у спілкуванні; володіти навичками комунікативно-психологічної саморегуляції у процесі спілкування; рефлексувати професійно-комунікативну ситуацію.

Водночас подальшого дослідження потребує питання виокремлення інших видів компетентності у структурі професійно-орієнтованої комунікативної підготовки майбутніх лікарів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Черезова І. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Вип. 1. Т. 1. Херсон. ХДУ. 2014. С. 103–107.

Корольова Людмила,
аспірант Класичного приватного університету, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – ДОМІНАНТА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Важко заперечувати те, що сучасним випускникам педагогічних закладів вищої освіти необхідно успішно підготуватися та адаптуватися до професійної діяльності.

Сучасний світ складний, тому молодий учитель початкової школи повинен вміти не тільки пристосуватися до умов навколишнього світу, а й самому впливати на нього для створення сприятливішого психологічного клімату навчання молодших школярів, та з метою поліпшення педагогічного процесу.

Варто зазначити, що викладачу вищої школи важливо створювати умови для розвитку самовдосконалення, виникнення бажання, прагнути до пошуку нового у майбутнього фахівця, іншими словами, активізувати креативність майбутнього вчителя початкової школи у процесі підготовки до професійної діяльності.

Мета дослідження – розкрити особливості активізації креативності майбутніх учителів початкової школи, як домінанти їхньої професійної підготовки.

Вивчення першоджерел, аналіз історико-педагогічної літератури, досліджень учених дають можливість стверджувати, що активізувати креативність майбутніх учителів початкової школи, можливо при спрямуванні викладача своїх педагогічних зусиль на подолання перешкод креативної діяльності або заохоченні. Такий педагогічний вплив здійснюється переважно на важливі елементи емоційної сфери, як ставлення й мотивацію, з метою усунення факторів, які заважають їх проявам.

Слід відзначити, що ставлення майбутнього вчителя до себе в контексті креативності досліджувало багато сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Дунаєва, І. Зязун, Є. Ільїн, С. Сисоєва, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг та ін.).

Особливу цінність мають погляди науковця Р. Стернберга, який у своїх працях зауважував, що людина часто відчуває відсутність віри або ставлення того, що вона робить, з боку інших; нерідко й креативна діяльність не отримує гідної оцінки оточуючих. Вчений

впевнений, що головним обмеженням можливостей людини є тільки її уявлення про свої можливості [5, с. 14].

Так, одним із основних засобів активізації креативності майбутніх учителів початкової школи є заохочення віри в себе. Тому надзвичайно важливо навчити студента самого вірити в цінність своєї творчої діяльності. Дослідники радять застосовувати щирі похвали, тримати оборотній зв'язок зі студентами, уникати критичних стверджень, надавати право вибору студенту [4, с. 672], знайомити з біографіями відомих креативних особистостей та історичними прикладами або історіями винаходів, з метою розкриття особистих аспектів креативності й уникнення помилкового судження про недосяжну унікальність таких людей [4].

Значне місце у процесі активізації креативності майбутніх учителів початкової школи надано складовій емоційної сфери – мотивації.

Дослідник А. Крафт зауважує, що викладач може стимулювати зовнішню мотивацію студента до креативної діяльності за допомогою винагород [1, с. 635]. Така мотивація допоможе оволодіти знаннями й уміннями, необхідними на занятті й практиці.

Підтримують думку А. Крафта такі науковці, як Р. Фішер та Дж. Саваж, які вважають, що допоможе активізувати внутрішню мотивацію студентів своїм прикладам сам викладач [2, с. 115]. Крім того, з цією метою вчені радять застосовувати ситуації з життя, важливі та значимі для студентів завдання, забезпечити час для їх виконання та автономність для студентів, демонструвати, що викладач цінує їхню креативність та готовий співпрацювати у цьому напрямі подальше [3, с. 330]. І якщо внутрішня мотивація розвинена на достатньому рівні, зовнішні стимули, з точки зору науковців можуть лише заважати.

Отже, вироблення в майбутнього вчителя початкової школи позитивного ставлення до себе як до креативної особистості, до своєї спрямованої креативної діяльності, та внутрішньої мотивації надає поштовх для активізації креативності майбутніх учителів початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Cropley A. J. Education. Encyclopedia of Creativity. London, 1997. 134 p.
2. Fautley M. Creativity in Secondary Education. Exeter, 2007. 138 p.
3. Fryer M. Promoting creativity in education and the role of measurement. Measuring Creativity. Brussels, 2009. P. 327–336.

4. Plucker J. A. Enhancement of Creativity: in 2 v. London, 1999. Vol. 1, P. 669–675.
5. Stenberg R. Creativity as a Habit. Singapore, 2007. P. 3–25.

Сергейко Светлана,
доцент, кандидат педагогических наук, ректор;
Тарантей Лариса,
доцент, кандидат педагогических наук, декан ГУО
«Гродненский областной институт развития образования»,
Республика Беларусь

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Основные профессиональные компетенции формируются в первые годы учительской работы. Это вызвано, в первую очередь тем, что учреждениям высшего образования не удается в полной мере установить прочную связь между содержанием вузовского образования и предстоящей профессиональной деятельностью. Те шаги, которые сегодня сделаны в сторону усиления практикоориентированности педагогического образования, еще не позволяют перенести акценты с академических компетенций на метапредметные и профессиональные.

Кроме того, в студенческой аудитории практически невозможно сформировать у будущего педагога компетенции, необходимые для решения образовательных задач с учетом специфики конкретных профессиональных ситуаций, разности потенциалов ученических коллективов и каждого отдельного ученика, с опорой на результаты мониторинга и рефлексии.

Один из руководителей управления образования Принеманья заметил: «Мы никогда не говорим новоиспеченному врачу: «Иди, прооперируй кого-нибудь», пока он не пройдет несколько лет практики под руководством опытного наставника. Но почему-то считаем возможным поступить так с учителем: мы отправляем его в класс и не обращаем на него внимания – пускай выпутывается как может». Хороших учителей могут воспитать только хорошие учителя. Поэтому в Гродненской области используется стратегия наставничества для поддержки молодых педагогов как элемент

системы кадрового развития. Идея наставничества, когда за каждым молодым педагогом закрепляется опытный, уважаемый в коллективе педагог-наставник, не нова и представлена в опыте учреждений образования как дозированная помощь молодому специалисту с учетом возникающих у него проблем и профессиональных потребностей. Логика поддержки предполагает совместное осмысление с молодым специалистом его проблемной ситуации. Это специально организованный наставником процесс совместного с молодым педагогом определения его интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем). Поддержка подразумевает не радикальное вмешательство в профессиональную деятельность, а внимательное изучение того особенного, своеобразного, чем представлена педагогическая готовность молодого специалиста и что сложилось в его индивидуальном опыте [2, с. 96].

Одновременно для обеспечения возможностей для личностного, профессионального роста и самореализации в профессии каждого молодого педагога Гродненским областным институтом развития образования ведется целенаправленная организация единого пропедевтического пространства «ГрОИРО – учреждение образования региона». С этой целью создано сетевое сообщество, работает Школа молодого педагога, проводится Фестиваль педагогических идей, реализуются целевые программы повышения квалификации, молодые педагоги активно включаются в конкурсное движение, в проектную и инновационную деятельность.

Ядром пропедевтического единого пространства является сетевое сообщество, посредством которого налажено взаимодействие каждого молодого педагога с тьютором из числа сотрудников института. Функция последнего заключается в помощи молодому специалисту сформулировать задачу профессиональной самореализации, правильно мотивировать молодого педагога на решение этой задачи и совместно с ним составить индивидуальную программу реализации себя в профессии.

Основной задачей Школы молодого педагога, созданной ГрОИРО, является введение молодых специалистов в профессию через ценностное осмысление профессиональной деятельности как лично преобразующей и создание условий для творческой самореализации. Восторженные отзывы молодых педагогов – участников школы не оставляют сомнений о ее значимости для их

профессионального роста и самореализации: «Хочу сюда приезжать и приезжать. Получаю от занятий максимум знаний и положительных эмоций, несмотря на то, что затрачивается на подготовку много времени. Это стоит того», «Работа в школе обязательно принесет каждому участнику плоды!», «Работа в школе настолько яркая, что все важные моменты педагогической профессии легко запоминались» и др.

Повышение квалификации молодых педагогов организуется вариативно. Это могут быть целевые учебные программы, ориентированные на формирование опыта межличностного взаимодействия молодых специалистов, овладение ими продуктивными технологиями организации деятельности: средствами общения, способами самореализации, целями саморазвития, условиями профессионального и социального успеха, механизмами само- и социального совершенствования. Иным вариантом могут выступать тематические программы повышения квалификации, где слушателями являются педагоги разных квалификационных категорий и с разным стажем профессиональной деятельности. При такой организации повышения квалификации усиливаются методическая и технологическая компоненты, акцент делается на взаимообогащении и обмене опытом. Все курсы предполагают активные методы обучения: бенчмар-кинг, Worldcafe, ментальные карты (Mindmaps) Тони Бьюзена, PALS (Peer Assisted Learning Strategies), кейс-стади, «Открытое пространство» (OPEN Space), также работа ведется в формате группового тренинга как самостоятельной формы обучения, когда знания, получаемые в группе, слагаются из предшествующего опыта участников и рефлексии групповой работы по достижению поставленных целей. «Групповые и коллективные упражнения и задания, групповая работа – это самая большая удача курсов. Пять голов лучше, чем одна. Да и один в поле образования – не воин» – отмечают участники курсов.

Ежегодно ГрОИРО совместно с областной профсоюзной организацией и областным клубом педагогов «Хрустальный журавль» проводит Фестиваль педагогических идей, участие в котором позволяет молодому педагогу наметить свои пути перехода от стадии ремесла к стадии мастерства, с последующей самореализацией в профессии. У педагогов формируются умения расширять свои субъектные функции как носителя субъективного опыта в процессе деятельности; актуализируется продуктивная

познавательная деятельность, развивающая их творческий потенциал; формируются их перспективно-побуждающие мотивы и цели. «Фестиваль способствует профессиональному самоопределению в педагогической профессии, очень важен и нужен», «Фестиваль простимулировал меня продолжить свое самообразование и самосовершенствование», «После фестиваля появилось желание развиваться» – делятся своими впечатлениями молодые педагоги-участники фестиваля.

Одним из средств личностного и профессионального роста, самореализации в профессии молодого учителя, по мнению ГрОИРО, является участие в профессиональных конкурсах. Именно в конкурсах педагогического мастерства молодой специалист осознает свои возможности, раскрывает способности, личностные и профессиональные качества, прогнозирует дальнейшую деятельность, возможные перспективы профессионального роста. Поэтому ежегодно под патронажем ГрОИРО молодые педагоги региона участвуют во всевозможных профессиональных конкурсах, организованных, как институтом на уровне области, так и другими институтами на уровне республики и стран СНГ. Приведем примеры, демонстрирующие ценность для молодых учителей участия в конкурсном движении, позволяющего реализовать свой творческий потенциал и поразмышлять о возможностях дальнейшего личностного и профессионального роста: «Нас так много, и все мы такие разные». «После конкурса я хочу не останавливаться, а идти дальше, хочу воплотить в жизнь свои научные и творческие идеи», «После конкурса продолжу повышать свои профессиональные навыки» и др.

Институтом развития образования налажено участие молодых педагогов в проектной и инновационной деятельности, что является наиболее эффективным механизмом развития характеристик, способствующих самореализации педагогов, умения молодого человека управлять своей деятельностью, содействия максимальному раскрытию сущностных качеств молодого специалиста на основе учета его индивидуальности и субъектного опыта. Как доказала Т. В. Лучкина: «Являясь личностной категорией, инновационная деятельность усиливает личностную составляющую профессионального саморазвития молодого учителя; выступает как созидательный процесс по преобразованию педагогической действительности и личности молодого учителя; влияет

психологічними механізмами, породжуючими саму інноваційну діяльність, на його особистісно-професійне саморозвиток; актуалізує систему цінностей, углубляє ціннісні орієнтації молодого педагога, сприяє його духовно-моральному самоукріпленню; створює можливість отримання значущого статусу в педагогічному суспільстві; сприяє самореалізації молодого педагога в інноваційному освітньому просторі школи»[1, с. 78].

Тільки така системна і цілеспрямована робота з молодими педагогами дозволить узгодити внутрішні інтенції молодого вчителя і умови, в яких він живе, дозволить отримати молодому спеціалісту педагогічні навички і необхідні компетентності, сформувати у нього здатність до саморозкриття, можливість виявлення в собі унікальної і неповторимої сутності, визначення напрямку і засобів професійної самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лучкіна Т. В. Роль інноваційної діяльності в особистісно-професійному саморозвитку молодого педагога : Дис. ... канд. пед. наук. Хабаровськ: ХГПУ, 2000. 153 с.
2. Тарантей Л. М., Чернушик І. Р. Індивідуальний підхід в методичному супроводженні молодих спеціалістів в педагогічному експерименті. *ТехноОбраз'2015*: матеріали X міжнарод. наук.-практ. конф. (Гродно, 17–18 березня 2015 р.): в 2 т. / ГрГУ ім. Я.Купалы; Т. 2. Гродно: ГрГУ, 2015. С. 95–99.

Тищенко Вікторія,
*магістрант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» ТА «КОМПЕТЕНЦІЯ» У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглядаючи сутність соціального та економічного розвитку України, слід звернути увагу на проблему становлення професіоналізму викладача, розвитку його професійної компетентності. Відповідно до законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», нормативних

документів (Державна національна програма «Освіта» (Україна 21 століття), Національна доктрина розвитку освіти України тощо) активізуються високі вимоги до особистості і професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти.

Розглядаючи різні судження провідних зарубіжних та вітчизняних науковців, одним із перспективних шляхів реформування освіти є реалізація основних положень компетентнісного підходу. Ключовим суб'єктом перетворень в освітній галузі є педагог. Тому виникає необхідність суттєвого переосмислення досвіду роботи викладачів закладів вищої освіти у відповідності до нових вимог.

Нині відбувається модернізація вітчизняної системи професійної освіти, її докорінне реформування, що базується на підготовці творчої особистості, створенні реальних умов для підвищення її інтелектуального, культурного, професійного потенціалу, формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. Саме тому, слід розглянути повніше такі поняття, як «компетентність» і «компетенція».

Поняття «компетентність» широко використовується в Державних документах нашої країни. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України серед основних завдань формування особистості виділяється необхідність набуття компетентностей.

Отже, розглянемо поняття «компетентність» та «компетенція».

У «Тлумачному словнику» вважаємо найточнішим таке трактування поняття «компетентність»:

– (від лат. *competens* – належний, здібний) – 1) міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-фахового статусу реальному рівню складності виконуваних ними завдань і розв'язуваних проблем. На відміну від терміну «кваліфікація», включає, крім суто професійних знань і умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність до роботи в групі, комунікативні здібності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати інформацію; 2) коло повноважень керуючого органу, посадової особи; питання, у межах яких мають право прийняття рішення» [4, с. 926];

– компетенція (від лат. *competentia* – належність по праву) – 1) коло повноважень, прав і обов'язків конкретного державного органу; 2) коло питань, у якому ця посадова особа володіє знаннями, досвідом. Поняття «компетенція» є соціально закріплений освітній результат, а «компетентність» розглядається як оціночна категорія,

що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження [2, с. 47–52].

Розглядаючи поняття «професійна компетентність», слід зазначити широту його змісту, інтеграційну характеристику, яка об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» тощо.

У педагогічній науці це поняття розглядається по-різному, що пояснюється вибором дослідниками різних наукових підходів (особистісно-діяльнісного, системно-структурного, культурологічного тощо), спрямованих на розгляд суті поняття «компетентність».

Найближчим для нас є думка В. Введенського, який під «професійною компетентністю педагога» розуміє «здатність педагога ефективно здійснювати професійну діяльність: швидко оволодівати сучасними способами діяльності та успішно виконувати професійні обов'язки» [3, с. 51–55]. Науковець стверджує, що професійна компетентність не зводиться лише до набору знань та вмінь, а визначає необхідність їх ефективного застосування в реальній освітній практиці.

Професійна компетентність особистості є складним утворенням, основними елементами якої є: професійні знання як логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; професійні уміння як психічні утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності; професійні навички – дії, сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму; професійні позиції як сукупності сформованих установок і орієнтацій, ставлення та оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив [1, с. 5–9].

Так, знання, уміння і навички виступають як діяльнісні характеристики професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти, представлені у Стандартах вищої освіти. Усі інші компоненти є суб'єктивними характеристиками, що вказують на ставлення фахівця до професійної діяльності та на його індивідуальний стиль.

Отож, здійснюючи аналіз науково-педагогічної літератури можна стверджувати, що поняття «компетентність» та «компетенція» не чітко викладені у вітчизняній літературі, тому й потребують

подальшого ретельнішого вивчення. Розглянуті проблеми, що стосуються обох дефініцій, є актуальними і нині невирішеними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. Вища освіта України. 2004. № 1. С. 5–9.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47–52.
3. Введенський В. Н. Моделювання професійної компетентності педагога. Педагогіка. 2003. № 10. С. 51–55.
4. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). Том 1 / Укладачі: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ, Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.

Секція 5
ДИДАКТИЧНЕ, ПСИХОДИДАКТИЧНЕ ТА
МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Васьківський Микола,
науковий співробітник відділу профільного навчання
Інституту педагогіки НАПН України

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ЛЮДИНА-ТЕХНІКА»

Значним важелем ефективного професійного становлення особистості є її здатність віднаходити особистісний смисл у професійній діяльності. Самостійно проектувати, творити своє професійне життя, приймати відповідні рішення щодо вибору професії, спеціальності, місця роботи – ці проблеми постають перед особистістю протягом усього життя. У період ранньої юності професійне самовизначення не є цілеспрямованим і завершеним процесом. Розвиток самосвідомості, формування системи ціннісних орієнтацій, моделювання свого майбутнього, побудова еталонів ідеального спеціаліста – чинники утворення й розвитку певної системи переконань, які, водночас, формують світогляд.

Професійне самовизначення є складовою загального самовизначення особистості, про що наголошує дослідниця О. Вітковська [1]. У процесі добору змісту профорієнтаційних завдань слід також зважати на думку І. Зверєвої, яка вважає, що комплекс базових компонентів розвитку і становлення особистості, а саме «ставлення до себе (особистісне самовизначення); ставлення до інших (самовизначення в сфері комунікації); ставлення до діяльності (поведінкове та професійне самовизначення); ставлення до навколишнього світу (суспільне самовизначення)» [2, с. 94] є неодмінною умовою успішної соціалізації особистості. На думку О. Топузова, «формування і розвиток соціально зрілої, життєво компетентної, творчої особистості сприяє розгортанню громадянськості як ціннісної якості особистості, як здатності до участі в процесах розбудови країни. У такий спосіб професійне самовизначення учнів набуває усвідомленості, цілеспрямованості й цілісності». [3, с. 3]. У цьому ми вбачаємо реалізацію профільної спрямованості змісту сучасної освіти, спираючись, звісно, на ціннісно-орієнтований підхід до професійного самовизначення

старшокласників з позицій феноменологічних підходів до вивчення педагогічних явищ.

Ефективність підготовки учнів старшої школи до вибору професій типу «людина – техніка» узалежнена від дотримання таких основних умов: удосконалення інваріантного і створення варіативного професійно-орієнтаційного змісту; здійснення психологічного супроводу підготовки учнів до вибору профілю навчання і майбутньої професії типу «людина – техніка»; надання учням педагогічної підтримки в орієнтуванні щодо майбутньої професії; наявність інформаційного забезпечення процесу вибору профілю навчання і майбутньої професії типу «людина – техніка».

Для інваріантного складника змісту освіти пропонується профілізаційна тематика технічного спрямування. Водночас на уроках з навчальних предметів (фізика, математика, технологія, інформатика тощо) необхідно розробити завдання, які орієнтували б на професію типу «людина – техніка». Курси за вибором, як обов'язкова частина змісту профільного навчання, мають вагомe значення у процесі вибору старшокласниками майбутньої професії. Профільна спрямованість змісту курсів за вибором сприяє поглибленню індивідуалізації профільного навчання, розширенню світоглядності учнів.

Курси за вибором щодо професій типу «людина – техніка» можуть бути короткотерміновими (три на півріччя), базуючись на самостійному вивченні основної та додаткової навчальної літератури та інших джерел інформації, передбачаючи оглядові й настановні лекції, лабораторні та лабораторно-практичні роботи, семінари, співбесіди, колоквиуми, дискусії, творчі зустрічі, розроблення і виконання проектів, екскурсії на підприємства, спеціалізовані виставки, практики на оплачуваних і навчальних робочих місцях, самостійному працевлаштуванні та виконанні оплачуваної роботи тощо. Для формування техніко-технологічного мислення, що сприятиме свідомому вибору майбутньої професії типу «людина – техніка», пропонуються такі курси за вибором: «Основи техніки»; «Основи матеріального виробництва»; «Техніки розв'язання винахідницьких задач»; «Основи проектування і конструювання»; «Основи автосправи»; «Міні СТО»; «Комп'ютер у виробництві» та ін.

Для вибору професії типу «людина – техніка» важливою є позаурочна діяльність. Наприклад, науково-дослідницька діяльність; навчально-дослідницькі експедиції; польові практики; шкільні науково-практичні конференції; екскурсії на підприємства тощо. Завдяки особливостям форм і методів урочної і позаурочної роботи

старшокласники повинні мати можливість для розвитку своїх здібностей щодо подальшого вибору майбутньої діяльності, зокрема професії типу «людина – техніка».

Розв'язати означену проблему кожній учневі має допомогти програма курсу «Людина-техніка». Програма курсу «Людина-техніка» розроблена з метою орієнтації учнів, сприяння у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі. Реалізується програма курсу за рахунок годин варіативної складової навчальних планів загальноосвітньої школи. Головною метою реалізації програми курсу «Людина-техніка» є підготовка учнів класів до вибору профілю навчання у старшій школі. Результатом реалізації змісту курсу «Людина-техніка» є готовність учнів до вибору профілю навчання та професії у старшій школі.

У процесі реалізації змісту курсу «Людина-техніка» використовуються різноманітні форми профорієнтаційної роботи. Форма профорієнтаційної роботи – це спосіб організації взаємодії педагога і особи, який заздалегідь визначений певним порядком, місцем та організаційною процедурою проведення. Відбір педагогом форм профорієнтаційної роботи залежить від мети заходу, складу і кількості осіб, місця проведення, тривалості роботи. Згідно з цими характеристиками форми профорієнтаційної роботи поділяються на загальні, які традиційно використовуються у навчально-виховному процесі школи та специфічні, яким притаманні особливості профорієнтаційної діяльності вчителя та учнів. До загальних форм належать: індивідуальні, групові, колективні, класні і позакласні, шкільні і позашкільні. Специфічні форми профорієнтаційної роботи поділяються: за тривалістю роботи (разові, короткострокові, середньотривалі, довготривалі), за напрямом допомоги (учні, батьки), за характером допомоги (інформаційні, діагностичні, формувальні, коригувальні).

Домінувальною формою організації навчально-виховного процесу з основ вибору учнями профілю навчання у загальноосвітньому навчальному закладі є урок. Профорієнтаційний урок – це форма організації діяльності педагога та учнів в умовах, лімітованих визначеними заздалегідь часовими і просторовими параметрами. Крім профорієнтаційного уроку, можуть використовуватися також лекції, конференції, тематичні зустрічі, усні журнали, читацькі диспути, творчі конкурси, екскурсії тощо.

Курс розрахований на 17 годин і містить такі теми: «Історія професій типу «Людина-техніка», «Мотиви вибору професії типу «Людина-техніка», «Класифікація професій типу «Людина-техніка»»,

«Професійно-важливі якості для роботи за професіями типу «Людина-техніка»», «Навчальні предмети, що допоможуть у реалізації вибору професії типу «Людина-техніка»», «Самооцінка щодо відповідності професії типу «Людина-техніка»», «Де здобути обрану професію? Захист обраного профілю навчання»».

Отже, основними завданнями забезпечення підготовки учнів старшої школи до вибору професії типу «Людина-техніка» є забезпечення учнів інформацією у процесі їхнього професійного самовизначення; формування в учнів знань (про світ професій типу «Людина-техніка», сучасний ринок праці, основні правила професійного вибору, індивідуально – психологічні особливості та ін.) і умінь (аналізувати професійну інформацію, зіставляти власні здібності та вимоги фаху, формувати професійно важливі якості), необхідних для розв'язання проблеми вибору професії; створення сприятливих умов для вироблення в учнів активної життєвої позиції, здатності в майбутньому ефективно конкурувати на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної. Київ : Науковий світ, 2001. 92 с.
2. Зверева І. Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки. *Педагогічна і психологічна наука в Україні* : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України [у 5-ти т.]. Т. 1: Теорія та історія педагогіки. Київ : Пед. думка, 2007. 360 с. С. 87–95.
3. Топузов О. М. *Науково-експериментальна робота Інституту педагогіки НАПН України: здобутки і перспективи*. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік. Київ : Інститут педагогіки, 2013. С. 3–5.

Губаренко Анастасія,
магістр, докторант PhD;
Имангулова Татьяна,
руководитель магистранта, кандидат педагогических наук
доцент Казахской академии спорта и туризма, Казахстан

ИЗУЧЕНИЕ ТОПОНИМИИ В ТУРИСТСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ

В настоящее время, туризм является одним из приоритетных направлений в экономике Республики Казахстан. Основной целью развития туризма является формирование современной, высокоэффективной и конкурентоспособной отрасли, качество которой будет направлено на развитие внутреннего и въездного

туризма. В свою очередь, на качество предоставляемых туристских услуг, в большей степени влияет подготовка высококвалифицированных специалистов индустрии туризма: турагентов, туроператоров, гидов – экскурсоводов, работников гостиничного сектора и т. д. Одним из главных факторов, обуславливающим качество подготовки кадров для сферы туризма, является Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан.

В требованиях, предъявляемых сегодня к специалистам туристского профиля, подразумевается высокий уровень ключевых, предметных и специальных компетенций. Главной задачей высшей школы становится развитие личности обучающегося, расширение его профессиональной компетенции, повышение общей культуры. Анализ научной литературы по избранной нами проблеме показал, что в педагогике накоплен значительный опыт подготовки профессиональных кадров, изложенный в работах М. Ананьева, О. Алексеева, О. Буренко, Б. Гершунского, В. Зинченко, А. Калиевой, А. Сейтешева, М. Молдабековой, В. Трифонова, К. Успанова Н. Хмель, Н. Хан и многих других.

Особую роль в развитии внутреннего и въездного туризма играет профессия экскурсовода. Гиды / экскурсоводы, являясь экспертами своей национальной культуры и истории, имеют уникальную возможность знакомить туристов с подлинными ценностями своей страны и ее культуры, содействуя развитию межкультурного понимания и укреплению мира.

Важным элементом подготовки специалистов индустрии туризма, является изучение истории, культуры и традиций страны. Топонимия Республики Казахстан является неотъемлемой частью культурного наследия казахского народа и других, проживавших и проживающих народов страны. Важны и интересны исторические обстоятельства происхождения топонимов, их смысловое значение, связь с хозяйственной, военно-политической и социокультурной жизнью многих поколений степных кочевников-скотоводов, с их мировоззрением и духовной культурой.

В историко-топонимической номенклатуре бесчисленного множества географических объектов Казахстана тесно переплелись между собой многовековой опыт хозяйственно-культурной жизни, характерные черты мировоззрения, религиозно-культурные представления, эстетические предпочтения, групповые идеалы и,

конечно, коллективная устная память об исторических событиях земли Казахстана.

Все перечисленные элементы, которые являются компонентами казахской народной топонимии, формируют по своей структуре многоуровневую топонимическую систему, которая выполняла информационно-уведомительную, познавательную, предупредительную, охранительную, запретительную, и др. функции. Все это создало своеобразную модель ориентации людей в географическом пространстве – топонимию [2].

Говоря о топонимии Казахстана мы в первую очередь говорим о уникальном источнике краеведческого материала, интересного в равной степени и для граждан страны и для гостей нашей Родины. Общая совокупность доступных для научного анализа топонимов позволяет систематизировать топонимы, учитывая все специфические особенности, возникающие в процессе постановки целей создания словаря топонимов.

Топонимика, являясь интегральной наукой, вмещает в себя огромный спектр фундаментальных научных дисциплин, носящих как общеразвивающий, так и профилирующий характер, специфика которых направлена на развитие компетенций, приобретаемых студентами в ходе обучения по специальности «Туризм». Что, несомненно, реализуется в принципах Болонского процесса, направленных на интеграцию научных дисциплин, т. е. взаимопроникновение дисциплин в целях улучшения качества образования в Республике Казахстан. Изучение топонимики в рамках модулей туристских дисциплин, как базовых, так и профилирующих, на первом и втором курсе, способствует формированию прогрессивного мышления и улучшения качества приобретаемых компетенций, необходимых в будущей, профессиональной деятельности. На третьем и четвертом курсах, топонимические данные приобретают «сопутствующий характер», т. е. являются дополнительным средством информации в рамках непрерывного учебного процесса.

Таким образом, изучение систематизированных топонимических данных в модулях туристских дисциплин, позволяет не только углубить знания студентов о своей стране, но и способствовать модернизации методов экскурсионного обслуживания, формированию профессиональных компетенций

гидов / экскурсоводов, в целях развития внутреннего туризма Республики Казахстан.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вамбери Арминий. Путешествие по Средней Азии (пер. З. Д. Голубевой). Москва: Восточная литература, 2003. 175 с.
2. Имангулова Т. В., Губаренко А. В. Туристско-топонимический словарь Алматинской области. Алматы: 2016. 126 с.

Данилюк Оксана,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології та методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТЯХ «СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Реалізація сучасних технологічних підходів до підготовки майбутніх учителів, зокрема учителів початкової школи, вимагає не лише об'єктивного вибору педагогами вищої школи ефективної технології навчання, а й взаємозумовленої перебудови способу навчання студентів. Так, застосування, приміром, технології ситуаційного навчання, яку характеризуємо як спеціально організоване навчання, в основі якого лежить аналіз конкретної мовленнєвої / мовної ситуації (ситуаційного завдання, задачі, проблеми тощо) як основної дидактичної одиниці, шляхом застосування традиційних та інтерактивних методів, вимагає концентрування уваги педагога на особливостях організації аналітичної діяльності майбутніх учителів початкової школи як ключовому моменті застосування такої технології. Передусім, це стосується дисциплін гуманітарного циклу, зокрема – курсу «Сучасної української мови за професійним спрямуванням».

Отже, виходячи із сутності технології ситуаційного навчання, аналітична діяльність майбутнього учителя початкової школи у навчальному процесі закладу вищої освіти, досліджувана у наукових роботах Т. Абрамової, Т. Гукової, І. Корнієнко, Л. Мільто, А. Мітіної,

В. Сластьоніна, С. Смірнова, Ю. Сурміна, Н. Талізінної та ін., має будуватися на засадах різноаспектного аналізу мовленнєвої / мовної ситуації як дидактичної одиниці означеного навчання. Проте, ми не можемо акцентувати увагу на доречності аналітичної діяльності лише у процесі аналізу педагогічної ситуації, насамперед тому, що аналіз як категорія – і уявне розчленування певного об'єкта на елементи, і основа наукового дослідження. Вказане актуалізує потребу теоретико-практичного дослідження особливостей організації аналітичної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки на заняттях «Сучасної української мови за професійним спрямуванням».

Аналітична діяльність, на думку Т. Гукової, – обов'язковий і необхідний елемент, який не компенсується іншими складниками, професійної педагогічної діяльності [1, с. 12–16]. В. Сластьонін характеризує здібність до педагогічного аналізу як атрибут професійного мислення вчителя, виокремлюючи низку її етапів: аналіз педагогічної ситуації (діагноз); проектування результату (прогноз) і планування педагогічних дій; конструювання і реалізація навчально-виховного процесу; регулювання і коректування педагогічного процесу; підсумковий облік, оцінка отриманих результатів і визначення нових педагогічних завдань [4].

Розглядаючи різні види аналітичної діяльності будь-якої професійної діяльності в цілому, Ю. Сурмін робить висновок про те, що одні види аналізу мають інструментальний характер, стають певним інструментом дослідження (причинний аналіз, який передбачає вичленовування в досліджуваному об'єкті певних причин), а інші – більше тяжіють до об'єкта дослідження (аналіз документів, предметом якого виступає документ; аналіз ситуацій). При чому, аналіз ситуації передбачає застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, і чим багатший арсенал використовуваних методів, тим більші його навчальні можливості [5, с. 30–31].

Як бачимо, у цьому контексті, аналітична діяльність виявляється і в аналізі мовленнєвої / мовної ситуації, і в цілому педагогічного процесу, і його покроковій реалізації. Зазначене тісно пов'язує поняття «аналітична діяльність» із поняттям «рефлексія».

Згідно із тлумаченням О. Пошетун, рефлексія – самоаналіз, самооцінка учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії; актуалізація педагогом і учнями своїх знань, досвіду діяльності в тій чи іншій педагогічній ситуації; потреба і готовність

зафіксувати зміни в розвитку учня, визначити причини таких змін, дати оцінку ефективності педагогічної взаємодії, що відбулася [3, с. 49].

Таким чином, рефлексія – невід’ємний складник аналітичної діяльності вчителя. Зважаючи на той факт, що у своїх роботах ми розглядаємо педагогічну рефлексію трьох видів [2], відповідно аналітичну діяльність також будемо розглядати тривидову: загальнодіяльнісну (самоаналіз у цілому своєї педагогічної діяльності); ситуаційну (самоаналіз діяльності у контексті пошуку виходу із конкретної мовленнєвої / мовної ситуації); поетапну (самоаналіз певного етапу діяльності, наприклад: етапу уроку чи заняття).

Зазначені види аналітичної діяльності – взаємопов’язані та діють за принципом системності, де системою є власне педагогічна діяльність. Ці види аналітичної діяльності реалізуються у сукупності, часто паралельно. Наприклад, у процесі аналізу мовленнєвої / мовної ситуації (ситуаційного аналізу) правильний аналіз передбачає елементи загальнодіяльнісного аналізу, зокрема аналізу-моделювання, оскільки знайти правильний вихід із ситуації неможливо, не передбачаючи її вплив на цілісну діяльність. Вказане дозволяє не зводити ситуаційний аналіз лише до теоретичного обмеження поля аналізу змісту певної ситуації, а вчить майбутніх учителів початкової школи мислити масштабно, цілісно, системно тощо, формуючи розуміння того, що кожний неправильний крок (поетапний аналіз) призведе до виникнення нових ситуацій (ситуаційний аналіз) та ускладнить педагогічну діяльність в цілому (загальнодіяльнісний аналіз). Причому інколи поетапний аналіз може перейти у ситуаційний, коли дії, здійснені учасниками педагогічного процесу на його окремому етапі, виокремлюються у мовленнєвої / мовної ситуацію та потребують детального аналізу.

Таким чином, аналітична діяльність майбутнього вчителя початкової школи – це інструмент професійної діяльності та запорука формування його педагогічної майстерності, адже вдало здійснена аналітична діяльність дозволить загалом уникнути ускладнень у педагогічній діяльності. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, має передбачати та реалізовувати виокремлені нами види аналітичної діяльності: загальнодіяльнісну, поетапну та ситуаційну. Подальшого дослідження потребує розробка та впровадження різних планів здійснення аналітичної діяльності студентів у процесі навчання у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гукова Т. А. Педагогическая ситуация как средство развития профессиональных качеств будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. 167 с.
2. Осадченко І. І. Сутність різновидової педагогічної рефлексії. *Обрії*. 2010. Випуск 2(31). С. 38–41.
3. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище. *Рідна школа*. 2007. № 5. С. 46–49.
4. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1976. 159 с.
5. Сурмін Ю. Сутність ситуаційної методики. Визначення базових понять. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика* / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. Київ : Центр інновацій та розвитку, 2001. С. 29–35.

Закирова Венера,
профессор кафедры дошкольного и начального образования;
Сабирова Эльвира,
доцент кафедры дошкольного и начального образования
Казанского федерального университета

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОСТУПЛЕНИЕ РЕБЕНКА В ШКОЛУ

Время, когда ребенок начинает учиться в школе является одним из важнейших моментов в жизни маленького человека. В самом начале школьного периода закладывается фундамент нового социально-ситуационного обусловленного развития ребенка. Вносятся изменения в ведущей вид деятельности и возникает новый для ребенка образ – это роль ученика.

Преимственность между дошкольным и начальным этапами образования рассматривается в современности как одно из условий непрерывного образования ребенка. Непрерывное образование понимается как взаимосвязь всех компонентов системы (целей, задач, содержания, средств методов, форм организации воспитания и обучения) на каждом этапе образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка. Несомненно, преемственность – двухсторонний процесс. С одной стороны – дошкольная часть, которая сохраняет свою ценность дошкольного детства, формирует личностные качества ребёнка, служащие основой эффективности школьного обучения. С другой – школа как преемник подхватывает достижения ребёнка и развивает накопленный им потенциал.

Суть вопроса процесса преемственности заключается в том, чтобы подготовить маленького человека к новому пространству, к усложняющемуся ходу жизни, найти подходящие формы, методы, новые способы и приемы. В развитии школьника должна соблюдаться целостность во всех отношениях. Неукоснительно принимая это во внимание, учителя должны направить все усилия, как на интеллектуальную, так и на эмоционально-волевою, духовную и поведенческую область развития ребенка.

Тяга к знаниям и стремление к самостоятельности являются неременной характеристикой готовности ребенка к обучению. Настрой и подготовленность к изменениям в жизни, знание моральных норм и норм поведения подразумевает способность устанавливать конструктивные взаимоотношения со сверстниками.

На данный момент во многих странах постсоветского пространства посещение детьми дошкольного возраста детских садов не является обязательным. Поэтому преодолеть разрыв между дошкольным и начальным общим образованием очень сложно.

Важно отметить: в среднем более половины детей старшего дошкольного возраста ходят в детские сады. Отмечается так же тенденция распространения образовательных учреждений, в структуре которых есть и детский сад и школа. Педагоги этих учреждений вынуждены сами осуществлять преемственность, компоновать программы, материалы различных учебников и методических пособий с тем, чтобы выстроить целостное содержание образовательного процесса.

Главная задача преемственности детского сада и школы заключается в психологической, эмоциональной, нравственно-волевой и физической подготовке ребенка. Однако, ребенок, идущий в школу, должен быть зрелым не только в физиологическом и социальном отношении, но и достичь определенного уровня умственного и интеллектуального развития.

Одним из предполагаемых результатов практической реализации преемственности должно стать формирование у детей предпосылок и основ умения учиться. С идеей развития умения учиться связана стратегическая, программная линия модернизации системы непрерывного образования.

Систематическое развитие фундаментальных предпосылок умения учиться в дошкольном возрасте позволит сделать подготовку к школе естественной и непринужденной. Основная предпосылка – развитие творческого, логического воображения, мышления.

Развитие умения учиться на дошкольной ступени является основанием преемственности дошкольного и начального общего образования. В большинстве западноевропейских стран проблемы преемственности дошкольного и начального общего образования практически не существуют. Она давно решена на государственном уровне: начиная с пятилетнего возраста все дети (по выбору родителей) должны посещать то или иное образовательное учреждение.

Оптимальным для развития всех познавательных способностей, как сенсорных, так и интеллектуальных, является привлечение детей к проектной деятельности. По формам подготовки дошкольников к школе можно условно выделить три формы организации:

- в «подготовительных классах» дублирование основного содержания и конкретных заданий программ первого класса школы;
- осуществление подготовки детей к школе в условиях семейного воспитания;
- занятия в развивающих школах проводятся по авторским программам педагогов-психологов с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;
- индивидуальная подготовка ребенка.

Назрела крайняя необходимость предельно корректно скоординировать содержание образовательных программ для детского сада и начальной школы, наработать технологии единого характера. Для воспитателей это технологии доходчиво трактующие научные знания с обязательным учетом возрастных возможностей детей, а для учителей это технологии созданные с учетом психологии детей 5–7 летнего возраста. Преемственность в образовательном процессе становится более популярной при работе в условиях одного учреждения организованного по типу «школа-детский сад». Здесь педагоги обучают детей по совместно избранным, коллегиально согласованным программам. В стенах одного учреждения гораздо удобнее продумать и обсудить применение единых форм урочной и внеурочной работы учителей с учениками, принимая во внимание их возрастные особенности, гендерные нюансы, и конечно же индивидуальные характеристики.

В процессе преемственности необходимо применение различных форм и методов взаимодействия:

- взаимодействие воспитателя, учителя начальной школы и родителей (вебинары, on-line консультации);

- совместные мероприятия для детей «детский сад-школа» (экскурсии, праздники, экспедиции);
- совместное использование интерактивных образовательных площадок (<https://iqsha.ru/>);
- использование нетрадиционных форм воспитания и обучения (педагогика М. Монтессори, Вальдорфская педагогика);

Дети, поступаая в 1 класс из разных дошкольных учреждений, работающих по разным образовательным программам, с разными условиями, возможностями и подходами к педагогическому процессу требуют к себе глубокого дифференцированного подхода. По нашему мнению, решать проблему преемственности можно лишь при условии реализации единого подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бохорский Е. М. Эльконин Д. Б. Проблема готовности к школьному обучению. Москва: Просвещение, 1993. 173 с.
2. Давидчук А. Н. Обучение и игра. Москва: Мозаика-Синтез. 2006. 160 с.
3. Фисюкова Л. Б. От трех до семи лет: Книга для пап, мам, бабушек и дедушек. Харьков, 2011. 243 с.

Ивлева Надежда,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры страноведения
и туризма;*

Увалиев Максат,

*магистрант 2 курса, специальности «6М011600-География»,
Казахского национального педагогического университета им. Абая,
Казахстан*

ПРИМЕНЕНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ОБНОВЛЁННОМ ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В условиях смены образовательной парадигмы со знаниевой на деятельностно-компетентностную важнейшей необходимостью становится сущностное изменение представлений о результатах образовательной деятельности. В качестве последних признаются компетенции. Уже общеизвестным является структура компетенции, включающая когнитивный (знаниевый), деятельностный (умения, готовность к осуществлению определенной деятельности) и личностный (аксиологическая составляющая – определенные

ценностные ориентации, мотивационная компонента, самостоятельность, волевые качества, поведенческие умения в конкретной ситуации) компоненты. Однако в нормативных документах для общеобразовательной школы речь идет о личностных, метапредметных и предметных результатах образования [2]. При этом отсутствует четкое определение взаимосвязи обозначенных планируемых образовательных результатов с конкретными компетентностями обучающихся. Если для уровней высшего образования этот момент проработан на уровне теории и методик отдельных учебных дисциплин более конкретно, то для уровней общеобразовательной школы этот вопрос остается пока мало разработанным, что значительно осложняет реализацию новой идеологии образовательных стандартов второго поколения.

В научных исследованиях О. Коршуновой, А. Пашкевич и др. определены основные подходы к сознанию системы оценивания ключевых компетенций учащихся. Практические аспекты конструирования ситуационных задач для оценки компетентности учащихся разработаны О. Акуловой, В. Данюшенковым, О. Коршуновой, С. Писаревой и др.

Алгоритм создания ситуационной задачи ясно описан и представлен в пособии [1, с. 28–40]. Для оценки результатов решения ситуационных задач наиболее целесообразной признается стратегия «эффективно – неэффективно в решении проблемы». В соответствии с требованиями ГОС перспективно выделение универсальных учебных действий, формируемых в процессе решения конкретной ситуационной задачи, и фиксирование факта развития данного УУД школьника. По нашему мнению, ситуационная задача может быть определена как учебное интегрированное задание, построенное на учебном содержании и имеющее определенную структуру (название задания; лично-значимый познавательный вопрос; информация по данному вопросу в разнообразном виде (текст, таблица, график, статистические данные и т. д.); задания в соответствии с таксономией Б. Блума на работу с данной информацией); направленное на привлечение школьников к активному разрешению учебных проблем, тождественных реальным жизненным, и позволяющее обучающимся овладеть умениями быстро ориентироваться в разнообразной информации, самостоятельно и быстро отыскивать необходимые для решения проблемы сведения и активно, творчески пользоваться своими знаниями. Близким к понятию ситуационной задачи является понятие задачи-ситуации и сюжетной задачи, которые имеют практико-ориентированный характер и направлены на формирование

у школьников умения переводить практические жизненные ситуации в предметную плоскость, видеть действующие в данной ситуации законы и принципы, проявление их в определенных условиях. В нашем понимании задача-ситуация описывает какой-либо фрагмент жизни, характеризует обстоятельства, сложившиеся и действующие именно в описываемый промежуток времени, который можно назвать в совокупности с сопутствующими обстоятельствами и событиями ситуацией. Относительно данных (характеристик) этой ситуации школьнику предлагается ряд вопросов, которые связывают ситуацию с предметным учебным материалом.

Однако компетентностно-ориентированных заданий явно недостаточно в имеющихся сегодня в распоряжении учителя методических источниках, поэтому выход пока один – разработка таких заданий самим педагогом. А это ещё одна грань педагогического мастерства и творчества, которое может плодотворно проявляться в рамках инновационной деятельности образовательных организаций.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Данюшенков В. С., Коршунова О. В. Разноуровневые задачи по физике: 7–11 классы : пособие для учителей общеобразовательных школ. Киров: Изд-во ООО «Радуга-ПРЕСС», 2012. 151 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Казахстана от 23 августа 2012 г. № 1080 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования.

Камалова Лера,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры
дошкольного и начального образования, г. Казань*

Григорьева Стелла,

*доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и
начального образования Казанского федерального университета,
г. Казань*

МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Актуальность данного исследования обусловлена проблемами обучения детей мигрантов в новой социокультурной и языковой среде принимающей страны, связанными с процессами культурной

дезадаптации, потери ребенком-мигрантом языкового пространства. Традиционные методики и приёмы обучения иноязычных учащихся, изучающие русский язык, не подходят для обучения детей мигрантов в современной общеобразовательной школе. Необходимо создание специальных моделей обучения детей мигрантов, которые бы учитывали все аспекты социокультурной, языковой, психологической адаптации и на этой основе корректировали своеобразие содержания обучения русскому языку детей мигрантов в современной школе.

Цель исследования – разработка моделей обучения русскому языку детей мигрантов в современной поликультурной школе.

Задачи исследования – 1) создание оптимальных условий для удовлетворения разнообразных образовательных потребностей, интересов, ожиданий граждан России и детей мигрантов; 2) разработка пяти моделей обучения детей мигрантов в современной поликультурной общеобразовательной школе: а) модель, в которой учитель является носителем языка ребенка мигранта, б) модель, в которой учитель является носителем культуры принимающей страны, в) модель, в которой учитель не является носителем языка ребенка мигранта, г) модель, в которой учитель не является носителем культуры принимающей страны, д) модель, построенная на детском сотрудничестве, предполагающая активный диалог в процессе взаимодействия детей друг с другом; 3) использование в процессе игровых интерактивных, мультимедийных ресурсов для детей мигрантов.

В теории и практике современного образования существует несколько подходов к организации обучения детей мигрантов. В зарубежных странах и в России созданы специальные школы или классы для мигрантов, в которых обучаются дети разных национальностей (национальная школа). Существует другой подход, который позволяет объединить в одной школе или классе русскоязычных детей и детей мигрантов, обучающихся совместно по одной образовательной программе. Среди ученых, занимающихся проблемой обучения детей мигрантов, нет единства в решении одного из самых важных вопросов: по какой методике обучать детей-инофонов русскому языку – методике русского языка как иностранного или методике русского языка как неродного? Следующим спорным вопросом является вопрос: как организовать изучение русского языка ребенком мигрантом – только на уроке

русского языка или в рамках спецкурсов и дополнительных внеурочных занятий с детьми мигрантов? Кроме того, в современной науке неизученным и неразработанным остается главный аспект проблемы: по каким критериям определить содержание образовательной деятельности детей мигрантов, насколько актуально создание адекватных адаптивных моделей обучения детей мигрантов, учитывающих реалии современной школы (неготовность педагогов к обучению детей мигрантов, невладение родным языком ребенка-мигранта, незнание культуры и традиций страны, откуда приехал ребенок- мигрант, незнание методики преподавания детей-инофонов русскому языку, литературе, чтению и письму). Исходя из вышеизложенного, нами разработаны 5 моделей обучения детей мигрантов в современной адаптивной общеобразовательной поликультурной школе, которые могут быть использованы в практической работе учителями начальных классов.

В современных школах обучается большое количество детей мигрантов, которые обладают разным уровнем знаний русского языка, истории, культуры, традиций принимающей страны. У учителей начальной школы возникают проблемы, связанные с методикой преподавания русского языка для детей мигрантов, определением содержания учебно-воспитательной работы, моделей взаимодействия учителя с учащимися мигрантами. В результате проведенного эксперимента (2016–2017 уч. год) мы разработали пять структурно-функциональных моделей содержания образовательной деятельности учителей с детьми мигрантов в современной поликультурной школе: 1) модель, в которой учитель является носителем языка ребенка мигранта, 2) модель, в которой учитель является носителем культуры принимающей страны, 3) модель, в которой учитель не является носителем языка ребенка мигранта. 4) модель, в которой учитель не является носителем культуры принимающей страны, 5) модель, построенная на детском сотрудничестве, предполагающая активный диалог в процессе взаимодействия детей друг с другом.

Использование методов и технологий, направленных на диверсификацию моделей обучения детей мигрантов русскому языку способствует более быстрой языковой, психологической, социокультурной адаптации детей мигрантов, формирует профессиональные компетенции учителей, работающих с учащимися – мигрантами в современной адаптивной поликультурной школе.

Наши результаты показывают, что содержание образовательной деятельности учителей с детьми мигрантов должно быть направлено на развитие межкультурной коммуникации в обучении русскому языку детей-инофонов, языковой компетенции, формирование навыков диалога языков и культур, социализацию учащихся в российском обществе. Разработанная методология предназначена для практического использования в контексте многокультурной образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Kamalova L. A., & Sakirova V. G. (2017). Developing the Methodology for Effective Teaching of the Russian Language to Migrant Muslim Children. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 2017. Выпуск 13. Стр. 7813–7821.
2. Mikheyeva T. B., Education Russian language students multiethnic klassov. Rostov-on-Don: Phoenix, 2008. pp 362.
3. Balykhina T M. Methods of teaching Russian as a second language, novogo. Moscow, Publishing house of the Russian Peoples' Friendship University, 2007. p. 245.

Карбаева Шолпан,

кандидат педагогических наук, доцент;

Бейкитова Альбина,

*PhD докторант специальности «6D011600-География»
Казахского национального педагогического университета
им. Абая, г. Алматы, Казахстан*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Современные изменение социокультурных приоритетов, изменение цели и содержания образования требуют от будущих учителей переориентации педагогической деятельности. Потому что, рыночное отношение к образованию требует от обучающихся не только глубоких теоретических знаний, но и творческого потенциала, способствующего успешной самореализации в динамической социальной среде, развитому мышлению, ориентированного на устойчивое будущее. Оно связано с коренными преобразованиями во всех областях социально-экономической жизни общества, и необходимостью ставить перед школой переход от «знание-центрического» подхода к «личностно-ориентированному» подходу в образовании. В связи с этим, одной из главных задач обучения в

обновленном содержании образования РК становится обучение детей мыслить по-новому, формирование в них навыков исследовательской деятельности. Для реализации задач школа должна больше применять элементы творчества в учебном процессе. В связи с этим, в процесс творческого познания необходимо включать различные виды самостоятельной исследовательской деятельности.

Творческий исследовательский поиск становится неотъемлемой частью любой профессии. В связи с этим подготовка учащегося к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска выдвигается в ряд важнейших задач современного образования. В связи с этим, необходимость создания педагогических условий для организации исследовательской деятельности обучающихся как в рамках обязательных учебных предметов, так и вне уроков является одним из основных требований к образовательному процессу, указанных в Государственном общеобязательном стандарте образования РК [2].

Включение исследовательской деятельности в обучение обучающихся отражено в работах многих ученых и педагогов. Например, по мнению В. Краевского, выделяя исследовательскую деятельность как один из структурных компонентов педагогической деятельности, заостряет внимание на том, что для включения учителя в научно-исследовательскую деятельность необходима его специальная подготовка [1].

Основная цель организации исследовательской работы связаны с развитием учеников, формирование у них творческого начала, активности как основного личностного качества.

Для реализации исследовательской деятельности обучающихся во время урока можно осуществить следующим путем:

1. Выявить ряд уроков, содержанием которых является обучение учащихся исследовательским приемам.

2. Включить в учебный процесс приемы исследовательской деятельности, которые вытекают из логики учебного процесса и являются его составной частью, образуя необходимое единство содержания и деятельности.

Используемые в исследованиях задания чаще всего имеют проблемный характер. Обучающиеся должны знать возможности использования географических знаний и умений в быту и в повседневной жизни.

При практической реализации исследовательского подхода в обучении необходимо применять разнообразные формы учебной работы [3].

Таким образом, организация исследовательской деятельности учащихся требует реализации определённых педагогических условий. Прежде всего, это изменение содержания уроков и разнообразных форм учебной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бережнова Е. В., Краевский В. В. Основы учебно-исследовательской деятельности. Учебное пособие для студентов учреждений среднего профессионального образования. 9-е изд., стер. Москва: Академия, 2013. 128 с.
2. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования). Постановление Правительства РК от 23 августа 2012. № 1080.
3. Обухов А. С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: Что и как развивать? *Исследовательская работа школьников*. № 4. 2003. С. 18–23.

Мамоев Бинали,
*доцент кафедры экономики и туризма Университета
иностранных языков и деловой карьеры, Казахстан*

ПОСТРОЕНИЕ НОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

Перестройка содержания школьной географии осуществляется при последовательном развитии идей гуманизации образования, включающем расширение туристско-краеведческой работы, содержания и способов обучения.

Общая цель двенадцатилетнего географического образования – формирование у подростков географической картины единого мира на основе усвоения системы знаний о природе, населении и хозяйстве, формирование у них сознания необходимости усвоения моральных ценностей человечества, моральных норм и правил цивилизованного общения и общежития.

Усвоение систематических научных знаний не является самоцелью, а служит средством развития личности, становления у человека научно-географического познания, формирование географической культуры.

Овладение учеником туристскими и краеведческими методами и подходами составляет уникальный вклад географии в развитии личности школьника, дает возможность каждому ученику определить смысл знаний, включить научное познание в арсенал личности средств постижения истины, а в дальнейшем – искать необходимые знания в достижениях человеческой культуры и заниматься их открытием. Такой подход позволяет рассматривать планируемые результаты обучения как основные задачи, на которые должна ориентироваться совместная деятельность учителя и учащихся.

Сохранение и развитие нашего образования – основная опора в формировании казахстанского будущего. Оно должно стать основной заботой нашего правительства, а гражданское общество обязано создать общественную атмосферу, обеспечивающую престиж профессии. Именно учителю, т.е. человеку, способному передавать эстафету знаний и культуры во всем многообразии его деятельности, предстоит в новой цивилизации ведущая роль. Все остальное – производное от образования и нравственности, которая – тоже от учителя [1, с. 24].

Большое влияние на туристско-краеведческую работу оказывает и современное состояние географической науки, изучающей пространственно-временные взаимосвязи, природные и антропогенные факторы, особенности развития различных территориальных систем. Современная география комплексно рассматривает среду обитания человечества используя, системный географический подход к познанию окружающего мира. Она изучает окружающую среду, взаимодействие человека и природы. Именно поэтому концепция географического образования школьников исходит из необходимости «очеловечивания» содержания предмета, планирует строить содержание предмета на основе комплексного, а не отраслевого подхода.

Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 г. г., принятая в октябре 2004 года, предусматривает переход на двенадцатилетнее среднее образование. Данной программой планируется профильная подготовка школьников основной ступени, кроме того, введен новый уровень – «Послесреднее профессиональное образование». В связи с этим считаем целесообразно углубленное изучение практической географии, краеведения, основ туризма и страноведения [2, с. 48].

Если мы, учителя географии, желаем рассматривать наш предмет как путь к лучшим профессиям, мы должны рассматривать проблему принятия нами обязательств *двух уровней*.

На первом уровне действовать по принципу, который обеспечит минимальный вред человечеству, что влечет за собой моральное обязательство по уходу и восстановлению окружающей среды и по обереганию человеческой жизни и достижению минимальной деградации.

На втором уровне: если мы должны построить глобальное сообщество, в котором интересы и материальный достаток всех становится делом всех, мы должны быть уверены, что учение формируется для выполнения практических обязательств, для выявления ущерба, нанесенного человеком природе [3, с. 12].

Это потребует нахождения более точных экологических подходов к образованию и использованию их в туристско-краеведческой работе. Это означает, что на учителях географии лежит ответственность за создание каркаса социальных и природных вопросов в мировом контексте, исходя из создания глобального сообщества, которое содержит местные различия и основывается на экономическом и человеческом единстве.

Таким образом, построение нового содержания школьной географии учитывает современные цели двенадцатилетнего образования, современные задачи географической науки, которые требуют изучения пространственно-временных взаимосвязей, природных и антропогенных факторов и особенностей развития различных территориальных систем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой (для директоров и заместителей директоров школ). Москва: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. 278 с.
2. Ивлева Н. В. Туристско-краеведческая деятельность в школе: учебное пособие. Алматы-полиграфия-сервис, 2009. 140 с.
3. Туристская деятельность : Сб. зак. актов. Алматы : Юрист, 2007. 36 с.

Опалюк Тетяна,
кандидат педагогічних наук, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ СЦЕНАРНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА» ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Найвища цінність реалізації соціальної рефлексії завдяки використанню різних форм навчальної діяльності стосується формування сприятливих умов для професійного та особистісного саморозвитку та самореалізації в дидактико-професійному середовищі педагогічного навчального закладу.

Головною метою цієї роботи є на основі теоретичного аналізу сучасних дидактичних моделей навчання виявити та узагальнити дидактичний потенціал навчальної дисципліни «Основи сценарної роботи соціального педагога» щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Системотвірним елементом навчання був курс «Основи сценарної роботи соціального педагога», передбачений навчальним планом для студентів II курсу спеціальності «Соціальна педагогіка» факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (II семестр), який було видозмінено як за змістом, так і за формами організації освітньої діяльності з урахуванням розроблених підходів щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя.

Так, наприклад, на занятті «Теоретичні основи та практика організації виховної діяльності школярів» ставилась мета: актуалізувати та систематизувати базові теоретико-практичні позиції щодо організації виховної діяльності школярів, підготовки себе як суб'єкта формування цього виду діяльності. Вона реалізувалася шляхом опрацювання питань: «Актуалізація основ теорії виховання. Проблеми виховання в сучасній школі та перспективи їх вирішення».

Найпродуктивнішим етапом навчальної роботи з курсу було моделювання виховного заходу. Важливо було відпрацювати

алгоритми мислення при підготовці, конструюванні виховного заходу, апробувати визначені підходи, долучившись до колективного творення виховного заходу з конкретної теми. Студенти актуалізували логіку структурування виховного заходу, алгоритми мислення при визначенні теми, формуванні змісту, виборі адекватних методів виховання. На занятті відбувалося колективне моделювання виховного заходу з конкретної теми.

Методично важливо було забезпечити актуалізацію знань і конкретних умінь щодо структурування й підготовки виховного заходу. Тому заняття починалося з узагальнення теоретичного знання, що представляє логіку структурної побудови виховного заходу. Далі було зроблено перехід до теоретико-методичного рівня осмислення проблеми, що представляє алгоритм мислення педагога на різних етапах моделювання заходу й у конкретних ситуаціях вибору. За основу, як правило, брався досвід педагога, який розкриває технологічний аспект організації виховного процесу, і на закріплення опрацьованого матеріалу студенти робили спробу колективного моделювання заходу. Цінність цього заняття полягає в тому, що вербалізується процес колективного мислення, представляються обґрунтування авторів конкретних рішень у всіх ситуаціях вибору. Крім того, викладач безпосередньо управляє процесом творення моделі, оперативно коректуючи всі його аспекти, хід перебігу.

Достатньо ефективним та цікавим був конкурс концепцій: «Мої перші професійні починання». Тут студенти робили спробу спроектувати отримані в результаті опрацювання попередніх тем навчальні компетенції з теорії та практики організації виховної роботи школярів на майбутню професійну діяльність, оцінити себе з позиції готовності до реалізації виховних функцій. Відбувалося представлення концепції, базових позицій, стилю та методики організації виховної діяльності школярів, які вони можуть реалізувати під час першої активної практики.

Заняття передбачало формування погляду на себе як на потенційного вихователя. Важливо було самовизначитись: наскільки студент готовий до реалізації своєї професійної функції – виховувати дітей, яким він себе бачить, на які питання він ще не дав собі відповіді, у чому є ще найбільші проблеми. Заняття проводилось, як правило, у вигляді конкурсу, дискусії, методичного семінару.

Наступним етапом роботи в рамках навчального курсу було проведення самоаналізу студентів за параметрами, що визначають

їхню готовність до організації виховної діяльності. Переслідувалась мета формування вмінь здійснювати аналітико-рефлексійну діяльність стосовно процесу та результатів своєї професійної підготовки, зокрема готовності до виховної роботи. Проводилося представлення результатів самоаналізу, які інтегрально визначали готовність студентів до виховної роботи та обґрунтування методики їх написання. У результаті, виділялися пріоритетні напрями професійного саморозвитку на основі проведеного самоаналізу, а також з'ясовувалися форми та методи професійного самовдосконалення з напрямів, що були визначені як найпроблематичніші.

Представлення та публічне обговорення кількох варіантів самоаналізу дало можливість студентам не лише переконатись у правильності їх написання, а й також зрозуміти основні вимоги, які визначають ефективність аналізу. Був також апробований підхід, за яким студенти формували групи за виділеними пріоритетними напрямками саморозвитку й отримували завдання підготувати необхідний методичний матеріал і виступити в ролі консультантів.

Надзвичайно актуальною та складною була тема, яка стосувалася методики та практики професійного саморозвитку. Вона передбачала проектування перспектив самовдосконалення на основі практичних апробацій та аналізу готовності до організації виховної роботи школярів. Відбувалася підготовка та представлення методичних матеріалів з тем, що визначені студентами як пріоритетні для саморозвитку: основи теоретичної підготовки; аналіз досвіду практичної організації діяльності; практичні вправи; тренінг. Це заняття повинно було ініціювати інтенсивну роботу над собою з напрямів, що представляють для кожного студента особистісну та професійну значущість.

На занятті студенти розробляли стратегію, тактику, а також адекватне методичне забезпечення особистісного, професійного саморозвитку виховного спрямування, які, на їх думку, обумовлюють продуктивність процесу самовдосконалення. Студенти апробували методичний матеріал, демонструючи практичні вправи, конкретні методи роботи над собою. Передбачалося продовження групової роботи у поєднанні з індивідуальною. На цьому занятті відбувалося підведення підсумків та формулювання методичних рекомендацій, що забезпечують ефективність організації виховної діяльності школярів, основних «заповідей» педагогу-вихователю.

Підводячи підсумки опрацювання навчального курсу «Основи сценарної роботи соціального педагога», узагальнювалися ключові моменти теорії і практики організації виховної діяльності, визначався загальний рівень готовності студентів групи до реалізації виховних функцій. При цьому особлива увага приділялася виявленню сильних аспектів у структурі їхньої підготовки, детально проаналізувавши найслабші, загальні для всіх або більшості, і завершувалася робота визначенням загальних позицій стратегії самопідготовки студентів, умов забезпечення її ефективності.

Отже, на основі узагальнення дидактичного потенціалу навчальної дисципліни «Основи сценарної роботи соціального педагога» щодо формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя можна зробити висновки, що важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя є забезпечення його здатності виявляти себе як сформована соціально зріла особистість, здатна виконувати свої функціональні обов'язки. У процесі розвитку соціальної рефлексії студента ми позначаємо можливості навчальних гуманітарних дисциплін та організаційних форм навчання, які в сукупності, найбільшою мірою відповідають за розвиток соціальної рефлексії майбутнього вчителя та безпосередньо впливають на загальну ефективність навчальної діяльності, відповідно, формуючи соціальну рефлексію студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник [для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. Київ: КОМПАС, 1997. 64 с.
2. Малихін О. В., Павленко І. Г., Лаврентьева О. О., Матукова Г. І. Методика викладання у вищій школі: навчальний посібник. Кривий Ріг: КДПУ, 2010. 270 с.
3. Опалюк Т. Л. Розвиток рефлексії особистості як фундаційна основа формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Науковий журнал «Молодий вчений», 2017 р. № 8 (48) серпень. С. 268–272.
4. Опалюк Т. Л. Активно використовувані форми організації навчальної діяльності у педагогічних університетах у процесі формування соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Інтернаука: научный журнал.– Москва, Изд. «Интернаука», 2017. № 17(21).
5. Opaliuk T. L. The practice of implementation interactive teaching methods as a means for process intensification of forming social reflexion in the future teacher . Science and practice: an innovative approach: Collection of scientific articles. Les Editions L'Originale, Paris, France, 2017. P. 299–303.

Осадченко Інна,
*доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Компетентісний підхід – один з ключових кваліфікованої підготовки у закладі вищої освіти; пріоритетний у методології наукових досліджень педагогічної галузі, що відображено в «Національній стратегії розвитку освіти України в 2012–2021 рр.» [3]. Цей підхід достатньо проаналізовано в наукових роботах Н. Бібік, В. Лозовецької, В. Лозової, О. Малихіна, О. Пометун, В. Радула, О. Савченко, К. Савченко, В. Серікова, Ю. Чернової, С. Якушевої та ін. Однак компетентісний підхід до оцінки окремо взятих навчальних досягнень студентів, незважаючи на достаток різних методичних рекомендацій, досі, з теоретичної точки зору, описаний недостатньо.

Нині вченими і практиками вже апробований алгоритм реалізації компетентісного підходу до підготовки майбутніх учителів: вибір «компетентності» як «одиниці» виміру результатів навчання → обґрунтування особистісних і функціональних компонентів компетентності → наповнення виділених компонентів компетентності характеристиками → побудова обґрунтованих рівнів компетентності для професійного зростання → розробка освітніх програм → проектування компетентісно-орієнтованої моделі навчання → інтеграція освітнього, професійного та соціального середовища → розробка методів і змісту оцінки досягнень діяльнісної орієнтації з урахуванням компетенцій (Ю. Чернова) [4, с. 10].

Далі обґрунтуємо відповідь на друге питання: «Які види навчальних досягнень студентів педагогічних закладів вищої освіти є пріоритетними з точки зору компетентісного підходу?».

Вважається, що професійна компетентність учителя розкривається через його педагогічні вміння, як сукупність різноманітних дій педагога, узгоджених з функціями педагогічної діяльності і в основному визначають індивідуально-психологічні

особливості вчителя. Спектр умінь учителя – різноманітний, в тому числі, характеризують [2, с. 76] такі дидактичні вміння: переносити наявні знання, прийоми навчання і виховання в умови нової педагогічної ситуації; знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення; створювати нові елементи педагогічних знань, ідей і конструювати нові приклади вирішення конкретної педагогічної ситуації.

На основі рекомендацій проекту «ТЮНІНГ» [1], передусім, підлягають оцінюванню такі види навчальної діяльності студентів педагогічних закладів вищої освіти: складання резюме проаналізованих матеріалів, найнеобхідніших для аналізу певної педагогічної ситуації; аналіз педагогічної ситуації; виділення ситуаційної проблеми зі змісту педагогічної ситуації, на її основі – формулювання і вирішення ситуаційної задачі, тобто прийняття рішення щодо педагогічної ситуації; спільна (групова / парна) робота студентів над завданням; підготовка і виступ з презентацією (усна / письмова; у парах / групах); рефлексія з елементами самокритики тощо.

Як бачимо, компетентність майбутнього вчителя завжди пов'язана з педагогічною ситуацією – формуванням окремої компетенції – умінням приймати правильне рішення в педагогічній ситуації. Це актуалізує необхідність організації ситуаційного навчання – ефективною тенденцією у професійній підготовці майбутніх фахівців. У той же час ці ж та інші уміння складають раніше згадані освітньо-кваліфікаційні вимоги до бакалавра / магістра в процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти.

Таким чином, на основі компетентнісного підходу серед видів навчальних досягнень студентів педагогічних закладів вищої освіти у процесі вивчення дисциплін циклу професійної та практичної підготовки (педагогіки, основ педагогічної майстерності, педагогічної психології, предметних методик і тощо). Одними з пріоритетних є вміння і навички приймати правильні рішення в педагогічних ситуаціях.

Водночас подальшого дослідження потребує розробка завдань з метою реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Проект «Тьюнінг» – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс]. Внесок університетів у Болонський процес. – URL: <http://tuning.unideusto/tuningeu>.

2. Сулима Т. С. Психолого-педагогічні умови підготовки компетентного педагога професійного навчання у світлі Болонських домовленостей. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. Випуск 30. С. 464–469.

3. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». – [Електронний ресурс]. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

4. Чернова Ю. К. Технология реализации компетентного подхода при подготовке специалистов. *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика и психология»*. Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2010. № 1 (1). С. 10–14.

Радзівілова Інна,
*здобувач кафедри педагогіки та психології професійної
освіти Національного авіаційного університету, Україна*

ІМІТАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БОРТПРОВІДНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах соціально-економічних перетворень, що відбуваються в Україні, розширення ділових зв'язків із різними країнами, збільшення кількості пасажирських перевезень, рейсів і маршрутів, зростає потреба у високопрофесійних фахівцях авіаційної галузі взагалі і бортпроводників зокрема, готових і здатних самостійно, незалежно й автономно організовувати та розв'язувати професійні завдання. З огляду на це, проблема вдосконалення підготовки авіаційного персоналу державної авіації України не викликає заперечень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми дають змогу стверджувати, що на ефективність процесу формування готовності майбутніх бортпроводників до професійної діяльності значним чином впливають методи навчання, оскільки саме вони характеризують спільну роботу усіх суб'єктів навчального процесу. У педагогіці існують численні тлумачення сутності поняття «метод навчання», а саме:

– упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання навчально-виховних завдань [3, с. 206];

– способи упорядкованої викладацької роботи і організації навчально-пізнавальної діяльності студентів щодо розв'язання навчально-виховних завдань [4, с. 40];

– прийом або система прийомів, що застосовується в певній галузі діяльності [6, с. 399];

– певний спосіб послідовної діяльності викладача та студентів, для досягнення поставленої мети у процесі навчання, який сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів, формує їхній світогляд, готує їх до самостійного здобуття знань [1, с. 37];

– способи та прийоми спільної впорядкованої взаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності [8, с. 318].

Услід за О. Малихіним і В. Чайкою ми вважаємо, що на ефективність організації процесу підготовки майбутніх фахівців впливає вибір методів навчання, який має здійснюватися в тісному зв'язку з вибором інших елементів навчання, а саме: завдань, змісту, принципів, форм і засобів навчання [5; 7; с. 131]. Тобто, для оптимального вибору методів навчання науково-педагогічні працівники мають керуватися критерієм відповідності визначених методів змісту навчання, принципам навчання, цілям і завданням навчання, педагогічним умовам і певній кількості годин, відведених на засвоєння необхідних знань, умінь і навичок, рівню підготовленості й індивідуально-психологічних властивостей суб'єктів навчання тощо. Крім того, варто зазначити, що вибір методів навчання має здійснюватися на засадах системного підходу, оскільки реалізація його основних положень дає змогу розглядати процес навчання і всі його компоненти у закономірних взаємозв'язках [5; 7].

Теоретичний аналіз наукової педагогічної літератури дає змогу стверджувати про існування різних підходів до класифікації методів навчання. Так, Ю. Бабанський, який в основу класифікації методів навчання покладає положення цілісного підходу, виокремлює методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності, а також методи контролю навчально-пізнавальної діяльності. До методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності вчений відносить словесні, наочні, проблемно-пошукові та індуктивно-дедуктивні методи навчання; методів стимулювання й

мотивації навчально-пізнавальної діяльності – пізнавальні ігри, навчальні дискусії, заохочення та покарання; методів контролю навчально-пізнавальної діяльності – опитування, тестування, контрольні роботи, контрольні лабораторні роботи, самоконтроль тощо [2].

Н. Арістова поділяє методи навчання на традиційні, інноваційні й ініціативно-передові. Учена вважає, що традиційними є методи, які використовувалися протягом багатьох століть і які є актуальними в умовах сучасних вищих навчальних закладів. Методи навчання, які спрямовані на формування у суб'єктів навчання творчого самостійного мислення, розвиток творчих навичок і вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем, дослідниця розуміє як інноваційні. До ініціативно-передових науковець відносить такі методи, які дають змогу ознайомитися з особливостями та специфікою певної професійної діяльності залежно від обраної майбутньої професії [1].

П. Лузан в основу класифікації методів навчання покладає три істотні ознаки, зокрема, джерело, з якого суб'єкти навчання здобувають знання; основні дидактичні цілі, що реалізуються в навчальному процесі; рівень активності суб'єктів навчання [4].

В. Ягупов виокремлює дві групи методів навчання, зокрема традиційну й діалогічну. Словесні, наочні, практичні, контрольні та самостійні методи навчання В. Ягупов відносить до групи традиційних методів навчання. Діалогічні методи навчання, які використовують в освітньому процесі з метою підвищення ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів навчання за допомогою спеціальних прийомів і способів [9, с. 325], учений також називає методами активізації навчально-пізнавальних дій. Групу діалогічних методів навчання, на думку науковця, складають імітаційні та неімітаційні методи. Імітаційні методи навчання, у свою чергу, дослідник поділяє на ігрові і неігрові. Основними різновидами імітаційних ігрових методів навчання є метод інсценування й рольові ігри, імітаційних неігрових методів – мозкова атака, аналіз конкретної ситуації, круглий стіл, прес-конференція тощо.

Орієнтуючись на результати досліджень Н. Арістової [1], Ю. Бабанського [2], С. Гончаренко [3], П. Лузана [4], О. Малихіна [5], В. Чайки [7], В. Ягупова [9], до методів навчання, що сприяють формуванню готовності майбутніх бортпроводників до професійної діяльності в авіаційних навчальних центрах відносимо імітаційні. Так,

реалізація методу інсценування й рольових ігор в процесі підготовки майбутніх бортпровідників дає змогу навчити їх орієнтуватися в стандартних і нестандартних ситуаціях, які можуть виникнути на робочому місті, приймати відповідальні рішення, сформувати вміння і навички самостійної роботи, працювати в команді, аналізувати інформацію, необхідну для прийняття певного рішення тощо. Варто зазначити, що під час проведення рольових ігор майбутні бортпровідники мають змогу застосувати засвоєнні знання, уміння і навички в ситуаціях, близьких до реальних умов, що сприяє формуванню їхньої готовності до професійної діяльності. Сутність використання аналізу конкретної ситуації в навчальному процесі полягає в тому, що під час обговорення змодельованих ситуацій майбутні бортпровідники мають змогу дати об'єктивну оцінку власній поведінці і поведінці своїх колег [8].

Отже, застосування імітаційних методів навчання в процесі підготовки майбутніх бортпровідників в авіаційних навчальних центрах є однією з найважливіших умов формування їхньої готовності до професійної діяльності, оскільки їх реалізація уможливорює формування і розвиток практичних умінь і навичок моделювання різних професійних ситуацій, оцінювання власної поведінки і поведінки інших людей, набуття практичного досвіду розв'язання складних завдань, забезпечує ефективну взаємодію всіх учасників навчального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : монографія. Київ : ТОВ «ГЛІФМЕДІА», 2015. 240 с.
2. Бабанский Ю. К. Педагогика. Москва : Просвещение, 1988. 478 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Либідь, 1997. 376 с.
4. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі : монографія. Київ: Міленіум, 2015. 330 с.
5. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.
6. Сучасний тлумачний словник української мови: словник / ред. В. В. Дубічинський. Харків: ВД «ШКОЛА», 2006. 832 с.
7. Чайка В. М. Основи дидактики : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2011. 240 с.
8. Чечет В. В., Захарова С. Н. Активные методы обучения в педагогическом образовании. Минск, БГК. 2015. 127 с.
9. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 559 с.

Радченко Ігор,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ГРАФІКО-ДИДАКТИЧНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНИХ КУРСАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

До сучасних графіко-дидактичних засобів можуть бути зараховані різноманітні knowledge-mapping методи та інструменти. Працювати з mapping-інструментами у сучасних редакторах зручно, наочно, інтуїтивно. Викладачі рідко ставлять запитання: як саме ці інструменти працюють у навчанні, які види знань дозволяють описувати, які види карт у яких випадках доцільно застосовувати. Якщо це зрозуміти, то застосовувати майндмеппінг можна правильно і з прогнозованим результатом.

Основна мета застосування всіх mapping-методів схожа. Якщо студенти можуть маніпулювати складним набором відношень у схемі, вони краще розуміють ці відношення, запам'ятовують їх, можуть аналізувати їх складові. Це, водночас, сприяє глибоким, не поверховим підходам до навчання.

Існує емпіричне обґрунтування для використання карт з метою поглиблення, розширення та збереження знань. Дані когнітивних наук показують, що візуальні уявлення покращують навчання. Карти дозволяють окреме кодування інформації в пам'яті у візуальній формі і у формі висловлювань, – явище, яке називається «подвійне кодування» або «спільне запам'ятовування». Інакше кажучи, вербальна обробка інформації, додатково до візуальної, сприяє навчанню, шляхом використання більш, ніж однієї модальності.

Загальне бачення класифікації mapping-інструментів передбачає поділ їх на три фундаментальних групи, пов'язані з відмінностями у їх застосуванні:

1. Інтелект-карти або карти пам'яті (mind mapping) дозволяють студентам уявити та досліджувати асоціації між поняттями.
2. Карты концептів або карти понять (concept mapping) дозволяють осмислити відношення між концептами і, відповідно, зрозуміти самі ці концепти та галузь, до якої вони належать.

3. Карты аргументів (argument mapping) дозволяють відобразити гадані зв'язки між твердженнями, а також оцінити їх з точки зору обґрунтованості структури аргументів та їх розташування.

Карты пам'яті були визначені як візуальні нелінійні зображення ідей та їх відношень. Вони містять мережу пов'язаних понять. При створенні карт пам'яті важливо використовувати спонтанне, вільне за формою мислення. При цьому опорна мета створення карти полягає в тому, щоб знайти творчі асоціації між ідеями. Таким чином, карти пам'яті практично є картами асоціацій. Основний спосіб застосування карт пам'яті – це створення асоціативних зв'язків між ідеями.

Переваги інтелект карт – їх вільна форма та необмежена структура. Однак, важко побачити їх користь для усвідомлення того, як одне поняття впливає на розуміння іншого. Для уникнення обмежень інтелект-карт були розроблені інструменти концепт-меппінгу.

Карты концептів за своїм характером більш структуровані і менш ілюстровані, ніж інтелект-карты. Мета концепт-карт полягає не в генерації спонтанних асоціативних елементів, а в позначенні відношень між ідеями. Таким чином, концепт-карты є інструментом для опису відношень. Вони мають ієрархічну «деревовидну» структуру із вищих та підпорядкованих частин (первинні, вторинні та третинні ідеї. Основною перевагою концепт-карт є їх спрямованість на виявлення відношень, оскільки вони дозволяють виводити зв'язки між релевантними поняттями.

Окремі недоліки карт концептів привели до створення і розвитку інструменту нового виду – карт аргументів.

Карты аргументів мають призначення, відмінне від інтелект-карт та концепт-карт. Воно полягає в експлікації (уточненні і роз'ясненні) логіки аргументації. Специфікою карт аргументів можна вважати логічні висновки, які пов'язують окремі твердження. Основна перевага карт аргументів полягає в тому, що вони націлені на певний підклас відношень, зокрема на логічні залежності між твердженнями.

Таким чином, різні інструменти для створення карт знань мають взаємодоповнювальні функції і можуть широко використовуватись у навчальних курсах вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Калмыков А. А. Презентация знания. Москва: LAP, 2010.
2. Мюллер Х. Составление ментальных карт. Москва: Омега-Л, 2007.

Ткачук Галина,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики та
інформаційно-комунікаційних технологій;*
Стеценко Володимир,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики та
інформаційно-комунікаційних технологій;*
Стеценко Надія,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту, Україна*

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ КАРТ ПАМ'ЯТІ

Майбутній учитель повинен бути високоосвіченою, організованою і відповідальною особистістю, що може поєднувати професійну компетентність із соціальною відповідальністю, має сталий науковий світогляд і відповідні професійні компетентності. Важливим структурним компонентом професійної компетентності вчителів інформатики є технічна компетентність, яка передбачає формування не тільки відповідних умінь та навичок, але й технічних знань, що стосуються закономірностей будови та функціонування конкретних технічних пристроїв.

Проблема формування технічних компетентностей майбутнього учителя інформатики відображена у працях І. Войтовича, Т. Отрошко, Е. Зеєра, В. Сергієнка, С. Яшанова, В. Дем'яненка та інших. Застосування карт пам'яті у навчальній діяльності розглядали О. Аксьонова, О. Барна, В. Вембер, Т. Вороненко, Н. Вторушина, А. Гордєєва, А. Кобися, Н. Кононець, С. Кулик, О. Кузьминська, Н. Морзе, В. Москаленко, Н. Терещенко, Є. Філатова та інші.

Не зважаючи на значну кількість праць у галузі компетентнісного підходу при підготовці вчителя інформатики та використання карт пам'яті у навчальній діяльності, багато питань залишаються відкритими. Зокрема потребують продовження дослідження питання формування технічних знань фахівця при використанні карт пам'яті.

Метою дослідження є детальний розгляд структури технічного знання та виявлення ефективності застосування карт пам'яті для формування технічного знання у процесі підготовки майбутнього учителя інформатики.

Компетентністий підхід передбачає наявність не тільки навичок та вмінь для здійснення професійної діяльності, але й відповідних технічних знань, отриманих у ході вивчення технічних наук та опосередкованого вивчення загальних інформатичних дисциплін. Розглянемо детальніше поняття технічного знання.

Як відомо, об'єктом технічних наук є техніка, але якщо розглядати це питання ширше, то – технологічні процеси. Відповідно, якщо об'єкт технічних наук розглядається з позицій техніки та технологій, всі поняття технічного знання поділяються на поняття, що описують технічні об'єкти, їх властивості та відношення і поняття, що описують технологічні процеси, їх властивості та відношення. Такий поділ дає змогу визначити перші поняття як технічні, другі як технологічні, а загалом вони входять в поняття технічного знання.

Об'єктом відображення для технічних понять є обчислювальна техніка як сукупність засобів людської діяльності, яка використовується для здійснення процесів обробки даних. До цього класу понять зараховують поняття різних технічних пристроїв (комп'ютер та його складові, пристрої відтворення та введення даних, передачі даних тощо), а також їх схем та комплексів.

Об'єктом відображення технологічних понять є технологія як сукупність методів та способів обробки даних відповідними технічними пристроями для отримання кінцевого результату. Технологія включає систему організацій, людей, знань, процесів і пристроїв, котрі входять до технологічної діяльності. До цього роду понять належать поняття різноманітних технологічних операцій, прийомів, процесів тощо.

Таким чином, технічні знання вчителя інформатики є важливим структурним компонентом технічних компетентностей і необхідні йому для вирішення фахових завдань технічного характеру.

Сучасні інформаційні технології надають широкий інструментарій для формування технічних знань. Особливої уваги потребують технології створення карт пам'яті, оскільки вони дають змогу представити знання у вигляді мережі, ієрархічно або довільно пов'язаних вузлів (подій) і є засобом створення пізнавальних структур студента [2, с. 103].

Карти пам'яті – це схеми, які наочно подають різні завдання, тези, взаємопов'язані та об'єднані якоюсь спільною ідеєю [1, с. 93].

Серед програм, які дають змогу створювати карти пам'яті, доцільно виділити FreeMind, Mindomo, FreePlane тощо.

Карти пам'яті можна використовувати практично в усіх галузях людської діяльності. Зокрема, для навчання можна використовувати карти пам'яті з метою конспектування лекцій, підготовки матеріалів за визначеною темою, написання статей, рефератів, курсових, вирішення творчих задач, мозкового штурму, презентацій, планування та розробки проектів різної складності, проведення тренінгів, розвитку інтелектуальних здібностей тощо. Загалом карти пам'яті допомагають здійснити аналіз та структурування великого обсягу інформації та усвідомити або запам'ятати її.

Нами використано технологію створення карт пам'яті у процесі вивчення дисципліни «Інформатика та інформаційно-комунікаційні технології», зокрема при розгляді тем, які передбачали формування певних технічних компетентностей.

Так, при вивченні теми «Будова комп'ютера» студентам було запропоновано створити карту пам'яті певного пристрою, відобразивши в ній основні його характеристики (рис. 1).



Рис. 1. Карта пам'яті «Процесор»

Побудова карти пам'яті стимулює студента до пошуку технічних параметрів певного пристрою, при цьому задіюються різні структури мозкової активності – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація тощо.

Власний досвід та досвід педагогічної спільноти щодо використання карт пам'яті в навчальному процесі свідчить про перспективність цієї технології. Нині в мережі існує безліч програмного забезпечення для створення карт пам'яті, які можна використати для візуалізації навчального матеріалу і, таким чином, закріпити необхідні знання. Проведене дослідження вказує на ефективність використання карт пам'яті для формування технічного знання майбутнього учителя інформатики, оскільки такий підхід

позитивно впливає на мотивацію до навчання, активізує розумову діяльність і розвиває творче мислення при роботі з навчальним матеріалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Радомська Т. О. Візуалізація навчальної інформації з використанням ментальних карт. Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: Збірник матеріалів наукової конференції. Київ: ІТЗН НАПН України, 2017. 201 с.
2. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л., Олійник Н. Ю., Олійник Т. О., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г., Столяревська А. Л. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / за ред. В. М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.

Фомкіна Олена,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики і фізики ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Україна

Кошова Оксана,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вищої математики і фізики ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», Україна

РОЛЬ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Система вищої освіти України у контексті європейських вимог передбачає, водночас з формуванням професійних якостей спеціаліста, розвиток соціально-психологічних, особистісних та творчих якостей студентів. Сучасному суспільству потрібні професіонали високого рівня, з високорозвиненим інтелектом та творчими здібностями. При цьому слід брати до уваги і той факт, що на сучасному ринку праці існує жорстка конкуренція та висуваються достатньо високі вимоги до претендентів. Це обумовлює необхідність формування у студентів здатностей знаходити, сприймати, опрацьовувати нову інформацію, переносити її на розв'язання нових проблем; у разі необхідності перебудовувати підходи до діяльності задля її оптимізації.

Основними ознаками творчого мислення вважаємо:

- наявність доскональних стратегій мислення;
- достатній рівень знань та умінь;
- володіння прийомами розумової діяльності (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, підведення під поняття, класифікація, конкретизація, встановлення істотних зв'язків і тощо);
- високий рівень психічних механізмів, таких, як увага, пам'ять, уява;
- оволодіння прийомами пошукової діяльності та евристичними прийомами.

Формування творчого мислення при вивченні математики стає можливим, передусім, за рахунок широкого впровадження активних методів навчання. Вони ж пов'язані з розробкою і впровадженням в навчальний процес спеціальної системи математичних задач. Задач, які формують математичний стиль мислення – строгий, послідовний, оригінальний, оперуючий чітко визначеними поняттями. Навчальні функції таких задач одночасно спрямовані на підвищення математичної підготовки студентів і на вироблення вмінь застосовувати математичний апарат для дослідження економічних процесів і явищ, будувати моделі економічних ситуацій, знаходити математичні залежності в реальних виробничих процесах, передбачати очікуваний результат як наслідок аналізу величин, що характеризують певну економічну ситуацію. Вони дають змогу розкрити методологічні питання взаємозв'язку теорії з практикою, переконуючи студентів в тому, наскільки важливе вивчення математичних дисциплін для обраної ними спеціальності. Форми та методи реалізації таких задач у навчальному процесі можуть бути різноманітними, але всі їх варіації повинні бути спрямовані на одне – покращення параметрів моніторингу характеристик інтелектуального розвитку студентів з метою формування активної, компетентної, творчої особистості.

Не менш важливим аспектом розвитку творчих здібностей студентів є впровадження навчальних технологій, що сприяють формуванню цілісної картини світу, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання. А це неможливо без дослідницької діяльності, яка є ефективним методом підготовки якісно нових фахівців вищої школи. Саме вона розвиває творче мислення та наукову інтуїцію, індивідуальні здібності та дослідницькі навички.

Зрозуміло, що найвищий рівень активності студентів досягається у процесі їхньої самостійної роботи. Тому проведення практичних занять з математики повинне передбачати високу організацію і постановку самостійної роботи студентів. Розглядаючи самостійну роботу, як один із важливих шляхів оптимізації навчання математики і вагому форму розвитку творчого потенціалу, активності особистості, вважаємо необхідним забезпечити:

- раціональний відбір навчального матеріалу з урахуванням його обсягу, складності, рівня інформаційності;
- індивідуалізацію навчання, яку не слід зводити до мінімізації і спрощення математичного матеріалу, а розуміти її як диференціацію складності завдань, міри і характеру допомоги викладача;
- формування у студентів раціональних прийомів навчальної роботи, уміння самостійно працювати;
- здійснення необхідного методичного забезпечення шляхом розробки завдань для самостійної роботи та вказівок і рекомендацій до них, посібників з навчальними алгоритмами.

Переконані, що успішне функціонування навчального процесу шляхом вдало підібраної системи творчих завдань та нестандартних задач, набуття навичок дослідницької роботи, високоорганізовану самостійну діяльність забезпечить розвиток креативних математичних здібностей студентів, сформує навички творчого вирішення проблемних ситуацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кошова О. П. Педагогічні технології навчання в процесі формування професійно-математичної компетентності майбутніх економістів у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету : збірник наукових праць*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 8 (301), Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2014. С. 15–24.
2. Koshova O., Mironenko L. Technologies of developing professional Mathematical competence of Bachelor of Economics. *Person, Family, and Society: Interdisciplinary Approach to the Harmonization of Interests*. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016. С. 206–212.
3. Фомкіна О. Г., Ванжа Н. В. Розвиток творчого потенціалу особистості студента в системі евристичного навчання математики. *Збірник наукових праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 48 (101). С. 430–435.
4. Фомкіна О. Г. Удосконалення методики навчання математики в економічному вузі: шляхи, форми і засоби, перспективи. Монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2008. 90 с.

Секція 6

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Барановська Олена,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ (історичний аспект)

Упровадження профільного навчання у закладах загальної середньої освіти є одним з етапів реформування освітньої галузі. Поряд з необхідністю реформування змісту навчання виникає необхідність оптимізації освітнього процесу у напрямі вдосконалення педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості. У світі та у вітчизняній педагогіці напрацьовано певний досвід з дотичних питань чи з окремих аспектів проблеми.

Аналіз зарубіжного досвіду уможлиблює виокремити такі загальні риси організації навчання в умовах профільного: загальна освіта на старшому ступені в усіх розвинених країнах є профільною чи диференційованою іншим чином; профільне навчання охоплює три, рідше два останніх роки навчання в школі; частка учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає в усіх країнах і складає не менше 70 %; кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, є приблизно однаковою і невеликою; організація профільної підготовки розрізняється згідно з узгодженням між інваріантною та варіативною частинами навчального плану та можливістю формувати власну освітню траєкторію: від досить жорстко фіксованого переліку обов'язкових навчальних курсів (Франція, Німеччина) до можливості набору з багатьох курсів, пропонованих за весь період навчання (15–25 курсів, Англія, Шотландія, США та ін.); кількість обов'язкових навчальних предметів (курсів) на старшому ступені в порівнянні з основною істотно менше, активно відбувається курс на інтеграцію навчальних предметів, їх технологізацію. Обов'язковими є природничі науки, іноземні мови, математика, рідна мова, фізична культура; старша профільна школа виділяється як самостійний вид освітньої установи,

хоча зберігаються моделі цілісної загальноосвітньої школи I–III ступенів.

Ретроспективний аналіз вітчизняної філософської, психологічної, дидактичної та методичної літератури засвідчив, що створення, розвиток та впровадження в освітній процес педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням відбувалося під впливом соціокультурних чинників – соціально-економічного розвитку суспільства, державної освітньої політики, науки в цілому і педагогічної науки зокрема, освітньої практики в рамках відповідних часових періодів. У XIX – на початку XX століття відбувалося впровадження у практику різноманітних ідей різного виду технологій навчання, зокрема, комплексний підхід. У 50-ті – 70-ті рр. XX ст. відбувалось інтенсивне накопичення теоретичного знання з формування основ дидактики, у тому числі розпочалися активні пошуки різного виду технологій навчання, які б дозволяли інтегрувати певні види знань та практично їх реалізовувати в рамках класно-урочної системи за відсутності можливостей змін офіційної доктрини в освіті. Особливе місце тут посідали педагогічні технології за гуманітарним спрямуванням, оскільки цьому комплексу наук притаманне виняткове ідеологічне навантаження. Тому багато з них були лише експериментальними та відповідали вимогам тогочасної ідеологічної доктрини. Упродовж 70-х – 90-х рр. XX ст. тривали активні дослідження різних видів технологій, у тому числі, відбувалося накопичення теоретичних та практичних доробок у таких напрямках, як: міжпредметна інтеграція та міжпредметні зв'язки; розвивальне навчання; ігрові технології; інтерактивні технології; технологія проектного навчання; технологія життєвого проекту та життєвого проектування; технологія особистісно орієнтованого уроку; технологія розвитку критичного мислення; технологія формування та розвитку творчої особистості та багато інших. Створювалася дефініційна база («технологія», «педагогічна технологія», «інтерактивні технології» тощо). У 90-ті рр. XX ст. на початку XXI ст. почався період концептуального розвитку нової інноваційної теорії навчання під впливом інформаційного суспільства та зміною ролі інформації в життєдіяльності людини, а також упровадження ідеї функціонування загальноосвітніх закладів нового типу. З цього моменту стали можливими різноманітні експерименти в рамках цих закладів, у тому числі, відбувалися зміни у змісті навчання, зокрема, впроваджувалися різноманітні педагогічні

технології та міжпредметна інтеграція. Багато напрацьованих ідей актуальні на сучасному етапі та можуть лежати в основі конструювання сучасного змісту для профільного навчання та відповідних підручників, бути основою для створення основи нових технологій навчання у навчальних закладах з метою створення профільної середньої освіти.

У вітчизняній дидактиці (у тому числі, радянського періоду) неодноразово розглядалися питання впровадження різних видів педагогічних технологій на матеріалі різних предметів. Робилися спроби запровадити елементи профільного навчання у практику загальноосвітніх шкіл. У 1966 р. вводилися дві форми диференціації змісту навчання за інтересами учнів: факультативні заняття у 8–10 класах та школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів. Після реформи 1984 р. було запроваджено 11-річний термін навчання та навчання з 6-річного віку. Для старшокласників (10–11 кл.) пропонувалися три напрями: 10–11-ті класи загальноосвітньої школи; середні професійно-технічні училища та середні спеціальні навчальні заклади профільного навчання. Частково проблема профорієнтації та професійного самовизначення учнів усе ж таки розв'язувалася: існували професійно-технічні навчальні заклади, навчально-виробничі комбінати, проводились уроки трудового навчання і практика на виробництві влітку для старших класів тощо. Але кардинально перебудувати навчальний процес для старшої школи у напрямі профілізації не вдалося. Проблема останнім часом загострилася і постала потреба у визначенні резервів підвищення ефективності навчального процесу на засадах компетентнісного та інтегрованого підходів і розкритті механізмів їх використання (педагогічні технології) в старшій школі в умовах її профільності, профорієнтації.

На сучасному етапі проблема використання технологій за гуманітарним спрямуванням у навчально-виховному процесі старшої школи в умовах профільного навчання розглядається за різними аспектами. Поняття «педагогічна технологія» у закладах загальної середньої освіти на різних її ланках розглядала низка науковців: (О. Барановська, Н. Бібик, С. Бондар, Г. Васьківська, М. Вашуленко, Н. Головка, К. Гуз, В. Ільченко, С. Гончаренко, Л. Липова, Ю. Мальований, Л. Момот, О. Савченко, С. Трубачева, О. Чорноус, Л. Шелестова та ін.) [1; 3; 4; 6; 7; 10; 12]. Науковці пропонують низку ідей формування цілісних знань учнів, які спираються на знання

міжпредметного характеру, суб'єктний досвід школяра, досвід метапредметної діяльності, інноваційні ідеї [1; 2; 5; 8; 9; 11]. Особливу увагу приділено технологіям інтегрованого навчання, які віддзеркалюють процеси інтеграції в сучасному суспільстві. Технологія інтегрованого навчання – це побудова навчального процесу на міжпредметній основі шляхом виявлення в різних навчальних предметах однотипних елементів і поєднання їх у якісно нову цілісність з метою створення цілісного образу світу в учня [1]. Проведені дослідження проводилися для окремої ланки школи у тогочасних умовах, стосувалися певних аспектів проблеми застосування педагогічних технологій.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел з цієї проблеми засвідчили, що педагогічні технології в старшій школі за гуманітарним спрямуванням не були предметом цілісних системних досліджень. Прогнозується, що технології профільного навчання загалом сприятимуть розвитку навичок самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, вимагатимуть застосування надпредметних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барановська О. В. Технологія контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. *Історія в школі*, 2002. № 4. С. 6–8.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Бібик Н. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методолог. семінару АПН України. Київ : Пед. преса, 2006. С. 23–29.
4. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання. *Молодь і ринок*, 2013. Вип. 5 (100). С. 19–25.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. Посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
6. Кизенко В. І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання. *Підручник для директора*, 2003. № 11–12. С. 27–31.
7. Локшина О. Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання. *Рідна школа*, 2004. № 4. С. 65–67.
8. Мариновська О. Інтегральна педагогічна технологія предметів суспільно-гуманітарного циклу. *Обрії*, 2004. № 1. С. 7–12.
9. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.
10. Самодрин А. П. Профільне навчання в середній школі. Кременчук : Вид. центр Сучасного гуманітарно-економічного інституту, за участю РВЦ ПНТУ, 2004. 384 с.
11. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
12. Трубочева С. Е. Дослідницькі технології як засіб реалізації метапредметного підходу в навчанні. *Біологія і хімія в рідній школі*, 2015. № 109. С. 34–37.

Васьківська Галина,
доктор педагогічних наук, завідувач відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України, Україна

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕФЛЕКСІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Відповідно до нової педагогічної парадигми потрібно освітній процес будувати з урахуванням індивідуальних запитів і можливостей учнів: з об'єкта навчання вони мають стати суб'єктом діяльності, що визначає необхідність використання нових педагогічних технологій, які спонукатимуть до рефлексійної активності у навчальному процесі. У цілому педагогічна технологія означає системну сукупність і алгоритм функціонування всіх методологічних, особистих, інструментальних засобів, що використовуються для досягнення запланованих цілей [2].

Будь-яка освітня діяльність зумовлюється мотивацією діяльності учнів. Однією з форм організації мотивації у навчанні учнів є рефлексія – осмислення ними передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, свого досвіду життєдіяльності. В організації рефлексійно-пізнавальної діяльності рефлексія має вирішальне значення, адже збуджуються внутрішні пізнавальні мотиви. Започатковує рефлексію виявлення проблемної ситуації, усвідомлення якої є основою пошукової діяльності. Учень, засвоюючи знання, часто доходить думки, що нова інформація суперечить тій, яку він уже засвоїв.

Тобто, відбуваються суперечності між старими, уже засвоєними учнями знаннями, новими фактами, між одними й тими самими за характером знаннями, але нижчого й вищого рівнів, між науковими знаннями й життєвими, практичними. Відбувається рефлексія в оцінці фактів, явищ, літературних героїв, історичних діячів тощо. Учні старшого шкільного віку не схильні необдуманно сприймати на віру ті чи інші докази, аргументи, вони намагаються все відсортувати через власний суб'єктивний досвід. За традиційного навчання, коли все пояснюється, розтлумачується, учень позбавлений можливості самотужки дійти до розв'язання тієї чи іншої ситуації, а це, безумовно, позбавляє його радості пізнання. Натомість у процесі рефлексійно-пізнавальної діяльності проблемна ситуація зникає лише після її

подолання. Пошуковій ситуації властивий емоційний стан – подив, зацікавленість, бажання подолати утруднення. Як писав відомий психолог С. Рубінштейн, важливо, щоб дитина, зіштовхнувшись з проблемою, суперечністю, емоційно загорілася, щоб незрозуміле викликало в неї емоцію здивування, щоб доводила до кінця мисленнєву роботу, незважаючи на труднощі.

Отже, враховуючи психолого-педагогічні чинники будь-якої діяльності, що пов'язана з навчанням, ми визначили навчальну технологію, задіяну у процесі профільного навчання, як рефлексійно-пізнавальну технологію, в основі якої є рефлексія як мотивація до пізнання і яка передбачає конструювання змісту освіти не традиційно від знань до учня, а від учня його потреб, інтересів, внутрішньої і зовнішньої мотивації – до необхідних знань і вітагенному досвіду, що уможлиблює самовизначення, самореалізацію і самоствердження. У структурі рефлексійно-пізнавальної технології ми виокремили компоненти, які визначають навчальний процес як творчий: рефлексійно-пізнавальні ситуації і їх виявлення; розв'язання рефлексійно-пізнавальних ситуацій на основі гіпотетичного мислення.

Рефлексійно-пізнавальна технологія в умовах профільного навчання виконує соціально важливу роль, оскільки виступає як засіб упровадження ідей співпраці у навчальний процес. Під час її використання удосконалюються соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії у структурі спільній діяльності, розвиваються емпатійна культура, навички рефлексії і самодіагностики тощо. Водночас, основним джерелом навчального пізнання виступає вітагенний досвід самого учня, а вчитель є головним помічником у засвоєнні і розширенні цього досвіду, розвитку творчих здібностей. Особистісний досвід поповнюється не тільки в учня, а й у вчителя, оскільки в процесі взаємодії відбувається і його перетворення. Саме тому ми розробили рефлексійно-пізнавальну технологію, яка спонукає до рефлексії, розвиває творчі здібності учнів і самостійність їхнього мислення. Учні під час розв'язання проблемно-рефлексійних ситуацій самостійно обирають мету, окреслюють проблеми, заглиблюються в суб'єктивний досвід. Організація рефлексійно-пізнавальної діяльності передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне розв'язання питань на підставі аналізу обставин і ситуацій. Сутність використання рефлексійно-пізнавальної технології

зводиться до накопичення вітагенного досвіду, водночас має на меті створення сприятливих умов для навчання й виховання способами активної взаємодії учнів і вчителів, учнів між собою – для розв’язування спільних проблем. Це – співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі (ланка, команда, група), коли і учні, і вчитель є рівноправними суб’єктами навчання. Основою рефлексійно-пізнавальної технології є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують сам процес спілкування [1].

Отже, рефлексійно-пізнавальна технологія характеризується такими ознаками: міжособистісна, діалогічна, рівноправна взаємодія вчителя і учня, учня з іншими учнями; зміна установок на співпрацю і соціальні цінності, задоволення від такого навчання; спонукання учнів до конкретних дій; значне підвищення ролі особистості педагога, він виступає як лідер, організатор; рефлексія щодо засвоєння нової інформації; поєднання парної, групової діяльності на паритетних засадах. За реалізації рефлексійно-пізнавальної технології жоден учень не залишається байдужим.

Головне завдання рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання – розвиток особистості, вміння критично мислити й ставитися до інформації. Застосування рефлексійно-пізнавальної технології дає змогу вчителю об’єднати діяльність кожного учня, тобто, створюється система взаємодій: учитель – учень, учитель – клас, учень – клас, учень – учень, група – група), пов’язати його (учня) навчальну діяльність і міжособистісне спілкування [3, с. 156].

Використання рефлексійно-пізнавальної технології у профільному навчанні передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв’язання проблем. Тобто, навчальний процес організований у такий спосіб, що переважна більшість учнів залучена у процес пізнання, вони мають можливість усвідомлювати те, що вони знають і про що думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності і має місце взаємної підтримки, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й формувати їх у систему.

Моделювання життєвих ситуацій є ефективним засобом навчання, адже ситуації і в художньому творі, і в історичній дійсності ґрунтуються на інформації, в основі якої лежать судження, що

справляють враження несумісних. Головна відмінність – у способах виявлення проблеми. Так, у процесі вивчення літератури це: проблема, що лежить в основі художнього твору, яка, наприклад, у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» відбита у його назві; суперечливість у характері, поведінці героїв твору. Під час осмислення образу Раскольнікова (Достоевський Ф. М. «Злочин і кара») виявляється суперечливість його поведінки: герой твору убиває стару лихварку, як йому здається, на благо принижених і скривджених. Утім, Раскольніков і Лізавету позбавляє життя – заради якої він і вчинив перший злочин; суперечливі оцінки літературного твору або його персонажу з боку різних критиків, літературознавців і т. ін. Кожен учень, обирає для себе характеристики образів і дій героїв твору відповідно до обраної професії (юриста, критика, актора, психолога, лікаря тощо).

Педагог має спрямувати рефлексійно-пошукову діяльність на побудову гіпотези і бути готовим надати допомогу, «підказати» хід подолання суперечності. Під час побудови гіпотези роль непрямого скеровування рефлексійно-пошукової діяльності відіграє «підказка». Роль «підказки» досліджували психологи О. Леонтьєв, А. Пономарьов. У процесі рефлексійно-пізнавальної діяльності «підказка» може бути здійснена у формі додаткової інформації, розв'язання завдань, додаткового запитання, експерименту тощо, що мають спрямувати думку учнів.

Узагальнені етапи процесу рефлексійно-пізнавальної діяльності, як уже зазначалося, виступаючи як складові єдиної системи, водночас характеризуються певною самостійністю і мають ознаки завершеної мисленнєвої задачі. Це дає змогу застосовувати дослідницькі завдання, які обмежують (локалізують) пошукову діяльність одним з етапів. Якщо завдання, які передбачають здійснення всіх етапів постановки і розв'язання проблеми, називають дослідницькими, то завдання, мета яких збігається з метою окремих етапів, можна визначити як локально-дослідницькі. Такі завдання спрямовані на: виявлення суперечності; побудову гіпотези; доведення гіпотези.

При побудові і застосуванні локально-дослідницьких завдань ми враховували: а) діалектичний взаємозв'язок етапів розв'язання проблеми; б) особливості і структуру конкретного етапу; в) принцип зростаючої складності. Завдання на виявлення суперечності передбачають необхідність усвідомлення інформаційно-сислової суперечності, що лежить в її основі, аналізу суперечності і, як

результат, виконання завдання – формулювання завдання, задачі, запитання тощо.

Частина знань, умінь, навичок (у сучасних умовах незначна) має засвоюватися не у процесі сприйняття, а як продукт їх пошуку та «відкриття». Підготовка до таких занять має свої особливості: навчальний матеріал містить рефлексійно-пізнавальні ситуації або створювати умови для їх виникнення за сприймання цього матеріалу учнями старшої школи з певною підготовкою; матеріал є посильним для самостійного пошуку учнів; навчальний матеріал структуровано відповідно до рефлексійно-пізнавальної діяльності.

В організації «відкриття знань, умінь і навичок» чітко виокремлюються два взаємозв'язані елементи: рефлексійно-пізнавальна діяльність учнів старшої школи; управління цією діяльністю з боку вчителя. У результаті реалізації рефлексійно-пізнавальної технології старшокласники формулюють правила, закони і «відкривають» для себе нові знання відповідно обраній професії.

Отже, у профільному навчанні головною умовою ефективної реалізації рефлексійно-пізнавальної технології є добір і структурування навчального матеріалу. Рефлексійно-пізнавальну технологію доцільно застосовувати, коли зміст навчального матеріалу: а) спрямований на формування наукових понять, законів, теорій, тобто має здебільшого теоретичний характер, виявляє причиново-наслідкові зв'язки між явищами; б) не є принципово новим, логічно продовжує вже вивчене, на основі якого учні можуть зробити самостійні кроки в пошуку нових знань; в) посильний учням для їхнього самостійного пошуку, тобто рефлексійно-пізнавальні ситуації та їх розв'язання перебувають у зоні найближчого розвитку пізнавальних можливостей учнів, що водночас реалізує соціалізаційну функцію відповідних знань, спонукає до усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності, а отже сприяє покращенню якості профільного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васьківська Г. О. Педагогічні технології формування у старшокласників системи знань про людину: діяльнісний підхід. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 20. 232 с. С. 10–23.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВПЮЛ, 2001. 502 с.

3. Пидкасистый П. И. Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособ. Москва: Рос. пед. агентство, 1996. 272 с.

Васьківська Олена,
*викладач кафедри теорії та історії педагогіки
Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна*

ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сьогодні пропонує значну кількість сучасних навчальних технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів та їхню соціалізацію в майбутньому. Навчальна технологія трактується як упорядкована сукупність дій і операцій, послідовність яких забезпечує цілісну систему управління навчальною діяльністю учнів з метою набуття ними чітко визначеного навчального результату. Для нашого дослідження таким результатом є сформованість умінь діалогічного спілкування старшокласників.

Найефективнішою для формування умінь діалогічного спілкування у старшокласників серед навчальних технологій є технологія навчального діалогу. Уміння діалогічного спілкування ми розглядаємо як чинник розвитку сукупності різних видів знань, умінь і навичок, необхідних учням для майбутньої життєдіяльності. Суттєвою характеристикою діалогу є співпошук істини як подія, як явище, що переживається учасниками діалогу. Питання педагогічного спілкування й діалогу як форми спільної діяльності учнів і вчителя розкрито у працях Г. Балла, Н. Волкової, В. Кан-Каліка, О. Киричука, Г. Ковальова, О. Леонтьєва, які визначають педагогічне спілкування як соціально-психологічну взаємодію вчителя з учнями, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їхньої навчальної діяльності.

Класифікація і практичне застосування діалогових технологій з метою літературного розвитку школярів, їхніх інтелектуально-комунікативних здібностей відображено в працях Н. Волошиної, О. Ісаєвої, Л. Мірошніченко, Г. Токмань та ін. Питанням

діалогічності входження старшокласника в соціокультурне середовище займався М. Шимановський, діалогічного стилю педагогічного спілкування – О. Корніяка, О. Березюк, наприклад, діалогічну форму навчання розглядає як особливу взаємодію, як поєднання зовнішнього і внутрішнього діалогів.

Навчальний діалог – особлива за змістом форма спільної діяльності учнів і вчителя, взаємодія смислових позицій суб'єктів навчання щодо визначення, прийняття і розв'язання навчальної задачі, результатом якої є знаходження нового знання як власної точки зору. Водночас, аналіз уроків свідчить, що переважна кількість учителів, які працюють за традиційними програмами, зосереджуються на організації діалогу «вчитель – учень», діалоги між учнями є явищем рідкісним. Навіть якщо такі ситуації плануються вчителями, здійснюється це епізодично, безсистемно.

Формування умінь діалогічного спілкування старшокласників вимагає наукового обґрунтування і розроблення, педагогічних технологій організації навчального діалогу. За зовнішньою формою діалогічна ситуація подібна до проблемної ситуації, має її необхідні атрибути: суперечності, дефіцит орієнтувальних основ дії, інформації, цілісного уявлення про ситуацію, але, з іншого боку, особистісно-смисловий діалог не ставить за мету розв'язання цієї проблеми. Моделювання діалогічних ситуацій є процесом створення уявної моделі образу, який передбачає пошук оптимального розв'язання навчальної проблеми і відтворює послідовність міркувань. Пошук виходу з проєктованих ситуацій діалогу сприяє формуванню у старшокласників потреби спиратися на науковий матеріал у процесі розв'язання навчальних завдань, забезпечує активізацію їхньої пізнавальної діяльності, вмотивоване (усвідомлене) ставлення до навчання.

Уміння діалогічного спілкування старшокласників розвиваються, здебільшого, на уроках з гуманітарних предметів, оскільки саме ці предмети орієнтовані на формування комунікативних навичок. Згідно з теорією викладання української літератури, розробленої Г. Токмань, рівні діалогу між учителем та учнями на заняттях з літератури підтверджують своєчасність утілення в практику викладання таких принципів, як діалогізм і проблемність. Саме завдяки такому навчанню «учень безпосередньо відчує твір як своєрідну ірреальну реальність і осмислить свої відчуття, прийде через них до ясної, особистісної думки» [3, с. 9].

Вважаємо, що розвиток умінь діалогічного спілкування як показника комунікативної компетентності забезпечує формування потреби старшокласників в умінні логічно обґрунтовувати власні судження, здійснювати комунікацію на принципах діалогу, використовувати можливості діалогу в навчанні. Така потреба виражається в позитивно-активному ставленні учнів до діалогічної діяльності й підвищенні значущості оволодіння новими способами цієї діяльності.

На уроках з літератури формуванню умінь діалогічного спілкування сприятиме аналіз зразків діалогів героїв художніх творів, що містяться у підручнику. Шляхом вивчення діалогів літературних героїв можна навчитися повноцінно користуватися лексичним багатством української мови, вміти слухати співрозмовника, навчитися використовувати аргументи у процесі діалогу-заперечення, звернути увагу на вибір форм звернень, засоби залучення уваги до своїх суджень.

Утім, діалоги літературних героїв, як правило, аналізуються з погляду їх змісту, виявлення філософських або моральних позицій учасників бесіди. В аналізі відповідних епізодів розглядаються діалоги героїв з погляду форми, композиційних особливостей чи відсутності діалогічних стосунків. Доцільно досліджувати взаємозв'язок висловлювань, використаних у діалозі героїв твору, і висловлювань учнів під час аналізу таких діалогів. Слід аналізувати в класі (і вчителів, і учнями) виявлені бар'єри і перешкоди творення живого діалогу.

Важливою умовою розвитку умінь діалогічного спілкування також є ситуаційне навчання, маючи глибоке психологічне підґрунтя, ситуаційне навчання, основу якого ставить ситуаційне мислення, теоретико-практично підкреслює фундаментальність побудови знанневих конструкцій у залежності від реальних ситуацій [2]. На уроках з мови мають використовуватися завдання на розігрування ситуацій за допомогою діалогу:

Ситуація 1. Однокласник несподівано на перерві висловлює своє негативне враження про твій твір, який було зачитано на уроці.

Ситуація 2. Друг звертається за порадою, але вже вкотре переказує тобі пригоду, що з ним сталася, не даючи змоги тобі висловитися.

Ситуація 3. Учитель обурюється з приводу прогуляного уроку.

Ситуація 4. Мама сварить за пізнє повернення додому.

Після розігрування ситуацій учні отримують запитання, на які мають швидко відповісти (технологія «мозкового штурму»): «Що таке спілкування?», «З допомогою чого ми спілкуємося?», «Чи однаково ви спілкуєтеся з батьками, друзями, вчителями?», «Від чого залежить ваша поведінка під час спілкування з різними людьми?», «Як ви вважаєте, з якою людиною цікавіше спілкуватися – з емоційною чи нудною?».

У підручниках може бути подана інформація, яка згодиться не тільки для дискусій, але й для диспуту про людські почуття:

Запитання для диспуту:

1. У який спосіб ви розв'язуєте конфлікти? 2. Як гадаєте, чи легко образити? А вибачитися за образу? 3. Чи втрачали ви друзів через незначні образи, які не зуміли вибачити чи не вибачили вам? 4. Чи варта така дрібниця втрати друга?

Отже, «навчальний матеріал має містити інформаційно-пізнавальні суперечності або створювати умови для їх виникнення за сприймання цього матеріалу учнями з певною підготовкою. Можливості навчального матеріалу можуть, однак, залишитися нереалізованими, якщо під час його вивчення не буде враховано необхідності з'ясувати інформаційно-пізнавальні суперечності» [1, с. 248]. Тож саме технологія ситуаційного навчання, що її мають опанувати майбутні вчителі, є одним з ефективних засобів розвитку умінь діалогічного спілкування.

Уміння толерантного діалогічного мовлення забезпечують такі технології спілкування: «запитання – відповідь – контрзапитання» (поставлені запитання і виголошені відповіді піддаються потім колективному обговоренню); «проекування розвитку ситуації» (під час бесіди учитель пропонує розглянути певну конфліктну ситуацію, водночас здійснюється пошук виходу з цієї ситуації); «імпровізація» (учні обирають цікаву для них тему; переносять події в нові умови; інтерпретують зміст того, що відбувається); «фінал історії» (учитель пропонує вигадати або сконструювати інший фінал відомого твору чи фільму) тощо.

Уміння діалогічного спілкування сприяють формуванню ціннісно-сміслової сфери особистості старшокласників, водночас їхньої соціалізації. Для того щоб розвивати у старшокласників уміння діалогічного спілкування, перед учителем, щонайперше, постає необхідність у створенні умов, які сприяли б формуванню в учнів комунікативної компетентності.

Тож, учні мають навчатися толерантного спілкування з будь-яким співрозмовником; уміти підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил; слухати співрозмовника з повагою і терпимістю до чужої думки; висловлюватися, аргументувати і в культурній формі відстоювати свої погляди; стимулювати співрозмовника до продовження спілкування; грамотно розв'язувати конфлікти у спілкуванні; за потреби змінювати свою мовну поведінку; оцінювати успішність ситуації спілкування; коректно завершувати ситуацію спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
2. Осадченко І. Психолого-педагогічні умови застосування технології ситуаційного навчання у педагогічних вищих навчальних URL: pedagogika.at.ua/_fr/7/1134182.doc243
3. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. Київ : Міленіум, 2002. 318 с.

Перепелюк Тетяна,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Концепція інформатизації вищої освіти передбачає комплексний підхід до створення інформаційного середовища навчання, що повинно інтегрувати в традиційні та нові інформаційні технології, які відповідають сучасним вимогам освіти. Це пояснюється масовим застосуванням у навчальному процесі персональних комп'ютерів та комп'ютерних систем.

Інформаційні технології навчання, насамперед обумовлюються використанням навчальних засобів як спеціально розроблених матеріалізованих об'єктів, застосування яких спрямоване на забезпечення ефективності навчального процесу. Комп'ютерні технології обумовлюються психологічними, логічними, змістовими, організаційними аспектами. Цілеспрямоване, обґрунтоване, систематичне застосування комп'ютерних програм забезпечує

розв'язок інформаційних, навчальних, контрольних та організаційних функцій. Технологічне використання комп'ютера в навчальному процесі розв'язує низку проблем:

1. Освітню: знайомить студентів з можливостями обчислювальної техніки; прищеплює їм уміння та навички доцільного її використання; формують уміння користуватись навчальними програмами.

2. Педагогічну: допомагає студентові швидко і якісно засвоювати навчальний матеріал; унаочнює навчальний процес; індивідуалізує навчання.

3. Організаційну: забезпечує можливість одночасного комп'ютерного тестування усіх студентів; проводить комп'ютерний контроль за якістю роботи та її економний облік [1].

Нині стало зрозумілим, що процес створення навчальних програм вимагає розв'язання багатьох не тільки професійних, а й психолого-педагогічних проблем. У процесі використання комп'ютера в навчальному процесі виникають такі психолого-педагогічні проблеми: комп'ютер підвищує активність роботи студента, збуджує інтерес до навчання; індивідуальна робота з комп'ютером сприяє розвитку самостійності; спілкування з комп'ютером привчає до точності, акуратності, послідовності дій; робота з комп'ютером сприяє розвитку здатності до аналізу й узагальнення; комп'ютер полегшує засвоєння абстракцій, дозволяючи представити їх конкретними [2].

Отже, проблема організації цілісного навчально-виховного процесу, що припускає використання НІТ навчання і розвиток студентів повинні супроводжуватися науковим обґрунтуванням педагогічних технологій на базі комп'ютера, що забезпечують розвиток студентів, їхню творчу активність. Важливим засобом розвитку мислення студентів у процесі навчання є творчі форми розв'язання навчальних задач. У зв'язку з цим одним з перспективних напрямів вдосконалення навчального процесу є використання комп'ютера як універсального засобу моделювання (наприклад, мультимедіа). За допомогою комп'ютера може бути реалізована особистісна манера спілкування; удосконалити або частково замінити в навчальному процесі такі класичні методи навчання, як методи усного викладу навчального матеріалу (лекція, розповідь, пояснення

тощо); методи наочного і практичного навчання; методи закріплення одержаних знань; методи самостійної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Торубара О. М. Застосування новітніх інформаційних технологій в навчальному процесі вищих навчальних закладів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні наук*, 2013. Вип. 108.2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_202.
2. Пінаєва О. Ю. Інформатизація освіти та її застосування в навчальному процесі. *Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді*. Вінниця, 2004. Вип. 10. С. 150–151.

Коблик Віталій,
аспірант, викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

СУТНІСТЬ МОДЕРНІЗАЦІЇ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Слід зауважити, що технологічні та інформаційні зміни відбуваються дуже швидко у часі. У процесі наростання глобалізаційних процесів та їх переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського існування.

Науковці нашої держави В. Андрущенко, С. Довгий, В. Зайчик, В. Кремінь, В. Литвин та ін., вважають, що першим загальнодержавним завданням повинно стати утвердженням і в громадській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки. Другим ключовим завданням повинна стати модернізація освіти відповідно до запитів ХХІ ст. і вимог української державності [2, с. 943].

Метою статті є розкриття сутності модернізації сучасного освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти.

Розглядаючи проблему модернізації освіти окреслимо тлумачення терміну «модернізація» (від французького *modernization* – оновлення) – удосконалення, зміни, що відповідають вимогам сучасності [5, с. 649].

Таким чином, йдеться про зміни у системі освіти у процесі її розвитку, які приведуть до найкращих результатів. Модернізації освіти сприяють основні загально-цивілізаційні тенденції, що зародилися в останні десятиліття і стверджуватимуться в ХХІ ст.

На думку В. Кременя суспільство стає більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Тому найпоширенішим сферами в ХХІ ст. стають наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини. І тільки та країна, яка зможе забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, претендуватиме на гідне місце в світовому співтоваристві, буде конкурентоспроможною. Але завдання полягає в забезпеченні реальної, а не декларативної пріоритетності освіти. Не менш важливо побудувати освіту в контексті вимог і можливостей ХХІ ст., тобто осучаснити й модернізувати всі її складові ланки [1, с. 2].

У сучасному освітньому просторі систематично оновлюється зміст навчання відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань. Зрозуміло, що особливо актуалізується завдання щодо забезпечення предметів цілісного бачення дитиною навколишнього світу, розвитку особистого світобачення і органічного включення своєї особистої власної діяльності. Розвиток суспільства, всі ті тенденції, які було перераховано раніше, вимагають динамічних змін у освітянській методиці. Традиційно навчальний процес зводився до засвоєння учнями певного обсягу знань та відтворення його при здійсненні контролю вчителя. Оцінка давалась за суму одержаних знань. Сучасний освітній простір вимагає від освітян застосування таких технологій навчання, у результаті яких суспільство отримало б всебічно розвинену людину, спроможну здійснювати самоосвіту, відстоювати свою особисту думку, уміти спілкуватись і доводити свою позицію. Тобто людині (учневі в школі) необхідно засвоїти певну суму базових знань, а надалі мати потребу протягом життя навчатись і вдосконалюватись. Саме цю потребу треба сформулювати в учня протягом навчання в школі. Освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя в світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків [3, с. 368].

Сьогодні широко вживаними є інформаційні технології, або комп'ютерні. Комп'ютер вносить у сучасну освіту дуже істотні зміни

аж до можливого перегляду в майбутньому класно-урочної системи організації навчального процесу. Нині комп'ютер дає можливість дитині бути комп'ютерно грамотною. Він активно використовується при вивченні майже всіх предметів; є і засобом індивідуалізації навчання, і засобом колективної комунікації (інтернет); відкриває шлях до знань і досвіду всього людства, що в умовах глобалізації є важливим чинником успішності людини і нації. [4, с. 192].

На користь комп'ютеризації сказано багато позитивного, написано багато статей, проведено достатньо конференцій і семінарів. Однак у нашій країні не проводились ще такі дослідження (в усякому разі вони нам не відомі), але країни, в яких комп'ютер займає провідне місце у навчанні, стали звертати увагу й на недоліки застосування тотальної комп'ютеризації. Так, за повідомленням преси (АПФ) 20 % британських школярів недостатньо володіють рідною мовою.

Як наголошує В. Кремінь, нові завдання освіти в ХХІ ст., взагалі вимагають застосовувати в широкому масштабі інноваційні педагогічні технології, що базуються на фундаментальних епістеміологічних та герменевтичних аспектах педагогіки, зокрема, дидактики, пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою. Найперспективнішою інноваційною технологією вважають «кейс-стаді» – навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій; тренінгові технології – тренінг ділової комунікації, особистісного розвитку, комунікативних умінь тощо [1, с. 6].

Отже, ми прийшли до найцікавішої інноватики останнього часу – інтерактивних технологій. Інтер. [лат. inter] – префікс, який має значення «поміж», «між» [5, с. 475]. Наприклад: слово міжнаціональний, може вжити як інтернаціональний тощо.

Саме слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [6, с. 112].

Отже, у сучасних умовах застосування освітніх технологій у навчальний процес є можливість його вдосконалити. Так особистісно орієнтоване навчання добре здійснювати, застосувавши інтерактивні технології навчання. Людина формується у колективі, у прийманні

важливих рішень, у толерантності, умінні вислухати і погодитись, або не погодитись з думкою іншого тощо.

Таким чином, сутність модернізації сучасного освітнього процесу у закладах загальної освіти шляхом застосування сучасних технологій навчання, враховувати їх переваги та недоліки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремінь В. Філософія освіти XXI століття // *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 2–6.
2. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Модернізація освіти. Книга третя. Авт. кол.: В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін. Київ: Навч. книга, 2003. 943 с.
3. Нісімчук А. С., Падалко О. С., Шпак О. Г. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Просвіта»; 2000. 368 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
5. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних сполучень / Уклад. Пустовіт Л. О. та ін. Київ: Довіра, 2000. 1018 с.
6. Сучасні шкільні технології. Ч. I / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. Київ: Ред. Загальнопед. газ., 2004. 112 с.

Косянчук Сергій,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

ІНВАРІАНТНІ ЧИННИКИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНЕ СПРЯМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Згідно із Законом України «Про освіту» державна політика в сфері освіти детермінує як інноваційний, так і соціально-економічний та культурний розвиток. Загальноосвітні навчальні заклади, що набувають статусу закладів загальної середньої освіти, мають переорієнтовуватися на забезпечення освітнього процесу – на заміну навчально-виховному. «Навчання» і «виховання» як добре відомі й усвідомлювані дидактичні категорії, з одного боку, злились і утворили цілісне поняття «освітній процес», а з іншого, – доповнюються поняттям «розвиток». Отже, соціальні аспекти формування знань у здобувачів освіти (дотепер – учнів), розвитку їхніх умінь і вдосконалення навичок набувають інваріантного значення, тобто, незмінно спрямовуються на соціалізацію

особистості, про що тривалий час дискутують і науковці, і практики в галузі освіти.

Аналізуючи зміст основного державного документу про освіту, виокремлюємо такі соціальні інваріанти:

- зміст повної загальної середньої освіти, серед іншого, має формувати громадянські та соціальні компетентності;

- принципи забезпечення якості освіти пріоритетизуються;

- посилюється зважання на вимоги ринку праці до компетентностей працівника;

- освічена особа має бути здатною «визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій»;

- має бути забезпечена взаємодія «закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища»;

- зміст освітніх програм має передбачати «формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей»;

- актуалізуватиметься зовнішнє оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників «шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи»;

- передбачається матеріальне стимулювання педагогічних працівників за успішне проходження сертифікації, впровадження і поширення методики компетентнісного навчання та нових освітніх технологій;

- посиляться увага до «розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання»;

- особи, «які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за педагогічною спеціальністю (педагогічну освіту)», мають, серед іншого, у питаннях «забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості», уміти здійснювати моніторинг педагогічної діяльності та аналізувати

педагогічний досвід, проводити освітні вимірювання, застосовувати освітні технології і методи навчання, ефективні способи взаємодії всіх учасників освітнього процесу [2].

З виокремлених соціальних інваріант правомірно буде скласти перелік освітніх понять, що їх можна вважати феноменами (нагадаємо: феномен – виняткове, надзвичайне, або – рідкісне явище; те, що дано у досвіді, або – те, що має скласти досвід як біль-менш стійку структуру): «освітній процес», «соціально значущі системні проблеми», «вимоги ринку праці до компетентностей працівника», «взаємодія закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти», «умови соціального середовища», «основи соціальної адаптації», «життєві компетентності дитини», «виховання елементів природодоцільного світогляду», «позитивне емоційно-ціннісне ставлення до довкілля», «емоційно-ціннісне ставлення до практичної і духовної діяльності людини», «зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника», «вивчення практичного досвіду роботи педагогічного працівника», «нові освітні технології», «компетентність у питаннях забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості», «моніторинг педагогічної діяльності», «проведення педагогічних вимірювань».

Словом, навіть такий неповний перелік освітніх феноменів спонукає до переосмислення мети, цілей і завдань освіти і вибудовувати науково обґрунтований понятійний апарат, оперування яким уможливить справжню модернізацію освітнього середовища закладів загальної середньої освіти. Водночас, виникають запитання, що потребують певною мірою інваріантних відповідей: «Як зміниться хоча б емоційно-ціннісне ставлення до практичної і духовної діяльності в учителя, коли він, зрештою, стане повностатусним педагогічним працівником, змушеним виконувати оте все, що ми зараховуємо до освітніх феноменів, або реагувати на це?», «На що сподіватиметься учень, ставши здобувачем освіти, суб'єктом освітнього процесу, за якого педагогічний працівник має забезпечити йому процес навчання, виховання і розвитку?».

Запровадженню профільного навчання у закладах загальної середньої освіти за академічним і професійним спрямуваннями мають передувати науково обґрунтовані методично апробовані структури педагогічних технологій за багатьма спрямуваннями, наприклад, за гуманітарним, природничим, еколого-економічним, математичним, соціальним і тощо, з урахуванням реалій (стану) сучасної освітньої галузі. Щонайперше, маємо виокремити методологічні положення і

принципи, філософські основи, підходи і чинники розвитку. Своєю чергою, закономірності, більш-менш усталені терміни і поняття, переосмислення педагогічного досвіду і узагальнення його з огляду на соціальне замовлення на освіту і на умовний ідеальний портрет випускника закладу загальної середньої освіти, матеріальна база й аналіз процесу здобуття освіти дитиною мають складати передумови як розроблення, так і застосування педагогічних технологій в умовах профільного навчання (моделі реалізації педагогічних технологій, наприклад, за соціальним спрямування – тема окремого дослідження, дискусії, розроблення і / чи впровадження).

На сучасному етапі модернізації освіти (і освітнього середовища зокрема) мають місце різного ступеня гостроти суперечності соціального замовлення на компетентного здобувача освіти:

- мета, цілі і завдання освітньої галузі $\geq\leq$ ключові компетентності;
- принципи забезпечення якості освіти $\geq\leq$ освітній процес;
- освітній процес $\geq\leq$ умови соціального середовища, в якому здійснюється освітній процес;
- вимоги ринку праці $\geq\leq$ професійні компетентності;
- освіченість $\geq\leq$ здатність розв'язувати значущі системні проблеми у певній галузі діяльності;
- заклади загальної середньої освіти $\geq\leq$ інститути сім'ї і суспільства;
- освітні програми $\geq\leq$ якість освітніх програм (навчальних книг, дидактичного забезпечення тощо);
- основи соціальної адаптації $\geq\leq$ життєві компетентності дитини;
- природодоцільний світогляд $\geq\leq$ внутрішній світ здобувача освіти;
- психоемоційна атмосфера закладу загальної середньої освіти $\geq\leq$ емоційно-ціннісні установки особистості;
- зовнішнє оцінювання професійної компетентності педагогічного працівника $\geq\leq$ системність та об'єктивність такого оцінювання;
- авторські освітні програми $\geq\leq$ освітні технології;
- процес навчання, виховання і розвитку $\geq\leq$ здобуття освіти;
- педагогічні і матеріально-технічні ресурси $\geq\leq$ умови реалізації профільного навчання;
- профільна освіта $\geq\leq$ індивідуалізація освіти, диференціація її;
- загальне дидактичне забезпечення освітнього процесу $\geq\leq$ методичне забезпечення процесу здобуття освіти;

- соціальне, громадянське >=< індивідуальне, особистісне;
- освітні технології >=< педагогічні технології в умовах профільного навчання за соціальним спрямуванням.

Викладене спонукає нас до думки, що освітній шлях дитини слід вважати метапроцесом, синергетично пронизаним навчанням, вихованням і розвитком її особистості. Тож освітні технології мають бути метатехнологіями, навіть попри те, що йдеться про педагогічні технології в умовах профільного навчання. На догоду цій думці процитуємо Г. Селевка: «Метатехнології представляють освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти (соціально-педагогічний рівень). Це загальнопедагогічні (загально-дидактичні, загальновиховні, соціально-виховні) технології, які охоплюють цілісний освітній процес у країні, регіоні, навчальному закладі. Приклади: технологія дошкільного виховання, технологія розвивального навчання, технологія управління якістю освіти в регіоні, технологія антиалкогольного виховання» [4, с. 53].

Людину як феномен біопсихосоціокультурний, людину як особистість і соціон (соціон, за визначеннями соціоніки, – одиниця соціуму) усе важче «розкласти» за освітніми цілями і завданнями, а ще важче й відповідальніше – за процесами *навчання, виховання і розвитку* як дидактичною тріадою. Загалом висновуємо, що які б інваріантні чинники і в який спосіб не впливали на процеси модернізації освіти, саме соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання доповнюватиме її варіативними компонентами «від життя», тобто, орієнтацією на сфери особистості, а ще – алгоритмами педагогічної діяльності, дій і вчинків, прийомами, процесуальними моделями (моделями реалізації конкретних педагогічних технологій за конкретними освітніми спрямуваннями), рівнем і якістю дидактико-методичного забезпечення тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васьківська Г. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання. *Молодь і ринок*, 2013. № 5(100). С. 19–24.
2. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради. 2017. № 38–39.
3. Косянчук С. В. Технологический подход к процессу формирования ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников. *Univers Pedagogic*. 2014. № 1(41). С. 53–60.
4. Осадченко І. І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. Ч. 1. С. 217–226.
5. Селевка Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.

Миленкевич Юлия,
старший преподаватель ГУО «Гродненский областной институт развития образования; магистрант кафедры педагогики и социальной работы УО «Гродненский государственный университет имени Я. Купалы», Республика Беларусь

МАРКЕТИНГОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ «ГРОДНЕНСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

В формировании инновационной экономики и её конкурентной среды система образования должна быть адаптирована к быстроменяющимся требованиям со стороны общества. Одним из конкурентных преимуществ экономики Беларуси выступают образованные высококвалифицированные кадры, которые могут обеспечить стартовые позиции устойчивого социально-экономического развития государства. Стратегической целью устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь является формирование качественной системы образования, которая отвечает в полной мере потребностям экономики и развитию страны [4]. Поэтому на сегодняшний день большое внимание уделяется повышению качества образовательного процесса на всех ступенях получения образования, в том числе, образования взрослых.

Ведущим учреждением, обеспечивающим качественное повышение квалификации педагогов Гродненской области, является ГУО «Гродненский областной институт развития образования» (далее ГрОИРО). Достижение конкурентных преимуществ, а также удержание ведущих позиций на рынке образовательных услуг ГрОИРО осуществляет средствами эффективного управления маркетинговыми коммуникациями. В теории маркетинга «коммуникативный процесс принято рассматривать как интерактивный диалог между компаниями и их потребителями, осуществляющийся на стадиях подготовки к продаже, самой продажи, покупки товара и дальнейшего распоряжения» [3, с. 393]. Маркетинговые коммуникации И. Рубанова рассматривает как «целенаправленную деятельность по регулированию рыночной стабильности посредством информационных технологий, элементов продвижения, рекламы, PR с учетом влияния закономерностей и

тенденций на рынке образовательных услуг» [6, с. 5]. Маркетинговые коммуникации как двусторонний процесс характеризуют Ю. Абабков, Г. Павлова «с одной стороны предполагается воздействие на целевые и иные аудитории, а с другой – получение встречной информации о реакции этих аудиторий на осуществляемое учебным заведением воздействие» [1, с. 79]. Единство этих составляющих представляет собой систему маркетинговых коммуникаций. Создание эффективной системы маркетинговых коммуникаций позволяет не только реализовать социально-экономические задачи учреждения образования, но и позиционировать и продвигать на рынке образовательные услуги, прогнозировать и формировать заказ на новые услуги. Для этого необходимо объединить коммуникационные ресурсы различных технологий продвижения. Выбор актуальных элементов маркетинговых коммуникаций зависит от объекта продвижения, характеристик целевой аудитории. Приоритетными являются следующие элементы маркетинговых коммуникаций: реклама, прямой маркетинг (директ-маркетинг), электронные коммуникации, брендинг, Publicrelations (PR). Рассмотрим данные элементы на предмет эффективности их применения в управлении маркетинговой деятельностью в учреждении образования.

Реклама сегодня является привычным и понятным каналом продвижения товаров и услуг, но в настоящее время она теряет свою актуальность в качестве приоритетного направления в деятельности организаций по привлечению потенциальных потребителей. Традиционная реклама, представленная в виде печатной продукции, наружной рекламы, не всегда является фактором, определяющим выбор целевой аудитории, так как она не носит лично ориентированный, персонифицированный характер. Более действенным сегодня является личный характер обращения, клиенто-ориентированный подход к потребителю. Реклама выполняет свою функцию, если она отражает ценность, способную привлечь потенциальных потребителей. В настоящее время наибольшую актуальность приобретают рекламные мероприятия, где налажен непосредственный контакт с целевой аудиторией. В ГрОИРО рекламная деятельность направлена на позиционирование образовательных услуг высокого качества с учётом самореализации потребностей личности педагогов.

Эффективным элементом маркетинговых коммуникаций является прямой маркетинг. Прямой маркетинг (директ-маркетинг) – это любые мероприятия, направленные на получение отклика потребителя в виде прямого заказа на образовательную услугу, запроса на дальнейшую информацию, обращение за образовательной услугой в учреждение образования [1, с. 81]. Таким образом, прямой маркетинг представляет собой адресную коммуникацию, которая организована как взаимодействие учреждения образования и потребителя услуг. Средствами прямого маркетинга выступают:

- для индивидуальных потребителей – листовки, буклеты, бесплатные информационные газеты, e-mail рассылка;
- для организаций потребителей – средства прямого ответа (почта, телефон, факс);
- для широкого круга потребителей – электронные средства коммуникации (интернет).

В ГрОИРО такими средствами выступают печатная продукция, журнал «Вестник образования Гродненского региона», сетевые сообщества, сайт института, участие в выставках.

Сайт учреждения образования является одним из эффективных инструментов маркетинговых коммуникаций. Сегодня посредством сайта учреждение образования решает задачи, экономического, информационного и коммуникационного характера. Информация, размещённая на сайте, ориентирована на рынок образовательных услуг, бизнес-партнёров, педагогическое сообщество. Размещение рекламной информации о предстоящих образовательных мероприятиях, отчёт об уже прошедших, применяется в рамках привлечения потенциальных потребителей, расширения информационного поля об образовательных услугах ГрОИРО. Информация сайта института постоянно обновляется и наполняется актуальным для посетителей сайта контентом.

Еще одним элементом эффективной маркетинговой коммуникации является брендинг. Брендинг в образовании представляет собой работу с именем учреждения образования. К понятию «бренд» учреждения образования относят: услугу со всеми её характеристиками, набор ожиданий, ассоциаций, воспринимаемых потребителями и приписываемых ими образовательной услуге, учреждению образования, а также обещание преимуществ, данных автором бренда потребителям. Формирование бренда предполагает конкретное представление о сущности, функциях и структуре бренда.

Классическим, ориентированным на внешнюю составляющую, является определение, в котором бренд рассматривается как «имя, термин, знак, символ, дизайн или комбинация этих элементов, предназначенные для идентификации товаров или услуг продавцов, а также отличия товаров или услуг от товаров или услуг конкурентов» [5, с. 144]. Подход, ориентированный на субъективное отношение к бренду, представлен в определении К. Келлера, рассматривающего бренд как набор ассоциаций, возникающих в сознании у потребителей, которые добавляют воспринимаемую ценность товару или услуге [2]. В современных условиях социально-экономического развития общества, повышения требований к качеству образования необходимо поддерживать уникальность бренда учреждения образования, который будет определять конкурентные преимущества учреждения образования по сравнению с другими, а также соответствовать высоким запросам и ожиданиям потребителей образовательных услуг.

В ГрОИРО ведётся непрерывная работа над поддержанием и укреплением бренда: определены и сформулированы собственная система ценностных ориентаций, которые отражены в миссии и видении учреждения образования; выстроена система оказания образовательных услуг с учётом запросов потребителей, поддерживается высокое качество предоставляемых услуг, гибкость в отношении новых направлений научных исследований и методики преподавания; создана система привязки брендовой индивидуальности через разработку брендовых атрибутов (логотип, слоган).

Бренд ГрОИРО характеризуется положительным образом, индивидуальностью учреждения дополнительного образования взрослых. Это позволяет потребителям образовательной услуги осознать определённую ценность, обеспечивать лояльность со стороны педагогического сообщества Гродненской области.

Немаловажным элементом, входящим в комплекс маркетинговых коммуникаций учреждения образования является Publicrelations (PR) – формирование благоприятного общественного мнения об учреждении образования. Это содействие установлению взаимопонимания и доброжелательности между личностью, организацией и другими людьми, группами людей, или обществом в целом, посредством распространения разъяснительного материала, развития обмена информацией и оценки общественной реакции [1,

с. 79–80]. PR учреждения образования условно можно разделить на внутренние и внешние коммуникации. Внутренние коммуникации осуществляются для создания и поддержания корпоративной культуры учреждения (организации). Субъектами внутренней коммуникации является персонал (сотрудники) учреждения образования. Субъекты внешней коммуникации: партнеры и конкуренты влияют на работу учреждения следующим образом: партнеры оказывают содействие в организации мероприятий (конференций, семинаров, мастер-классов), изучение и анализ деятельности и услуг конкурентов требует от учреждения образования поддержания высокого качества предоставляемых услуг, быстрого реагирования на запросы потребителей. Также внешние коммуникации направлены на постоянное внимание за публикациями об учреждении образования в различных средствах массовой информации, подготовку собственных материалов для публикаций об учреждении образования в СМИ, активное участие в конференциях, выставках. В ГрОИРО взаимодействие со средствами массовой информации координируется информационно-аналитическим центром в рамках деятельности отдела мониторинга и управления качеством образования.

Маркетинговые коммуникации в организации деятельности учреждения образования имеют наибольший эффект, когда переходят в так называемый «маркетинг отношений», при котором надёжным средством информирования и качественных образовательных услугах являются отзывы самих удовлетворённых потребителей. Реализация обратной связи с потребителями образовательных услуг в системе управления коммуникациями представляет собой важное направление в совершенствовании технологий управления маркетинговыми коммуникациями ГрОИРО. Полученная информация в результате проведения анкетирования, опроса используется при стратегическом, тактическом и оперативном планировании деятельности учреждения образования.

В настоящее время Гродненским областным институтом развития образования активно внедряются интегрированные маркетинговые коммуникации во все направления деятельности: сотрудничество со СМИ как областными, так и республиканскими, публикации в отраслевых и корпоративных изданиях, активное участие в республиканских и международных конференциях и выставках. ГрОИРО на постоянной основе проводит работу с

целевыми группами потребителей через электронные и почтовые рассылки, размещает информацию (имиджевые и информационные ролики) о новых образовательных программах, обучающих курсах, семинарах, тренингах на корпоративных сайтах, посредством баннерной, новостной рекламы, в сетевых сообществах, продвигает услуги через социальные сети (VK, FB).

Использование маркетинговых коммуникаций в управленческой деятельности учреждения образования позволяет не только реализовывать социально-экономические задачи маркетинговой политики, но и активно продвигать на рынок услуги, изучать спрос и формировать заказ на новые образовательные услуги, расширять круг потенциальных потребителей образовательных услуг не только в педагогической отрасли, но и в других отраслях экономики [7, с. 12].

Таким образом, маркетинговые коммуникации представляют собой многогранный комплекс различных видов деятельности, который направлен на активное взаимодействие, как с внешней, так и с внутренней средой учреждения образования и от того, насколько эффективны и системны управленческие решения в вопросах коммуникационной политики будет зависеть статус учреждения образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абабков Ю. Н., Павлова Г. А. Маркетинговые коммуникации образовательного учреждения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/marketingovye-kommunikatsii-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>.
2. Келлер, К. Стратегический бренд-менеджмент: создание, оценка и управление марочным капиталом. Москва: Вильямс, 2005. 704 с.
3. Котлер, Ф. Маркетинг менеджмент. СПб. : Питер, 2009. 896 с.
4. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2030 года. URL: <http://www.economy.gov.by/ru/macroeconomy/nacionalnaya-strategiya>.
5. Нечаева, Е. С., Туркина В. А. Брендинг в системе высшего образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/brending-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>.
6. Рубанова, И. М. Инновационные подходы к формированию маркетинговых коммуникаций в современном вузе. *Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент»*. 2012. № 1. URL: <http://economics.ihbt.ifmo.ru/file/article/6815.pdf>.
7. Струкова, Е. Г. Особенности маркетинговых коммуникаций для продвижения дистанционных образ услуг. *Интернет-журнал «Науковедение»*. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/144EVN614.pdf>.

Максимук Лариса,
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных
языков;*
Левонюк Лариса,
*старший преподаватель кафедры иностранных языков
Брестского государственного имени А. С. Пушкина*

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Язык является важнейшим средством общения, без которого невозможно существование и развитие человеческого общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях (интеграционные процессы в Европе в области образования), средствах коммуникации требуют повышения коммуникативной компетенции студентов, совершенствования их иноязычной подготовки для того, чтобы они могли обмениваться мыслями в различных ситуациях в процессе взаимодействия с иноязычными участниками общения, были более мобильными как в отношении получения образования, так и в своей будущей профессиональной деятельности. Другими словами, основное назначение иностранного языка состоит в формировании коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Воспитательный аспект является неотъемлемой частью учебного процесса, поэтому все педагогические технологии предусматривают воспитание у обучающихся необходимых качеств всесторонне развитой личности.

Современные педагогические или образовательные технологии, которые используются для формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, являются наиболее продуктивными для создания образовательной среды, которая обеспечивает личностно-ориентированное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Очевидно, что использование какой-то одной технологии обучения, какой бы совершенной она ни была, не создаст максимально эффективных условий для раскрытия и развития способностей обучающихся и творческого поиска преподавателя.

Зародившись более четырех десятилетий назад в США, термин «педагогическая технология» быстро вошел в лексикон всех развитых стран. В зарубежной педагогической литературе понятие «педагогическая технология», или «образовательная технология», первоначально соотносилось с идеей технизации учебного процесса, сторонники которой видели в качестве основного способа повышения эффективности учебного процесса широкое использование технических средств обучения. Такая трактовка сохранялась вплоть до 70-х гг. прошлого столетия, когда сформировалась идея полной управляемости учебного процесса, приведшая к установке, что решение дидактических проблем возможно только через управление учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых поддается четкому описанию и определению [1, с. 114–115].

Понятие «педагогическая технология» на начальном этапе было напрямую связано с программированным обучением, при котором становится возможной разработка четких предписаний деятельности как обучающегося, так и деятельности преподавателя, которая сопровождает процесс усвоения знаний. Возникновению данного направления в дидактике способствовала популярная во всём мире в 60-е годы XX века практика программированного обучения Б. Скиннера, Э. Торндайка, Дж. Уотсона.

В то же время, во многих международных изданиях появляется новая интерпретация сущности педагогической технологии: педагогическая технология – это не просто исследование в сфере использования технических средств обучения или компьютеров, это исследования с целью выявить принципы и разработать приемы оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов [2, с. 89].

Следует отметить, что в настоящее время в зарубежной литературе встречается как первоначальное понимание сущности педагогической технологии (педагогическая технология как максимальное использование в обучении возможностей технических средств обучения), так и понимание педагогической технологии, связанное с идеей управления процессом обучения, т. е. целенаправленное конструирование целей обучения в соответствии с целями проектирования всего хода процесса обучения, проверка и

оценка эффективности выбранных форм, методов, средств, оценка текущих результатов, коррекционные мероприятия.

Занимаясь интегрированием современных педагогических технологий в процессе обучения иностранному языку с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов, тщательно изучая, апробируя и адаптируя инновационные идеи современных отечественных и зарубежных преподавателей на протяжении лет, мы пришли к выводу, что именно данная педагогическая система способствует раскрытию субъективного опыта студента, формированию личностно-значимых для него способов учебной работы, воспитанию нравственных идеалов, развитию критического мышления, адекватной оценки и самооценки, самосовершенствованию каждого студента как в личностном, так и в профессиональном плане.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бордовская Н. В. Современные образовательные технологии. Москва: КНОРУС, 2011. 420 с.
2. Селевко Г. К. Классификация образовательных технологий. *Высшее образование в России*, 2006. № 4. С. 87–92.

Трубачева Світлана,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Середовище найчастіше розглядають як оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. Це упорядкована й однорідна за окремою ознакою частина простору. У широкому сенсі освітнє середовище трактується як сукупність чинників, що визначають зміст і технології навчання і розвитку особистості, соціокультурні та економічні умови, які впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних відносин, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем.

Освітнє середовище включає в себе цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної

діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну і рекреаційну базу навчального закладу. Усі ці чинники й умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітнього закладу. Освітнє середовище можна окреслити як систему умов формування та розвитку особистості у процесі спеціально організованого навчання з орієнтацією на досягнення нею певного рівня освітніх результатів. Його розглядають як особливий технологічний засіб, формуванням якого можна управляти [1; 2].

Однією з основних складових освітнього середовища є методичний блок, який утворюється за рахунок технологій та методів організації навчання. В умовах профільного навчання ця складова в основному орієнтована на творчі, проектні та дослідницькі види діяльності.

Модель старшої школи передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що сприяє забезпеченню гнучкості системи профільного навчання. Ця система має включати в себе базові загальноосвітні, профільні навчальні предмети, навчальні предмети за вибором, обов'язкові спеціальні навчальні курси та курси за вибором. Відповідно, технології навчання мають свої особливості застосування залежно від типу навчального предмета або курсу, в якому вони використовуються. Ці особливості полягають не стільки в зміні алгоритму або організаційних компонентів, скільки в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, сучасному інструментарії та способах реалізації. Так, базові загальноосвітні предмети – становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти. Відповідно технології навчання мають носити більш традиційний характер та унормовану тематику.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено і передбачають більш повне опанування понять, законів, теорій; використання інноваційних технологій навчання; організації дослідницької, проектної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо. Профільні предмети

забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у тому числі і професійній, яка визначається специфікою профілю навчання. Реалізація технологій профільного навчання тут також є залежною від внутрішньо шкільної форми його організації – профільні класи в однопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; профільні групи в багатoproфільних загальноосвітніх навчальних закладах; класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (в тому числі різновікові).

Тематика технологій з професійною орієнтацією старшокласників частіше знаходить місце в процесі викладання курсів за вибором. Їх завдання – орієнтувати у світі професій на стику різних предметів у межах природничо-наукового, соціально-економічного, фізико-математичного профілів. Зміст такого курсу має виходити за межі одного предмета і розв'язувати проблеми, що вимагають синтезу знань з кількох предметів. Вони покликані забезпечити варіативність у середині школи, паралелі, класу, тобто індивідуалізацію та актуалізацію навчання.

Сучасні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями у відповідності з обраною проблематикою [3]. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивну співпрацю учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних та ін. Отже, застосування технологій профільного навчання має посприяти формуванню досвіду діяльності старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад сімейних, соціальних, суспільних традицій. Така робота спонукатиме учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього найрізноманітніших видів діяльності і різних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування в світі інформаційних потоків, що мають значення в загальнокультурному розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Трубачева С. Метапредметні основи професійно зорієнтованого освітнього середовища у старшій школі. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали Першої Міжнародної Інтернет-конференції, м. Умань, 6 квітня 2017 року. *FOLIA COMENIANA : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського* / гол. ред. Осадченко І. І. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2017. Ч. I. С. 59–61.
2. Трубачева С. Е. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу. *Педагогіка: традиції та інновації: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Запоріжжя, 17–18 лют. 2017 р.). Херсон: Вид. дім «Гельветика», 2017. Ч II. С. 105–108.
3. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монографія / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук] ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ: Пед. думка, 2015. 288 с.

Чорноус Оксана,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Одним з важливих питань організації профільного навчання є визначення ефективної мультимедійної складової технологій профільного навчання, її місця в структурі профільного навчання та змістового наповнення. Мультимедіа – це представлення об'єктів і процесів не традиційним текстовим описом, а з допомогою фото, відео, графіки, анімації, звуку, тобто у всіх відомих формах. Одна сторінка тексту містить близько 2 Кбайт інформації. Викладач вимовляє цей текст приблизно протягом 1–2 хвилин. За ту ж хвилину повноекранне відео приносить близько 1,2 Гбайт інформації. Ось чому «краще один раз побачити, ніж сто разів почути». Методика використання мультимедійної складової технологій профільного навчання передбачає: удосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, поліпшення якості навчання і виховання, що підвищить інформаційну культуру учнів, підвищення рівня підготовки учнів у галузі сучасних інформаційних технологій, демонстрацію можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри. Мультимедійні уроки допомагають вирішити такі дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички

самоконтролю, сформувати мотивацію до навчання в цілому і до інформатики зокрема, надати навчально-методичну допомогу учням у самостійній роботі над навчальним матеріалом [1].

Використання мультимедійної складової технологій профільного навчання найбільш оптимально і ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку:

1. Освітній аспект: сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення.

2. Розвиваючий аспект: розвиток пізнавального інтересу в учнів, вміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності учнів.

3. Виховний аспект: виховання наукового світогляду, вміння чітко організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги.

Переваги, пов'язані із застосуванням мультимедійної складової технологій профільного навчання, дають змогу підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих учнів за рахунок низки чинників:

- процес навчання охоплює всіх учнів; їхня поведінка при цьому контролюється педагогом і однокласниками;
- гра не викликає стресової реакції.

У процесі мультимедійного уроку розвиваються елементи творчості і самоаналізу, включаються додаткові резерви особистості, підвищується мотивація учнів до успішної діяльності. Учень прагне знайти нові грані у того чи іншого явища, переосмислити поняття з урахуванням власного досвіду та ситуації. Розвивається продуктивна, активно-пошукова діяльність, мислення [2].

Мультимедійні програмні засоби, як складова технологій профільного навчання, володіють великими можливостями у відображенні інформації, значно відрізняються від звичних, і роблять безпосередній вплив на мотивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність і, таким чином, на ефективність навчального процесу в цілому. Мультимедіа-візуалізація передбачає реалізацію дидактичного потенціалу мультимедіа-технологій. Передусім, вона забезпечує дотримання принципу наочності на якісно новому рівні завдяки єдності понятійного і чуттєвого, логічного і емоційного, конкретного і абстрактного під час навчання. Власне мультимедіа-наочність – це змодельована з навчальною метою інтерактивна композиція із мультимедіа-образів та

гіпертексту. Основними її властивостями є: гнучкість, адаптивність до користувача, інтерактивність, когнітивність, інсценоване подання інформації, синтезоване середовище і головне – це його сучасність, яка підвищує інтерес учнів до такого виду діяльності [3].

На етапі створення мультимедійної презентації необхідно враховувати такі моменти: психологічні особливості учнів певного класу; цілі та результати навчання; структуру пізнавального простору; розташування учнів; вибір найбільш ефективних елементів комп'ютерних технологій для вирішення конкретних завдань конкретного уроку; кольорову гаму оформлення навчального матеріалу. При використанні мультимедійної складової технологій профільного навчання в освітньому середовищі необхідно насамперед враховувати психофізіологічні закономірності сприйняття інформації з екрану комп'ютера, телевізора, проєкційного екрану. Робота з візуальною інформацією, яка подається з екрана, має свої особливості, оскільки при тривалій роботі викликає стомлення, зниження гостроти зору. Особливо трудомісткою для людського зору є робота з текстами.

При використанні мультимедійної складової технологій профільного навчання, структура уроку принципово не змінюється. У ньому, як і раніше, зберігаються всі основні етапи, змінюються, можливо, тільки їх часові характеристики. Необхідно відзначити, що етап мотивації в цьому випадку збільшується і несе пізнавальне навантаження. Це – необхідна умова успішності профільного навчання, оскільки без інтересу до поповнення відсутніх знань, без уяви і емоцій неможлива творча діяльність учня.

Застосування мультимедійної складової технологій профільного навчання, удосконалення, модернізація, або розробка нового передбачає необхідність ознайомлення з їх специфікою, особливостями структури, функцій, усталеними характеристиками. Ідеологія мультимедійної складової профільного навчання передбачає широке використання дослідницьких, проблемних методів застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, а й культури спілкування, уміння виконувати різні соціальні ролі у спільній діяльності. Реалізація в ході технологій профільного навчання складової мультимедійної візуалізації сприяє: удосконаленню системи управління навчанням на різних етапах уроку, посиленню мотивації навчання, поліпшенню якості навчання і

виховання, підвищує інформаційну культуру учнів, рівень підготовки учнів у галузі сучасних інформаційних технологій. Також реалізація мультимедійної складової технологій профільного навчання дозволяє підвищити рівень самоосвіти і творчого освоєння знань. Учитель є організатором самостійної пізнавальної діяльності старшокласників, відкриваючи перед ними різні шляхи і методи організації самостійного пізнання. Для застосування мультимедійної технології профільного навчання особливо важлива наявність соціальної складової яка пов'язана не тільки з адаптацією учнів до сучасних соціально-економічних умов, але і необхідністю їх вивчення, освоєння та участі в цих процесах. Так, мультимедійні складові технологій профільного навчання мають можливості для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення. Дослідницька діяльність дозволяє учням увійти в культурний простір самовизначення: виявити схильності до ведення науково-дослідної діяльності; розвинути інтерес до пізнання світу, сутності процесів і явищ (науки, техніки, мистецтва, природи, суспільства тощо); розвинути вміння самостійно, творчо мислити; допомогти у виборі професії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волинський В. П., Чорноус О. В., Якушина Т. В., Красовський О. С. Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи: монографія. Київ : Пед. думка, 2013. 320 с.
2. Трубачева С. Е, Трубачев С. І. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу. *Педагогіка: традиції та інновації*: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конференції (Запоріжжя, 17–18 лютого 2017 р.). Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. Ч. II. С. 105–108.
3. Чорноус О., Трубачева С. Мультимедійна візуалізація у реалізації метапредметних технологій профільного навчання. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 64–70.

Секція 7
**ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ
ЗАКЛАДАМИ У ПЕРІОД ЇХ МОДЕРНІЗАЦІЇ**

Кірдан Олена,
*доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

**СКЛАДНИКИ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Нині достатньо відчутними є процес глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства, підвищення рівня вимог та очікувань від освітньої сфери, що вимагає від керівника закладу вищої освіти сформованої управлінської компетентності. Фактично, управлінська компетентність керівника – нова одиниця виміру його професійності.

На основі визначень поняття «компетентність» [1; 2], терміноодиницю «управлінська компетентність керівника закладу вищої освіти» тлумачитимемо як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, управлінського досвіду, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність керівника закладу вищої освіти успішно провадити професійну управлінську діяльність.

Ураховуючи основні наукові підходи до визначення понять «компетенція» та «компетентність», уважатимемо, що управлінська компетенція керівника закладу вищої освіти – це сукупність питань щодо яких керівник має бути обізнаним або сфера професійної управлінської діяльності, в якій керівник повинен володіти компетентністю.

Згідно із п. 3 статті 26 Закону України «Про освіту» керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень: організовує діяльність закладу освіти; вирішує питання фінансово-господарської діяльності; призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їхні функціональні обов'язки; забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм; забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти; забезпечує умови для здійснення дієвого

та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти; сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти; сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти; здійснює інші повноваження, передбачені законом та установчими документами закладу освіти [1].

На основі узагальнення повноважень керівника закладу вищої освіти та запропонованих нами визначень, виокремлюємо такі основні складники управлінської компетентності керівника закладу вищої освіти, що виявляються у здатності:

- реалізовувати державну політику у закладі вищої освіти;
- організувати роботу трудового колективу закладу вищої освіти з реалізації покладених на нього завдань;
- забезпечити планування, розподіл та контроль виконання стратегічних та поточних завдань закладу вищої освіти;
- здійснювати постійний моніторинг та самоаналіз стану закладу вищої освіти, включаючи правові, фінансові, організаційні та інші аспекти його діяльності;
- аналізувати існуючі та виявляти можливі проблеми закладу вищої освіти на основі дослідження якості освітньої діяльності, статистичних даних, звернень громадян, інших джерел інформації;
- визначати перспективу розвитку закладу вищої освіти, формувати уявлення про альтернативні шляхи та засоби його досягнення, розробляти та аналізувати пропозиції щодо формування цілей та пріоритетів розвитку закладу вищої освіти, здійснювати оцінку їх переваг та ризиків;
- аналізувати та реалізовувати в діяльність закладу нормативно-правову базу у сфері вищої освіти (законодавчі акти, акти Президента України та Кабінету Міністрів України, акти МОН України);
- впроваджувати новітні управлінські технології, проектний підхід та гнучку командну модель управління, розвиток управлінського та лідерського потенціалу, громадського та студентського самоврядування у закладі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : ред. від 09.08.2016, підстава 1415-19. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Кудла Марія,
*викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Соціально-економічні зміни, які відбуваються в освіті, висувають високі професійні вимоги до керівників освітніх установ. В освіті потрібні професійно підготовлені, висококультурні, рішучі, вимогливі, компетентні керівники, здатні активно діяти у сучасному громадянському суспільстві, яке постійно оновлюється і розвивається.

Серед дослідників суттєвий внесок у вивчення цієї проблеми зробили вітчизняні учені О. Гончаренко, Л. Даниленко, Л. Донська, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, В. Маслов, Н. Островерхова, Л. Пасечнікова, В. Полторацька, О. Сорока, Є. Хрипков, які дослідили теоретичні основи управління розвитком навчального закладу, психологічну готовність керівників до управління, проаналізували особливості управлінської діяльності керівників різних типів закладів освіти, вплив керівника на якість освітнього процесу тощо.

Успіх будь-якої справи залежить від успішного керівництва. Л. Пшенична зазначає, що «керівник навчального закладу є ключовою фігурою перетворень освітнього середовища, саме він повинен визначати долю освітніх реформ і впливає на педагогічну творчість кожного вчителя...» [4, с. 10].

Одним із важливих питань сьогодення є визначення перспективної моделі керівника ХХІ ст., яка відповідатиме низці вимог до його професійної діяльності і буде ефективною в умовах:

- підвищення ролі людського фактора у професійній діяльності та суспільстві;
- швидкого накопичення нових наукових даних у рамках своєї професії, у теорії та практиці державного управління;
- інтенсивного впровадження комп'ютерних інформаційних технологій управління, інформатизації системи освіти;
- швидкої зміни професійних технологій;
- зростання ролі освіти в суспільстві [5, с. 356].

Останнім часом помітно зросла роль керівника в освітній галузі, оскільки саме система освіти має забезпечити «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей...» [1].

Таким чином, перед керівником ХХІ ст. постають принципово нові завдання, які він професійно має прогнозувати й ефективно вирішувати. Якість підготовки керівника освіти значною мірою визначається тим, кого ми повинні готувати і якою мірою готові застосовувати професійні знання і вміння до вирішення нестандартних, перспективних завдань професійної діяльності й керівництва, а також готовності до професійної адаптації у сучасних умовах. Це і є, на нашу думку, одним із компонентів моделі сучасного керівника – формування системи розвинутих, гнучких професійних вмінь та навичок, що забезпечить успішне вирішення нестандартних, нетрадиційних завдань освіти.

Другим компонентом моделі, який має чітко демократичну ідею, є навчання протягом життя. Проблематику безперервної освіти можна умовно розділити на дві основні сфери. Перша пов'язана з побудовою системи безперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект безперервної освіти), друга – із процесом засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду. Саме тому в другій половині 90-х років ХХ ст. у сфері освіти дорослих було проголошено сполучення принципу безперервності освіти із принципом навчання протягом життя і формуванням суспільства знань. Тим самим зроблена спроба закріпити у суспільній свідомості розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави й особистості за розвиток освітніх процесів. У змісті безперервної освіти прийнято виділяти три основні значимі компоненти, пов'язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну та ін.; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю (life qualification) [3].

Третій компонент моделі – гуманістичний, який передбачає систему форм, методів, засобів залучення майбутнього керівника до виховання в собі загальнолюдських цінностей шляхом вивчення

гуманітарних дисциплін, самоосвіту тощо. Принцип гуманізації управління системою освіти передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей, прийняття унікальної неповторності кожного учасника навчально-виховного і управлінського процесу, створення умов для максимального вияву його творчого потенціалу, вільного розвитку, самореалізації, самотворчості у процесі здійснення навчальної і педагогічної діяльності.

Четвертий компонент – наявність у керівників освіти психологічної готовності до виконання управлінської діяльності. Л. Карамушка обґрунтувала психологічні основи формування психологічної готовності до управління в системі освіти, визначила, що психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління – це комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, котрі забезпечують успішну взаємодію керівників з учасниками управлінського процесу та ефективність управління загалом [2]. Психологічна готовність керівників включає такі взаємообумовлені компоненти: мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управлінської діяльності); когнітивний (сукупність знань, необхідних для управлінської діяльності); операційний (сукупність умінь і навичок практичного вирішення управлінських завдань); особистісний (сукупність важливих для управлінської діяльності особистісних якостей) [6].

П'ятим компонентом моделі є система професійних знань, умінь і навичок, закріплених у його кваліфікаційній характеристиці.

Доцільно зауважити, що кожний із виділених компонентів є достатньою мірою широкий й визначає певний напрям професійної діяльності керівника сфери освіти.

Таким чином, розвиток системи управління освітою у нових соціально-політичних і ринкових відносинах, потребує застосування сучасних підходів до управління відбору і розстановки керівних кадрів, оцінювання їхньої професійної підготовки, якості управлінської діяльності, запровадження ефективної системи мотивації, стимулювання та соціального захисту.

Отже, успішне вирішення завдань, які стоять перед освітою XXI ст., значною мірою залежить від компетентності керівних кадрів, уміння співпрацювати з внутрішнім і зовнішнім оточенням, створювати власний імідж за допомогою сучасних технологій, швидко реагувати на виклики й запити суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2002. 332 с.
3. Карпенко М. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка. URL : <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>
4. Керівник навчального закладу : навч. посіб. / Л. В. Пшенична. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 520 с.
5. Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні : матеріали наук.-практ. конф. / За заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. Київ : Вид-во УАДУ, 2001. Т 3. 380 с.
6. Чепак В. В. Безперервна освіта як стратегія освітніх реформ / В. В. Чепак // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи». Київ : ВЦ «Київс. ун-т», 2000. С. 90.

Прищеп Світлана,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЯК УПРАВЛІНСЬКА СКЛАДОВА В ОРГАНІЗАЦІЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КОЛЕКТИВУ

Сучасне виховання має відігравати випереджальну роль у розбудові української держави, базуватися на кращих здобутках світової і національної культури, педагогічної теорії й практики, стимулювати соціалізацію особистості, її інтеграцію у життя суспільства, сприяти особистісному самовизначенню, самоорганізації та самореалізації. Сучасне виховання здійснюється в контексті національної і загальнолюдської культури, охоплює весь освітній процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності, поєднує інтереси особистості, суспільства, держави і нації.

В умовах кардинальних змін теоретико-методологічних засад виховання, утвердження гуманістичної парадигми освіти значно підвищуються вимоги до рівня знань і вмінь класних керівників.

Сучасний класний керівник повинен знати і вміти визначати реальний рівень духовного, соціального, психічного, фізичного розвитку учнів класу, прогнозувати результат своєї діяльності,

обирати із уже відомих, конструювати або виробляти єдину виховну технологію, яка б забезпечила особистісне зростання вихованців.

Основні вимоги до знань і вмінь класного керівника, проблеми його професійної та психолого-педагогічної компетентності, особливості виховної діяльності класного керівника та педагогічне управління сучасним виховним процесом розглядали О. Антіпова, С. Бреус, Л. Кацинська, Л. Малєнкова, О. Оржеховська, Г. Сухобська В. Сластьонін, Г. Сорока, , Л. Спирін, Н. Щуркова та інші.

У дослідженнях І. Бежа, О. Газмана, В. Киричука розкрито зміст та організацію виховної діяльності в контексті гуманістичної парадигми освіти. Проте недостатньо окреслено зміст психолого-педагогічної компетентності класного керівника.

Формулювання мети статті – розкрити зміст та завдання психолого-педагогічної компетентності класного керівника як управлінської складової в організації життєдіяльності класного колективу.

Організація і виховання класного учнівського колективу – це один з провідних розділів роботи. Згуртовуючи учнів у дружній і цілеспрямований колектив, класний керівник створює передумови для успішного розв'язання навчально-виховних завдань. Виховні години спрямовані на пізнання себе, своєї психіки, своїх сильних та слабких рис, моральних якостей та розвиток позитивного самоствавлення.

Саме тому надзвичайно потрібна психолого-педагогічна компетентність класного керівника для організації життєдіяльності класного колективу.

На основі аналізу наукової літератури нами визначено, що психолого-педагогічну компетентність класного керівника слід розглядати як систему спеціальних знань та умінь, оволодіння якими дозволить забезпечити педагогу високий результат у виховній діяльності і спілкуванні зі школярами, здатність педагога до професійного та особистісного зростання.

Правильна побудова колективу передбачає встановлення певних відносин між його членами – учнями: підпорядкування особистих інтересів інтересам колективу, взаємну повагу, здійснення товариської взаємодопомоги, вміння за дорученням колективу ставити вимоги до товариша і вміння підкорятися розпорядженням товариша як уповноваженого колективу [1].

Важливим фактором організації учнівського колективу є забезпечення єдності, дружнього співробітництва його членів. Це передбачає єдність цілей і завдань, які стоять перед класом, єдність

загальних і особистих інтересів учнів [2].

Така єдність цілей і завдань, поєднання загальних і особистих інтересів знаходять свій конкретний вираз у спільній діяльності членів колективу, в розв'язанні загальних справ.

Тому класному керівникові слід при організації учнівського колективу прагнути до того, щоб клас згуртувався, виконуючи поставлені перед ним навчальні і трудові завдання.

Загалом у своїй діяльності щодо організації учнівського колективу класний керівник повинен уміло поєднувати педагогічне керівництво з наданням учням (звичайно, з урахуванням їхнього віку) необхідної свободи для того, щоб вони могли виявляти свою ініціативу, вчилися самостійно розв'язувати ті чи інші питання.

Таким чином, забезпечення ініціативи і самодіяльності в класному колективі є необхідною передумовою його правильної організації.

Підводячи підсумки, слід звернути увагу на те, що успішна діяльність класного керівника можлива лише за умови чіткого планування виховної роботи в класі, яке допомагає визначити цілісну виховну систему, проектувати розвиток усього колективу класу і окремих його членів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бачинська Є. Психолого-педагогічна компетентність класного керівника. *Наша школа*. 2003. № 5. С. 41–47.
2. Стефановська Т. Класний керівник : функції та основні напрями діяльності : навчальний посібник для вузів. 2-е изд., стереотип. Москва: Академія, 2006. 192 с.

Ткачук Лариса,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Дослідницька компетентність стала невід'ємною складовою функціональної компетентності керівників закладів освіти. Вона забезпечує їхню самореалізацію, саморозвиток, розкриття

інтелектуального потенціалу, посилює здатність ефективно управляти інноваційними процесами, впроваджувати новаторські ідеї в практику роботи закладу освіти та, на цій основі, забезпечувати якість освіти майбутніх громадян України.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичної діяльності керівників освітніх закладів визначив чітку позицію щодо провідної ролі керівника закладу освіти у здійсненні дослідницької діяльності. Здійснене опитування керівників шкіл засвідчило, що вони одноставно вважають, що сучасний директор повинен, не зважаючи на зайнятість іншими аспектами управлінської роботи, здійснювати дослідницьку діяльність, і прагнути того, щоб кожен вчитель працював як дослідник. Але, об'єктивна поява у керівників закладів загальної середньої освіти нової функції – дослідницької, ще не забезпечена науково-обґрунтованою системою підготовки до її успішного виконання. Як підтверджують отримані дані опитування, більшість керівників шкіл, незалежно від стажу роботи на посаді, практично не володіє відповідними знаннями та вміннями до здійснення такої діяльності. Цей висновок підтверджують також результати самооцінки керівників рівня щодо володіння ними дослідницькими вміннями. Лише 4,5 % керівників закладів освіти володіють дослідницькими вміннями на високому рівні, 22,7 % – на середньому, а 72,8 % – на низькому рівні.

Метою освітньої програми «Управління навчальним закладом» зі спеціальності 073 «Менеджмент» в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини є забезпечення здобуття магістрантами компетентностей та знань у галузі менеджменту в закладах освіти та на їх основі сформувані вміння, навички й здатності ефективної організації управлінської діяльності.

Інтегральною компетентністю визначено здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у сфері управління та у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог. Серед загальних компетентностей першою визначена здатність проведення досліджень на відповідному рівні.

Структура навчальних планів є модульною і складається з трьох модулів (І. Цикл загальної підготовки (1.1. Гуманітарна підготовка; 1.2. Фундаментальна підготовка), 2. Цикл професійної підготовки (2.1. Психолого-педагогічна підготовка, 2.2. Науково-предметна підготовка), 3. Дисципліни вільного вибору студента), які містять, на

думку розробників, практично всі дисципліни, що необхідні для формування загальної управлінської культури керівників закладів загальної середньої освіти.

У навчальних планах магістерської підготовки менеджерів освіти серед дисциплін, що безпосередньо спрямовані на формування дослідницької компетентності керівників варто відзначити такі: «Методологія і методика науково-педагогічних досліджень» та «Педагогічна діагностика».

Так, зокрема, дисципліна «Методологія і методика науково-педагогічних досліджень» ставить за мету формування таких компетентностей: вміння виокремлювати та формулювати загальні характеристики наукового дослідження; особливості методології психолого-педагогічного дослідження; процедуру наукового дослідження; методи соціально-педагогічного дослідження; оформлення результатів наукового дослідження та їх оприлюднення.

У процесі вивчення дисципліни керівник освітнього закладу набуде: здатності обирати проблему наукового дослідження; формулювати науковий апарат: об'єкт, предмет, гіпотезу, мету і завдання дослідження; працювати з першоджерелами, застосовуючи теоретичні методи дослідження; організовувати процедуру педагогічного дослідження; добирати оптимальні дослідницькі методики; оформляти результати дослідження згідно з вимогами до наукової роботи.

Дисципліна «Педагогічна діагностика» формує компетентності: навички використання інформаційних і комунікаційних технологій, здатність учитися і оволодівати сучасними знаннями; здатність бути критичним і самокритичним; здатність до адаптації та дії в новій ситуації. Опанувавши цю дисципліну, керівник освітнього закладу володітиме здатністю проведення педагогічних досліджень на відповідному рівні; здатністю до використання філософсько-культурологічних ідей у професійній діяльності; здатністю до проведення педагогічних досліджень, пошуку, оброблення та аналізу діагностичної інформації.

Навчальний план підготовки менеджерів освіти передбачає їхню практичну підготовку (асистентська (управлінська) практика). Серед інших компетентностей, які формуються під час практичної підготовки, наголосимо на дослідницьких, зокрема таких: здатність підбору нормативно-правових, інформаційних, звітних і статистичних матеріалів, їх систематизація та аналіз тощо.

Під час проходження асистентської (управлінської) практики у менеджерів освіти формується, крім іншого: здатність проаналізувати систему нормативних документів сфери освіти; здатність визначити особливості навчального закладу як соціально-педагогічної системи; зробити аналіз основних складових його зовнішнього і внутрішнього середовища; скласти схему організаційної структури навчального закладу; здатність дослідити систему управління його персоналом; охарактеризувати управлінську структуру; проаналізувати кваліфікаційні вимоги до персоналу, форми і методи проведення атестації працівників; охарактеризувати форми і методи формування культури управління педагогічним колективом навчального закладу; проаналізувати систему мотивації його співробітників, розробити рекомендації до її удосконалення; здатність визначити критерії оцінювання результатів управлінської діяльності; здійснити самоаналіз та корекцію особистої діяльності; підготувати звіт самоаналізу організації власної управлінської праці; розробити рекомендації щодо вдосконалення діяльності керівних кадрів та надати пропозицій про вдосконалення чинних функціональних напрямів діяльності навчального закладу; охарактеризувати вітчизняний та зарубіжний досвід управління відомими і кращими навчальними закладами.

Поділяючи думку дослідників В. Лазарева та Н. Ставринової [3], вважаємо, що зміст підготовки керівників до дослідницької діяльності має віддзеркалювати сутність зазначеної діяльності, тобто охоплювати знання, вміння та навички, що необхідні для її здійснення.

Крім того, ефективне формування дослідницьких умінь є можливим лише за умов зміни пріоритетів від засвоєння знань у ході навчальних занять до самостійної пізнавальної діяльності кожного магістра з урахуванням його особливостей та можливостей, відповідної мотивації, достатнього навчально-методичного та організаційно-педагогічного забезпечення. Зрозуміло, що оволодіти дослідницьким підходом і методами можна лише за умов включення у спеціально організований навчальний процес (система вправ, ігор, тренінгів тощо), а також у реальний дослідницький пошук, який спонукає до активного опанування змісту дослідницької діяльності [1–2].

Існує велика кількість методик організації дослідницької роботи студентів-магістрантів. Пропонуємо використовувати методики, в

основу яких покладено моделювання особистісно-розвивальних дослідницьких ситуацій, а саме: методику створення проблемних ситуацій, колективну та індивідуальну рефлексію, порівняльно-аналітичну роботу, методику моделювання, «занурення» в дослідницьке середовище у формі лекційно-практичних занять з включенням у них проблемних ситуацій, ділових ігор; виконання дослідницьких завдань під час практик на базі навчальних закладів; виконання мікродосліджень, мініпроектів та випускних кваліфікаційних робіт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Головань М. С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, Суми, СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. № 5 (23). С. 196–205.
2. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. Випуск VII. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 55–62.
3. Лазарев В. С., Ставринова Н. Н. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности. *Педагогика*. 2006. № 2. С. 51–59.

Чирва Галина,
кандидат педагогічних наук, доцент
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПРОЦЕСУ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ УКРАЇНИ

На сучасному етапі розвитку суспільства все більшого значення у міжнародній, національній і регіональній політиці набуває концепція збалансованого (сталого) розвитку. Поява цієї концепції пов'язана з необхідністю розв'язання екологічних проблем і врахування екологічних питань у процесах планування та прийняття рішень щодо соціально-економічного розвитку країн, регіонів і населених пунктів зокрема.

Питанням екологізації державного управління приділяється значна увага дослідниками як України, так і закордоном. Ідеї екологічного управління, а також пропозиції щодо впровадження відповідних механізмів розкрито у наукових працях вітчизняних науковців, зокрема: І. Брижаня [1], О. Веклича [2], В. Дідуха [3], А. Жихарева [6] та ін. У своїх працях науковці одностайні щодо

узгодженості конструктивного вирішення екологічних проблем на глобальному та локальному рівнях пропорційно створенню законодавчих документів окресленого напрямку та функціонування системи екологізації державного управління України. Однак розвиток екологізації державного управління України – занадто нестабільний процес, спричинений об'єктивними та суб'єктивними чинниками державного та світового контексту, тому аналізу потребує кожен його новий етап.

Для реалізації процесу екологізації державного управління України необхідна міцна нормативно-правова база, дотримання норм спеціальної політики – екологічної.

Засади екологічної політики України визначені Законом України «Про основні засади (Стратегію) державної екологічної політики на період до 2020 року» ухвалено Верховною Радою України 21 грудня 2010 р. [4]. У цьому Законі Стратегічна екологічна оцінка (СЕО) зазначена в основних принципах національної екологічної політики, інструментах реалізації національної екологічної політики та показниках ефективності Стратегії. Зокрема, одним з її елементів є чотири Стратегії «Інтеграції екологічної політики та вдосконалення системи інтегрованого екологічного управління», де показник – «Частка державних, галузевих, регіональних та місцевих програм розвитку, які пройшли стратегічну екологічну оцінку – відсотків» [6, с. 5].

Для реалізації процесу екологізації державного управління України необхідна міцна нормативно-правова база, дотримання норм спеціальної політики – екологічної.

Засади екологічної політики України визначені Законом України «Про основні засади (Стратегію) державної екологічної політики на період до 2020 року» ухвалено Верховною Радою України 21 грудня 2010 р. [6]. У цьому Законі Стратегічна екологічна оцінка (СЕО) зазначена в основних принципах національної екологічної політики, інструментах реалізації національної екологічної політики та показниках ефективності Стратегії. Зокрема, одним з її елементів є чотири Стратегії «Інтеграції екологічної політики та вдосконалення системи інтегрованого екологічного управління», де показник – «Частка державних, галузевих, регіональних та місцевих програм розвитку, які пройшли стратегічну екологічну оцінку – відсотків» [5, с. 5].

На важливість процесів екологізації вітчизняних сфер суспільства вказує й участь України у виконанні Програми

екологізації економіки країн східного партнерства (*east green*), розрахованої на 2013–2016 рр., якою передбачено вдосконалення чинних інструментів управління та фінансування.

Проте в Україні практично не здійснюється єдина послідовна державна політика щодо екологізації економіки, що передбачає запровадження та реалізацію принципів раціонального природокористування та мінімізацію негативного впливу на екологічні об'єкти при здійсненні антропогенної діяльності.

У ставленні до екології є цілком конкретна економічна ціна. Всесвітній економічний форум надав Україні 77-ме місце зі 144 країн, оцінених під час складання Індексу глобальної конкурентоспроможності, через корупцію, нестале використання природних ресурсів та відсутність фінансового механізму реалізації реформ. Економіка України може втрачати до 11 % ВВП з причини зниження врожайності та збільшення збитків у сільському господарстві. Сучасний рівень забруднення атмосферного повітря призводить до втрати 15 % врожаю [7]. Не складно порахувати, скільки це в мільярдах доларів.

Не менш тривожні показники в надкористуванні. Але акцентують увагу інші цифри: за даними ВООЗ, кожних дві години в Україні помирають 3 людини через поганий стан довкілля [7]. Вже для світової спільноти не можна приховувати той факт, що в Україні забруднене майже все повітря, вода і ґрунти.

Отже, необхідна дієвість природоохоронної політики нашої держави, зумовлена ефективною управлінською сферою, оскільки забезпечена нормативно-правова база для процесу екологізації державного управління України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брижань І. А. Екологічні проблеми розвитку промислового виробництва України [Електронний ресурс]. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту. Економічні науки*, 2012. Вип. 3. С. 347–352. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchtei_2012_3_63
2. Веклич О. Сучасний стан та ефективність економічного механізму екологічного регулювання. *Економіка України*, 2003. № 10. С. 62.
3. Дідух В. Екологізація інноваційної діяльності відповідно до вимог сталого розвитку суспільства. *Ефективність державного управління*, 2011. № 27. С. 359–369.
4. Закон України «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики України на період до 2020 року». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2818-17>
5. Звіт про стратегічну екологічну оцінку стратегії розвитку міста Горішні Плавні до 2028 року. URL: file:///C:/Users/USER/Desktop/zvit_seo_gorishni_plavni_ukr.pdf
6. Розвиток екологізації державного управління в Україні: Монографія / Жихарева А. Б. Київ: АМУ, 2017. 196 с.
7. Семерак Остап: «Екологізація має відбуватися за принципом декомунізації – рішуче й швидко». URL: <https://dt.ua/internal/ostap-semerak-ekologizaciya-maye-vidbuvatisya-za-principom-dekomunizaciyi-rishuche-y-shvidko-256965.html>

Секція 8
ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ
У ЗНЗ ТА ВНЗ: ІСТОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Власова Вера,
професор кафедри дошкільного і начального образования,
г. Казань
Каюмова Лейсан,
ассистент кафедры дошкільного і начального образования
Казанского федерального университета, г. Казань

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ УЧЕНИКОВ

Формирование успешной, конкурентоспособной личности, способной к самообразованию и самоактуализации является одной из основных задач современного отечественного образования. Введение новых стандартов обучения, которая обуславливает большой объем учебной нагрузки, а также введение новых форм аттестации учащихся приводит к повышению тревожности среди учащихся, в том числе и младших классов. Тревожность весьма отрицательно влияет на здоровье и успешность младших школьников как в учебной деятельности, так и в социализации [2].

Современные методологи и педагоги практики предлагают ввести в образовательную среду здоровьесберегающие технологии для уменьшения отрицательного влияния на здоровье детей.

Вопросами академической успешности посвящены исследования Н. Щурковой [6], Ш. Амонашвили [1]. Исследованию личности, факторов способствующих профессиональному росту, успешности педагогов посвящены работы Т. Щербаковой [5], Н. Никитина и Н. Гаджиева [3].

Целью исследования было изучение влияния тревожности на успех в учебной деятельности младших школьников. Исследование проводилось на базе средних образовательных школ и гимназии г. Казани с 2012 по 2015 гг. Для диагностики были использованы Методика диагностики уровня школьной тревожности Филиппа, мониторинг учебно-воспитательной деятельности педагогов, адаптированный характерологический опросник Леонгарда-Шмишека.

Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса

Для исследования уровня тревожности у младших школьников в нашем исследовании мы использовали методику диагностики Филипса. Суть данной методики заключается в изучении уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего школьного возраста. Тест состоит из 58 вопросов. Вопросы зачитывались школьникам, при этом дополнительного объяснения содержания вопроса не требовалось. На каждый вопрос требуется однозначный ответ («Да» или «Нет»). Вопросы охватывают все стороны жизни школьника. Согласно методике, на основе школьной тревожности лежат следующие факторы: 1. Общая тревожность в школе; 2. Переживание социального стресса; 3. Фрустрация потребности в достижении успеха; 4. Страх самовыражения; 5. Страх ситуации проверки знаний; 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих; 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями. Наличие тех или иных синдромов и их количество позволяет анализировать общее внутреннее эмоциональное состояние школьника.

Мониторинг учебно-воспитательной деятельности педагогов

В приказе Министерства образования и науки (от 25.06.2013 г. № 2441 / 13) определены критерии оценки эффективности деятельности педагогических работников средних общеобразовательных учреждений Республики Татарстан. Основными критериями эффективности деятельности педагогических работников является следующие показатели:

- успеваемость обучающихся по итогам итоговой аттестации и / или независимого оценивания образовательных результатов;
- подготовка обучающихся – призеров и дипломантов предметных олимпиад, конференций, конкурсов по предмету;
- участие в профессиональных конкурсах, грантах, научно-практических конференциях.

Таким образом, успешность учащихся в социальной и учебной деятельности является показателем эффективности деятельности педагога. На основе этого нами был проведен мониторинг с целью выявления взаимосвязи между достижениями педагога и академической успешностью учащихся. Для этого были составлены опросники, позволяющие проследить динамику изменения

эффективности деятельности педагога по перечисленным ранее критериям с 2012 по 2015 гг.

Адаптированный характерологический опросник Леонгарда-Шмишека

Опросник предназначен для диагностики типа акцентуации личности. Опросник включает в себя 88 вопросов, 10 шкал, соответствующих акцентуациям характера. Целью использования данного опросника в нашем исследовании является выявление связи между акцентуации характера педагога и успешностью учащихся.

Проведенное исследование выявило перспективы использования здоровьесберегающих технологий в образовании для профилактики и снижения тревожности у младших школьников. Следует вывод, что современное отечественное образование нуждается в разработке единой комплексной здоровьесберегающей системы организации учебно-воспитательного процесса в школе. Однако принципы вариативности программ отечественного образования не позволяют внедрение данной системы в практику образования. Следовательно, встает вопрос о необходимости создания универсальной здоровьесберегающей модели (матрицы) сопровождения образовательного процесса с учетом особенностей образовательных программ в начальной школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Изд-во Университетское, 1990. 208 с.
2. Гуров В. А. Тревожность и здоровье младших школьников. В. А. Гуров. Вестник Томского государственного педагогического университета, 2009. № 4. С. 56–60.
3. Никитина Н. Н., Гаджиева Н. М. Основы саморазвития личности учителя. Москва, 1996.
4. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
5. Щербакова Т. Н. Профессиональная психологическая компетентность и стиль педагогической деятельности учителя. Известия Южного федерального университета. *Технические науки*. 2006, № 1. С. 26–34
6. Щуркова Н. Е., Осинская Л. М. Образ жизни школьника как объект гуманистического воспитания в процессе профессиональной подготовки педагога. *Сибирский педагогический журнал*. 2006. № 1. С. 137–152 с.

Харченко Надія,
кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології;
Чорна Тетяна,
студентка факультету соціальної та психологічної освіти I
курсу 165 групи Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, України

ЕМОЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДОШКІЛЬНИКА У ПРАЦЯХ О. ЗАПОРОЖЦЯ

У сучасному суспільстві особливого значення набуває питання модернізації змісту дошкільної освіти, необхідності оновлення її принципів, гуманізації цілей і завдань. Не останнє місце у цьому процесі посідає вивчення особливостей та закономірностей емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Вченими доведено, що найсприятливішим періодом для розвитку емоційної сфери дитини є дошкільний вік. Проте в сучасній дошкільній освіті довгий час існувала проблема переваги раціонально-логічного аспекту пізнання над чуттєво-емоційним. Як зазначали Л. Виготський і О. Запорожець, лише узгоджене функціонування емоційної та інтелектуальної сфери в тісній єдності може забезпечити успішність будь-яких форм діяльності особистості. Розумовий розвиток тісно пов'язаний з емоційною сферою дитини, світом її почуттів та переживань [1].

Стан емоційного розвитку визнається одним з центральних факторів адаптації та соціалізації дітей, особливо дошкільників, і, як справедливо зазначає О. Запорожець, емоційний розвиток дошкільника є однією із важливих умов його виховання, що підкреслює важливість емоційного переживання дошкільника при взаємодії з соціумом для його особистісного становлення. Формування значної частини емоційного досвіду дитини, зокрема динаміки експресивних дій, адекватності емоційного реагування, розвитку емпатії, саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей загальної емоційності, тривожності, сензитивності, фрустрованості відбуваються у дошкільному періоді переважно під впливом взаємодії з дорослими та у процесі ігрової діяльності.

В ігровій діяльності дошкільник набуває найважливіших психологічних новоутворень: пізнання соціальної реальності; засвоєння функцій і відносин дорослих людей в суспільстві; здатність використовувати уяву для діяльності; засвоєння соціальних мотивів і

здатність до довільності у поведінці. З метою розвитку емоційної сфери необхідно передбачити гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, а також формувати в дитини необхідні навички в керуванні своїми почуттями і емоціями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов тощо); навчити дитину розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують. З емоційним благополуччям дитини пов'язана оцінка себе самої, своїх здібностей, моральних та інших якостей, надзвичайно актуальних для подальшої шкільної успішності дитини, її соціальної адаптованості [2].

Однак для детермінації соціальної діяльності оволодіння моральними якостями та соціальними мотивами часто недостатньо. Ще повинен бути сформований механізм емоційної корекції такої діяльності, що надає їй стійкості. Цей механізм найвиразніше виявляється в ситуації, коли дитина, керуючись соціальним мотивом, активно включається в діяльність, але з часом кидає доручену справу і з захопленням починає гратися та з великим небажанням, після зауважень дорослих, повертається до виконання поставленого перед нею завдання. Одним з основних і вихідних новоутворень гри О. Запорожець [1] вважав здатність виходу дитини за рамки безпосереднього оточення і орієнтування на широкий і менш наочний соціальний контекст. Це досягається завдяки тому, що в грі у наочно-дієвій формі здійснюється моделювання цих різноманітних сторін дійсності з використанням предметних замінників і зовнішніх дій з ними. Водночас емоційна регуляція досягається виникненням негативних переживань, викликаних невідповідністю реальної поведінки бажаній, що ще раз підкреслює актуальність формування емоційної сфери дошкільників у відповідному емоційному середовищі як запоруки їхньої готовності до шкільного навчання та мотивованої суспільним змістом діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. Дошкольное воспитание. 1972. Т. 4. С. 37–42.
2. Харченко Н. А. Формування еко-свідомості та розвитку особистості. *Сучасні тренінгові технології для розвитку особистості: еко-тренінги*: Всеукраїнська науково-практична конференція (30 травня 2017 р.): тези доп. / Відп. Ред. Г. М. Ржевський, Н. А. Харченко. Київ: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2017. С. 49.

Шевчук Тетяна,
студентка факультету соціальної та психологічної освіти
I курсу 165 групи
Харченко Надія,
кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету імені Павла
Тичини, України

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Г. БАЛЛА

У спеціальній науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, наслідком якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, які мають суспільну та особистісну значущість. Водночас творчість – це здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особистісні потреби.

Проблема розвитку творчих здібностей тісно пов'язана із формуванням ціннісного розвитку особистості. Творчі здібності посідають важливе місце в розвитку дитячої творчості, починаючи з перших років життя людини [1]. З психологічної точки зору молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку творчих здібностей тому, що в цьому віці дитина вперше переживає суб'єктивну новизну продукту діяльності, що є стимулом для творчої активності. Крім того, учням початкової школи (віком 6–10 років) природи властива емоційність та чутливість до образних вражень, багатство та барвистість уяви, невтомна допитливість, відкритість на довілля. Вони із задоволенням беруть участь у різних видах творчих завдань, схильні до фантазування, імпровізацій, однак без систематичної роботи над розвитком творчих здібностей високих результатів досягти складно навіть обдарованим учням. Організація повноцінної творчої діяльності у процесі навчання у початковій школі сприятиме формуванню у дітей нового розуміння світу в системах «людина – людина», «людина – предметне середовище» та «людина і суспільство».

Ми виділяємо такі особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів: висока пізнавальна активність; допитливість, прагнення створити нове; самостійність в розв'язанні нових завдань, у пошуку оригінальних рішень; швидкість засвоєння нової

інформації, висока швидкість перебігу розумових процесів; швидке опанування уміннями, навичками, прийомами; фантазування, схильність до творчої інтерпретації [2].

Якщо у дошкільному віці провідною діяльністю була гра, то тепер це навчання – еквівалент трудової діяльності, причому оцінка інших залежить і визначається переважно шкільними успіхами та ставленням педагога.

За принципом гуманізації, як про це свідчать дослідження Г. Балла, цілі, зміст, форми і методи освіти, в тому числі, й розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, повинні орієнтуватись на особистість учня і складатися із гуманістичного осмислення основних функцій початкової освіти, любові і поваги до учнів з боку педагогів, стимулювання розвитку суб'єктних якостей учнів, побудови взаємодії в системі «вчитель↔учень» на діалогічних засадах із дотриманням у процесі навчання і виховання гуманістичних цінностей.

Творчість, на думку Г. Балла [1], неможлива без толерантності. Толерантність як принцип сучасного гуманізму, полягає у повазі до інтересів, прагнень, думок суб'єктів (різного рівня), з якими відбувається взаємодія. Однією з найважливіших функцій толерантності є забезпечення можливості творчого перетворення навколишньої дійсності. Завдяки толерантності створюються умови для безпечного прояву творчої активності та творчого самоствердження людини.

Отже, нинішня освітня модель середньої школи недостатньою мірою розвиває творчий потенціал школярів. У зв'язку з цим особливо актуальним стає питання визначення адекватних методик діагностики творчих здібностей молодших школярів, визначення умов, що сприятимуть розвитку креативності та використанню творчих можливостей у навчальній діяльності. При розробці діагностичних та формувальних програм слід враховувати наробки зарубіжних і вітчизняних дослідників становлення творчої особистості в освітньому просторі, зокрема й спадок Г. Балла, його праці із раціогуманізму та інтегративного підходу до вивчення особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. А. Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*. 1990. № 6. С. 25–36.
2. Харченко Н. А. Проблема особистості учня як провідна тенденція у системі психологічних поглядів Г. С. Костюка. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2014. № 45. С. 213–219.

Жодна частина цих публікацій не може бути відтворена в будь-якому вигляді та будь-якими засобами без попередньої згоди з авторами

Редакційна колегія журналу залишає за собою право виправляти матеріали авторів відповідно до вимог друку, опублікованих в інформаційному листі

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідність за достовірність наведених фактів, цитат, статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

**Збірник матеріалів
Третьої Міжнародної
науково-практичної конференції
(16–17 лютого 2018 року)**

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

***ВІСНИК ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ЛАБОРАТОРІЇ ПСИХОДИДАКТИКИ ІМЕНІ
ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО***

Підписано до друку 02.03.2018 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,57

Тираж 100 прим. Замовлення № 596

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com