

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
КАФЕДРА ТЕОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОДИДАКТИКИ
ІМЕНІ ЯНА АМОСА КОМЕНСЬКОГО
АЗЕРБАЙДЖАНСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ
БРЕСТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БРДУ ІМЕНІ О. С. ПУШКІНА (БІЛОРУСЬ)
ВИЩА ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ІМЕНІ Я. А. КОМЕНСЬКОГО У М. ЛЕШНО (ПОЛЬЩА)
ДЕРЖАВНА ВИЩА ШКОЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ІМ. ПРОФ. СТАНІСЛАВА ТАРНАВСЬКОГО У
ТАРНОБЖЕГУ (ПОЛЬЩА)
ДЗО «ГРОДНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ» (БІЛОРУСЬ)
ЗО «ГРОДНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЯНКИ КУПАЛИ» (БІЛОРУСЬ)
КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМ. АБАЯ (КАЗАХСТАН)
УНІВЕРСИТЕТ САСКАТЧЕВАНА (КАНАДА)

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

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА
ПЕРСПЕКТИВИ**

Матеріали Четвертої Міжнародної науково-практичної конференції

11–12 жовтня 2018 року

Умань – 2018

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР ТА ВІДПОВІДАЛЬНА ЗА ЗБІРНИК:

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.

Григор'єва Стелла – д. пед. н., доц. Казанського федерального університету

Демченко Ірина – д. пед. н., проф., декан факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Івлева 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 – д. пед. н., проф., 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 Віктор – д. пед. н., проф. ЗО «Гродненський державний університет імені Янки Купали»

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.

ТЕХНІЧНИЙ РЕДАКТОР:

Будегай Вікторія – лаборант Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Рекомендовано до друку вченою радою факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 2 від 03.10.2018 р.).

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

М 74 МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ : Матеріали Четвертої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 11–12 жовтня 2018 року / гол. ред. Осадченко І. І. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. – 230 с.

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

До збірника увійшли матеріали Четвертої 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.

ЗМІСТ

Бевзюк Марина. Аспекти співпраці закладів загальної середньої освіти та сім'ї в умовах освітньої інклюзії	7
Бобровник Л. И., Шнирко А. А. Дополнительное образование взрослых – концептуальная основа качества образовательной системы региона	9
Бондаренко Галина. Особливості підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської роботи	17
Бондарчук Олена. Психологічне забезпечення суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників як складова модернізації освітнього середовища	21
Браславська Оксана, Рожі Інна. Компетентнісний підхід – сучасна платформа модернізації професійної підготовки майбутніх учителів	26
Бусько Людмила. До проблеми формування професійної компетентності вчителя початкової школи.....	29
Бялик Оксана. Від теорії – до практики статевого виховання учнівської молоді Бельгії та Люксембургу	31
Василенко Анна; Борзенкова Ольга. Педагогические условия использования современных информационно-коммуникационных технологий в обучении младших школьников	35
Васьківська Галина. Дидактичні аспекти реалізації сучасних педагогічних технологій в умовах профільного навчання	40
Виненко Т. Л. Взаимодействие родителей и педагогов при обучении грамоте детей с общим недоразвитием речи в условиях инклюзии.....	45
Габінська Алла (Габинская Алла). Цифровое поколение: личностный портрет в контексте образования	53
Гагарін Микола. Моральна вихованість майбутніх менеджерів освіти як одна з передумов ефективної професійної діяльності	56
Голенкова Анастасия; Борзенкова Ольга. Реализация принципа повышенной познавательной активности обучающихся в начальной школе (уроки математики).....	59
Житнухіна Катерина. Стимулювання процесу формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.....	65
Зорочкіна Тетяна. Підвищення якості підготовки майбутнього вчителя початкової школи – проблема сьогодення	67
Зубова Светлана. Интеллектуальные игры как способ формирования у младших школьников метапредметных умений.....	69
Зубова Светлана; Лысогорова Людмила. Практико-ориентированная подготовка бакалавров к решению профессиональных задач в современных условиях.....	73

Ивлева Надія (Ивлева Надежда). Формирование духовной культуры молодежи средствами топонимии через краеведение	76
Исаєнко Анна; Ткачук Лариса. Використання інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в загальноосвітніх закладах	82
Казакова Світлана. Психологічні особливості соціальної креативності керівників закладів професійної (професійно- технічної) освіти.....	85
Калениченко Марія. Формування комунікативної компетенції при навчанні професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою.....	88
Камалова Лера, Закірова Венера (Камалова Лера, Закирова Венера). Воспитание толерантности студентов в университете	91
Коберник Галина. Самоствердження особистості школяра в інтерактивному освітньому середовищі	94
Коберник Олександр. Педагогіка партнерства та її роль у модернізації освітнього середовища.....	98
Кобилянська Тетяна. Структурний підхід до вивчення сім'ї як системи ...	102
Конівіцька Тетяна. Провідні методологічні підходи до риторичної підготовки майбутніх психологів	107
Корчова Галина. Щодо реалізації деяких міжнародних освітніх Проектів як наряду входження професійної (професійно- технічної) освіти України у європейський простір	110
Кочетова Наталія; Буреніна Валентина (Кочетова Наталья; Буренина Валентина). Развитие творческого потенциала преподавателя вуза	115
Кудла Марія. Навчання протягом життя – осередок сучасного освітнього процесу	120
Куля Єва (Kula Ewa). Wiedza techniczna absolwentów szkół średnich w królestwie polskim u progu nowoczesności (1860 – 1900)	126
Кушнір Наталія. Глобальні інноваційні перетворення суспільства як вектор формування інноваційно-освітнього середовища	128
Ларина Ольга; Борзенкова Ольга. Реализация творческого подхода в образовательной деятельности старших дошкольников	131
Луначек Вадим. Формування педагогічної компетентності у випускників магістратури за спеціальністю 073 «Менеджмент» спеціалізація «Управління інтелектуальною власністю»	134
Любакова Наталья; Сизова Марина. Виды задач информационного поиска на уроках математики.....	137
Лянна Ольга. Ситуативно-імітаційна діяльність як засіб логопедичної реабілітації при афазії.....	141
Максимук Лариса; Левонюк Лариса. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции в рамках межкультурного подхода к обучению иностранным языкам в неязыковых вузах	144

Орос Ільдико. Загальнодидактичні підходи до роботи з дорослими учнями у Великій Британії.....	146
Осадченко Інна; Сергійко Світлана; Тарантей Лариса. Методика застосування кейс-стаді у професійній підготовці майбутніх учителів	150
Осова Ольга. Формування інноваційного освітнього середовища у контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови.....	154
Пасік Любов. Народознавчі засоби формування національно-мовленнєвої особистості	159
Петько Людмила. Освітнє середовище університету та іншомовна підготовка студентів	162
Піастро Тетяна; Ткачук Мирослава. Гуманізація управлінської діяльності закладів загальної середньої освіти	165
Прищепна Світлана. Основи управління розвитком професійної компетенції педагогічних працівників у закладах загальної середньої освіти	169
Ребуха Лілія. Засадниче спрямування системи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти	172
Руссков Станіслав, Григорьєва Стелла (Руссков Станислав, Григорьєва Стелла). Социально-педагогические технологии в условиях модернизации образования	174
Сажієнко Олександр. Компоненти та рівні сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій...	179
Самодумська Олена. Дидактичне та методичне забезпечення модернізації змісту неформальної освіти дорослих	182
Самойленко Оксана. Професійна компетентність фахівця в системі освіти дорослих Словацької республіки	186
Сливка Марина; Ткачук Лариса. Управління якістю роботи дошкільного закладу освіти у контексті нових вимог часу	189
Скиба Галина. Розвиток суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників у контексті реформування загальної середньої освіти	192
Соколова Світлана; Бічуріна Світлана (Соколова Светлана; Бичурина Светлана). Художественно-эстетическая среда как объект педагогического исследования	196
Стеблій Олександра. Виховання гуманістичного світогляду молодших школярів засобами етнопедагогіки.....	202
Стеценко Надія. Комп'ютерна підтримка процесу управління у закладі загальної середньої освіти	204
Тарабан Юрій. Організаційні засади теологічної освіти у закладах вищої освіти Федеративної республіки Німеччини	206
Тищенко Вікторія. Формування професійної компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої освіти	210
Турчинова Ганна. Актуальність іншомовної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю	212

Чирва Галина. Діяльнісний підхід у контексті сучасної професійної підготовки у закладах вищої освіти	216
Шеян Марина. Розвиток здоро'вязбережувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної педагогічної освіти: сутність поняття	217
Щуліх Пьотр (Szulich Piotr). Kultura natychmiastowości wzorem facebookowej przygody	220
Юрченко Оксана. Атрибутивний підхід у становленні мотиваційної сфери майбутніх учителів початкової школи	223

Бевзюк Марина,
*аспірант, Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, Україна*

АСПЕКТИ СПІВПРАЦІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ

В умовах становлення системи національних цінностей особливого значення набуває сім'я як найкраще природне середовище для людини для виховання, захисту і розвитку дітей, як важливий фактор їхньої соціалізації [3].

Прийняття державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами спрямовує науковців і практиків на пошук нових технологій всебічного розвитку підростаючого покоління, а провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є досягнення такого рівня освіченості, який відповідає потенційним можливостям дітей з особливими потребами, формування активних рис особистості, яка здатна не лише споживати, а й створювати соціально-культурні і матеріальні цінності. Реалізація зазначених вимог допоможе дітям набутти відповідний соціальний статус, який задовольнить їх загальнолюдські потреби.

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її «входження» в систему суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активності у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому, рівень реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу, ступінь готовності до інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі [1, с. 50].

Р. Овчарова, зазначає, що розвиток відносин між батьками і дітьми молодшого шкільного віку (6–10 років) з особливими потребами відбувається на тлі таких соціально-психологічних особливостей, як: взаємне відчуження дітей і батьків; ослаблення зв'язку дітей з батьками й інтенсивності спілкування з ними; тенденція дітей до дружби і формування угруповань переважно однієї статі [2].

Численні дослідження з педагогіки та психології доводять важливість співпраці педагогів з батьками молодших школярів. Зміни у суспільстві спричинили за собою зміну офіційної моделі виховання. Традиційні форми роботи загальноосвітнього навчального закладу і сім'ї не враховували актуальні особистісно-орієнтовані підходи у взаємодії дорослого і дитини. Тому перед загальноосвітніми навчальними закладами постала нагальна потреба у пошуку нових форм роботи навчального закладу з сім'єю.

Сучасні умови діяльності загальноосвітніх навчальних закладів висувають взаємодію з сім'єю на одне з провідних місць. На думку фахівців, шлях до співробітництва двох соціальних інститутів в даний час ускладнений тим, що сталася розбалансованість процесу виховання в сім'ї та навчальному закладі: виховні функції сім'ї відходять на друге місце, а в загальноосвітньому закладі виховання завжди стоїть на першому місці. Цю ситуацію можливо виправити за рахунок включення сім'ї в освітній простір та використання таких форм і методів роботи, які б дозволили вирішити актуальні потреби батьків дітей з особливими потребами та сприяли формуванню активної батьківської позиції.

Визнання пріоритету сімейного виховання вимагає інших взаємовідносин сім'ї та освітніх установ, а саме, співпраці, взаємодії і довіри. Рішенням цієї проблеми може бути створення єдиного освітнього простору загальноосвітнього навченого закладу і сім'ї, в рамках якого реалізується одне з найважливіших напрямів роботи в системі «педагог – дитина – батьки».

Таким чином, проблема розвитку дитини молодшого шкільного віку потребує належної уваги з боку батьків та педагогів. Очевидною стала необхідність співпраці сім'ї, школи, громадськості у виявленні засобів, механізмів, умов формування ціннісної бази підростаючого покоління, його моральних установок та орієнтирів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник. Київ: «А. С. К.», 2012. 308 с.
2. Овчарова Р. В. Психологія родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005. 368 с.
3. Проект «Создание детско-родительского сообщества в ДОУ». URL <http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2013/10/23/proekt-sozdanie-detsko-roditelskogo-soobshchestva-v-dou>.

Бобровник Л. И.,

кандидат педагогических наук Учреждения образования Федерации профсоюзов Беларуси «Международный университет «МИТСО», Государственное учреждение образования «Гродненский областной институт развития образования»

Шнипко А. А.,

магистр исторических наук Учреждения образования Федерации профсоюзов Беларуси «Международный университет «МИТСО», Республика Беларусь

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ – КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РЕГИОНА

Приоритетными задачами в реформировании системы образования в Республике Беларусь являются обеспечение государственных гарантий: доступности и равных возможностей получения полноценного образования; достижения нового качества дошкольного, общего среднего, профессионального, высшего образования и дополнительного образования взрослых.

Проблема развития национальной образовательной системы и соответствие ее мировым стандартам требует повышения требований к качеству образования на всех ступенях его получения, что предполагает регулярное и достоверное оценивание качественных характеристик.

С учетом современных социально-экономических, культурных и исторических ценностей профессиональные и жизненные модели меняются очень быстро. Успешно адаптироваться к этим регулярно происходящим в обществе и экономике изменениям возможно только через образование педагогического сообщества в течение всей профессиональной жизни.

На сегодняшний день образование становится важнейшим ресурсом устойчивого развития благодаря реализации образовательных программ на основе принципов всеобщности и непрерывности. На государственном уровне рассматриваются следующие тенденции развития образования: удовлетворение образовательных потребностей различных субъектов общества; диверсификация дополнительного образования взрослых по подготовке педагогов; внедрение системы менеджмента качества и менеджмента человеческих ресурсов; социокультурная ориентированность образования. Совокупность тенденций развития

системы дополнительного образования взрослых в системе повышения квалификации представителей педагогического сообщества необходимо рассматривать на государственном, институциональном и личностном уровнях.

В современном обществе образование рассматривается как ключевой механизм воспроизводства общественного интеллекта и культуры в целом. Исходя из этого, стратегические приоритеты развития образования должны формироваться с учетом изменений целей, содержания и характера деятельности учреждений образования в интересах устойчивого развития.

В Республике Беларусь в настоящее время образование является живым обновляющимся организмом, в том числе и в системе дополнительного образования взрослых проходят изменения в структуре и содержании образовательных программ, используя принципы и подходы современных приемов, форм и методов совершенствования профессионально-педагогических компетенций педагога и его позитивного имиджа, направленных на развитие качества образования.

В современной педагогической литературе понятия «качество образования» и «качество обучения» исследуются весьма интенсивно. Мы рассматриваем качество образования на основе теорий С. Шишова и В. Кальней как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты педагогической деятельности образовательной системы: содержание образования, формы и методы обучения, кадровый потенциал, материально-техническая база, формы и методы педагогических измерений качества учебных достижений обучающихся, критерии оценки результатов образовательной деятельности, механизмы управления качеством образовательной системы. Целостность системы, ее функционирование, совершенствование и развитие, управление качеством образовательной системы на любой ступени развития имеет всеобщий характер и вытекает из системной природы общества [4; 6; 13].

Системный подход в его современном виде позволяет, во-первых, органически соединить анализ и синтез, качественное и количественное в исследовании социальных процессов, что расширяет возможности для применения эвристических и логико-математических методов, а также современных электронно-вычислительных средств анализа результатов образовательной деятельности в регионе. Во-вторых, он способствует выявлению интегративных свойств системы и ее качественных характеристик, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Системный подход в изучении явлений педагогической действительности требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. Педагогическая практика является критерием истинности научных знаний, которые разрабатываются теоретически и проверяются на практике. Практика становится источником новых фундаментальных проблем образования. Теория дает основу для верных практических решений, но глобальные проблемы, задачи, возникающие в образовательной деятельности, порождают новые вопросы, требующие фундаментальных исследований.

На основе изученных работ белорусских и российских исследователей мы рассматриваем признаки образовательной системы, основные ее свойства гибкость и открытость; концептуальные основы организационно-управленческой деятельности в сфере образования; основные слагаемые качества, влияющие на функционирование образовательной системы в целом и на обучаемость в частности с целью успешной реализации образовательных программ в системе дополнительного образования взрослых на основе следующих особенностей: образовательным системам присущи основные признаки, характерные для любой социальной системы: состав (наличие элементов), структура (взаимосвязь элементов), функция (реализация системой определенной цели); образовательные системы сформировались как объективная необходимость практических потребностей человеческого общества в передаче общественного опыта, знания от поколения к поколению в процессе многовекового развития школы и педагогики; любая образовательная система задается ценностными ориентациями конкретного общества, которое определяет цели формирования личности: меняются цели формирования личности с

социально заданными качествами – меняется и образовательная система; образовательная система – это объективно существующая совокупность социально-педагогических принципов, взаимодействие которых приводит к появлению интегративных и достоверных характеристик качества [4; 5; 12].

В соответствии с приоритетными задачами модернизации образовательной системы, в том числе дополнительного образования взрослых, на основе одного из основных приоритетов качества образования, обозначенного в Кодексе Республики Беларусь об образовании, мы рассмотрим принципы достижения нового, современного качества образования, которое в настоящее время становится главным геополитическим фактором в мире, так как оно позволяет в любой сфере деятельности её участникам достичь максимально возможного результата.

Такой подход обуславливает изменение требований к организации образовательного процесса, определению его новых качественных характеристик, постановке принципиально новых социально-педагогических задач, развитию наукоемкости педагогической деятельности с преобладанием развивающих, стимулирующих, проективных и рефлексивных тенденций.

Мы рассматриваем развитие региональной системы образования как непрерывный процесс совершенствования профессионально значимых качеств педагога под влиянием внешних воздействий, профессиональной деятельности и собственных усилий личности.

Таким образом, мы прогнозируем профессиональное развитие педагогов не только как развитие их профессиональной деятельности, но и как развитие способностей у педагогических кадров к самоорганизации, самореализации и саморазвитию на основе уникальных принципов самосовершенствования профессионального мастерства, обеспечивающих развитие региональной системы образования.

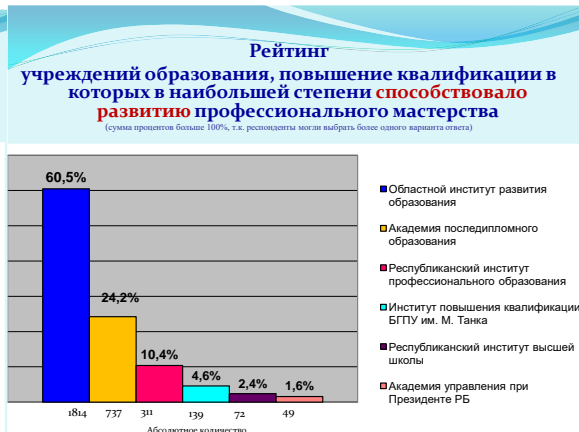
Проведенное нами социологическое исследование в системе дополнительного образования взрослых позволили определить концепцию процессов реализации образовательных программ повышения квалификации представителей педагогического сообщества Гродненской области, которая направлена на: обобщение положительного, передового педагогического мастерства; обновление, углубление знаний; развитие профессионально-

педагогических компетенций; самоопределение на педагогическую деятельность; постоянное и системное самообразование, развитие образовательной системы региона [8; 9].

В исследовании приняли участие 3088 педагогических работников Гродненской области Республики Беларусь из следующих учреждений образования: дошкольного – 744 (24,1 %); общего среднего – 1828 (59,2 %); профессионально-технического – 312 (10,1 %); среднего специального – 204 (6,6 %).

Информационно-коммуникационные ресурсы по результатам проведенного социологического исследования включают в себя следующие характеристики респондентов: возраст; гендерная принадлежность; занимаемая должность; стаж педагогической деятельности; их предложения, мнения и видения системы дополнительного образования взрослых: периодичность прохождения повышения квалификации; мотивы повышения квалификации и самообразования; основания для повышения квалификации; частота прохождения квалификации; факторы, стимулирующие развитие профессионального мастерства; перечень основных достижений, которые обеспечиваются повышением квалификации; характеристики показателей, которые респондентам удалось улучшить на основе повышения квалификации; заключение по результатам проведенного исследования; предложения по совершенствованию системы дополнительного образования взрослых.





Следует отметить, что система дополнительного образования взрослых на основе проведенного социологического исследования способствует наиболее успешной самореализации личности на основе: непрерывного накопления новых знаний и умений; способностей человеком выражать новые способы ориентирования в мире; появления новых возможностей, которые становятся движущей силой активности личности.

Современные подходы в развитии системы дополнительного образования взрослых в эпоху кардинальных изменений социальной жизни, в которой разрабатываются новые идеи и генерируются их новые мысли, должны соответствовать теоретическим и практическим трансформациям, где указанные процессы выступают регулятивными и обеспечивают интенсификацию подготовки [11].

В настоящее время возрастает значение и изменяется сущность роли образования в обеспечении устойчивого социально-экономического развития общества и государства. Эти изменения в

системе национального образования определяются, с одной стороны, вступлением цивилизации в постиндустриальную эпоху, формированием информационной экономики, основанной на интеллекте и знаниях, и с другой – обострением глобальных проблем человечества. В данной ситуации традиционная трансляция от поколения к поколению суммы знаний, накопленных в процессе эволюции человечества, уже не может обеспечить устойчивый и созидательный общественный процесс [12].

Реализация стратегии современных подходов в системе дополнительного образования взрослых нами рассматривается как целостная система процессов, направленных на удовлетворение образовательных потребностей человека, информационного общества, государственных систем, производства, путем обеспечения открытости и непрерывности образования, адекватности целей, содержания и методологической составляющей образования с учетом вызовов времени, создания систем управления качеством образования на основе принципов индивидуализации, информатизации образовательных процессов.

Следует отметить, что именно такой подход оказывает влияние на образовательный уровень школьников, лицеистов и гимназистов, а в целом качество образовательной системы Гродненского региона, на основе решения следующих стратегических задач: тщательный отбор педагогических кадров и грамотное управление образовательной системой (качество образовательной системы не может быть выше качества профессионального мастерства педагогических кадров); эффективное повышение квалификации педагогических работников (единственный способ улучшения качества учебных достижений обучающихся состоит в том, чтобы улучшить качество организации и обеспечения образовательных процессов); создание таких педагогических условий, при которых школьники, лицеисты, гимназисты будут мотивированы к обучению на основе принципов самообразования, самооценки и самоконтроля (единственный способ достичь высоких результатов учебных достижений – повысить уровень обученности каждого обучающегося).

Следовательно, одним из важнейших ресурсов повышения качества образовательной системы региона является повышение качества профессионально-педагогических компетенций педагога в рамках реализации образовательных программ в системе

дополнительного образования взрослых, учитывая мотивационный компонент каждого педагога и, конечно же, каждого школьника, лицеиста, гимназиста.

В соответствии с Государственной политикой в области образования Республики Беларусь формируется запрос на педагога нового типа, способного быть субъектом своего профессионального развития, самостоятельно находить решения социально, личностно и профессионально значимых задач.

При этом не теряет актуальности и переосмысление педагогом собственной ценностно-смысловой сферы личности, взаимоотношений с субъектами педагогического общения, профессионального опыта. Самообразование педагога в современных условиях определяет приоритетной задачу развития личностных ресурсов педагога через познание и изменение им самого себя. Общество всегда предъявляло, и будет предъявлять к педагогическому сообществу самые высокие требования.

Дополнительное образование взрослых как концептуальная основа качества образовательной системы региона должно основываться на изучении и обобщении передового положительного опыта, а также быть направленным на совершенствование профессионально-педагогических компетенций, позволяющих: воспринимать себя как идеолога, разрабатывающего инновационные идеи образовательной деятельности, и как практика, организующего образовательный процесс на основе современных форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабкина Т. А. Самообразовательная деятельность как проблема образования взрослых. *Кіраванне у адукацыі*. 2006. № 12.
2. Блауберг И. В. Системный подход как современное общенаучное направление. Москва, 1986. 266 с.
3. Глинский А. А. Организационно-методическое сопровождение самообразования педагогических кадров. *Пачатковае навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа*. 2011. № 10.
4. Григорьев С. И. Региональные подсистемы мониторинга качества образования (опыт качественного социологического анализа). Изв. РАО. 2000. № 1. С. 56–63.
5. Дылян Г. Д. Управление качеством образования: пособие для управлен. Работников. Минск, 2003. 118 с.
6. Жук, А. И. Теоретико-методологические и организационно-управленческие проблемы инновационных процессов в современной школе. *Кіраванне ў адукацыі*. 2000. № 1. С. 14–34.
7. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии. Минск: Сэр-Вит, 2010.
8. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога. –

Москва, 1994.

9. Коджаспирова Г. М. Теория и практика профессионального педагогического самообразования. Москва: Альфа, 1993. 117 с.

10. Ларина В. П. Инновационная деятельность школ в региональной системе образования. *Педагогика*. 2005. № 2. С. 55–61.

11. Мицкевич, Н. И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика: монография. Минск: БГПУ им. М. Танка, 1999. 206 с.

12. Михайлова Н. С. Самообразовательная деятельность: сущность и механизмы управления. Минск: *Кіраванне у адукацыі*. 2007. № 1.

13. Новиков В. А. Системный подход к проектированию образовательных технологий. Методология исследований, проектирования и менеджмента в области высшего образования: сб. научных трудов. Москва, 1996. С. 290–302.

Бондаренко Галина,

*асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ВОЛОНТЕРСЬКОЇ РОБОТИ

Актуальність дослідження обумовлена динамічністю соціальних процесів, спрямованих на демократизацію та гуманізацію сучасного суспільства. Саме цей соціальний пріоритет є ідеологічною основою організації процесів навчання і виховання особистості, формування її соціальної активності.

Одним із напрямів на шляху гуманізації суспільства є цілеспрямована підготовка майбутніх соціальних працівників на принципах гуманізму, поваги до інших і самоповаги, доброзичливості та милосердя, толерантності й неупередженого ставлення до тих, хто потребує допомоги, вимогливості до себе, динамічності та соціальної активності. Становлення громадянського суспільства в Україні, поява різних соціальних служб, відродження волонтерства вимагають активного пошуку нових підходів, напрямів та технологій у вирішенні соціальних проблем різних груп населення в умовах територіальних громад.

Волонтерство є суспільно корисною безоплатною діяльністю, яка виступає чинником формування духовних, морально-етичних, культурних, суспільно-політичних та економічних цінностей. Вона може набувати будь-яких форм – від традиційних інститутів обопільної допомоги до мобілізованої суспільно корисної праці під час криз або стихійного лиха, від проявів альтруїзму до структурованої організації волонтерського руху міжнародного

масштабу.

Дослідження організації волонтерської роботи майбутніх соціальних фахівців в умовах закладу вищої освіти ґрунтується на положеннях й висновках щодо концептуальних ідей теорії діяльності, навчання й розвитку особистості (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); особистісно орієнтованої освітньої парадигми (Т. Алексеєнко, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Кононко, Є. Пехота, В. Сериков, Т. Яркіна та ін.); єдності індивідуального й соціального (Б. Вульф, І. Зверева, Л. Коваль та ін.); особливостей підготовки до соціально-педагогічної роботи у закладах вищої освіти (А. Алексюк, А. Капська, С. Литвиненко, Л. Міщик, І. Мигович, О. Мороз, В. Поліщук, С. Савченко, С. Харченко, З. Бондаренко та ін.); визначення поняття волонтерської роботи в історичному контексті (М. Аркас, М. Грушевський, Ю. Хорунжий, Д. Яворницький та ін.); методологічних та теоретичних засад волонтерства (Л. Бадя, О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Заверико, Р. Лінч, С. Маккарлі, Ю. Поліщук, Є. Холостова, та ін.).

Аналіз досліджень В. Бочарової, М. Галагузової, І. Зверєвої, Г. Медведєвої, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченка, Є. Холостової та ін. дозволив виділити професійно-особистісні якості фахівця соціальної сфери, найвагоміші для здійснення волонтерської роботи (соціальна активність, толерантність, емпатія, альтруїзм, милосердя, вимогливість до себе та інших, комунікативність).

Вони стали підґрунтям для: визначення волонтерської роботи як основи соціалізації особистості, соціальної взаємодії, соціального обміну, соціальних норм, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення особистості; розробки змісту підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності, розробки моделі організації волонтерської роботи майбутніх соціальних працівників в умовах закладу вищої освіти.

На базі Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя при кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи створено волонтерську групу «Час для нас», яка діє з 2016 року.

У роботі волонтерської групи визначено перелік організаційних умов та характеристики щодо успішної їхньої підготовки:

- планування залучення волонтерів;
- організація залучення та відбору волонтерів (проведення

регулярних інформаційних кампаній серед студентів факультету психології та соціальної роботи, з метою популяризації волонтерства;

- постійний пошук волонтерів-студентів на відповідні позиції для здійснення соціально-педагогічної діяльності у різних напрямках на всіх факультетах університету;

- відбір волонтерів за попередньо визначеними критеріями; інтерв'ювання волонтерів; запровадження випробувального терміну для волонтерів-новачків);

- наявність чітко визначеного змісту роботи студентів-волонтерів відповідно до певного напрямку соціальної діяльності у територіальній громаді м. Ніжин;

- визначення конкретних завдань соціально-педагогічної діяльності, які волонтери мають виконувати;

- урахування потенціалу студентської волонтерської групи в процесі розробки соціальних проектів та програм;

- здійснення орієнтування волонтерів; використання потенціалу волонтерів-лідерів студентських груп для допомоги координатору волонтерів;

- залучення студентських волонтерських груп до прийняття рішень щодо розвитку організації та розробки соціальних проектів і програм; адміністрування соціально-педагогічної діяльності студентських волонтерських груп (затвердження та узгодження з волонтерами графіка їхньої роботи);

- компенсація матеріальних витрат волонтерів;

- визнання та заохочення студентів-волонтерів (здійснення формального та неформального визнання досягнень волонтерів; використання різних форм мотивування і заохочення студентів до волонтерської діяльності).

Методичними умовами забезпечення діяльності студентських волонтерських груп є: визначення потреб волонтерів у знаннях, уміннях та навичках щодо здійснення ними волонтерської діяльності; наявність програми підготовки студентів-волонтерів; супровід студентів-волонтерів під час волонтерської діяльності шляхом супервізії та інтервізії; здійснення моніторингу та оцінки діяльності студентських волонтерських груп.

Розуміння мотивацій волонтерів – це головне вміння для успішних керівників волонтерських програм. Знання про те, чому

люди роблять те, що вони роблять, – необхідна передумова для того, щоб допомогти їм реалізувати свої мотивації та попередити випадки, коли мотивації можуть викликати певні ускладнення [4, с. 112].

Волонтери групи мають різну мотивацію щодо реалізації різних напрямів діяльності у територіальній громаді міста, починаючи з альтруїстичних і закінчуючи власною зацікавленістю. Найчастіше мотивацію до волонтерської роботи для студентів та молоді, які будуть мати успіх: отримання досвіду. Заради досвіду молоді люди згодні працювати безкоштовно в тій сфері, з якою буде пов'язана їхня кар'єра. Ці мотивації можуть змінюватись впродовж волонтерської діяльності. Стосовно роботи волонтерської групи «Час для нас» – майбутні соціальні працівники, соціальні педагоги, практичні психологи, педагоги різних спеціальностей.

План роботи волонтерської групи на рік створює ефективні умови для розвитку різноманітної за змістом, формою та напрямів діяльності, де кожен може себе проявити. Це організація концертних програм до Міжнародного дня людей з інвалідністю, Міжнародного дня людей похилого віку тощо; квести і конкурсні програми до дня Святого Миколая для дітей з багатодітних родин, сиріт, дітей з сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Робота студентів з різними категоріями клієнтів (діти та молодь з інвалідністю, діти-сироти та діти, які залишились без батьківського піклування, люди похилого віку) здійснюється системно протягом року.

Характеризуючи результати 3-х річної роботи волонтерської групи «Час для нас» в умовах Ніжинської територіальної громади, можемо зробити такі висновки щодо підготовки майбутніх соціальних працівників:

- волонтерська робота не є масовою, проте є такою, що дозволяє говорити про неї як про важливу складову підготовки студентів до роботи у різних інституціях соціальної сфери;

- поняття «готовності» розглядається не як набір професійних якостей, а як внутрішній стан самомотивації майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності;

- співпраця з державними службами та недержавними організаціями дає ефективний результат у партнерській взаємодії в умовах територіальної громади;

- організація волонтерської діяльності майбутніх майбутніх

соціальних працівників сприяє формуванню їхньої готовності до волонтерської роботи за умов: урахування особистісно-орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі; створення соціально-виховного середовища для реалізації знань, умінь та професійно-особистісних якостей студентів.

Аналіз практики роботи волонтерської групи «Час для нас» при кафедрі соціальної педагогіки Ніжинського державного університету є актуальним та потребує подальшого вивчення:

– розвиток студентського адміністрування та використання потенціалу студентського самоврядування в організації волонтерської роботи на факультеті та у ЗВО;

– партнерська взаємодія студентських волонтерських груп з державними соціальними службами та громадськими організаціями міста, області, України;

– підготовка студентів інших спеціальностей до волонтерської роботи на рівні факультету психології та соціальної роботи та на рівні ЗВО, шляхом залучення студентів до активної співпраці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волонтерство: порадник для організатора волонтерського руху в Україні / Уклад.: Т. Л. Лях; Авт. кол.: О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Зверева, Н. В. Зимовець та ін. Київ : ВГЦ «Волонтер». 2001. 176 с.
2. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Р. Х. Вайнола, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін. Київ : Академпрес. 1999. 112 с.
3. Лях Т. Л. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до організації роботи волонтерських груп. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1239/1/T_LYAKH_PMSPDORVG_KSP%26KO_IPSP.pdf
4. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : Монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 39–68 с.

Бондарчук Олена,

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК СКЛАДОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Виховання випускника сучасної школи – особистості, патріота, інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку

праці, учитися впродовж життя – можливе лише за умов модернізації освітнього середовища з урахуванням потреб та інтенцій кожного учасника освітнього процесу. Серед останніх однією з базових є потреба в безпеці, при цьому переживання психологічної безпеки і, відповідно, благополуччя є однією з провідних умов становлення, повноцінного функціонування й розвитку особистості в суспільстві, умовою і наслідком як самоактуалізації, так і адаптації до довкілля. Саме тому актуальним є створення психологічно безпечного освітнього середовища, яке сприятиме суб'єктивному благополуччю всіх суб'єктів освітнього процесу.

Слід зазначити, що суб'єктивне благополуччя та його чинники вивчали як зарубіжні (М. Аргайл, Е. Дінер, К. Муздибаєв, Н. Бредберн, Х. Кентріл, К. Ріфф та ін.), так і вітчизняні (Е. Кологривова, Г. Хафізова та ін.) дослідники. З іншого боку, вивчалися психолого-педагогічні аспекти освітнього середовища (В. Панов, К. Роджерс, О. Ліщинська, В. Рубцов, В. Ясвін та ін.). Разом з тим психологічне забезпечення суб'єктивного благополуччя у зв'язку з модернізацією освітнього середовища досліджено недостатньо.

Мета дослідження – висвітлити особливості суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників та його психологічного забезпечення у контексті модернізації освітнього середовища.

За результатами теоретичного аналізу літератури (В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) визначено, що *освітнє середовище є підсистемою соціокультурного середовища як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу*

Виокремлено вектори аналізу психологічної безпеки освітнього середовища [1; 4]:

1. *Свобода – залежність*: чиї інтереси є пріоритетними в даному освітньому середовищі (особистості чи групи); хто до кого підлаштовується у процесі педагогічної взаємодії (освітянин до учня чи учень до освітянина); яка форма освіти переважає в даному середовищі (індивідуальна чи групова).

2. *Активність – пасивність*: чи практикується в даному освітньому середовищі покарання; чи стимулюється прояв ініціативи учасників освітнього процесу; чи знаходять позитивний відгук у

середовищі ті чи інші творчі прояви учасників освітнього процесу тощо.

До основних ознак психологічно безпечного освітнього середовища зараховано [1; 3]:

- *людиноцентризм*, гуманістичну спрямованість;
- взаємодію, *вільну від проявів психологічного насилля*;
- *референтну значущість і причетність кожного суб'єкта* освітнього процесу до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо.

Отже, важливим вектором модернізації освітнього середовища є забезпечення психологічної безпеки всіх суб'єктів освітнього процесу і, як наслідок, переживання ними суб'єктивного (психологічного) благополуччя.

У цьому контексті виокремлюють (за К. Ріфф) декілька психологічних показників суб'єктивного благополуччя, які, на наш погляд, набувають особливої ваги для сучасного вчителя:

- 1) позитивна оцінку себе й свого минулого життя («Самоприйняття»);
- 2) почуття подальшого зростання й розвитку як особистості («Особистісне зростання»);
- 3) переконання, що життя людини є цілеспрямованим і значущим («Ціль у житті»);
- 4) успішні стосунки з оточуючими («Позитивні стосунки з іншими»);
- 5) здатність керувати ефективно своїм життям і навколишнім середовищем («Управління середовищем»);
- 6) почуття самовизначення, здатність складати власні судження («Автономія») тощо (цит. за [1]).

З метою визначення особливостей суб'єктивного благополуччя педагогічних працівників та його психологічного забезпечення у контексті модернізації освітнього середовища було проведено емпіричне дослідження, в якому брали участь 500 педагогічних працівників з усіх регіонів України, з них 85,5 % жінок і 14,5 % чоловіків. При цьому використано такі методики: 1) Шкала задоволеності життям (В. Пейвот та Е. Дінер, в авторській модифікації) [5]; 2) індекс психологічної захищеності персоналу освітніх організацій (автор – І. Баєва [2]).

За результатами емпіричного дослідження встановлено недостатній рівень суб'єктивного благополуччя для значної кількості освітян. Так, у середньому показник суб'єктивного благополуччя досліджуваних педагогів складає 24,2 і стандартним відхиленням 4,7.

Отже, хоча доволі великій кількості освітян властивий відносно високий і придатний рівні суб'єктивного благополуччя (28,7 % і 21,0 % відповідно), натомість 31,4 % досліджуваних характеризуються зниженим, а 18,9 % – низьким рівнями.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено гендерно-вікові особливості суб'єктивного благополуччя персоналу освітніх організацій: чоловіки характеризуються вищими показниками благополуччя порівняно з жінками, особливо старші за віком і ті, які мають відносно невеликий стаж роботи ($p < 0,01$). Крім того, встановлено, що керівники задоволеніші життям, ніж працівники, особливо керівники чоловічої статі ($p < 0,05$).

Крім того, виявлено розподіл вчителів за індексом психологічної безпеки освітнього середовища закладу освіти, в якому вони працюють. При цьому повністю захищеними почуваються лише 20,8 % досліджуваних учителів, а захищеними – 45,4 % . Натомість йдеться про недостатній рівень безпеки для доволі значної кількості (близько третини) освітян, з яких 21,2 % характеризуються середнім рівнем захищеності, 10,8 % почуваються незахищеними, а 1,8 % – повністю незахищеними.

За критерієм виявлено особливості психологічної захищеності освітян залежно від: 1) статі: чоловіки почуваються більш психологічно захищеними ніж жінки ($p < 0,01$); 2) стажу професійної діяльності, із зростанням якого педагоги почуваються менш захищеними ($p < 0,01$); 3) посади: керівники почуваються психологічно захищенішими, ніж працівники ($p < 0,01$) [1].

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу виявлений прямий, статистично значущий зв'язок безпеки освітнього середовища і суб'єктивного благополуччя освітян ($p < 0,01$). Це свідчить, на наш погляд, про доцільність модернізації освітнього середовища у контексті його психологічної безпеки для суб'єктів освітнього процесу. Відповідно йдеться про:

- *моніторинг* психологічної безпеки освітнього середовища та рівня суб'єктивного благополуччя учасників освітнього процесу;
- *психологічне консультування* керівників закладів освіти та педагогічних працівників щодо управління освітнім середовищем у контексті психологічної безпеки;
- організація *спеціального соціально-психологічного навчання* учасників освітнього процесу, що сприяє їхньому особистісному

розвитку, у тому числі, як суб'єктів взаємодії в освітньому середовищі;

- *підготовка практичних психологів* системи освіти до психологічного супроводу покращення суб'єктивного благополуччя суб'єктів освітнього процесу та створення ними безпечного освітнього середовища.

Констатовано недостатній рівень суб'єктивного благополуччя у доволі значній частини педагогічних працівників. Тому доцільною є модернізація освітнього середовища у контексті його психологічної безпеки як важливого чинника суб'єктивного благополуччя і, як наслідок, психологічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

У перспективі – розробка та апробація в умовах післядипломної педагогічної освіти спеціалізованих програм психологічної підготовки педагогічних працівників, що сприятимуть зростанню їхнього суб'єктивного благополуччя. Інтерес становить також дослідження особистісної готовності фахівців – андрагогів до створення психологічно безпечного освітнього середовища як важливого напрямку його модернізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища закладів загальної середньої освіти та її вплив на мотивацію інноваційної діяльності вчителів. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; голов. ред. В. В. Олійник ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] Київ: АТОПОЛ ГРУП, 2017. Вип. 4/5(33/34). 132 с. С. 17–28.
2. Баева И. А. Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы. URL: http://www.edu.murmansk.ru/www/to_teacher/methodical/psiholog/baeva.doc
3. Психологічні аспекти створення безпечного освітнього середовища: матеріали семінару практичних психологів ЗНЗ / Упор. : Л. В. Зюман. Кременчук, 2012. 64 с.
4. International Handbook of Research on Environmental Education / Eds. : Robert B. Stevenson, Michael Brody, Justin Dillon, Arjen E. J. Wals. London New York : Routledge, 2014. 592 p.
5. Pavot W. The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction *Journal of Positive Psychology*. 2008. № 3. P. 137–152.

Браславська Оксана,
доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

Рожі Інна,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри географії та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – СУЧАСНА ПЛАТФОРМА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Компетентісний підхід в освіті полягає у підвищенні ролі інтелектуального, комунікативного, морального, когнітивного та інформаційного освітнього компонентів. Крім того, важливим завданням сучасної освіти є визначення складових компетентності, що забезпечують якість освіти. Саме тому, на думку науковців (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пошетун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), необхідно переорієнтувати навчальні програми і педагогічні технології на компетентісний підхід, а це вимагає перегляду специфіки вивчення фахових дисциплін у ЗВО. Адже саме компетентісний підхід забезпечує формування фахової компетентності як інтегрованого багаторівневого утворення у цілісній професійній структурі особистості вчителя, спрямовується на досягнення поставленої мети, є показником сформованості професійно необхідних знань, умінь, навичок, якостей, цінностей і практичного досвіду самостійної та пошуково-дослідницької роботи. Визначення фахової компетентності як головного структурного компонента професійної підготовки вчителя, є актуальним у педагогічній освіті.

Реорганізація й перегляд мережі закладів вищої освіти в Україні зумовлюють потребу в їх випереджальному інноваційному розвитку й створенні умов для самореалізації майбутнього фахівця, набуття ним вміння працювати в умовах оновленого суспільства.

Постійне збільшення обсягу знань і зменшення кількості відведених аудиторних годин, підвищення вимог до професійної й спеціальної (фахової) підготовки сучасного вчителя зумовлює необхідність глибокого дослідження системи формування у студентів професійних знань, умінь і навичок, зовнішніх і внутрішніх чинників

становлення педагога, удосконалення професійної підготовки та застосування позитивних змін у навчально-виховному процесі. Саме тому рівень підготовки, розвиток особистісних якостей є основою успішного виконання соціального замовлення держави на компетентного вчителя з розвиненими критичним мисленням, культурою, фундаментальними фаховими знаннями, вміннями самостійно набувати необхідні знання, мотиваційно стабільного, активного і творчого.

На жаль, професія вчителя через суб'єктивні причини не є найпрестижною професією сьогодення. Це викликає потребу удосконалення навчально-виховного процесу у ЗВО, зокрема, глибоко розкривати студентам (особливо молодших курсів) специфіку діяльності вчителя, її романтизм і мандрівний характер; сформувати у першокурсників і поглибити у випускників професійну направленість і ціннісні орієнтації, які є складовими фахової компетентності вчителя. На нашу думку, рівень професійної підготовки майбутніх учителів не відповідає сьогоденню як української вищої школи, так і європейської, де основою досягнення високого рівня знань, умінь і навичок є набуття готовності досамостійної роботи (самостійність, самовдосконалення, саморозвиток, вміння здобувати знання та використовувати їх у професійній діяльності). Саме тому викладачам фундаментальних і спеціальних дисциплін необхідно не лише дати студентам певний рівень фахових знань і вмінь, а й виробити у них здатність до самостійності в навчальній роботі, в пошуку інформації, її обробці й застосуванні. Професійна підготовка студентів до майбутньої діяльності має не тільки озброювати їх теоретичними знаннями, а й покликана передбачати розвиток особистісних якостей, зокрема мотивації навчання й ціннісних орієнтацій професійної діяльності.

Забезпечення автономності діяльності передбачає розвиток індивідуальності особистості й набуття досвіду самостійного прийняття рішень, вибору способу діяльності. Екстраполяція зазначеного напрямку розвитку компетентності на систему професійної педагогічної підготовки вказує на необхідність розвитку в майбутніх учителів здатності й потреби бути відповідальними [1, с. 105].

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів, формування їх фахової компетентності у процесі вивчення

фундаментальних і спеціальних дисциплін поки що вивчена недостатньо, що вимагає вдосконалення змісту, форм і методів навчання у ЗВО. Контекст, викликаний глобалізацією, спричинив нові вимоги до всієї системи освіти, а з нею – необхідність інновацій та переформулювання педагогічних та оціночних практик. Тому компетентності виникають у відповідь на необхідність позитивно сприймати знання з їхнього цілісного та інтегрованого характеру з можливостями, з якими суб'єкти повинні зіткнутися у світі праці. Саме тому компетентність виникла як відповідь, здатна зустріти відносини між науковцями, навчальні цілі та трудові завдання суб'єктів [2, с. 3].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів виявлено ряд суперечностей між вимогами сучасного ринку праці до підготовки майбутніх вчителів та рівнем їх фахової компетентності, що не відповідає світовим стандартам; необхідністю врахування особливостей структуризації педагогічної освіти і її здійсненням; нововведеннями в освіті та застарілим науково-методичним забезпеченням освітніх ЗВО; зменшенням годин на аудиторні заняття та підвищенням вимог до фундаментальної і спеціальної підготовки; факторами, які впливають на формування фахової компетентності вчителів; невизначеності особливостей процесу створення організаційно-педагогічних умов із урахуванням потреб компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів; сучасними вимогами до викладачів і їхньою підготовкою та досвідом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляєв С. Б. Компетентнісний підхід до організації професійної підготовки майбутнього вчителя до розроблення й використання педагогічних технологій. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 80 (3). С. 102–106.
2. Ríos D. M., Herrera D. A. The challenges of competence-based assessment in the educational field. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. July 27. 2017. vol. 43 no.4.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема професіоналізму педагогічної діяльності є однією з найактуальніших проблем педагогіки, а також педагогічної психології. Об'єктивна складність цієї проблеми зумовлюється багатофакторною детермінацією кінцевого результату педагогічної діяльності, а суб'єктивна трудність її вирішення пов'язана з багаточисленними й часто суперечливими підходами до її аналізу і навіть до самої постановки проблеми.

Для будь-якої школи життєво необхідно вирішувати проблему учительського професіоналізму й професійної компетентності на рівні сучасних вимог. Це передбачає передусім виявлення і використання чинників, які зумовлюють зростання компетентності вчителів. Значну роль тут відіграють управлінці, що відповідають за своїм рівнем умовам, ситуаціям, які здатні вирішувати управлінські завдання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що вчені приділяють велику увагу розробці вимог до учительської професії (Г. Попов, В. Сластьонін); умінням і якостям, необхідним учителеві (А. Маркова); розробці професіограм (В. Сластьонін); моделей діяльності учителя (Н. Кузьміна); моделей педагогічної культури (В. Гриньова). Разом із тим, проблема професійної компетентності педагогічних працівників не дістала достатнього відображення у психолого-педагогічній літературі. Серед авторів, які приділяють увагу цій проблемі, відсутня єдність у підходах до її розробки.

Педагогічна діяльність пред'являє досить високі вимоги до вчителя. Широке коло професійних обов'язків і діапазон дій учителя, до компетентного і творчого виконання яких він повинен бути підготовленим, зумовлює особливе значення діалектичної гнучкості наукових понять, які спрямовані на розкриття педагогічних проблем, які вивчаються. Деякі поняття, пов'язані з характеристикою діяльності вчителя, вимагають більш глибокого і різнобічного аналізу. Серед таких понять виділяємо компетентність, яка визначається досить неоднозначно та часто замінюється іншими поняттями.

Педагогічні дослідження авторів дають підстави стверджувати, що

існуюча модель внутрішньошкільного управління (управління сумісною діяльністю людей) повністю себе вичерпала. По-перше, внутрішньошкільне управління все ще є «контролем і керівництвом». По-друге, воно побудоване на недовірі до вчителя і учня, відсутня «орієнтація на людину» і, будучи здобутком тоталітарної системи, не може перевести школу і вчителя в режим розвитку. По-третє, практика внутрішньошкільного управління має яскраво виражений функціональний характер, який сьогодні суперечить завданням розвитку школи і вчителя. По-четверте, всі функції внутрішньошкільного управління і зараз в багатьох школах здійснюються заради функцій: плани роботи не є керівництвом до дії, дані контролю не аналізуються, за ними даються поверхові висновки, аналіз педагогічного процесу здійснюється на рівні констатації фактів та ін. Крім того, серйозним недоліком діяльності вчителів є те, що методи і засоби навчання, форми організації навчальної діяльності, контролю і оцінки використовуються без визначення конкретних цілей і завдань уроку. Все це є підтвердженням того, що вчителі на недостатньому рівні реалізують зміст своєї діяльності – ефективно управляти діяльністю учнів на уроці. Таким чином, виявлені недоліки діяльності вчителів є наслідком низької ефективності управлінської діяльності керівників шкіл з розвитку професійної компетентності вчителів.

Особистість учителя, його професіоналізм, професійна компетентність і духовне багатство є найбільш важливими умовами забезпечення ефективності процесу навчання і виховання.

Професіоналізм учителя є інтегрованим показником його особистісно-діяльнісної сутності, зумовленої мірою реалізації його громадянської відповідальності, зрілості та професійного обов'язку. У структурі професіоналізму виділяємо професіоналізм знань, професіоналізм спілкування і професіоналізм самовдосконалення.

Аналіз праць психологів і педагогів дає змогу обґрунтувати поняття «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність». Професійна компетентність учителя є інтегративним особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність вчителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які

пов'язані з освітою.

Професійна компетентність учителя включає три сфери: мотиваційну, предметно-практичну (операційно-технологічну), саморегуляції. Результатом сформованості кожної є розвиток певних підвидів або ключових компетентностей, а результатом сформованості усіх сфер професійної компетентності є готовність учителя до інноваційної діяльності, розвинений індивідуальний стиль діяльності та досконалий рівень розвитку педагогічної культури.

Формуванню професійної компетентності вчителів сприяє реалізація таких педагогічних умов: управління процесом формування професійної компетентності; особистісно-орієнтований підхід як до вчителя, так і до управління формуванням професійної компетентності.

Бялик Оксана,

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

ВІД ТЕОРІЇ – ДО ПРАКТИКИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ БЕЛЬГІЇ ТА ЛЮКСЕМБУРГУ

Розпочнемо аналіз здійснення статевого виховання з Бельгії, однієї з країн-засновниць Євросоюзу, яка характеризується ліберальним ставленням суспільства до сексу й статевого виховання молоді, а сексуальна освіта є обов'язковою практикою, яка пропонує школам значну автономію у розробці навчальних планів та програм, включаючи й статево виховання.

Бельгія складається з трьох мовних спільнот – фламандської, франкомовної і німецькомовної, де статево просвітництво називається «Взаємовідносини і статево виховання» («*Relationele en seksuele vorming (RSV)*») в фламандському співтоваристві і «Освіта для емоційного і сексуального життя» («*Education à la vie affective et sexuelle*») у французькому регіоні, що відобразилося в законі 1984 році з появою ВІЛ / СНІДу та суперечок у суспільстві щодо лібералізації закону про аборти, де основна увага у статево вихованні змістилася з медико-біологічної інформації до більш цілісного підходу з орієнтацією на міжстатеві стосунки та емоційні аспекти і навички міжстатевого спілкування. Найбільш

обговорюваними темами в шкільній навчальній програмі були теми статі, фізичного розвитку, сексуальних орієнтацій, близькості, моралі, запобігання можливим ризикам тощо [1].

Потрібно зазначити, що в кінці 1990-х років, Фламандським Членом Асоціації МФПР в Бельгії (*Sensoa, the Flemish IPPF Member Association*) та молодіжним конгресом із сексуальних питань, до якого входили й добровільні організації (НУО), представниками університетів і різних освітніх мереж (в тому числі, й католицьких шкіл), розроблено посібник Г. Міарс (*G. Minnaars*) «Хороші коханці» («*Good Lovers*») [4], в якому викладено єдиний підхід до статевого виховання молоді. Із 2000 року статеve виховання включено в якості складового компоненту шкільних програм із зазначенням термінів щодо його здійснення з відповідним оцінюванням у межах навчального закладу, переслідуючи цілі для підтримки розвитку гендерної ідентичності та ролі, природної сексуальності, сексуальної орієнтації з урахуванням індивідуальних особливостей людини, формування моралі в питання статі та взаємовідносин, запобігання можливих ризиків (ЗПСШ, ВІЛ / СНІД, підліткова вагітність, сексуальне насилля).

З іншого боку, встановлення таких цілей дає кожному учневі право на здобуття статевої освіти з урахуванням його вікових особливостей, а школа, в свою чергу, несе відповідальність за якість її надання [3].

Нині законодавче регулювання статеvim вихованням здійснюють Міністерство освіти (*the Ministry of Education*), Міністерство соціального забезпечення та охорони здоров'я (*the Ministry of Welfare and Health*) та Міністерство у справах молоді (*the Ministry of Youth*), керівники навчальних закладів, медичні та молодіжні центри тощо.

Як з'ясовано, тільки у Фландрії (одна із мовних спільнот Бельгії) визначені мінімальні стандарти статевого виховання, інтегровані у наскрізних програмних цілях школи [2, с. 29].

Зусилля щодо оцінки якості та доступності статевого виховання були зроблені у доповіді Національною Міжвідомчою комісією щодо сексуальності молодих людей (*the National Inter-Ministerial Commission Report of young people's sexuality*) (2001), яка зазначає, що його поліпшення в школі і поза нею залежить в основному від зусиль та компетенції вчителів та політики школи щодо статевого виховання

учнівської молоді [2].

Перейдемо до аналізу політики статі та розгляду особливостей здійснення статевого виховання в школах Люксембурга – маленької країни, що знаходиться у центрі Європи і має відкриті погляди на проблему сексуальності молоді.

Статеве виховання учнів у закладах освіти у Люксембурзі розпочалося в 1967 році, із «Руху Люксембургу у плануванні сім'ї» («*La Famille Heureuse: Mouvement Luxembourgeois pour le planning familial*»), який був членом Асоціації МФПС в Люксембурзі, та створив перший Центр планування сім'ї і запросив школярів вперше взяти участь у щотижневому радіо-шоу, у якому зосереджувалася увага на сексуальних питаннях [5].

Закон «Сексуальна інформація, профілактика абортів і добровільне переривання вагітності», який був затверджений у 1978 році, проголошував, що «держава повинна створювати або підтримувати діяльність Центрів з планування сім'ї та здійснювати просвітницьку діяльність в цілому по країні», а предмет «Відносини і сексуальна освіта» став обов'язковим для учнів 13–19 років з початку 1970-х років.

З 1973 року основи сексуальної освіти й статевого виховання були включені у шкільний навчальний план, який є офіційним документом шкільної програми на рівні середньої школи, а з 1989 року впроваджено й у початковій школі для учнів шестирічного віку під час занять із громадянства, згодом здійснюється на уроках релігії та біології при розгляді теми дружби, основ сексуальності, концепції сім'ї, відповідальності, вагітності, народження дитини, можливих конфліктів між статями, особливості людського тіла та статеve дозрівання.

У середній школі статеve виховання викладається в перший (кохання, секс, партнерство і сім'я) і сьомий роки навчання (акцент робиться на інтересах молодих людей, таких як: статеві відносини, ЗПСШ, а також засоби контрацепції) на уроках біології та громадянства, використовуючи переважно активні методи навчання: презентації або звіти учнів («*exposé-reports*»), рольові ігри, семінари тощо. Вибір методу залежить від віку учнів та рівня інтересу учнів і вчителя [5, с. 61].

Шкільні вчителі біології, громадянства та релігії несуть відповідальність за забезпечення якісної сексуальної освіти та

статевого виховання, залучаючи до цього добровільні організації, центри, що відповідно обладнані для проведення навчальних курсів з питань статі [2].

Законодавче регулювання сексуальної освіти та визначення мінімальних вимог до статевих виховання здійснюється Міністерством освіти (*the Ministry of Education*) та Міністерством охорони здоров'я (*the Ministry of Health*) під назвою «SASEX», діяльність яких спрямована на надання послуг в сфері статевих виховання, розвиваючи систему охорони здоров'я суспільства, що сприяє охороні сексуального та репродуктивного здоров'я, стосунків між статями, звертаючи особливу увагу на соціально незахищені, маргінальні групи та групи мігрантів [5, с. 63].

Нині здійснення статевих виховання в Люксембурзі неоднорідне. У дійсності ніхто не перевіряє його якість, яким чином і якою мірою реалізуються програми зі статевих виховання, а залежить, насамперед, від самих вчителів та їхнього бажання займатися статевим вихованням учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Azeroual S. Relationele en seksuele opvoedingbij moslimgezinnen Bachelor proefa aanbodendoor. Bachelorinde Gezinswetenschappen, 2015. 75 s. URL: http://www.sociaalcultureel.be/jeugd/onderzoek/thesis/bachelorproef_Samira-Azeroual.pdf
2. IPPF. Sexuality education in Europe. A reference guide to policies and practices. The Safe project. Brussels, IPPF European Network, 2006. URL: http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Designsex%20ed%20guide%20final%20final_30nov2006.pdf.
3. Kirby D. School based Strategies for Comprehensive Sex Education / D. Kirby // In conferentie van Sensoa vzw. Hot topics op School. Brussel, 2009. 164 s.
4. Sensoa. Good lovers. A new concept of sex education, 2000. URL: http://www.sensoa.be/downloadfiles_shop/concept_good_lovers.pdf.
5. Sexuality education in Europe – a reference guide to policies and practices. The Safe project. Brussels, IPPF European Network, 2006. URL: http://www.ysafe.net/SAFE/documents/Design_sex%20ed%20guide%20final%20final_30nov2006.pdf

Василенко Анна,
*студентка 4 курса факультета начального образования, Самарский
государственный социально-педагогический университет*

Борзенкова Ольга,
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования,
Самарский государственный социально-педагогический университет*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Повышение качества образовательного процесса младших школьников – актуальная проблема в современном педагогическом пространстве. В обозначенном контексте выделим педагогические условия использования современных средств ИКТ в образовательном процессе обучающихся. В современных условиях главная задача образования – формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного приобретения знания, поиска, отбора нужной информации, ее анализа, представления и передачи, что является составляющими частями информационной компетентности.

В сфере педагогической науки все интенсивнее внедряются виртуальные, информационно-коммуникационные и компьютерные технологии. Проблема использования информатиологии обозначена в исследованиях В. Нечаева, И. Юзвизиной и др., некоторые теоретические основы профессионально-педагогического образования отражены в трудах Е. Бондаревской, А. Гаязова, В. Федорова и др. [1].

Требования к информационно-образовательной среде являются составной частью ФГОС НОО второго поколения [5]. Одной из первостепенных задач в соответствии с требованиями ФГОС НОО является необходимость научить детей младшего школьного возраста грамотно пользоваться информационными технологиями и правильно использовать полученную информацию, поскольку основным приоритетом современного образовательного процесса является обучение, которое сориентировано на самосовершенствование и самореализацию обучающегося [2].

Грамотно организовать работу по использованию современных средств ИКТ – важная задача педагога начальной школы,

характеризующая должный уровень его педагогического мастерства.

Использование ИКТ в образовательном процессе позволяет развивать способность обучающихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств; переходить от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, в котором младший школьник становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний обучающимися. Психолого-педагогические исследования показали, что использование возможностей ИКТ в начальной школе способствует:

- повышению мотивации к учению;
- повышению эффективности образовательного процесса за счёт высокой степени наглядности;
- активизации познавательной деятельности, повышению качественной успеваемости школьников;
- развитие наглядно-образного, информационного мышления;
- развитию навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников;
- повышению активности и инициативности младших школьников на уроке;
- повышению уровня комфорта обучения [4].

Главным условием внедрения в образовательных учреждениях современных информационных технологий является создание информационной среды, особенностью которой является наличие трёх компонентов:

- учебно-методического наполнения ее информационного ресурса;
- программно-аппаратной организации информационной среды;
- организации деятельности педагогического коллектива в самой среде [3].

Методы использования ИКТ на уроке достаточно разнообразны и могут быть реализованы как:

- представление в мультимедийной форме информационных материалов (иллюстрации, видеофрагменты, звукозаписи,

презентации и др.);

- изучение моделей объектов, явлений и процессов в интерактивном режиме (интерактивные модели, виртуальные лаборатории, конструкторы для предметов естественнонаучного цикла);

- организация проектной деятельности с использованием ИКТ, которая позволяет создавать условия для самостоятельных исследований, формирования навыков самостоятельной творческой деятельности, развития презентативных умений и навыков;

- формирование навыков информационно-поисковой деятельности;

- решение тренировочных, творческих, исследовательских задач;

- использование электронного оборудования при постановке естественнонаучных экспериментов, обработка результатов эксперимента и подготовка отчёта;

- осуществление объективного и оперативного оценивания.

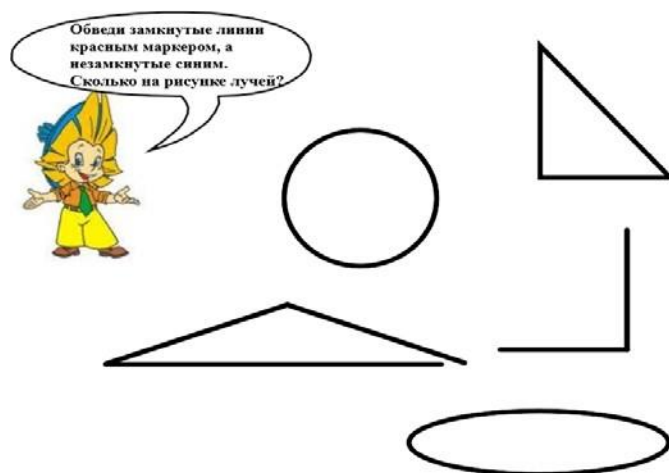
Рассмотрим примеры некоторых заданий математического содержания для обучающихся 1 класса с использованием средств ИКТ. Ниже представлены некоторые задания:

➤ Задание с использованием тренажера на уроке математики.



Данное задание эффективно тем, что обучающийся в случае неправильного ответа, предоставляется возможность повторить ещё раз. Также ученик может запросить в тренажере помощь.

➤ Задание с использованием интерактивной доски и программного обеспечения SMARTNotebook.



1.

На интерактивной доске изображены различные геометрические фигуры. Младшим школьникам необходимо определить, какие фигуры являются замкнутыми, а какие незамкнутыми. Затем нужно посчитать, сколько лучей изображено на рисунке.



2.

На доске изображены 6 одинаковых палочек. Необходимо расположить палочки так, чтобы получился квадрат, а внутри него четыре равных треугольника. Следует заметить, что интерактивная доска позволяет младшим школьникам самостоятельно размышлять, передвигать палочки столько раз, сколько будет необходимо, и только в случае затруднения учитель

может натолкнуть на верный путь решения поставленной задачи. Использование интерактивной доски помогает учителю значительно интенсифицировать процесс обучения, сделать более эффективными фронтальные формы работы.

Считаем, что такие задания могут использоваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле.

Таким образом, проанализировав педагогические условия использования современных ИКТ можно увидеть, что использование средств ИКТ является одним из способов оптимизации процесса обучения, создавая условия для организации активной самостоятельной учебной деятельности обучающихся, для реализации дифференцированного и индивидуализированного подхода к обучению младших школьников. Применяя ИКТ, педагог начальной школы не только дает знания, но также показывает границы, обучает школьников методам обработки информации, разным видам деятельности; ставит перед обучающимся проблемы, решения которых лежат за пределами изучаемого курса, который направлен на то, чтобы найти нестандартные решения, для самообразования; благодаря такой работе обучающийся сможет максимально раскрыться, показать все свои возможности и способности, проявить и развить свои таланты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ковалева А. Л. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе по ФГОС // Приоритетные научные направления: от теории к практике сборник материалов XXXV Международной научно-практической конференции. 2017. С. 160–170.
2. Руденко Н. Н. Использование ИКТ в процессе обучения в начальной школе. Москва: Просв., 2010. С. 159.
3. Скорова Н. Л. Современные информационные технологии в образовательной деятельности // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения. Сборник материалов VIII-й международной научно-практической конференции. 2015. С. 71–77.
4. Советова Е. В. Эффективные образовательные технологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. С. 285.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. 4-е изд., перераб. Москва: Просвещение, 2016. С. 16. (Стандарты второго поколения).

Васьківська Галина,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач
відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, Україна*

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Профільне навчання на сучасному етапі розвитку освіти розглядається як багатобічний комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти. Для реалізації цих завдань передусім важливо визначитися з пріоритетами в галузі педагогічних технологій.

Сучасні педагогічні технології ще на етапі їх розроблення мають спрямовуватися на актуалізацію різноманітних мисленневих стратегій, освоєння культурних зразків мислення, розвиток адекватної рефлексії. Педагогічні технології реалізації профільного навчання загалом сприятимуть розвитку навичок самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, вимагатимуть застосування таких надпредметних умінь як узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, знаходження подібності й відмінності та ін. З цього погляду однією з цільових орієнтацій педагогічних технологій можна назвати розвиток когнітивних особистісних якостей: мислення, пам'яті, уваги, потреби в постійній самоосвіті, саморозвитку [1].

Структура педагогічної технології максимально пов'язана з навчальним процесом і характеризується такими складниками: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні і конкретні; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу [2, с. 15].

Враховуючи психолого-педагогічні чинники будь-якої діяльності, що пов'язана з навчанням, ми визначили педагогічну технологію, 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 уможливорює 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 ґрунтується на інтерактивному навчанні. Методичні аспекти використання технологій інтерактивного навчання розглядають Н. Буринська, Н. Голуб, Л. Дяченко, Н. Остапенко і В. Шляхова, О. Пометун, особливості уроків у системі інтерактивного, проблемного, ноосферного навчання розкриває В. Шарко.

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, адже, переслідуючи мету – допрофесійної підготовки – рефлексійно-пізнавальна технологія 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.

Отже, рефлексійно-пізнавальна технологія не суперечать інтерактивному навчанню і 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 реалізації 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 [1, с. 156].

Використання рефлексійно-пізнавальної технології умовах профільного навчання 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 мали можливість усвідомлювати те, що вони знають і про що думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання означає, що кожний 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 тощо.

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.

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 рефлексійно-пізнавальної діяльності старшокласники формулюють правила, закони і «відкривають» для себе нові знання.

Зупинимося на деяких формах роботи, які можуть бути задіяні під час реалізації рефлексійно-пізнавальної технології: кооперативне навчання («Робота в парах», «Ротаційні трійки», «Два – чотири – усі разом», «Карусель», «Робота в малих групах», «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей», «Акваріум» і т. п.); колективно-групове навчання («Обговорення проблеми у загальному колі», «Мікрофон», «Незакінчені пропозиції», «Мозковий штурм», «Навчаючись – учусь», «Мозаїка», «Аналіз ситуації» (case-study), «Розв'язання проблем», «Дерево рішень» тощо); ситуативне моделювання («Судове слухання», «Громадське слухання», розігрування ситуацій за ролями: «Рольова гра», «Відтворення сценки», «Драматизація» і т. ін.); дискусійні питання («Метод ПРЕС», «Зайняти позицію», «Зміни позицію», «Шкала думок», «Континуум», «Дискусія», дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, «Оціночна дискусія», «Дебати» тощо).

Отже, у старшій школі 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 школярам для їхнього самостійного пошуку, тобто рефлексійно-пізнавальні ситуації та їх розв'язання перебувають у зоні найближчого розвитку пізнавальних можливостей учнів, що водночас реалізує соціалізаційну і допрофесійну функцію відповідних знань.

Навчальний матеріал має містити проблемно-рефлексійні ситуації або створювати умови для їх виникнення при сприйманні цього матеріалу учнями. Можливості навчального матеріалу можуть, однак, залишитися нереалізованими, якщо під час його вивчення не буде врахована необхідність з'ясування проблемно-рефлексійних ситуацій. Так, якщо вчитель, запобігаючи сумнівам і різним думкам учнів, детально пояснить зміст виучуваного, то для створення пошукових ситуацій не залишиться жодної підстави. Також необхідно послідовно і наполегливо готувати учнів до рефлексійно-пізнавальної діяльності, до самонавчання у процесі реалізації

профільного навчання. Тобто, для реалізації завдань профільного навчання особливо важливою є наявність в педагогічних технологіях рефлексійної, аксіологічної та соціальної складових, пов'язаних не тільки з адаптацією учнів до сучасних соціально-економічних умов, але й з активною участю у цих процесах. Це також створюватиме умови для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособ. Москва: Рос. пед. агентство, 1996. 272 с.
2. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
3. Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., Skyba H. M. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol 60. № 4. P. 17–27.

Виненко Т. Л.

старший преподаватель кафедры психолого-педагогического сопровождения образования Государственного учреждения образования «Гродненский областной институт развития образования», Республика Беларусь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Социально-экономические трансформации, появление интеграционных и инклюзивных тенденций в системе общего и специального образования, обусловили изменения представлений о формах, содержании, путях и способах получения образования детьми с особенностями психофизического развития. Содержание образовательного процесса, а также подходы к определению и оцениванию их образовательных результатов определяются особыми потребностями, различными возможностями детей старшего дошкольного возраста с особенностями психофизического развития, в том числе и с общим недоразвитием речи (ОНР).

В условиях инклюзии ребенок с ОНР может находиться в одной группе с детьми, имеющими нормотипическое развитие. Данная ситуация требует повышения уровня психолого-

педагогической компетентности родителей, появляется острая необходимость в проведении планомерного консультативно-образовательного воздействия. В структуре инклюзивного образовательного пространства, работа с родителями в различных формах, включенная в систему общей коррекционной работы, рассматривается как часть психолого-педагогического сопровождения, при этом родители становятся его активными участниками

Родители детей с ОНР различной этиологии и вариативной степенью несформированности речи, как правило, испытывают психическую усталость, тревогу и неуверенность в отношении будущего своего ребёнка, практически не осведомлены в специфике коррекционного воздействия. Трудности в обучении, с которыми может столкнуться ребёнок с ОНР, вызывают у них неудовлетворённость, семейные отношения часто деформируются. Также оказывают специфическое влияние на родительскую позицию характер и глубина нарушения развития ребёнка. Кроме того, категория родителей неоднородна по уровню развития возможности участия в работе с детьми. Не обладая определенными знаниями и не имея достаточной психолого-педагогической компетентности, чаще всего, родители детей с ОНР выбирают неправильную модель воспитания: или балуют, оберегают от трудностей, что приводит к несамостоятельности (гиперопека), или же, наоборот, недостаточно уделяют внимания ребёнку (гипоопека). Как правило, родители не в состоянии помочь ребёнку из-за нехватки времени, отсутствия желания или недостаточности умений общения с ребёнком.

Поэтому педагогам необходимо осознавать, что успешность коррекции психофизических, речевых нарушений во многом зависит от согласованного профессионального взаимодействия учителя-дефектолога, психолога, воспитателя и родителей, их умения объединяться в решении задач обучения, воспитания и социализации. Характер этих контактов обуславливается позициями каждого участника сопровождения, продуманностью и обозначением практических способов взаимодействия в системе работы. При формировании психолого-педагогической компетентности родителей необходимо решать определённые задачи, такие как установление партнёрских отношений, развитие воспитательных умений родителей, уверенности их в собственных педагогических

возможностях, формирование конструктивного поведения, создание атмосферы общей заинтересованности,

В этой ситуации появляется необходимость определения функций, роли, содержания деятельности участников психолого-педагогического сопровождения, не только учителя-дефектолога, воспитателя, педагога-психолога, но и родителей в формировании эффективных партнёрских взаимоотношений, в обозначении этапов, практических способов такого взаимодействия.

Установление партнёрских отношений-последовательный, длительный процесс, состоящий из ряда этапов.

Начальный этап предусматривает контакты в целях обмена информацией (важным моментом является подтверждение взаимных ожиданий).

Этап сотрудничества предполагает решение определённых образовательных проблем совместными усилиями. Например, со стороны родителей оказывается помощь учителю-дефектологу в подготовке или в подборе игровых средств, дидактических материалов. Или наоборот, родители получают карточки, аналогичные используемым на занятии. для дальнейшего формирования, закрепления операций языкового анализа и синтеза у детей.

На этапе **эффективной совместной деятельности** необходимо взаимопонимание, активное взаимодействие всех сторон в достижении общей цели[4, с. 102].

Учитывая поэтапность установления партнёрских отношений, необходимо искать новые пути и средства повышения психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОНР. **Психолого-педагогическая компетентность** складывается из ряда компонентов. Так, **когнитивный компонент** включает в себя опыт и знания, умения, навыки и способы взаимодействия родителей с детьми. **Мотивационный** подразумевает желание родителей включаться в процесс обучения и развития ребёнка. **Сформированность рефлексивно - оценочного компонента** – показатель способности осознания и анализа взаимодействия родителей с ребёнком, а способы и характер этого взаимодействия обозначают содержание **поведенческого компонента**.

Итак, достаточный уровень знаний об особых образовательных потребностях, психофизических особенностях

детей, возможностей преодоления нарушений, определённым образом характеризует психолого-педагогическую компетентность родителей[4, с. 102–103].

Для повышения уровня психолого-педагогической компетентности родителей, прежде всего, необходимо вести планомерную консультативную работу, задействовать такие формы, как проведение учителем-дефектологом анкетирования с целью выяснения особенностей микроклимата в семье. В структуре информационно-наглядного просвещения педагоги должны подбирать материалы для папок-передвижек, стендов для родителей. В процессе психолого-педагогического просвещения нужно организовывать «творческие мастерские» для приобщения родителей к совместной деятельности, открытые просмотры педагогического процесса, а также целенаправленно использовать интернет-ресурсы, электронные средства обучения. Всё это позволит существенно расширять психолого-педагогические знания родителей.

Тем не менее, наибольшие трудности возникают у родителей при формировании умений и способов взаимодействия с ребёнком в процессе выполнения домашних заданий. Родители должны получать специальные рекомендации для работы с детьми – «Памятки», в которых обозначаются основные, узловые моменты организации, особенности проведения занятий по заданию учителя-дефектолога. Например, занятия должны быть регулярными, носить занимательный характер, иногда могут проводиться во время прогулок, быть непродолжительными, не вызывать утомления.

Необходимо приучать ребёнка к самостоятельности, стимулировать его к дальнейшей работе, разнообразить её формы. Конечно же, рекомендаций общего плана недостаточно, нужны конкретные дидактические материалы, в том числе и их электронные варианты, используемые в процессе выполнения домашних заданий в определённой образовательной области. Важно отметить тот факт, что особенно проблематичен подбор практического материала для закрепления знаний детей в области обучения грамоте в домашних условиях.

В соответствии с программой Ю. Н. Кисляковой, Л. Н. Мороз («Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи») на занятиях по обучению грамоте и по формированию произносительной стороны речи, дети старшего дошкольного

возраста с ОНР должны приобрести умения и навыки звукового анализа и синтеза слов, дифференциации гласных, твердых и мягких согласных звуков, получить знания о слоговом строении слов, о словесном ударении [3].

Основными задачами подготовки к обучению грамоте детей с ОНР являются: развитие фонематического слуха и восприятия; формирование ориентировки в языковой системе; навыков звукового и слогового анализа и синтеза. Эти задачи решаются в процессе специально организованного планомерного обучения и изменяются в зависимости от периода обучения. Материалом обучения грамоте являются звуки и буквы, слоговые структуры, предложения.

Известно, что дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи испытывают значительные трудности в усвоении программного материала на занятиях по обучению грамоте. Кроме речевых нарушений, одной из главных причин таких затруднений является факт снижения их общей способности к усвоению знаковых систем, которую необходимо специально формировать в процессе обучения [2]. Использование приёмов метода моделирования позволяет детям овладевать процессами звукового анализа и синтеза слов в более короткие сроки, активизировать обучение и усвоение программного материала.

В тоже время наблюдается интенсификация развития высших психических функций в целом, а также закладывается базис для дальнейшего формирования навыков учебной деятельности. Применение звуковых и слоговых моделей на занятиях помогает формировать представления об основных признаках и структуре звуко-слогового и звуко-буквенного состава слова, об отношениях и связях между структурными частями предложения.

Предусмотренное программой проведение занятия по обучению грамоте один раз в неделю не позволяет детям с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии овладеть операциями языкового анализа и синтеза. Закреплять эти навыки должен воспитатель в процессе индивидуальных занятий во второй половине дня, а затем родители в домашних условиях. Но родители, не имеющие знаний в области методики обучения операциям звукового и слогового анализа и синтеза, затрудняются в выполнении заданий такого рода.

Появляется необходимость в использовании

дифференцированных дидактических материалов, в варианте карточек, которые в условиях специальной группы сначала использовались бы учителем-дефектологом, затем воспитателем и далее могли бы передаваться с соответствующими пояснениями родителям. Если же ребенок с ОНР находится в обычной группе, где занятия проводит воспитатель, то учитель-дефектолог, работающий в составе группы сопровождения, проводит совместное консультирование с воспитателем и родителями.

Такого рода дифференцированные дидактические материалы были разработаны авторами Т. Л. Виненко и О. П. Леонович. Электронно-игровое приложение «Школа Зайки Звукоснайки» к пособию «Использование перфокарт и опорных карточек в структуре метода моделирования при обучении грамоте старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи», позволяет успешно решать обозначенные проблемы детей с ОНР, способствует формированию у родителей когнитивного компонента в общей структуре их психолого-педагогической компетентности [1].

Структура содержания электронного приложения к пособию включает в себя 2 раздела. В первом разделе даётся полный комплект перфокарт и опорных карточек (около 250 шт.), чтобы пользователи имели возможность их распечатки по мере необходимости. Представлены 14 вариантов единых игровых заданий, соответствующих программным требованиям, которые могут быть выполнены при работе и с перфокартами, и с опорными карточками, на одинаковом, а также на различающемся вербальном материале.

Во втором разделе имеются аналогичные электронно-игровые задания (800 упр.), помогающие закреплять операции языкового анализа и синтеза, сформировавшиеся ранее при работе с перфокартами и опорными карточками. В процессе игры первоначально ребёнок пользуется помощью взрослого, который озвучивает написанную инструкцию игрового задания. При необходимости задаются подсказывающие, наводящие вопросы. В дальнейшем, освоив материал, дети могут играть самостоятельно. Использование учебно-игрового материала предусмотрено в течение всего учебного цикла (в соответствии с существующей программой), при этом учитывается очередность выполнения видов заданий и одновременно уровень сформированности процессов языкового анализа и синтеза у конкретного ребёнка.

В соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, предусмотрен трёхуровневый вариант использования перфокарт и опорных карточек. **На первом уровне** задания прорабатываются на материале перфокарт, ребёнок должен учиться оперировать языковыми символами в процессе действий с ними (штриховка звукового обозначения, составление и запись слоговой схемы, модели, предложения). **На втором уровне**, решая те же задания, но данные в опорных карточках, ребёнок проговаривает выполнение своих действия в плане громкой речи. **На третьем уровне**, используются электронно-игровые упражнения, при закреплении навыков языкового анализа и синтеза, внешнее оречевление при этом переходит во внутренний план, ребенок. работает мышкой, выполняет задания[1, с. 9].

В условиях инклюзии использование дифференцированных, разноуровневых заданий в структуре личностно-ориентированного подхода на занятии по обучению грамоте, даёт возможность детям с ОНР, находящимся в одной группе с обычными детьми, эффективно осваивать программный материал на доступном уровне. В зависимости от степени сформированности у каждого операций фонематического, слогового анализа и синтеза можно работать с перфокартой, опорной карточкой или выполнять аналогичное электронно-игровое задание. Отсутствие при этом психологического дискомфорта, в свою очередь, будет положительным образом сказываться и на формировании мотивации детей к обучению в целом.

Таким образом, возможна оптимизация развития процессов языкового анализа и синтеза путем использования дифференцированных дидактических материалов, учитывающих индивидуальные возможности каждого ребёнка при обучении грамоте детей с ОНР. Учитель-дефектолог при помощи перфокарт и опорных карточек первоначально формирует операции языкового анализа и синтеза на групповых или индивидуальных занятиях. Воспитатель, в свою очередь, во второй половине дня продолжает закреплять эти навыки, причём выбирает по необходимости нужный вариант – перфокарту или карточку, или же, если есть возможности, используется аналогичное электронно-игровое задание, выполняемое на компьютере.

Далее, эти практические материалы с соответствующими пояснениями передаются родителям для продолжения работы по закреплению навыков языкового анализа и синтеза в домашних условиях. Использование такого рода материалов предполагает развитие непосредственной обратной связи с родителями при решении возникших вопросов. По желанию родителей, им может быть предложено электронно-игровое приложение «Школа Зайки Звукознайки».

На электронном носителе имеется широкий спектр перфокарт, опорных карточек и электронно-игровых заданий, определены варианты их применения с учётом трёх уровней сформированности операций фонематического, слогового анализа и синтеза, анализа и синтеза предложения на слова. Так, в процессе сотрудничества, вырабатываются конкретные способы развития у родителей всех компонентов психолого-педагогической компетентности: когнитивного, мотивационного, рефлексивно-оценочного и поведенческого.

В целом, предложенная система в инклюзивном образовательном пространстве представит широкие возможности использования дифференцированных дидактических средств для повышения психолого-педагогической компетентности родителей детей с ОНР. На этапе эффективной совместной деятельности система разноуровневых заданий будет способствовать взаимопониманию, взаимодействию всех сторон в достижении общей цели при решении задач обучения грамоте ребенка с общим недоразвитием речи.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Виненко Т. Л. Использование перфокарт и опорных карточек в структуре метода моделирования при обучении грамоте старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи : пособие. Гродно : ГрГУ, 2014. С. 56.
2. Воробьева В. К. Состояние символической функции у детей с системным недоразвитием речи. *Логопедия*. 2005. № 1. С. 42–46.
3. Кислякова Ю. Н. Программа для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи». Минск: НИО, 2007. С. 280.
4. Пахомова С. Е. Сущность процесса повышения психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих дошкольников с речевыми нарушениями в условиях ДОУ. *Школьный логопед* . 2008. № 5–6. С. 102–106.

Габінська Алла (Габинская Алла),
кандидат философских наук Государственного учреждения образования
«Гродненский областной институт развития образования»,
Республика Беларусь

ЦИФРОВОЕ ПОКОЛЕНИЕ: ЛИЧНОСТНЫЙ ПОРТРЕТ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В 1991 г. Уильям Штраус (демограф) и Нил Хоув (историк) на основе долгосрочных исследований экономики, политики, социологии, психологии в США, Южной Кореи, Гонконге, Сингапуре, Тайване, Японии, ЮАР, Европе и Латинской Америке опубликовали ставшую классической работу «Поколения. История Американского будущего. 1584–2069».

В исследовании авторы определили поколение как совокупность всех людей, рожденных в определенный промежуток времени (примерно 20 лет) или проживающих в один исторический период как минимум одну фазу жизни: детство, молодость, средний возраст или старость, которая соответствует трем критериям. В конкретных жизненных фазах представители одного поколения разделяют одну историческую эпоху, сталкиваются с одинаковыми ключевыми историческими событиями и социальными веяниями, придерживаются определенных общих убеждений и моделей поведения.

Нил Хоув и Уильям Штраус разработали классификацию основных поколений XX и XXI веков: 1) первое поколение («GI»), или поколение победителей и строителей, рожденных в период с 1900 по 1921 гг.; 2) молчаливое поколение (с 1923 по 1943 гг.); 3) поколение «У» беби-бумеров (с 1943 по 1963 гг.); 4) поколение X или неизвестное поколение (с 1963 по 1983 гг.); 5) поколение «Z» – цифровое (с 1983 по 2003 гг.).

Каждое из этих поколений отличают определенные, свойственные их представителям, ценности. Согласно Хоуву и Штраусу, ценности, безусловно, могут на протяжении жизни меняться, но ценностное «ядро», сформированное в детском и подростковом возрасте, остается неизменным [3].

Что касается цифрового поколения (по-другому их называют дети зет миллениалы, поколение ЯЯЯ), то оно отличается от других предшествующих поколений, более активным поведением в цифровой среде.

Интернет у детей зет выходит на первое место как источник значимой информации, способ постижения реальности. Освоение информации с помощью цифровых технологий происходит раньше, чем дети зет начинают читать и писать – в три-четыре года, часто стихийно, без контроля взрослых. Для современного ребенка – это главное, а подчас и единственное средство восприятия мира знаний, культуры, способ общения.

В ходе особого исследования редакция издания Adweek и медийная платформа DefyMedia опубликовала инфографик, согласно которому около 95 % опрошенных в ходе исследования респондентов (дети зет) пользуются платформой YouTube и даже «не могут жить» без нее. Следом по популярности идет Instagram и Facebook.

Дети зет зависают в Интернете. Они почти не пользуются городским телефоном. Не помнят номера друзей. В 70 % подростки используют Интернет для развлечения. Запоминают не содержание информации, а где она находится. Они не пишут от руки, а привычно набирает тексты на клавиатуре («синдром большого пальца»).

Цифровое поколение – ленивые визуалы. Воспринимают краткую и наглядную информацию, картинки с элементами юмора. Лучше понимают образ, чем слова. Взрослеют в условиях демотиваторов, инфографиков, фото сверстников и котиков. Модальность визуального восприятия у них высокая, но поверхностная (на одном объекте удерживают внимание 8 секунд).

У детей зет можно наблюдать снижение эмпатии. Привлекательность онлайн-общения вытесняет у них живое общение со сверстниками. В гаджетах Z-подростки разбираются лучше, чем проявления эмоций других людей. Они не проявляют заинтересованности и актов сочувствия по отношению к окружающему миру. У них пропадает социальный опыт взаимодействия (социальные сети развивают чувство «стадности»; не различают понятий «свой-чужой»; девальвируется понятие «дружба»). Все это приводит к инфантилизации поведения. Более того, в большинстве случаев, у цифрового поколения социальная зрелость наступает в 25–26 лет (ранее в 21 год).

Цифровое поколение характеризуется высоким уровнем принятия себя, они «довольны собой» (акцент на собственном «Я», концепции «Я» – исключительное). Часто они не критичны к своим действиям и жаждут социальной популярности. Причем, иногда, дети

зет добиваются признания асоциальными методами. Последнее приводит к потере у них ценностных ориентиров.

Дети зет одновременно могут успешно выполнять несколько задач. Сидя за компьютером, ребенок одновременно контактирует в чате, занимается поисками в интернете, скачивает музыку, пытается делать домашнее задание и при этом пьет сок или жует бутерброд. В свою очередь, многозадачность личности может привести к психическим нарушениям и смешению ролей.

Важно отметить, что компьютер создает иллюзию работы мозга – «серфинг» мозга, который связан с нарушением работы областей мозга, отвечающих за оперативную память и принятие решений (может развиваться цифровое слабоумие – нарушение работы функций мозга) [1, 2].

Можно констатировать, что дети зет стали хуже запоминать. У них происходит сужение оперативной памяти (на одном объекте внимание удерживают лишь 8 секунд) и как следствие снижается способность к обучению.

Рекомендации по обучению цифрового поколения:

1. Говорить коротко. Устную задачу нужно втиснуть в 25 слов, а потом развернуто объяснить ее письменно и по пунктам. (Письменная задача помогает вспомнить нюансы).

2. Go в личку. Современному педагогу необходимо стать более доступным в информационном пространстве: создать групповой чат в социальных сетях и мессенджерах, чтобы выстроить среду, где ученики смогут помогать друг другу.

3. Поощрение за успехи. Необходимо способствовать удовлетворению базовой потребности человека к похвале (дети зет привыкли к лайкам и репостам).

4. Учить ориентироваться в информационных потоках, а также проверять надежность, достоверность и полезность полученной информации.

5. Необходимо чередование образовательных методов, приемов и форм взаимодействия субъектов образования.

6. Важно научить детей использовать все процессы мышления: анализ синтез обобщение классификация и т. д. (процесс думанья).

7. Учить целеполаганию: использовать смарт-технологии формулирования и достижения цели.

8. Учити методам рефлексії власних мислей,учебної діяльності, емоцій і поведіння.

В заключення відзначимо, що сучасні педагоги повинні застосовувати освітні технології, арсенал методів навчання, відповідних новій соціокультурній реальності і принципу природосообразності. Як говорив швейцарський педагог-гуманіст І. Песталоцці: «Любе навчання людини є ні чим іншим, як мистецтво сприяти прагненню природи до свого власного розвитку і вдосконаленню».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Каку М. Навчання вже не буде базуватися на запам'ятовуванні. URL: <http://www.vospitaj.com/blog/mitio-kaku-uchjoba-uzhene-budet-bazirovatsya-na-zapominanii/>.
2. Мирошкіна М. Р. // «Цифрове покоління» і педагогічні реалії сучасної Росії: науково-практична інтернет-конференція з міжнародним участям (Москва, листопад – грудень 2016 р.) / під ред. М. М. Р. Мирошкіної, Е. Б. Євладової, С. В. Лобинцевої. Москва : ФГБНУ «Інститут вивчення дитинства, сім'ї і виховання РАО», 2017. 273 с.
3. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. N. Y.: William Morrow & Company, 1991.

Гагарін Микола,

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

МОРАЛЬНА ВИХОВАНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ЯК ОДНА З ПЕРЕДУМОВ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблема становлення та виховання моральної особистості завжди була актуальною для будь-якого суспільства, як одна з передумов гармонійного і стабільного його розвитку.

У концепції Нової української школи зазначається, що найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдські цінності, зокрема, морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей тощо) [1].

Одна з особливостей моралі полягає в тому, що вона пронизує усі сфери життєдіяльності, виступаючи як її своєрідний обов'язковий аспект. До представників суспільства, для яких норми

моралі, етичні переконання, почуття є професійно значущими, належать педагоги, зокрема, керівники у галузі освіти. Завдяки гуманізації та демократизації суспільства роль моральної вихованості управлінців у галузі освіти неухильно зростає.

Ідеї моральності, гуманізму втілились у наукову концепцію епохи Відродження. Вимоги поваги до людини, віра в її розум, сили, здібності прозвучали у творах Т. Мора, Р. Оуена, Ф. Рабле, Е. Роттердамського, М. Монтеня, Ж. Фур'є та ін.

Праці великих педагогів А. Дістервега, Я. Коменського, Д. Локка, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського пронизані ідеями моральності.

У працях науковців (І. Беха, Ю. Бондаренко, А. Донцова, І. Мартинюка, Н. Миропольської, Н. Ничкало, В. Оржеховської, О. Пометун та ін.) висвітлені морально-етичні аспекти виховання особистості, а ідеї моральності пов'язані з гуманізацією і демократизацією всієї системи суспільних відносин і розглядаються вченими в світлі діалектики моральної вимоги та її реалізації в суспільній практиці.

У суспільстві так історично склалося, що до деяких видів професійної діяльності об'єктом діяльності яких є людина, визначаються підвищені морально-етичні вимоги, вища і багатогранніша міра моральної відповідальності та норм поведінки, покладається особлива відповідальність за результати праці. Власне, професійний поділ праці привів до появи професійної моралі.

Таким чином, особливого значення набуває проблема моральної вихованості майбутніх педагогів, зокрема, менеджерів освіти.

Моральність визначає поведінку людини, її ставлення до суспільства, забезпечує внутрішню потребу особистості до здійснення моральних дій та вчинків. Моральність – важлива умова повноцінного розвитку керівника.

Та, власне, «моральність не є низкою правил, – стверджував П. Юркевич, а є життям і до того ж цілком нормальним» [3, с. 143].

Варто зазначити, що не дотримання моральних норм, неетичні дії, вчинки, поведінка керівника є деструктивним, деморалізуючим чинником та можуть зруйнувати цілісність педагогічного колективу. Розвиток особистості майбутніх менеджерів освіти вимагає здійснення цілеспрямованої виховної роботи з обов'язковим урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності фахівців,

необхідних для цього людських і професійних якостей та вікових особливостей суб'єктів виховного впливу.

Період студентства є важливим етапом формування та розвитку особистості у цілому. Важливе значення він має і у моральному розвитку.

У сучасних умовах рівень моральності, моральної культури студентів ще не відповідає і не задовольняє потребам гармонійного розвитку особистості та вимогам суспільства.

Нині маємо ситуацію, що «студентство, з одного боку, прагне знайти себе, розкрити свої здібності, самовиразитися і самореалізуватися, бути потрібним іншим. З іншого боку, об'єктивна оцінка негативних тенденцій у нашому суспільстві викликала у молоді суперечливе ставлення до моралі, сумніви у необхідності бути моральною особистістю, керуватись морально-етичними цінностями.

Наукові наголошують, що одночасно підвищується релігійність хлопців і дівчат, та погіршується морально-ціннісний потенціал частини молоді [2]. Про це свідчить ставлення студентських колективів до аморальних і протиправних вчинків інших. Якщо раніше такі вчинки підлягали громадському осуду, то зараз спостерігається спокійне, байдуже ставлення багатьох студентів.

У роки навчання в закладах вищої освіти найактивніше відбувається процес переосмислення ідеалів і цінностей. Студент замислюється над тим, яка його життєва позиція. Саме в даний період більш активніше відбувається становлення і закріплення переконань, розширюється досвід, необхідний для здійснення соціальних та професійних функцій, на одне з перших місць висувається питання про свою поведінку і роль у суспільстві.

На наш погляд, необхідне чітке усвідомлення майбутніми менеджерами освіти неприпустимості аморальної поведінки керівника. Важливими рисами його професіоналізму є здатність до виявів гуманізму, поваги, справедливості, визнання прав людини, усвідомлення того, що управлінська діяльність потенційно володіє морально-етичними можливостями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Нова українська школа. Освіта України. 23 серпня 2016 р.
2. Донцов А. В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді: монографія. Харків: Шлях, 2000. 228 с.

Голенкова Анастасия,
*студент 4 курса факультета начального образования Самарского
государственного социально-педагогического университета*
Борзенкова Ольга,
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования
Самарского государственного социально-педагогического университета,*

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ПОВЫШЕННОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (УРОКИ МАТЕМАТИКИ)

Проблема развития познавательной активности младших школьников является одной из самых актуальных уже многие годы, поскольку взаимодействие человека с окружающим миром возможно благодаря его активности и деятельности. Реализация принципа повышенной познавательной активности в обучении имеет важное значение, т. к. обучение и развитие носят деятельностный характер, и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания обучающихся.

Изучением познавательной деятельности занимались ученые-педагоги З. Абасов, Б. Коротяев, Н. Томин и другие, раскрывшие содержание и структуру данного понятия.

Б. Есипов, О. Нильсон исследовали вопросы, связанные с проблемой активизации учения, рассмотрев самостоятельную работу как одно из действенных средств активизации познавательной деятельности.

Разработкой путей активизации и развития познавательной деятельности обучающихся занимались современные ученые и методисты: В. Давыдов, А. Занков, Д. Эльконин и другие.

Проблема развития познавательной активности личности на основе идеи самовоспитания, самообразования и самодеятельности школьников как условия их умственного и нравственного развития в разное время находила отражение в работах А. Дистервега, Я. Коменского, Ж. Руссо, К. Ушинского, Л. Толстого, П. Каптерева и др. [4].

В педагогике современной начальной школы достаточно широко используются различные аспекты решения дидактических проблем,

связанных с активизацией познавательной деятельности на принципах личностно-ориентированного обучения (В. Давыдов, В. Зинченко, Н. Талызина, В. Шадриков, И. Якиманская и др.) [2].

Сущность познавательной активности в процессе учебной деятельности как ведущего вида деятельности в младшем школьном возрасте нашла отражение в исследованиях, проведенных В. Давыдовым, Д. Элькониным, Л. Занковым, Н. Истоминой, Л. Петерсон, Э. Александровой, А. Пышкало, Ю. Колягиным, Л. Стойловой, М. Скаткиным, И. Аргинской и др. [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отводится большое внимание познавательной деятельности ребёнка, которая напрямую зависит от реализации принципа повышенной познавательной активности в обучении [5].

В начальной школе ещё только формируются и определяются постоянные интересы к тому или иному предмету. И только от учителя зависит, будет ли ребёнок погружаться в мир знаний с большим интересом.

Задача педагога начальной школы состоит в том, чтобы развивать у обучающихся познавательный интерес, творческое отношение к делу, стремление к самостоятельному добыванию знаний и умений, применения их в своей практической деятельности.

Познавательная активность как педагогическое явление – это двусторонний взаимосвязанный процесс: с одной стороны, познавательная активность – это форма самоорганизации и самореализации обучающегося; с другой стороны – познавательная активность рассматривается как результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности обучающегося [5]

В начале обучения собственная позиция ученика, его желание, стремление стать кем-то новым в обществе – это важнейший мотив, определяющий, готов и хочет ли ребёнок учиться. Затем становление познавательных интересов обучающихся, воспитание рвения к обучению происходит на самом уроке. Нужно повысить познавательную активность обучающихся и интерес к обучению на всём протяжении всех уроков, употребляя для этого различные методы, формы и виды работы.

Усвоение математических знаний происходит более активно и осознанно, если использовать следующие средства:

- обеспечение внутреннего принятия детьми цели предстоящей работы,
- комбинирование различных форм организации учебной работы,
- обсуждение результатов деятельности и применение придуманных самими детьми упражнений и заданий;
- эмоциональная насыщенность занятия,
- стимулирование и поощрение педагогом любой познавательной активности обучающихся;
- смена формы деятельности обучающихся,
- физминутка,
- использование элементов технологии сотрудничества,
- рефлексия,
- построение занятий с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Наиболее значимые подходы к активизации познавательной деятельности обучающихся:

1. Системно-деятельностный.
2. Личностно-ориентированный.
3. Исследовательский.
4. Алгоритмизация обучения.
5. Компьютеризация обучения.
6. Коллективная познавательная деятельность.

Активные методы обучения, активизирующие деятельность обучающихся:

- Проблемное обучение.
- Игровой метод обучения.
- Дискуссия.

Активная мыслительная деятельность является наиболее важным качеством современного человека, она включает в себя критичность мышления, поиск нового, желание и умение приобретать знания самостоятельно.

Реализовать принцип повышенной познавательной активности обучающихся позволяют следующие приемы:

1. На этапе восприятия изучаемого материала:
 - а) прием новизны – включение в содержание учебного материала интересных сведений, фактов, исторических данных;

б) прием семантизации – в основе лежит возбуждение интереса благодаря раскрытию смыслового значения слов;

в) прием динамичности – создание установки на изучение процессов и явлений в динамике и развитии;

г) прием значимости – создание установки на необходимость изучения материала в связи с его ценностью.

2. На этапе усвоения изучаемого материала.

а) эвристический прием – задаются трудные вопросы и с помощью наводящих вопросов приводят к ответу;

б) исследовательский прием – обучающиеся на основе проведенных наблюдений, опытов, анализа литературы, решения познавательных задач должны сформулировать вывод.

3. На этапе воспроизведения полученных знаний.

прием натурализации – выполнение заданий с использованием натуральных объектов, коллекций.

К нетрадиционным и игровым формам подачи учебного материала можно отнести приемы.

Приемы начала урока:

- Рифмованное начало урока.
- Начало урока с элементами театрализации.
- Приёмы подготовки к восприятию нового материала:
- Использование загадок, пословиц и поговорок.
- «Отсроченная отгадка».

При изучении нового материала:

- Приём «Проблемный вопрос».
- Задачи в стихах.
- Урок – игра.
- Урок – конференция и др.
- Закрепление материала
- Использование наглядных пособий.
- «Весёлый счёт».
- «Домики» (при изучении и повторении состава числа).
- «Да-нетка».
- «Мы- учителя» (исправление ошибок).

Рефлексия и оценивание – разнообразные игровые способы оценивания своих достижений:

- «Закончи предложения».

- «Развернутая оценка».
- Ведение карты самооценивания.

Для реализации принципа повышенной познавательной активности целесообразно применение современных образовательных технологий и ИКТ.

Рассмотрим примеры некоторых заданий, направленных на реализацию принципа повышенной познавательной активности обучающихся в начальной школе на уроках математики.

1. Логические разминки (решение задач).

- *На столе лежат 10 пирожков. Два из них разрезали пополам. Сколько осталось пирожков? (10)*

- *Если сегодня понедельник, то какой день недели будет через 14 дней? (понедельник)*

- *Сколько минут составляют полтора часа? (90 мин)*

- *Васиною отца зовут Иван Николаевич, а дедушку – Семен Петрович. Какое отчество у Васиной мамы? (Семеновна)*

- *У кого пяточок есть, а на него ничего не купишь? (У поросёнка).*

- *Когда цапля стоит на одной ноге, то она весит 3 кг. Сколько будет весить цапля, если встанет на две ноги? (Вес не изменится).*

- *На столе стояло 3 стакана с вишнями. Костя съел вишни из одного стакана. Сколько стаканов осталось? (Три).*

Данные задачи привлекают внимание детей, помогают заинтересовать их. Данную разминку можно также провести в виде игры-соревнования: поделить класс на команды, за правильный ответ давать один балл команде. Соревновательный момент и интересная формулировка задач помогают активизировать обучающихся и смотивировать их к обучению.

2. «Мы – учителя».

1) $5 + 3 < 6 - 4$

2) $11 + 6 = 18 - 2$

3) $15 - 15 > 5 - 0$

4) $14 + 3 = 4 + 15$

Задание детей – найти и исправить ошибки. Это задание можно провести в виде игры: ребята представляют себя учителями, они проверяют домашнее задание и должны выявить ошибки. Игровой аспект помогает детям сменить вид деятельности, повышается их

интерес и, следовательно, активность.

3. Веселые задачи в стихах.

Посадил Ёж 5 хороших
Белых бусинок-горошин.
А росточков из земли
Показалось только три.
Три горошины взошло!
Сколько их не проросло? ($5-3=2$)

Как и в предыдущем задании, дети меняют вид деятельности: они не просто обучаются математике, но и решают интересные загадки-задачи.

4. «Проблемный вопрос».

Перед изучением сложения с переходом через десяток предложить ребятам найти значение выражения:

$$9 + 7 = ?$$

- Внимательно посмотрите на это выражение. Вы смогли найти его значение? Почему? (Нет, т. к. не умеем складывать с переходом через десяток).
- Кто смог? Как вы это сделали? (Выдвигают свои гипотезы).

Данное задание направлено на уменьшение страха детей перед ответами. Дети не боятся ошибиться, говорят о своих предположениях, обсуждают идеи. Так детям проще самостоятельно найти решение и сделать вывод.

В настоящее время существует множество разнообразных форм, методов и приемов проведения уроков, в том числе и уроков математики, которые помогают учителю сделать урок более интересным, доступным, увлекательным. Вовлекая детей в посильную интересную работу на уроке, учитель активизирует познавательную деятельность младших школьников.

Использование различных форм, методов и приемов реализации принципа повышенной познавательной активности младших школьников позволяет преподавать материал в доступной, интересной, яркой и образной форме, способствует лучшему усвоению знаний, вызывает интерес к познанию и изучению предмета.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Коротаяева Е. Уровни познавательной активности. Народное образование. 1995. № 10. С. 156–160.
2. Котляр В. Н. Научно-теоретические основы исследования развития учебно-

познавальної діяльності школярів. Сб.: Научно-теоретическі основи дослідження розвитку учебно-познавальної діяльності школярів / В. Н. Котляр. Москва, 1975. С. 11.

3. Махмутов М.И. Проблемне навчання. Москва: Педагогіка, 1975. С. 368.

4. Талызина Н. Ф. Формування познавальної діяльності молодших школярів. Москва: Просвіщення, 1988. С. 175.

5. Федеральний державний освітній стандарт початкового загального освіти/ Мин-во освіти і науки Рос. Федерації. 4-е изд., перераб. Москва: Просвіщення, 2016. С. 5. (Стандарти другого покоління).

Житнухіна Катерина,

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

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Особистісно-професійні якості вчителів мають узгоджуватися із вимогами сучасних освітніх потреб, а процес їхньої підготовки – врахувати різноаспектні проблеми сьогодення. Відповідальність, покладена державною на заклади вищої освіти щодо професійної підготовки майбутніх вчителів, має віддзеркалюватися у їхній структурі професійної компетентності. Отже, стиль організації освітнього процесу у закладах вищої освіти має концентруватися на різнобічному формуванні особистісно-професійних якостей відповідального студента педагогічного університету, створюючи спеціальне виховне середовище професійної підготовки.

У результаті дослідно-експериментальної роботи нами виокремлено одну із педагогічних умов формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів – стимулювання викладачами зазначеного процесу, зокрема у процесі аудиторної та позааудиторної роботи. Основні завдання педагога при реалізації вказаної педагогічної умови полягають, на нашу думку, в моделюванні та розв'язанні педагогічних ситуацій щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів. Така якість особистості студента педагогічного університету схарактеризована нами як відповідальне ставлення:

– процесуального характеру – відповідальне ставлення власне до

процесу виконання певного завдання;

– морального характеру – відповідальне ставлення до інших у процесі виконання певного завдання.

Реалізація вказаної педагогічної умови здійснюється через застосування викладацької стратегії «сприяння» – участі педагога-наставника в діяльності майбутніх учителів з метою надання допомоги та підтримки, розкриття його внутрішніх потенціалів.

Під педагогічною ситуацією щодо формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів розуміємо змодельовану викладачем штучно та природню (що виникла незаплановано) ситуацію, спрямовану на формування значущих професійних та особистісних якостей на засадах компетентнісного та виховного підходу.

Спираючись на сутність основних проявів відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів (процесуального чи морального характеру), ситуації умовно поділяємо на такі види:

1. Ситуації прояву процесуального характеру – відповідального ставлення власне до процесу виконання певного завдання.

2. Ситуації прояву морального характеру – відповідального ставлення до інших у процесі виконання певного завдання.

При складанні «ідеальної моделі» відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів учасники експерименту спиралися на специфіку майбутньої професійної діяльності та узгоджували з нею запропоновані особистісно-професійні якості.

Узагальнюючи результати реалізації на навчальних заняттях ситуацій прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів перед іншими, зазначимо, що майбутні педагоги переважно виявляють моральну відповідальність перед друзями, виходячи з особистої симпатії.

Таким чином, реалізація педагогічної умови стимулювання формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів полягала в моделюванні та розв'язанні педагогічних ситуацій щодо формування вказаної особистісно-професійної якості. Така якість схарактеризована нами як відповідальне ставлення: процесуального (відповідальне ставлення власне до процесу виконання певного завдання) та морального

(відповідальне ставлення до інших у процесі виконання певного завдання) характеру.

Виконано такі завдання експериментального етапу: спроектовано педагогом ситуації, що сприяють прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів з позицій процесуального чи морального характеру; реалізовано ситуації, що сприяють прояву відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів у процесі навчальних занять з дисциплін «Педагогіка», «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної майстерності» тощо, роботи гуртків та виховних заходів у вигляді навчально-виховних завдань; проаналізовано результативність розробленого організаційного забезпечення реалізації педагогічного умови щодо організації самостійної та виховної роботи студентів педагогічного університету. Аналіз зазначеної роботи констатував її ефективність та перспективність подальшого застосування.

Водночас подальшого дослідження потребує розробка технології формування відповідального ставлення до майбутньої професії у студентів педагогічних університетів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 252 с.
2. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч.-метод. посібник. Київ : Наук. світ, 2001. 182 с.

Зорочкіна Тетяна,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького,
Україна*

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ – ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Особистість вчителя, його професійна компетентність, соціальна зрілість і духовне багатство в даний час виявляються найважливішими умовами забезпечення ефективності процесу навчання і виховання. Якість підготовки вчителя і рівень

сформованості його професіоналізму є соціальними критеріями стану і результативності процесу освіти, його відповідності потребам сучасного суспільства у формуванні та розвитку професійної компетенції особистості. Діалогічність взаємодії національних систем підготовки педагогічних кадрів європейських країн, їх комунікація є умовою їх успішного інтегрування в рамках єдиного освітнього простору Європи.

Проблема підвищення якості української системи освіти актуалізувалася останніми роками. Українська педагогічна наука і освітня практика шукають шляхи забезпечення якості підготовки педагогів, враховуючи інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі. У контексті модернізації вищої школи України ведуться пошуки шляхів вдосконалення організації систем управління закладами вищої освіти, акредитації, джерел фінансування, підвищення якості викладання і тощо. Загальноєвропейські тенденції педагогічної освіти змушують по-іншому оцінювати шляхи реформування педагогічних закладів вищої освіти, вимагають забезпечення умов мобільності педагогічних кадрів в світовому освітньому просторі, яка можлива тільки при досягненні спільності в підготовці педагогів на всіх етапах і щаблях навчання [1].

В Україні відбуваються істотні зміни і перетворення в галузі економіки, політики, культури, міжнаціональних відносин, які породжують необхідність переосмислення навчального і виховного процесу, адже соціальна трансформація сучасного українського суспільства напряму зв'язана з динамікою розвитку системи освіти, а учитель – головна постать, від якої залежать позитивні зміни в ньому [2].

Потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов'язані також з різними аспектами модернізації початкової школи: переходом до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, підтримкою гуманізації освіти, ідей дитиноцентризму у навчанні, запровадження принципів компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів у навчанні молодших школярів, упровадження інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи [3].

Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття «підготовка вчителя»

змінювалося разом із еволюцією поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Досягнення цієї мети нерозривно пов'язане з підготовкою вчителів нового тисячоліття, а отже, з розвитком і удосконаленням системи неперервної освіти [2].

В Україні відбуваються істотні зміни і перетворення в галузі економіки, політики, культури, міжнародних відносин, які породжують необхідність переосмислення освітнього процесу, адже соціальна трансформація сучасного українського суспільства напряму зв'язана з динамікою розвитку системи освіти, а учитель – головна постать, від якої залежать позитивні зміни в ньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сабирова Д. Р. Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.) Дисс. ... доктора педагогических наук, спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Казань, 2008. 479 с.
2. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Житомир. 2006. 238 с.
3. Олефіренко Н. Особливості підготовки сучасного вчителя початкової школи Електронний ресурс. – [Режим доступу] : <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/sektsiia-4/3587-osoblyvosti-pidhotovky-suchasnoho-vchytelya-pochatkovoyi-shkoly>

Зубова Светлана,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ

В настоящее время приоритетным направлением начального образования становится развитие универсальных (метапредметных) учебных действий наряду с традиционным изложением предметного содержания дисциплин. Это объясняется ведущей ролью учебной деятельности в младшем школьном возрасте и, соответственно, необходимостью формирования ее инструментария, то есть действий, обеспечивающих «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

В процессе учения у школьников формируются разные группы

умений: предметные и универсальные (надпредметные), то есть те, которые используются в разных предметных образовательных областях и в повседневной жизни.

Обе группы умений проявляются при изучении конкретного предметного содержания в единстве (одновременно). При этом универсальные учебные умения остаются незаметными (если на них не обратить специального внимания, что нередко наблюдается в обучении), они как бы растворяются в предметных умениях. Однако именно они имеют приоритетное значение в развитии обучающихся.

Существуют разные подходы к формированию универсальных учебных умений: деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностно-ориентированный подходы. Это доказывает тот факт, что умения, в частности метапредметные учебные умения, являются сложным динамическим структурным образованием, с одной стороны, имеющим объективную (способ действия со своей структурой), и субъективную (свойство личности, ее готовность действовать в определенных условиях) стороны. Это означает, что для успешности процесса формирования учебных действий необходимо его специально организовать. В силу возрастных особенностей младших школьников формирование УУД младших школьников целесообразно организовывать в форме игры.

Существует огромное многообразие игр. В соответствии с целью обучения – формирование метапредметных умений – выделим из этого многообразия интеллектуальную игру, то есть такую, в которой для того, чтобы победить, обучающиеся используют интеллектуальные предметные и метапредметные умения.

Интеллектуальные игры объединяют в себе черты как игровой, так и учебной деятельности – они развивают теоретическое мышление, требуя формулирования понятий, выполнения основных метапредметных действий (классификации, анализа, синтеза и т. п.), способствуют развитию внимания, памяти, реакции, воображения. С другой стороны, такая интеллектуальная деятельность является средством достижения игрового результата (победы в соревновании), хотя он быстро теряет ценность сам по себе, и цель смещается с результата непосредственно на путь поиска и принятия решения, то есть беспрецедентного процесса постоянного развития участников интеллектуальной игры в ходе решения цепочки проблемных ситуаций.

Интеллектуально-творческая деятельность участников интеллектуальной игры состоит в отыскании проблемы и способов ее решения, в выборе наиболее эффективного способа решения. Кроме того, непредсказуемость делает интеллектуальную игру совершенно специфической формой познавательной творческой деятельности.

Таким образом, сущность интеллектуальной игры заключается в том, что это игра, где успех достигается, прежде всего, за счет мыслительных способностей человека, его ума.

Анализ научных теорий, педагогической, игровой практики позволил дать развернутую психолого-педагогическую дефиницию интеллектуальной игры, опирающуюся на классические определения отечественных и зарубежных педагогов и психологов Дж. Гилфорда и В. Н. Дружинина [1]:

Интеллектуальная игра – игра, при которой в полной мере задействованы мышление и память, а умственные операции участников-игроков направлены на опознание и понимание предъявленного материала; игра, имеющая конвергентную (поиск в одном направлении при получении одного-единственного правильного ответа) и дивергентную (поиск в разных направлениях) продуктивность с целью получить оцененное суждение о логичности (правильности) заданной ситуации, точности ответа или найденного решения.

С учетом всего изложенного мы разработали интеллектуальную игру для первоклассников «Строим город Науки». Игра проводится во внеурочное время, поскольку ее задания носят надпредметный характер, но отдельные ее задания можно использовать и на уроках математики, обучения грамоте. Приведем примеры заданий и способы их оценки.

Задание 1. В Город Науки приехали иностранные ученые. Они общаются между собой с помощью схем. Перевод некоторых схем приведен в таблице. Нужно перевести два предложения и ответить на вопрос с помощью схемы.

Схема	Перевод
	Где находится библиотека?
	Здание университета очень красное.
	Библиотека имеет 4 отдела.

	Два квартала отделяют университет от вокзала.
	В городе вечером очень красиво!

Справочная информация. Университет находится в трех кварталах от библиотеки. Здание вокзала самое красивое в городе. Вечером библиотека работает. Вокзал работает круглосуточно. Здание библиотеки имеет 5 этажей.

Выполнение этого задания требует от участников игры аналитико-синтетической деятельности (использования в процессе поиска решения анализа, кодирования, перекодирования, моделирования, синтеза, сравнения).

Задание 2. Архитекторы разработали несколько проектов домов. Нужно определить, как будут располагаться в Городе Науки эти дома по улицам. Условие: на каждой улице должны быть чем-то похожие дома. По каким признакам это можно сделать?



Задание направлено на использование в качестве приема поиска пути решения проблемы анализа (выделение общего признака как основания классификации), классификации (деление множества домиков на группы в соответствии с выделенным основанием), абстрагирования (отвлечение от одного основания классификации и поиск нового основания).

Таким образом, интеллектуальные игры являются мощным средством формирования метапредметных умений, поскольку для достижения цели игры – победы – участники вынуждены активно использовать эти умения в своей деятельности, а включение в активную деятельность обеспечивает результативность формирования метапредметных умений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей. Москва: Издательский центр «Академия», 1996. 368 с.
2. Зубова С. П., Лысогорова Л.В. Интеллектуальная игра как условие развития старших дошкольников. В сборнике: Детство как антропологический, культурологический,

психолого-педагогический феномен Материалы II Международной научной конференции. 2016. С. 188-193.

3. Зубова С.П., Лысогорова Л.В. Формирование метапредметных результатов у обучающихся начальной и основной школы на уроках математики В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. 2016. С. 216-218.

Зубова Світлана (Зубова Светлана),
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета

Лысогорова Людмила (Лысогорова Людмила),
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Самарского государственного социально-педагогического университета

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Подготовка будущих учителей является интегративным процессом, поскольку профессиональные компетенции учителя начальных классов объединяют в себе компоненты различной природы: знания, умения и навыки разных предметных областей, практические умения, личностные качества.

В настоящее время возросла значимость практической составляющей профессиональной готовности в связи с возрастанием потребности в высококвалифицированных кадрах, способных построить и провести урок в соответствии с современными требованиями, изложенными в ФГОС НО. Поэтому возникла необходимость усилить практическую подготовку студентов педагогических вузов.

На факультете НО разработана и действует организационная модель подготовки будущих учителей начальных классов и педагогов дошкольного образования. Способы усиления практической направленности традиционных форм обучения в вузе:

1. Лекции. Традиционные лекции имеют наименьший потенциал для этого. Однако и на них можно активизировать методическое мышление обучающихся. Так, например, на лекциях по методике преподавания математики им предлагается поразмыслить над вопросами проблемного характера.

2. Интегративные задания к семинарам.

Мы предлагаем комплекс заданий по методике преподавания математики, методике обучения русскому языку и литературному чтению, ориентирующих студентов на применение знаний психологии, теоретических положений дидактики в условиях, максимально приближенных к конкретной ситуации подготовки учителя к уроку.

В каждом задании от студента требуется анализ учебной ситуации с позиций теоретических положений: конкретизация какой-либо психологической теории, формулирование условий и цели учебной задачи, выбор учебных действий для решения этой учебной задачи, подбор или составление упражнений в точном соответствии со структурой учебных действий, составление критериальных задач для диагностики сформированности того или иного способа действий. Задания каждого вида расположены по возрастанию степени сложности. Первыми предлагаются задания, в которых описана конкретная учебная ситуация вместе с вопросами учителя. В них требуется лишь проанализировать эту ситуацию с позиций приведенных в задании теоретических положений. В заданиях второго вида теоретические положения уже не приводятся, поэтому студентам необходимо при анализе беседы учителя и учеников или набора упражнений вскрыть общие положения, которые служат основой для приведенного способа организации обучения. Задания первых двух видов содержат большое количество образцов бесед учителя и учащихся для того, чтобы студенты уже на первых ступенях изучения методики обучения математике приобретали опыт составления вопросов к упражнениям, организующих поисковую деятельность учащихся.

Третий вид заданий требует от студентов преобразования учебной ситуации в соответствии с приведенным теоретическим положением (например, теорией П. Я. Гальперина или теорией прямого и косвенного управления учебной деятельностью А. И. Раева и др.), исправлений неточностей или методических ошибок. И, наконец, задания четвертого вида направлены на развитие у студентов способностей формулировать локальные и перспективные учебные задачи, конструировать системы вопросов; комплексы упражнений, фрагментов уроков в точном соответствии с психологическими закономерностями процесса усвоения знаний, дидактическими и методическими принципами, возрастными

особенностями учащихся. Все задания располагаются в порядке возрастания степени сложности и доли самостоятельности студента от упражнений первого вида к заданиям четвертого вида.

3. Создание ситуаций, приближенных к практике (решение кейсов). Такие ситуации способствуют развитию следующих педагогических способностей: коммуникативные способности, организаторские способности, чувствительность к конструированию способов воздействия, организации воздействия, коммуникации с учениками, анализу причин успехов и неудач в осуществлении деятельности.

4. Производственные практики.

К руководству методическому сопровождению деятельности студента-практиканта, привлекаются работодатели (супервизоры) (они же затем выступают рецензентами выпускных квалификационных работ студентов), что заметно повышает как период адаптации практикантов (речь идет о педагогической практике на младших курсах) к образовательной среде образовательных организаций, так и в период самостоятельной деятельности в качестве учителей.

Таким образом, педагогическая практика проводится с максимальным приближением к профессиональной деятельности, обеспечивает единство теоретической и практической подготовки будущего бакалавра педагогики.

5. Олимпиады.

Цель олимпиады: повысить интерес к изучению педагогических наук; создать условия для творческой реализации знаний и умений студентов.

Организация олимпиады по «Методикам обучения»: 2 этапа; внутригрупповой и факультетский

На внутригрупповом этапе участники предлагают для рассмотрения комиссии конспект и презентацию одного урока; аннотацию к уроку с указанием целей, методов и средств обучения.

Разработка студентами заданий к занятиям тренинга и участие в тренинге в разных ролях позволяет им приобретать профессиональный опыт в проектировании своей деятельности, в организации и управлении деятельностью учащихся, в реализации требований образовательного стандарта начального общего образования.

Таким образом, усиление практической направленности образовательного процесса позволило формировать не только знания студентов, но и остальные элементы профессиональных компетенций: психологические установки, деятельностные компоненты, такие, как профессиональные умения и навыки, личностные качества, а также уже в студенческие годы приобретать профессиональный опыт.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Кочетова Н. Г., Севенюк С. А., Лысогорова Л. В. Юбилею факультета начального образования Поволжской государственной социально-гуманитарной академии посвящается// Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4 (5). С. 5–7.
2. Борзенкова О. А., Лысогорова Л. В. Повышение качества образовательного процесса бакалавров средствами методико-математических дисциплин. *Поволжский педагогический вестник*. 2017. Т. 5. № 2 (15). С. 81–86.
3. Зубова С. П., Лысогорова Л. В. Формирование метапредметных результатов у обучающихся начальной и основной школы на уроках математики. В сборнике: Воспитание и обучение: теория, методика и практика сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. 2016. С. 216–218.
4. Приказ Минобрнауки России от 09.02.2016 № 91 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». Консультант Плюс, www.consultant.ru. 11 с.
5. Зубова С. П. Организация продуктивной деятельности младших школьников в обучении математике. Молодой ученый. 2016. № 5–6 (109). С. 46–48.

Івлєва Надія (Ивлева Надежда),
кандидат педагогических наук, доцент
Казахского национального педагогического университета им. Абая,
Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТОПОНИМИИ ЧЕРЕЗ КРАЕВЕДЕНИЕ

В последние годы в казахстанской школе поднялся интерес к школьному краеведению, стало восстанавливаться утраченное на длительное время понимание его большого образовательного и воспитательного значения.

Цель статьи показать использование топонимики в краеведении для формирования духовной культуры и глубоких знаний учащихся о родном крае.

Повышение интереса к школьному краеведению в настоящее время обусловлено двумя основными факторами:

«Закон об образовании» предусматривает национально-региональный и школьный компоненты среднего образования.

В практике современной школы существует два подхода к изучению к своего региона. При реализации первого подхода выделяется региональное содержание географического образования, а при использовании второго – региональный компонент географии. Ещё один вопрос, который необходимо решить при изучении краеведения, какую территорию следует включать в понятие «родной край?» Этот вопрос должен решаться в первую очередь. От того, какую территорию мы сюда включим, и будут определяться рамки и подробности краеведческого изучения.

В одних случаях краем называют ближайшие окрестности школы, которые доступны для постоянного и непосредственного наблюдения. В других – территорию расширяют до границ района или области.

Осуществление краеведческого принципа в преподавании географии предполагает планомерное изучение территории края, постоянное накопление фактов и сведений о родных местах, их систематизацию и научную обработку.

Независимо от того, будет ли происходить изучение сплошное или через ключевые участки, в краеведческой работе могут применяться все основные методы краеведческого исследования: литературный (использованием разного рода печатных источников об изучаемой территории), полевых наблюдений, картографический (работа с картой в целях раскрытия пространственных сочетаний в природе и в хозяйстве на территории края), статистический (отборе количественных показателей и их обработке, особенно при изучении населения, хозяйства, экономических связей), визуальный (непосредственные наблюдения (обозрение) изучаемых явлений и предметов), анкетный и личных бесед (местного населения и личных бесед с краеведами, старожилami помогает установлению исторических и бытовых фактов, уточнению уже известных сведений).

Одним из направлений в краеведении является топонимика. Топонимы выступают в роли графических и фонетических маркеров, знаков освоенного культурного пространства, это своеобразные символы национальной культуры, которые являются «нитью», связывающей настоящее с прошлым народа, его культурой. Такие

названия (топонимы) становятся столь же важным элементом формирования туристских центров, как и достопримечательности природы, памятники письменной культуры, архитектурные объекты и т. д. и нуждаются в такой же защите государства.

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.

Одной из актуальных вопросов современной науки является изучение различных аспектов культуры народа Казахстана. Традиционная пространственно-ориентационная система казахского народа неоспоримо относится к нематериальному культурному наследию, складываясь на протяжении огромного исторического периода. Знания о географических объектах сфокусировались в лаконичных словесных формулах-понятиях (топонимах), которые передавались вертикальным путем (от одного поколения к другому) и по истечению времени фиксировались в письменных источниках исследователей в их географо-этнических трудах и топографических картах.

В историко-топонимической номенклатуре бесчисленного множества географических объектов Казахстана тесно переплелись между собой многовековой опыт хозяйственно-культурной жизни, характерные черты мировоззрения, религиозно-культурных представления, эстетические предпочтения, групповые идеалы и конечно, коллективная устная память об исторических событиях земли Казахстана.

Учитывая все перечисленные элементы, которые являются компонентами казахской народной топонимии и 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].

Естественной для всех народов и племен была ориентация по Солнцу, поэтому современный казахский язык сохранил в своей

структуре один из древнейших методов ориентации в пространстве – солярную (ориентация, связанная с положением Солнца на небосклоне). Такая ориентация сохранилась в казахских терминах определяющих направления: үнкшығыс (шығыс) – пер. с каз. «солнечный восход» («восток»); нбкатыс (батыс) – пре.с каз. «солнечный закат» («запад»); ңотүстік – пер. с каз. «юг» («он» – правая сторона); солүтстік – пер. с каз. «север» («сол» – левая сторона). Одним из общих терминов в казахском языке выступает слово «түстік» – «полуденное время» с корнем «үтс» – «полдень», такой точки зрения придерживается известный тюрколог А. Н. Кононов [3].

Часто применимыми маркерами этимологической и субъективной окраски топонимов выступают слова «жаман» (пер. с каз. «плохой») и «жаксы» (пер. с каз. «хороший»). Эти слова являются составной частью оронимов, ойконимов, гидронимов и др. классов топонимов, но наиболее часто они встречаются в названиях рек и озер республики, характеризую их основные свойства. По мнению знаменитого топонимиста современности, Семби М. К. [4], эти же слова «жаман» и «жқасы» могут представлять собой не что иное как определение сторон света в орографических элементах, оронимах: горы Арганаты, являющиеся северным продолжением гор Улытау в Карагандинской области, разделяются на Жаксы Арганаты (южные) и Жаман Арганаты (северные).

Топонимия Казахстана тесно связана с многочисленными приданиями, мифами и легендами, имеющими глубокие корни в традиционной духовной культуре казахского народа. Являясь наряду с эпосом одной из основных частей устного народного творчества, они ярко и колоритно отражают характерные особенности восприятия ими взаимоотношений человека и природы, социально-нормативные установки, этнические ценности и эстетические вкусы.

Примерами таких топонимов могут служить легенды, посвященные ойконимам (название населённого пункта) и гидронимами (названиями водных объектов): Жасыбай, Или, Емыш и другие. Так, с рекой Или связана одна интересная легенда о которой писал М. Кашгари: «Один царь решил установить циклы лет по числу месяцев в году. Потребовалось их нумеровать и называть именами животных. Поэтому на берег «великой реки Ила» он приказал пригнать 12 видов животных и заставил их переплыть реку. Первой

переплыла реку Или мышь, и первый номер цикла годов стал называться «Год Мыши» (сижган йили). Второй год стал именоваться «Год Быка» (уд йили). Третий – «Год Барса» (барс йили). Далее реку переплыли: заяц, крокодил, змея, лошадь, овца, обезьяна, курица, собака и свинья. Так появились названия которые циклично приходят на смену друг другу и перед каждым названиям стоит название этой реки «Йила» [5].

Топонимы – это информация, извлекаемая из конкретного географического объекта, поэтому достаточно сложно разработать универсальный словарь топонимов, так как в зависимости от географических и исторических особенностей изучаемого района одно и то же название будет иметь разную этимологическую трактовку. Наибольший интерес представляют топонимы, содержащие сведения культурно-исторического характера, связанные с особенностями хозяйства или населения, отражающие современные специфические черты природы или рассказывающие о ее прошлом, и т. д. Но во всех случаях независимо от района предстоящего путешествия, от характера извлекаемой информации необходимо овладение элементарными приемами топонимического исследования. Уникальность казахского языка заключается в его туристичности, и соответственно, топонимы настолько научны и информативно насыщены, что становятся объектом пристального внимания туристов.

Турист, готовясь к путешествию, как правило, знакомится с предстоящим маршрутом: читает географическую и историческую литературу, изучает путеводители, карты, схемы, отчеты предшественников. Все это нужно. Но горизонт туриста существенно расширится, если он, кроме этих источников, обратится и к топонимике, постарается осмыслить географические названия по маршруту похода и увязать извлеченную из них информацию с данными, полученными из других источников. Объем и сложность топонимической подготовки к маршруту зависят прежде всего от степени топонимической изученности территории и от обеспеченности доступной туристам топонимической литературой – популярными сводными работами, словарями.

Имеет значение и способ передвижения. Пешеходные маршруты требуют детального рассмотрения большого количества названий, вплоть до названий отдельных урочищ, но на сравнительно

небольшой площади. А при подготовке к автобусным, железнодорожным маршрутам нужно знакомство с названиями только достаточно крупных объектов, но находящихся на значительном удалении друг от друга. Это же обстоятельство формирует топонимию маршрута по виду экскурсии, загородные экскурсии – это значительные географические объекты (населенные пункты, хребты, долины и др.) а городские – детализированные маршруты (улицы, дома, памятники и др.).

Достаточно сложные с топонимической точки зрения – пешеходные маршруты, подготовка которых представляет собой кропотливую работу с топонимией региона. Первостепенно происходит сбор и анализ сведений о географических названиях района, важен язык оригинала, когда и кем было дано название. Далее с помощью топонимических словарей исследуется историческое обоснование, изменение и эволюция топонима. Содержание карты маршрута становится «скелетом» путевой информации (на биваках, привалах, в движении). Их первичная систематизация может производиться по разным признакам. Наиболее универсальные результаты дает группировка названий по входящим в их состав народным географическим терминам, а при отсутствии термина – по любым другим общим элементам.

Подготовленный таким образом маршрут позволяет активизировать внимание туристов к восприятию встречающихся названий. Кроме того, топонимически грамотный турист может во время похода выполнить и общественно полезную работу по сбору географических названий, в чем заинтересованы ученые-топонимисты. В некоторых случаях туристы имеют возможность участвовать в процессе присвоения названий ранее безымянным объектам.

Образование топонимов, это уникальный процесс, отражающий отличительные черты многих поколений. Изучая топонимы, учащийся открывает для себя мир истории, этнографии, географии, философии народа Казахстана. Создание топонимических словарей направлено на улучшение качества путевой информации в создании маршрутов по Казахстану для гостей и жителей страны.

Развитие краеведения – это вектор в направлении развития Республики Казахстан. Разработка новых маршрутов, улучшение качества знаний школьников при изучении родного края невозможно

представити без системи топонимических знань і топоніміки в цілому. Особливо це актуально в нинішнє час, коли державою розроблено програму по духовному вихованню молоді. Таким чином, вивчаючи край, необхідно звертатися до топонімів, які можуть розповісти багато цікавого про минуле і нинішнє досліджуваної місцевості. Шкільне краєзнавство активізує педагогічний процес, підвищує самодіяльність учнів, зміцнює любов до пізнання свого краю, що є важливим в формуванні конкурентоспроможної особистості школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мурзаев Э. М. Топонимика – популярная (Географические названия). Москва: изд.«Знания», 1973.
2. Вамбери Арминий. Путешествие по Средней Азии (пер. З. Д. Голубевой). Москва: Восточная литература, 2003. 175 с.
3. Кононов А. Н. Тюркологические этюды. Сборник статей к 70-летию академика Н. И. Конрада. Москва: Наука, ГРВЛ, 1967. С. 34–36.
4. Семби М. К. Память земли тюрко-монгольской: истоки и символика топонимов. Алматы: КазНИИК. 2013. 296 с.
5. Кашгари М. Диван Лугат ат-Турк. Перевод с арабского и комментарии З. А. Ауэзовой. Алматы: Изд. Дайк-Пресс, 2015. 1288 с.

Ісаєнко Анна

*магістрант Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

Ткачук Лариса,

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

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Якісна освіта стає сьогодні визначальним чинником світового розвитку, однією з обов'язкових умов успішного існування будь-якої країни. «Філософія якості освіти» передбачає перехід від якості педагогічних технологій до якості освіти, а в кінцевому рахунку, до якості сформованого соціального інтелекту. Йдеться про вироблення якісно нових цілей освіти, нових дидактичних принципів відбору, визначення ціннісно-сміслового навантаження і структурування змісту освіти, про нові підходи до оцінки якості освіченості учня чи

студента [1].

В Україні якість освіти проголошено національним пріоритетом, передумовою безпеки держави, гарантією додержання міжнародних норм і вимог щодо реалізації права громадян на освіту. Якісна освіта розглядається як один із індикаторів високої якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується: «Актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та далі утвердження її національного характеру. Мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень» [2]. Такий соціальний вибір не випадковий: у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства і держави.

Значну роль у забезпеченні якісної освіти, зокрема у закладах загальної середньої освіти, відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що пронизують як сам процес навчання, так і процеси управління. У зазначеній галузі накопичено значний науковий потенціал, відображений у роботах В. Бикова, А. Гуржія, В. Дивака, Г. Єльнікової, М. Жалдака, Л. Карташової, Т. Коваль, В. Лапінського, О. Ляшенка, Ю. Машбиця, Н. Морзе, В. Монахова, О. Співаковського, О. Спіріна, І. Пліш та ін.

Якість освіти як результат діяльності певного закладу освіти визначається за ступенем відповідності сформованих і розвинутих у процесі навчання і виховання властивостей особистості випускника закладу загальної середньої освіти соціальному замовленню, відображеному в нормативних документах.

Структурними компонентами «якості освіти» науковцями визначено: задоволеність суб'єктів освіти результатами навчально-виховного процесу, якість навчальних програм, високий рівень навчальних досягнень учнів; підвищення рівня компетентності вчителів в галузі ІКТ, включеність навчального закладу до інноваційної діяльності, сучасні матеріально-технічні ресурси, утвердження державно-громадського характеру управління [3].

Для створення інформаційно-комунікаційного середовища, призначеного для управління якістю освіти в закладі загальної середньої освіти є: орієнтація на ціль, визначену з урахуванням результатів маркетингових досліджень та узгоджену з усіма учасниками освітнього процесу, охоплення ІКТ всіх аспектів діяльності закладу, активне залучення керівництва й учителів до використання ІКТ в діяльності закладу освіти, оперативне внесення змін у діяльність закладу як результат систематичного неперервного моніторингу освітнього процесу [3].

Підвищення якості освіти шляхом створення належних умов навчання та виховання учнів стало провідною ідеєю організації ІКТ-середовища закладу загальної середньої освіти. ІКТ-середовище дозволяє врахувати всі особливості закладу освіти та надати можливість директору динамічного інформаційного супроводу діяльності, проведення аналізу ситуацій, що складаються, моделювання прогнозованих процесів в закладі з метою подальшого прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

«Інформаційно-комунікаційні технології управління якістю освіти» – це певна сукупність підмножини електронних освітніх ресурсів і спеціалізованих програмно-апаратних засобів широкого призначення; ІКТ-середовище управління якістю освіти, яке відрізняється від відомих комплексним застосуванням ІКТ-опосередкованих форм, методів і засобів управління.

Для успішного управління якістю освіти в закладі загальної середньої освіти першочергове значення має якість та своєчасність отримання об'єктивної інформації щодо стану освітнього процесу. Запровадження моніторингу якості діяльності закладу освіти забезпечує прийняття поточних управлінських рішень для забезпечення розвитку закладу. Зазначене дає змогу підвищити ефективність роботи з педагогами, запобігти зведенню дослідницької роботи до функціонування методичних об'єднань та проведення відкритих уроків. Рекомендується запровадження електронної психолого-педагогічної картки учня, яку починають заповнювати при переході дитини з дитячого садка до 1-го класу та розташовують в інформаційній базі навчального закладу [3].

Виконане дослідження не вичерпує всіх питань, які пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій управління якістю освіти в закладах загальної середньої освіти. Подальші

дослідження можна здійснити за таким напрямом: створення інформаційно-комунікаційних технологічних середовищ обміну досвідом закладів освіти з питань управління якістю освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 5–12.
2. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.
3. Пліш І. В. Основні дефініції і теоретико-методологічні підходи до управління якістю освіти як складової посібника для директора. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2011. Вип. 11. С. 713–724.

Казакова Світлана,

старший викладач кафедри психології управління, магістр психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Однією з важливих умов ефективної діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах падіння престижу робітничих професій є особистісна готовність їхніх керівників до управління загалом і маркетингової діяльності в сфері освітніх послуг, зокрема. Серед особистісних рис сучасного керівника особливу роль відіграє соціальна креативність як здатність нестандартно діяти, приймати творчі, інноваційні рішення в складних умовах сьогодення. Натомість аналіз управлінської практики та теоретичний аналіз літератури [2] дає підстави припустити недостатній рівень розвитку соціальної креативності для значної частини управлінців.

Саме тому актуальним є дослідження соціальної креативності керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти як складової їхньої особистісної готовності до управління.

Слід зазначити, що питання соціально-психологічного забезпечення підприємницької й маркетингової діяльності загалом і у сфері освітніх послуг зокрема (Д. Акімов [1], О. Креденцер [4] та ін.), вивчаються проблеми психологічної підготовки менеджерів освіти до формування позитивного іміджу освітніх організацій (Л. Карамушка

[3], М. Фадєєва [5] та ін.), проблеми психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг (О. Бондарчук [2], С. Казакова [2] та ін.). Разом з тим соціальну креативність керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти як показник їхньої особистісної готовності до маркетингу освітніх послуг досліджено недостатньо.

Мета дослідження – висвітлити особливості та умови розвитку соціальної креативності керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у контексті їхньої особистісної готовності до маркетингу освітніх послуг.

З метою визначення особливостей соціальної креативності керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти було проведено емпіричне дослідження, в якому брали участь 230 керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти з усіх регіонів України. При цьому використано методіку визначення соціальної креативності особистості.

За результатами емпіричного дослідження встановлено недостатній рівень соціальної креативності у доволі великої групи досліджуваних управлінців. Так, низький рівень соціальної креативності виявлено у 28,7 %, середній – у 43,5 %, а високий – у 27,8 % досліджуваних. При цьому за результатами дисперсійного аналізу виявлено особливості соціальної креативності керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти залежно від:

1) *віку*: старші за віком управлінці характеризуються нижчими показниками соціальної креативності порівняно із молодшими за віком керівниками (на рівні тенденції, $p = 0,1$); 2) *типу закладу професійної (професійно-технічної) освіти*: рівень соціальної креативності керівників із закладів інноваційного типу (професійні ліцеї, коледжі, вищі професійні училища) вище ніж у тих, хто очолює традиційні заклади професійної (професійно-технічної освіти) ($p < 0,01$).

Одержані результати свідчать про доцільність організації спеціальної психологічної підготовки в умовах післядипломної освіти, яка, зокрема, спрямована на розвиток соціальної креативності управлінців і передбачає [2]:

– створення розвивального освітнього середовища, в якому поступово складаються групові норми й цінності особистісно-професійного вдосконалення;

– організацію освітнього процесу на засадах партнерства, спільної діяльності всіх суб'єктів, розвиток неупередженого ставлення до інших людей та їхніх дій;

– усвідомлення та врахування у процесі психологічної підготовки специфічних особливостей навчання дорослих учнів із спиранням на їхній професійний досвід; ціннісного ставлення слухачів до дійсності, рівнів соціальної креативності тощо;

– забезпечення самоуправління управлінцями (самопізнання, самоаналіз, саморегуляція, самовдосконалення тощо) розвитком соціальної креативності як складової особистісної готовності до маркетингу освітніх послуг.

Важливе значення при цьому має забезпечення зворотного зв'язку (за результатами інтерв'ювання, анкетування, тестування для тощо) з боку споживачів освітніх послуг (батьків, учнів, педагогічних працівників, громадськості), які надає керований слухачем заклад професійної (професійно-технічної) освіти.

Констатовано недостатній рівень соціальної креативності у доволі значної частини досліджуваних управлінців. Тому доцільним є сприяння розвитку соціальної креативності в процесі післядипломної педагогічної освіти керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

У перспективі – розробка та апробація в умовах післядипломної педагогічної освіти програм психологічної підготовки керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти педагогічних працівників, спрямованих на розвиток їхньої соціальної креативності як особистісної готовності до маркетингової діяльності в сфері освітніх послуг.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

6. Акимов Д. І. Психологічні проблеми підготовки менеджерів освіти до маркетингу освітніх послуг. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. Київ, 2005. Вип. 7(20) / голов. ред В. В. Олійник. Київ : АТОПОЛ, 2012. С. 259–265.

7. Бондарчук О. І. Проблеми психологічної готовності керівників професійно-технічних навчальних закладів до маркетингу освітніх послуг. Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ, 2014. Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 41. С. 70–75.

8. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник для вищих навч. закладів. Київ : Либідь, 2004. 424 с.

9. Креденцер О. Інноваційність як важлива психологічна характеристика підприємницької поведінки менеджерів освітніх організацій у контексті організаційного розвитку. Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ: А.С.К., 2010. Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. 2010. Ч. 27. С. 70–78.

10. Фадеева М. В. Психологічна підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації / М. В. Фадеева: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». Київ, 2010. 20 с.

Калениченко Марія,

*кандидат філологічних наук, асистент кафедри слов'янської філології
Інституту філології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Іноземна мова нині є не просто частиною культури певної нації, але це і запорука успіху, майбутньої вдалої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння іноземною мовою неможливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі. Переважно у ЗВО країни студенти опановують принаймні дві іноземні мови.

На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна напевно сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та навпаки адаптованих, неаутентичних текстів вже пройшли. Нині відбувається реформування навчального процесу у ЗВО України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ЗВО співпраці з європейським навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном.

Розвиток міжнародних зв'язків та збільшення кількості спеціалістів, знання іноземної мови для яких є професійною необхідністю, роблять завдання оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей досить актуальним.

Оскільки твердження про те, що найраціональнішим підходом

до викладання іноземної мови є визначення у якості предмета навчання певного функціонально-стилістичного різновиду конкретної мови стало майже аксіомою, маємо на меті проаналізувати одну з методичних умов успішної реалізації поставленого перед викладачами іноземної мови завдання, а саме: які можуть бути підходи до вирішення питання про зміст навчання, складовою частиною якого є навчальний мінімум мовних засобів.

Аналіз лінгвістичної літератури свідчить про те, що арсенал мовних засобів, які використовуються при професійному спілкуванні, є досить неоднорідним. Поруч з повнозначною загальнонавчальною, тематичною і термінологічною лексикою важливу роль відіграють засоби передачі логіко-змістових відношень, без яких неможливо забезпечити послідовне і зв'язне викладення предметного змісту в процесі комунікації. Йдеться як про засоби передачі логіко-змістових відношень на рівні словосполучення чи речення (як правило, такі мовні одиниці фіксуються словниками), так і про засоби, що забезпечують зв'язність і логічність висловлювання на рівні фразової єдності і тексту загалом (як усного, так і письмового). Важливо звернути увагу також на деякі аспекти, пов'язані з вивченням близькоспоріднених мов, оскільки специфічне відношення між близькоспорідненими мовами на відміну від мов, що не мають подібного ступеня близькості, завдання зовсім не таке просте, як здається на перший погляд. Загальні тенденції розвитку близькоспоріднених мов (зокрема чеської та української) на сучасному етапі проявляються, головним чином, у наявності паралельних граматичних категорій (відмінок, рід, особа, число), лексико-словотворчих процесів, що характеризують утворення нових слів та словосполучень у різних сферах суспільно-політичного життя, науки, техніки тощо. Загальні процеси та явища в обох мовах найвиразніше проявляються в науково-технічному, соціально-діловому, публіцистичному та інших стилях. Разом з тим провідний характер загальних процесів у розвитку чеської та української мов на сучасному етапі зовсім не виключає специфічних рис та властивостей, що обумовлені особливостями внутрішньої структури кожної з мов, а також рядом зовнішніх факторів (пор.: чес. м. – наявність двоїни, минулого часу умовного способу, функціонування народно-розмовної мови; укр. м. – функціонування суржику). Вияв, відбір і активізація таких засобів мови є суттєвим елементом роботи

методистів і викладачів-практиків.

Керуючись лінгвістичним принципом мовної економії, видається доцільним у процесі іншомовного спілкування використовувати мовленнєві кліше. Це можуть бути як одиниці мови, зафіксовані словниками, так і фрази чи звороти, які мають мінімальний ступінь стійкості та характеризуються варіативністю складових компонентів. Останні передусім повинні стати об'єктом відбору з навчальною метою. При цьому необхідно встановити обґрунтоване кількісне співвідношення між кліше загальноповживаними, які вживаються незалежно від предметно-тематичного змісту мовленнєвої комунікації, та кліше, які є типовими для мови науки, ділового мовлення, оперативно-розшукової діяльності, приватного спілкування тощо.

Оскільки у прогнозованих ситуаціях відносини між учасниками комунікації, які використовують нерідну мову, часто мають офіційний характер, до навчального мінімуму варто залучати мовний матеріал, що забезпечить мовцям некатегоричне формулювання своїх думок. Спираючись на вірогідні ситуації професійного спілкування, можна передбачити, що таке твердження є актуальним при навчанні письмовому мовленню для академічних і наукових цілей, у курсі навчання ведення ділових переговорів іноземною мовою і цілої низки інших випадків, які вимагають чіткого дотримання своєрідного мовного етикету. У світлі вимог нового державного стандарту до організації навчального процесу (прийняття Болонської угоди та перехід до модульно-рейтингової системи) вищезазначене можна трактувати як лінгвометодичні умови реалізації окремих загальнокультурних і професійних компетенцій. Певною мірою поставлена мета досягається за рахунок використання засобів вираження суб'єктивної модальності (наприклад, при вираженні мовцем своєї точки зору), а також засобів, які надають мовленню дещо безособовий, відсторонений характер. Останнє забезпечується у професійному мовленні як граматичними засобами (наприклад, використання форм пасивного стану, який дозволяє зосередити увагу на діях чи операціях, а не на особі того, хто ці дії виконує), так і мовними одиницями, які можуть розглядатися як лексичні, й, відповідно, виступати об'єктом відбору певного лексичного мінімуму.

На завершення наголосимо, що вищеперераховані розряди мовних засобів не є притаманними мовленню певної предметної чи

тематичної групи. Вони однаково можуть використовуватися при обговоренні суто ділових проблем, пов'язаних з організацією і веденням бізнесу, питань економіки, права, технологічних процесів, комерційних та інших проблем. Відповідно, такі розряди мовних засобів повинні стати предметом цілеспрямованої активізації в різних аудиторних групах, які вивчають іноземну мову у вищих навчальних закладах, оскільки предмет «іноземна мова» є невід'ємним компонентом професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляев Б. В. Психологические основы усвоение лексики иностранного языка. Москва: Просвещение, 1964. 136 с.
2. Коломінова О. О. Формування англійської лексичної компетенції. Іноземні мови. 2005. № 2. С. 48–51.
3. Складенко О. В. Сучасні вимоги до вправ для формування лексичної компетенції. Іноземні мови. 1999. № 3. С. 3–7.

Камалова Лера

(Камалова Лера), кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Казанского федерального университета

Закірова Венера

(Закірова Венера), доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Казанского федерального университета

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Актуальность данного исследования обусловлена сложностью становления личностных черт в период студенчества, характеризующихся усилением сознательных мотивов поведения, интересом к моральным проблемам, ценностным ориентирам и нравственным идеалам. Именно в студенческом возрасте необходимо уделить серьезное внимание формированию толерантности, выработать механизмы формирования толерантного отношения студентов друг к другу, которые основываются на системе педагогических действий, опосредованных личностными особенностями педагога, направленными на создание поликультурного пространства образовательного учреждения как среды, обеспечивающей образование на основе диалога культур,

учета индивидуальных особенностей учащегося и актуализации механизмов самоопределения, самоорганизации и саморазвития.

Проблеме формирования толерантной личности посвящены исследования Г. Асмолова (2011), Е. Бондаревской (1997), С. Бондыревой (2003), Г. Оллпорта (2003). Этнические аспекты исследуемой проблемы раскрыты в психологических, педагогических и социологических трудах Д. Бондаренко, М. Мчедлова. Методические основы формирования толерантности студентов обосновывают ученые Е. Райкова (2016), В. Закирова, Л. Камалова (2015).

Ученые признают, что толерантность – это способность личности слышать и уважать мнение других, признавать равенство и отвергать доминирование и насилие [1, с. 38–63]. Толерантность – это личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда – многомерны и, следовательно, взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу». По мнению Г. Оллпорт, толерантность есть личностная характеристика человека [8, с. 180]. Другие ученые считают, что толерантность в социальных отношениях – это терпимость к представителям других групп [6, с. 47]. Современные ученые выделяют несколько аспектов толерантности: религиозная, расовая, этническая. Ценности культуры, в которой живет индивид, установки на конструктивное или конфликтное взаимодействие могут влиять на толерантность к представителям других этносов [16, с. 47]. В поликультурном пространстве может возникнуть как толерантное, так и противоположное ему, интолерантное сознание [6, с. 47], [8, с. 180]. Его проявления многообразны: этнонациональные конфликты, дискриминация меньшинств, акты ксенофобии, особенно в отношении беженцев и мигрантов. Проблемы качества и критерии оценки воспитательной работы в университетах России на современном этапе раскрывают ученые Л. Камалова и Е. Райкова [5, с. 71–79]. Проблему формирования профессиональных компетенций студентов университета и готовность студентов к общению в мультикультурной среде исследует Л. Камалова [5, с. 94–100]. Проблему формирования педагогических ценностей будущих учителей начальной школы в университете раскрывают ученые Л. Камалова, В. Закирова [5, с. 111–121]. О гуманистической

парадигме личностно-ориентированного образования пишет Е. Бондаревская [2, с. 11–17]. С. Бондырева разрабатывает теорию и технологию формирования толерантности в молодежной среде [4, с. 141]. Мчедлов М., Гаврилов Ю., Шевченко А. изучают проблему мировоззренческих предпочтений и национальных различий. Процессы глобализации требуют «прочного внедрения в сознание учащихся принципов толерантности» [3, с. 11–17]. Толерантность сегодня осознается ведущими учеными, как социальная и профессиональная ценность, которая является важным и неотъемлемым элементом социальных компетенций личности. Как подчеркивают ученые, «стратегия формирования толерантности может быть эффективной только в том случае, если она охватывает основные сферы социализации человека и развития социальных компетенций, включает в себя целый комплекс разнообразных программных мероприятий» [4, с. 98–100]. В. Сонин предлагает оценивать психодиагностическое познание профессиональной деятельности через шкалу социальной дистанции Богардуса-Л. Почебут.

В ходе исследования решались следующие задачи: 1) изучить работы по теории и истории формирования толерантного поведения, имеющие непосредственное отношение к проблеме исследования; 2) теоретически обосновать проблему механизмов формирования толерантного отношения студентов друг к другу в поликультурной образовательной среде; 3) разработать методические приемы работы со студентами по формированию толерантного отношения внутри студенческой группы и вне ее; 4) экспериментально проверить эффективность обучения по разработанной методике, обобщить результаты эксперимента.

Мы пришли к выводу, что наиболее эффективным способом формирования толерантности является воспитание, которое (если назвать его толерантным воспитанием) способствует формированию у студентов навыков критического осмысления и выработки суждений, независимого мышления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. *Развитие личности*. 2011. № 1. С. 38–63.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования.

- Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
3. Бондаренко Д. М., Деминцева Е. Б., Кавыкин О. И., Следзевский И. В., Халтурина Д. А. Образование как фактор утверждения в обществе норм этноконфессиональной толерантности в условиях глобализации. *История и современность*. 2007. № 2. С. 98–104.
 4. Бондырева С. К. Толерантность. Учебно-методическое пособие. Москва: Академия. 2003. 240 с.
 5. Камалова Л. А., Закирова В. Г. Формирование педагогических ценностей будущих учителей начальной школы в университете. *Обзор европейских исследований*. Том 7. № 5; 2015. С. 113–121.
 6. Клейберг Ю. А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика. *Общество и право*. 2012. № 4 (41). Краснодар. 2012. С. 329–334.
 7. Кречетникова А. В. Формирование межэтнической толерантности личности обучающихся в воспитательной среде образовательных учреждений: методические рекомендации. Ханты-Мансийск : Принт-Класс, 2010. 106 с.
 8. Оллпорт Г. Становление личности. Избранные труды. Москва: Смысл. 2002. 280 с.

Коберник Галина,
*кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії
початкового навчання Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В ІНТЕРАКТИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У сучасних умовах реформування системи освіти України особливо гостро стоїть проблема розвитку особистості школяра у середовищі закладу освіти, підготовки його до самостійного навчання й самовдосконалення, індивідуалізації та диференціації педагогічного процесу, підвищення його ефективності за рахунок упровадження освітніх інновацій.

Проблема формування освітнього середовища в навчальних закладах різних типів, у т. ч. початковій школі, розглядалася різними науковцями (Л. Бельковець, Н. Бібік, О. Біда, А. Бондаревська, І. Гаврищак, І. Гаман, Р. Гібсон, Н. Гонтаровська, Т. Ісаєва, О. Киричук, О. Кіліченко, А. Мазуренко, В. Слободчиков, О. Смолінська, Г. Тарасенко, О. Федій, А. Цимбалару, І. Шалаєв та ін.).

Проте сьогодні вимагає від учителя конкретніших заходів щодо створення освітнього середовища в умовах роботи з дітьми, які «народилися з гаджетами в руках». Спостерігаючи за дітьми, особливо шестирічного віку, вчителі відзначають, що до школи приходять діти, які себе по-іншому поводять, з ними не можна

працювати старими методами. Це діти, які не хочуть, щоб на них здійснювали тиск ззовні. Вони зростають в іншому середовищі. Переважно діти не хочуть слухати казок, тим паче їх читати, тому що набагато цікавіше це подивитися на планшеті чи комп'ютері. Такі діти не звикли слухати дорослого, зокрема і вчителя. Значна частина першокласників «не чують», коли вчитель просить їх відкрити зошит, взяти в руки олівець, відлічити певну кількість клітинок у зошиті, де і як починати писати. Вони чекають, коли закінчиться урок.

Сучасне покоління дітей – це діти, які, у зв'язку з проблемами майбутніх мам, ще в утробі по-іншому сформувалися, діти, навчанням яких почали досить рано займатися, діти, яким надана була можливість надто рано і на тривалий час користуватися гаджетами, замість спілкування з батьками, замість слухання казок тощо. Переважно, це діти, які не доотримали уваги з боку дорослих, тому для них так важливо бути почутими, щоб дослухалися до їхньої думки, звертали на них увагу. Адже в міру своєї зайнятості, батькам простіше дати в руки дитині планшет, щоб вона їм не зважала. До того ж, сучасні мами, перебуваючи в декретній відпустці, намагаються працювати через інтернет, позбавляючи дитину своєї уваги. А діти, в свою чергу, щоб привернути увагу дорослих до себе, часто вдаються до капризів та істерик, що переростають у нахабство та егоїзм. Ще гірше, коли з метою привернути до себе увагу, фіксуються організовані ними побиття однолітків та розміщуються в соцмережах.

Учитель початкової школи, враховуючи вже сформовані якості таких дітей, має так організувати освітній процес, створити таке освітнє середовище, за умов якого кожна дитина мимоволі (бо це їй цікаво) включалася б у навчально-пізнавальну діяльність, чула, сприймала і виконувала завдання, які підготував учитель з метою формування предметних компетентностей.

О. Сухомлинський, аналізуючи свої труднощі в роботі у перші роки своєї педагогічної діяльності, зазначав, що однією з причин цих труднощів є невміння «зрозуміти мотиви дитячої неслухняності, свавільності» [1]. І тільки той, хто оволодів майстерністю це зрозуміти, той зможе знайти шлях до його серця, до організації його дій у правильне необхідне русло для подальшого всебічного розвитку.

Отже, найважливіші цінності освіти не тільки дитина, а й

педагог, здатний компенсувати втрачену увагу до персони учня, створити умови для усвідомлення його важливості в колективі, де його почують, вислухають, прислухаються до його думки, педагог, який створить освітнє середовище, що сприятиме самоствердженню школяра. Як показують результати аналізу психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень, значний потенціал для створення таких умов має інтеракція, у процесі якої молодший школяр проявляє свою ініціативу, самостійність, лідерські якості, вміння працювати в колективі, беручи до уваги інтереси інших. Цим самим підростаюча особистість набуває якостей інноватора та громадянина, який уміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини.

Зміна освітнього середовища – це зміна ставлення до дитини: повага, увага до неї і прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання. Саме такою буде Нова українська школа [3].

Значне місце тут відводиться «ранковим зустрічам», груповим заняттям, передбаченим «Модельною навчальною програмою» Нової Української школи. Ранкова зустріч дає дітям змогу брати участь у групових обговореннях, а педагогам – моделювати й активно розвивати в дітей уміння та навички ефективного спілкування. Саме на цьому етапі навчання першокласники вчать уважно слухати, коли говорять інші; вирішують словесно проблеми за допомогою слів; пропонують свої ідеї іншим учням класу.

В умовах інтеракції, ведучи діалог чи бесіду, учень має можливість стати активним учасником цих процесів. Постійно говорячи, моделюючи, пишучи, малюючи тощо, він не є слухачем, спостерігачем, а бере безпосередню участь у здобутті нової інформації.

У процесі організації такої роботи особа сприймає себе позитивно, відкрита життєвим ситуаціям, приймає рішення, вона діє вільно, невимушено, незалежно від когось чи чогось, безпосередня, доброзичлива, поважає творчий підхід, не лякається спонтанних рішень.

За умов взаємодії учнів створюється найважливіше середовище духовно-особистісного та соціального прояву людини, яке забезпечує самовираження особистості, розвиває та збагачує її свідомість. Водночас спілкування, в яке вступає школяр, є активним засобом педагогічного впливу, учень в ньому не як пасивний об'єкт виховного впливу, а як активний творчий суб'єкт із власним

почуттям гідності, поваги й власної позиції «Я».

Отже, навчаючись у взаємодії з однокласниками, молодший школяр набуває таких якостей, як:

- здатність вільно висловлювати власну думку, правильно її формулювати, аргументовано відстоювати свою точку зору, активно вступати в дискусію;
- вміти слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх;
- будувати конструктивні стосунки в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- володіти навичками проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт;
- бути толерантним.

У процесі інтерактивного навчання реалізуються такі основні завдання соціального самоствердження підростаючої особистості, як:

- підвищення загальної культури (культури мислення, мовлення, спілкування);
- включення учнів у процес взаємодії з однолітками для задоволення їхніх потреб у спілкуванні;
- розвиток техніки спілкування і взаємодії, здібностей, почуттів, переконань, умінь стверджувати довірливі взаємовідносини як вищу цінність спілкування (Г. Сагач).

Учитель, у процесі спілкування учнів, своїми діями формує і підтримує у них самоповагу, яка відображає те, наскільки вони приймають себе такими, якими вони є.

У процесі інтерактивного навчання у молодшого школяра утверджується ставлення до себе як до значущої особистості, формується позитивна особистісна сутність, постійно задовольняється його потреба в особистісній безпеці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Луцьок А. М. Василь Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя : монографія. Луцьк : Надстир'я, 2003. 208 с.

2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Методичний посібник. Київ: АПН, 2002. 136 с.

3. Zakinppo.org.ua/...ta.../4468-konceptija-novoi-ukrainskoi-shkoli-onovleno.

Коберник Олександр,

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

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА ТА ЇЇ РОЛЬ У МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Педагогіка партнерства набуває важливого значення як вектор гуманного і творчого підходу до кожного учасника освітнього процесу. Концепція Нової української школи базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між учнями, педагогами і батьківською громадою. Новий зміст освіти щодо співробітництва педагогів і батьків з метою особистісного розвитку школярів орієнтує громаду на поважне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами.

У концептуальних засадах «Нової української школи» зафіксовано основні принципи педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Педагогіка партнерства, як стверджує сучасна педагогічна наука, – це чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (учнів, батьків, вчителів, громади), яка організовується на принципах добровільності й спільних інтересів; ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (права та обов'язки) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної зі сторін; передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати.

Авторами педагогіки партнерства є відомі науковці та вчителі-практики: Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, О. Захаренко,

А. Макаренко, В. Караковський, С. Лисенкова, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін., в працях яких ідея співпраці всіх суб'єктів виховання (сім'ї, школи та громади) знайшла належне обґрунтування. Запровадження педагогіки партнерства полягає насамперед у виявленні та врахуванні виховного потенціалу середовища, в якому перебуває учень, можливостей сім'ї, закладу освіти, засобів масової інформації, громади тощо для організації і спрямування колективного та індивідуального життя й діяльності вихованців, створення умов для їх власного самоствердження.

Тому забезпечення активної співпраці вчителів, батьків, школярів у системі особистісно-значущих партнерських відносин, спрямованих на поважливе ставлення один до одного, є важливим шляхом удосконалення освітнього процесу.

Із урахуванням суспільної потреби у формуванні партнерських взаємовідносин, як зазначає М. Каган, ціннісна свідомість формується у дитини тільки тоді, коли вихователі бачить у ній рівного собі, вільного у виборі цінностей і психологічно унікального суб'єкта, з яким він, як старший та більш досвідчений і мудрий, прагне поділитися своїми цінностями, щоб вони стали для нього загальними [4, с. 31].

Сутнісною стороною відносин є діяльність, а дії, культура, знання суб'єктів виховання виділяються як перший і найважливіший структурний елемент партнерської взаємодії. Зовнішнім виявом предметної діяльності людини є її поведінка, система взаємопов'язаних реакцій на навколишнє середовище. Ці особистісні риси, способи дій, манер, учинкових реакцій є наступним структурним елементом суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У свідомих і позасвідомих актах поведінки завжди наявні емоції як один із способів виявлення почуттів і оцінних суджень. Когнітивний елемент є основою взаєморозуміння суб'єктів виховання. Критерієм партнерської взаємодії є позитивний інтелектуально-емоційний стан дітей. У педагогічній взаємодії об'єднуються, підкреслює А. Бойко, оцінювальні й діяльнісні характеристики міжособистісних відносин, які мають три рівні розвитку – співпідпорядкування, співробітництво, співтворчість [2, с. 6].

Педагогіка партнерства ґрунтується на співробітництві, педагогічній підтримці та допомозі. Цей принцип (співробітництва) у виховному процесі передбачає цілеспрямоване створення умов для

розвитку демократичних взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу на засадах паритетності, взаємної поваги, залежності та відповідності («найкращий спосіб виховувати себе – це виховувати інших своїм прикладом») [2, с. 7].

В організації співробітництва з учнями вважаємо за необхідне виокремити ряд правил організації взаємодії, що були запропоновані Ш. Амонашвілі. Серед них: виявляти живий інтерес до життя дитини, до її радощів, прагнень, невдач, її особистих переживань; за необхідності сприяти, допомагати, висловлювати їй співчуття; спілкуватися з дитиною як з дорослою, від якої очікують взаємної довіри, поваги, розуміння; встановлювати з кожною дитиною особисті довірливі взаємини, виказувати довіру та щирість до неї; заохочувати дітей ставити запитання, висловлювати власну думку, стверджувати свою позицію; ставитись до думок, міркувань дітей серйозно, з повагою; навчати дітей етично висловлюватися та доводити свою думку; допомагати дитині перевершити себе; помічати і радіти, коли дитина досягла успіху; проявляти своє оптимістичне ставлення до можливостей дитини, особливо якщо її спіткала невдача [1, с. 199–203].

Організація співробітництва з учнями передбачає використання різноманітних способів: спільне визначення мети діяльності; створення ситуації вільного вибору; створення діалогу; використання рольової гри; участь дітей в оцінці діяльності; спільний добір матеріалу тощо. Найбільш цікавими варіантами виховання в співробітництві є командна та колективна взаємодія, дослідна робота в малих групах та інші. Починати виховання у взаємодії або співробітництві необхідно з поступовим привчанням учнів:

- взаємодіяти у групі з будь-яким партнером;
- працювати активно;
- ввічливо й доброзичливо спілкуватися з партнерами;
- відчувати почуття відповідальності не тільки за свої власні успіхи, а й за успіхи своїх партнерів, усього класу.

Вчителю важливо бачити у дитині суб'єкта, в якого потрібно розвивати потенційні особистісні якості, і сприяти процесу усвідомлення себе як значимої людини. Такий підхід забезпечує перетворення дитини в суб'єкта як діяча навколишнього світу і власної життєдіяльності. У цьому перетворенні провідним критерієм є здатність до саморефлексії, як результат – розвиток самооцінки і

усвідомлення власних учинків, самостійне прийняття рішень стосовно морального вибору і способів взаємодії з іншими. Головною особливістю прояву суб'єктності є внутрішня активність особистості у визначенні і творчому перетворенні власного життя [1].

За визначеннями І. Бужиної, людина виступає як активний суб'єкт по відношенню до інших людей і до себе. Її поведінка, суб'єкт-суб'єктні взаємовідношення виявляються у спілкуванні, моральних учинках. Активність суб'єкта виявляється в особистісному виборі: вступати в те чи те суб'єкт-суб'єктне відношення, уникати чи ні небажаних зовнішніх впливів з боку інших людей. Це потребує від людини відповідальності за розвиток як своєї особистості, так і всього соціуму [3].

Важливими ознаками партнерської взаємодії є готовність до усвідомленого взаєморозуміння; використання оптимальних засобів виховного впливу, адекватної вимогливості; застосування діалогічної стратегії спілкування як основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на дотриманні поваги, умінні говорити і слухати, відображати думку та почуття партнера. Прояв цих ознак залежить від рівня психолого-педагогічних знань всіх партнерів про сутність та особливості спілкування з дитиною; від ступеня готовності до сприйняття значимості дитини (збереження у дитини почуття гідності і впевненості в собі, у своїх силах).

У змісті партнерських відносин важливе значення належить педагогічному спілкуванню, що визначається як система соціально-психологічної взаємодії між учителем та іншими учасниками освітнього процесу. Для цього педагогові потрібно уміти: орієнтуватися в постійно змінюваних умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, обставинам спілкування та індивідуальним особливостям партнерів, постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвілі Ш. Гуманна, толерантна педагогіка Ш. Амонашвілі – компас для освіти ХХІ ст. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3. С. 199–203.
2. Бойко А. М. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні. *Рідна школа*. 2004. № 4. С. 4–8.
3. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів. Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 34 с.

4. Каган М. Г., Эткинд А. Л. Общение как ценность и как творчество. Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 25–34.

Кобилянська Тетяна,
*викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

СТРУКТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ СІМ'Ї ЯК СИСТЕМИ

Сучасний розвиток нашого суспільства, соціальні процеси, що відбуваються в ньому, здійснюють істотний вплив на стан сім'ї, динаміку і тенденції її розвитку. Вплив сім'ї на молоде покоління не порівняти з впливом інших соціальних інститутів, оскільки саме в сім'ї розвивається і формується особистість, відбувається оволодіння нею соціальними ролями, необхідними для успішної адаптації в суспільстві. Сім'я виступає першим виховним інститутом, зв'язок з яким людина відчуває протягом всього свого життя.

В останні роки в країні спостерігається посилення уваги до вивчення сім'ї, висвітлення її функцій, проблем. Одним із таких підходів до вивчення сім'ї як системи є структурний. Його використовують вчені: О. Бичкова, В. Кан-Калик, С. Комова, А. Макаренко, О. Шостакович та ін. До числа найбільш досліджуваних проблем в даному підході О. Шостакович відносить: класифікацію цінностей шлюбу, типологію чинників ризику, що викликають розлучення; типологію подружніх конфліктів, типологію цінностей сім'ї, типологію сім'ї в цілому [8, с. 37].

Відповідно до теорії систем Людвіга фон Берталанфі, будь-який живий організм, включаючи сім'ю, складений із взаємодіючих компонентів – в даному випадку людей, які взаємно впливають один на одного. У зв'язку з цим все більшу популярність здобував підхід до сім'ї як до одиниці психологічного аналізу і психологічного впливу [2].

Сім'я як система не просто включає в себе кілька індивідів, вона, крім того, охоплює їх перехресні взаємини, а також взятий в комплексі контекст, в якому мешкає сім'я, і існуючий звід правил цієї сім'ї. Навіть постійні рольові назви, що закріплюються за різними членами сім'ї, такі як «батько» і «дитина», дають зрозуміти, що між двома позначеними індивідами існує стійкий зв'язок.

Alexander I. стверджував, що система організована таким чином, що зв'язки між елементами визначають межі як навколо системи в цілому, так і навколо кожної, що входить в неї підсистеми. У системах, елементами якої є люди, межі можуть бути абстрактні, вони задаються правилами взаємин [1, с. 150].

Так, сім'ї, що практикують наруги над дітьми, жорстоко ізольовані від більших суспільних систем і тому не в змозі приймати громадську допомогу, яка могла б сприяти припиненню знущань [3, с. 16].

Отже, системи пов'язані одна з одною за допомогою декількох ієрархічних рівнів. Сімейна система складається з індивідуальних підсистем – подружньої, дитячої та батьківської.

На думку Т. Parsons для ефективного функціонування систем потрібні методи контролю за їх організаційною структурою. Контроль, з одного боку, дозволяє утримувати елементи системи в певних рамках, а з іншого боку, адаптуватися до мінливих умов існування [7, с. 46].

Великий внесок у розробку теорії педагогіки сім'ї вніс А. Макаренко. Не називаючи сім'ю системою, він по суті розкрив окремі компоненти її структури. Сім'я, за визначенням педагога, – це колектив, тобто група людей, яка об'єднується загальними інтересами, спільним життям, загальною радістю, а іноді і взагалі горем [6, с. 7].

А. Кан-Калик характеризує так особливості виховного процесу в ній: сім'я – перша педагогічна система, в яку дитина потрапляє і постійно в ній знаходиться, отже, слово, справа, вчинок, інтонація, вираз обличчя тощо – все здійснює виховний вплив на дитину; виховний процес в сім'ї зовні позбавлений тієї організованості і чіткості, який мають інші соціальні інститути з виховними функціями; виховання здійснюється в рамках щоденного і систематичного побуту, що реалізується спільно з дітьми тощо. Це стримує процес накопичення негативних вражень, негативних емоцій [4, с. 155]. На жаль, автор, вважаючи сім'ю педагогічною системою, не розкриває змісту її складових.

О. Шостакович, розвиваючи теорію сім'ї, включила в педагогічну систему сім'ї в якості компонентів мету, суб'єкт і об'єкт виховання, соціокультурне середовище, педагогічну взаємодію як засіб виховання; управлінську діяльність щодо забезпечення

життєдіяльності сім'ї, як вирішальний чинник стабілізації стану сім'ї як системи в цілому [8, с. 43].

Таким чином, вивчаючи сім'ю з позицій структурного підходу, можемо стверджувати, що сім'я є педагогічною системою з єдністю всіх її компонентів, що знаходяться в певних зв'язках і відносинах, спрямованих на освіту, розвиток, формування особистості кожного члена сім'ї. Ознаками сім'ї як педагогічної системи є: цілісність, стабільність, відкритість, здатність до самоорганізації, саморозвитку, синтезогенезу. Порушення цих ознак є свідченням кризи сім'ї як педагогічної системи.

Сім'я не є чимось статичним. Сім'я стикається з потребою у змінах, що виникають як ззовні, так і зсередини. Зміни, на думку О. Бичкової – це норма, і в тривалій перспективі в кожній родині помітними є велика гнучкість, постійні флуктуації, і більше дисбалансу, ніж рівноваги [3, с. 122].

Дослідження R. Beavers підтверджують, що як і всі живі організми, сімейна система має тенденцію до самопідтримки, і до еволюції. Потреба в змінах може активізувати механізми, які протистоять відхиленням, проте в цілому система розвивається в напрямку зростаючої складності. Сім'я може здійснювати флуктуації лише в межах певного діапазону, але також вона має здатність адаптуватися і змінюватися, зберігаючи наступність. У сімейній системі флуктуації, що відбуваються або всередині, або поза системою, надають їй нову структуру [7].

В результаті тривалого вивчення сім'ї О. Бичковою виявлено, що її розвиток відбувається стрибкоподібно, при цьому періоди порушення рівноваги чергуються з періодами гомеостазу, а флуктуації не виходять за межі, що допускають управління ними. Існують періоди рівноваги і адаптації, які характеризуються оволодінням відповідними навичками та завданнями, а так само виділяються періоди дисбалансу, що викликається або індивідом, або контекстом. Вони призводять до стрибкоподібного переходу на нову, більш складну стадію, на якій виробляються нові завдання і навички [3, с. 24].

Розглядаючи сім'ю з позицій структурного підходу, розуміємо, що вона є цілісним утворенням, що складається з систем і підсистем. Як цілісна організація, сім'я визначає всі її частини і підсистеми, які складають внутрішню структуру даного явища.

Склад сім'ї ми розглядаємо не тільки через кількість її членів (традиційна точка зору), але і аналізуємо якості особистості членів сім'ї, вважаючи їх найважливішим засобом виховання. Тому під складом сім'ї ми розуміємо наявність батьків, кількість дітей, якості особистості батьків і дітей. Склад сім'ї як фактор виховання розглядали багато психологів і педагогів (С. Керкис, С. Комова, І. Крапивка, Н. Посисоєв, М. Раттер, Г. Хасанова, Л. Часовська та ін.). Структура сім'ї – багатошарова як по «горизонталі», так і по «вертикалі». Вона базується на діалектичній взаємодії біологічного і соціального моментів, матеріального і ідеального, фізичного і психічного, раціонального і ірраціонального. У ній діють закономірності різного рівня: від природно-біологічних до соціальних, моральних, психолого-педагогічних.

До ключових елементів структури сім'ї у напрямі співпраці фахівців з сім'ями С. Керкис відносить:

- власне сім'ю – групу близьких родичів, які живуть разом, відносини в якій засновані на любові, взаємній моральній відповідальності, рівноправності і взаємодопомоги;

- підлітка – дитину середнього шкільного віку (від 11–12-ти до 15–16-ти років). В даний віковий період відбувається поступовий перехід від дитинства до дорослості, який супроводжується потребою підлітка в самостверженні, самостійності, визнанні його прав і потенційних можливостей з боку однолітків і дорослих;

- виховну систему-комплекс виховних цілей; суб'єктів, які їх реалізують в процесі цілеспрямованої діяльності; відносин, які виникають між учасниками цієї діяльності; освоєною середовища і управлінської діяльності щодо забезпечення життєздатності системи;

- школу – освітній заклад, в якому при відповідних умовах успішно вирішуються завдання всебічного розвитку учнів, досягається високий рівень їх навчання і виховання;

- педагогічну взаємодію – детермінований освітньою ситуацією зв'язок суб'єктів і об'єктів освіти, що опосередковується соціально-психологічними процесами і призводить до кількісних та/або якісних змін вихідних властивостей і станів даних суб'єктів і об'єктів;

- виховний потенціал – обумовлену соціальними відносинами і середовищем ступінь розвитку можливостей соціального інституту в формуванні особистості, що реалізуються через різні боки його діяльності, властиві йому функції, в тому числі власне виховну;

- соціальну активність – складне утворення особистості, що включає в себе розуміння людиною значущості і необхідності громадської діяльності, а також готовність і усвідомлене бажання брати в ній участь, вміння діяти самостійно, проявляючи ініціативу, старанність і відповідальність;

- особистість – людину як представника соціуму, що вільно і відповідально визначає свою позицію серед собі подібних, в просторі культури і часу;

- гуманізм – систему поглядів, що визнає цінність будь-якої людини як особистості, яка стверджує її право на свободу і щастя, на розвиток і прояв всіх її здібностей; яка вважає благо окремої людини критерієм оцінки суспільних явищ, а принципи справедливості і рівності – бажаною нормою відносин в соціумі [5, с. 60].

Отже, структура сім'ї складається з таких компонентів: кількість членів сім'ї, їх родинні зв'язки (характеристика), наявність підсистем в сім'ї (батьки, батьки і діти, брати і сестри), характер взаємин у цих підсистемах, межі взаємовідносин (проблеми близькості і віддаленості між членами сім'ї, порядок функціонування елементів системи (правила, за якими живе сім'я, тип спілкування між її членами і особливості їх самооцінок), енергетика (її дають їжа, вода, повітря, активність і життєві позиції членів сім'ї, їх поєднання один з одним), взаємодії із зовнішнім світом (пов'язане зі ставленням до змін, що відбуваються в житті).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alexander I. E. Family therapy. Marriage and Family living, 1963. No. 25. P. 146–154.
2. Bertalanffy L. von. General Systems Theory. Foundations, development, applications. New York : George Brasiller, 1968. 289 p.
3. Бычкова О. С. Формирование профессиональной готовности будущего психолога к взаимодействию с дисфункциональной семьей : дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2006. 269 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
5. Керкис С. С. Взаимодействие школы и семьи в формировании социальной активности подростков: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2009. 182 с.
6. Макаренко А. С. Книга для родителей: Лекции о воспитании детей. Москва: Правда, 1985. 448 с.
7. Parsons T., Bales R. F. Family socialization and interaction process. Glencoe : Free Press, 1955. 422 p.
8. Шостакович О. А. Формирование профессиональной готовности студентов университета к педагогическому взаимодействию с семьей учащегося : дис. ... канд. пед.

Конівіцька Тетяна,
аспірант Львівського державного університету безпеки життєдіяльності,
Україна

ПРОВІДНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РИТОРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасна система вищої освіти України передбачає оновлення змісту, методів, підходів і принципів навчання, в результаті якого висококваліфікований фахівець повинен оволодіти знаннями, уміннями і навичками, необхідними для майбутньої професійної діяльності. Науковці та практики виділяють різноманітні підходи, які забезпечують ефективний розвиток професійної компетентності студентів у заклад вищої освіти. Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою виокремити і проаналізувати основні методологічні підходи, за допомогою яких можливе ефективне вивчення риторичних дисциплін загалом у заклад вищої освіти та формування риторичної компетентності саме майбутніх психологів, оскільки їхня діяльність вимагає вміння продуктивно та надійно комунікувати, надаючи консультації, організовуючи і проводячи професійні зустрічі та психологічні тренінги тощо.

Зазначимо, що питання підходів і принципів у педагогіці не можна вважати малодослідженим. Різноманітні аспекти основних методологічних підходів вивчено філософами, психологами і дидактиками. На цілісності реалізації кожного із цих підходів і на цілісності всієї системи різнопланових підходів наголошував І. Зязюн, який слушно зазначав, що пріоритетною є увага до цілісних властивостей досліджуваного педагогічного феномену, властивостей, що є бажаним результатом взаємодії в їх сукупності, не тотожних можливостям у їх окремоті [2, с. 22].

Метою нашого дослідження є окреслення основних наукових підходів до вивчення риторики у заклад вищої освіти, реалізація яких сприятиме формуванню риторичної компетентності студентів, зокрема психологів.

Аналіз науково-педагогічної літератури та вивчення освітньої практики дає підстави стверджувати, що на розвиток риторичної

компетентності майбутніх фахівців у вищій школі найбільший вплив мають положення системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, контекстного, комунікативного та гуманістичного підходів тощо. Окреслимо основні положення кожного із зазначених підходів:

Застосування *системного підходу* в педагогічній практиці зумовлено прагненням до забезпечення цілісності елементів педагогічної дійсності [5, с. 201], зокрема освітнього процесу. Для формування риторичної компетентності, на нашу думку, цей підхід справляє суттєве значення, оскільки він передбачає цілісність і єдність процесу підготовки особистості до риторичної діяльності як окремої підсистеми професійної підготовки. Зокрема, класичний риторичний канон, який відображає цілісність риторики, складається з таких п'яти взаємопов'язаних етапів: інвенції (винайдення), диспозиції (добір і розподіл матеріалу), елокуції (словесне вираження), меморії (запам'ятовування) та акції (виголошення) [4, с. 53].

Особистісно орієнтований підхід ґрунтується на врахуванні особистісних інтересів студентів і сприяє подальшому їхньому розвитку. Щодо формування риторичної компетентності особистісно орієнтований підхід має на меті забезпечити спрямованість риторичної підготовки на можливості та потреби особистості в процесі її професійної освіти, а також створення сприятливих умов для розвитку так званої «риторичної особистості», тобто людини, здатної ефективно застосовувати стратегію та тактику впливового, переконливого мовлення за законами ораторського мистецтва [3].

Діяльнісний підхід є одним з основних підходів до ефективної навчальної діяльності. Стосовно риторичної підготовки цей підхід орієнтує на створення умов для практики мисленнєво-мовленнєвої продуктивної діяльності в різних ситуаціях професійного спілкування [3]. Основні завдання діяльнісного підходу для формування риторичної компетентності студентів у закладах вищої освіти: забезпечити мотивацію риторичної діяльності, створювати комунікативні ситуації, розробити систему вправ для практичного застосування засвоєних теоретичних знань і вмінь, виробити у студентів уміння систематизувати матеріал під час риторичної діяльності, працювати над вдосконалення висловлювань тощо.

Положення *компетентнісного підходу* стосовно модернізації

професійної освіти нині використовують більшість науковців і практиків. У нашому дослідженні компетентнісний підхід спрямований на формування та розвиток риторичної компетентності в системі ключових, базових і професійних компетентностей як інтегрованих особистісних утворень, що містять знання, вміння, навички, ставлення, ціннісні орієнтації, досвід діяльності [3].

Зазначимо, що низка дослідників пов'язують компетентнісний підхід із контекстним, який враховують до новітніх тенденцій в організації професійного навчання у вищій школі. На нашу думку, застосування *контекстного підходу* для формування навичок риторичної діяльності майбутніх психологів з одночасним урахуванням вимог інших підходів дає можливість переглянути зміст риторичної підготовки, засоби, форми, методи, технології формування риторичної компетентності у заклад вищої освіти, етапи набуття досвіду риторичної діяльності студентами тощо.

Як зазначають науковці, ще в минулому столітті в освіту та педагогічну думку разом із становленням нової парадигми освіти увійшов *комунікативний підхід*. Його розглядають, здебільшого, щодо вивчення іноземної мови, де лише завдяки реальному процесові спілкування можна набути знання й уміння. Беззаперечно, викладання риторики має бути комунікативно орієнтованим, адже метою є формування у студентів, а особливо майбутніх психологів, професійної риторичної компетентності шляхом розвитку й удосконалення всіх видів комунікативної діяльності: бесіди, діалогу, дискусії, рольових ігор, створення ситуації та завдання, що спонукають їх до активного спілкування тощо. Комунікативний підхід орієнтує на навчання через спілкування з метою обміну думками, що значно підвищує якість риторичної практики, його мета – формування готовності до спілкування [1].

Гуманістичний підхід передбачає створення сприятливого для особистості освітнього середовища, а закони риторики формують і розвивають гуманістичні погляди, скеровують навчальний процес на потреби суб'єктів навчання. Гуманістичний підхід має важливе значення і в майбутній професійній діяльності психологів, оскільки основою психотерапії та консультування є створення відповідних умов для розуміння кожною особистістю своєї унікальності, здатної максимально реалізувати свої здібності, та й загалом розуміння природи людини.

Загалом, застосування положень зазначених методологічних підходів під час вивчення риторики, їх реалізація в комплексі, а також взаємодії з іншими концептуальними засадами і провідними тенденціями сучасної професійної освіти дасть змогу підвищити результативність формування у закладі вищої освіти риторичної компетентності майбутніх психологів і студентів інших напрямів і спеціалізацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Залюбівська О. Підходи до формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_1_8
2. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка.* 2011. №1. С. 19–30.
3. Кучерук О. А. Формування риторичної компетентності старшокласників у процесі українськомовної освіти. *Українська мова і література в школах України.* 2016. № 1. С. 9–14. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/20793/>
4. Ранюк О. П. Принципи вивчення риторики у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. праць. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. Вип. 42. Ч. 1. С. 52-55.
5. Севаст'янова О. А. Основні підходи до організації виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2012. № 22 (257). Ч. I. С. 200-206.

Корчова Галина,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри основ професійного навчання Київського національного університету будівництва і архітектури, Україна

ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕЯКИХ МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ПРОЕКТІВ ЯК НАПРЯМУ ВХОДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ УКРАЇНИ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР

Структурні зміни, що відбуваються у сучасній українській економіці та суспільстві, вносять суттєві корективи у зміст підготовки майбутніх кваліфікованих кадрів у професійно-технічних навчальних закладах, здатних до творчої діяльності, професійного розвитку, засвоєння сучасних технологій, і найголовніше – конкурентноспроможних на ринку праці. Тому варто звернутися до освітянського досвіду Європейського Союзу, у яких підготовка

кваліфікованих спеціалістів проводиться з урахуванням вимог ринкової економіки та з використанням найновітніших досягнень науки і техніки.

Поняття «професійна освіта» визначається як процес і результат професійного становлення і розвитку особистості, який супроводжується оволодінням знаннями, навичками і вміннями з конкретних професій і спеціальностей [2]. Варто зазначити, що загальна доступність професійної освіти, гнучкість її структури забезпечує соціальну гарантованість самореалізації особистості, можливість розвитку індивідуальних здібностей, таланту.

У Законі України «Про освіту» метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя [1].

У проекті Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020 рр.) дається визначення професійної освіти і навчання як процесу надання та удосконалення професійних знань, вмінь, навичок робітників, необхідність для забезпечення їх продуктивної зайнятості [3]. Метою даної Концепції є створення сприятливих умов для: задоволення потреб особистості, суспільства і держави в освітніх послугах у сфері професійної освіти і навчання з урахуванням тенденцій формування вітчизняного ринку праці та світового досвіду; забезпечення рівного доступу до якісної професійної освіти і навчання впродовж життя, що сприятиме соціально-економічному зростанню країни та її безпеці; випереджувального розвитку системи професійної освіти і навчання, її ресурсного забезпечення.

Одна з умов реалізації цих завдань – тісна співпраця у галузі професійної освіти з європейськими фондами, агенціями, поглиблення міжнародного співробітництва.

Формування політики Європейського Союзу у сфері регулювання розвитку професійно-технічної освіти характеризується рядом визначальних етапів, які ввели ключові принципи і механізми управління даною сферою. Наприклад, цінність Лісабонської конвенції (2000 р.) полягає в обґрунтуванні положення щодо взаємодії «між політикою в галузі економіки, зайнятості і розвитку

людських ресурсів на основі забезпечення високоякісної професійної освіти і навчання та підвищення ефективності використання інвестицій в людські ресурси». Лісабонська стратегія (Копенгагенський процес, 2000 р.) основною метою визначила створення в Європі системи професійної освіти, яка стане загально визнаним еталоном якості у світі. Європейське регулювання окреслило такі базові вміння, які мають формуватися в рамках неперервного навчання: знання інформатики; іноземних мов; технологічної культури; підприємливість, а також якості й уміння, необхідні для суспільного життя.

Доповідь Європейської Комісії «Про конкретні майбутні завдання для системи освіти та професійної підготовки в Європі» у місті Стокгольмі (2001 р.) містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів у сфері освіти і є першим документом, що пропонує уніфіковану стратегію розвитку національних освітніх політик, включаючи такі кардинальні зміни:

1. Підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС.
2. Спрощення доступу до всіх форм освіти упродовж життя.
3. Посилення відкритості систем освіти та підготовки фахівців у всьому світі.

Копенгагенська Декларація Європейської Комісії та міністрів освіти європейських країн з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі (2002 р.) розставила певні акценти, зокрема [4]:

- збільшення привабливості професійно-технічної освіти для молоді;
- паритетність вищої та професійно-технічної освіти.

Більше того, Копенгагенська декларація (відома також як Копенгагенський процес) заклала основу Європейської стратегії з поглиблення співробітництва у галузі професійної освіти та навчання (ПОН). Дана стратегія була доповнена у так званому Брюгському комюніке (2010 р.), прийнятому міністрами професійної освіти країн ЄС, соціальними партнерами і Європейською комісією 7 грудня 2010 р. У Брюгському комюніке переглянуті стратегічні підходи і пріоритети Копенгагенського процесу на період 2011–2020 рр.

Створення Європейської референційної рамки забезпечення якості професійної освіти (2009 р.) забезпечило підтримку і

моніторинг постійного вдосконалення національних систем професійної освіти і навчання.

Туринський процес, розпочатий у 2010 р. за ініціативи Європейського фонду освіти, поставив за мету – аналіз професійної освіти в країнах-учасницях на основі зібраних статистичних даних, що дає змогу моніторити тенденції розвитку, розробляти прогнози, а також обмінюватися досвідом у сфері професійно-технічної освіти. Стратегічна мета – реформування систем професійної освіти в постсоціалістичних країнах Східної Європи та приведення їх у відповідність до європейських стандартів.

З метою модернізації власної професійної (професійно-технічної) освіти Україна приєдналася до Туринського процесу у 2010 році, але практична його реалізація розпочалася лише у 2013 році, коли Європейський фонд освіти розробив пілотний проект «Туринський процес – розвиток потенціалу регіонів». Ним було охоплено чотири області (Хмельницька, Сумська, Вінницька та Дніпропетровська) та м. Київ [5].

Метою пілотного проекту – здійснення аналізу системи професійної освіти та навчання для виявлення існуючих проблем, обміну досвідом і визначення перспектив розвитку системи підготовки робітничих кадрів у регіоні.

На регіональному рівні Туринський процес проходив у три етапи. Перші два передбачали створення робочої групи та збір аналітичних даних щодо професійної освіти регіону.

На третьому етапі відбулося обговорення попередньої версії документу з Федерацією організацій роботодавців області, навчально-методичним центром професійно-технічної освіти області, обласним центром зайнятості, департаментами економіки та соціального захисту населення та головного управління статистики області. За результатами обговорення прийнято остаточний варіант звіту-аналізу регіонального рівня «Туринського процесу» [6].

У 2016 р. у контексті децентралізації в Україні підготовку звіту Туринський процес реалізовано на двох рівнях національному – з підготовкою національного звіту «Туринський процес 2016–17. Україна» та на регіональному – аналіз систем професійно-технічної освіти проведено у двадцяти п'яти регіонах України та у м. Києві. Систему професійно-технічної освіти кожного регіону проаналізовано з позиції бачення її стану і перспектив розвитку;

результативності у реагуванні на потреби економіки та ринку праці; ефективності врахування демографічних, соціальних та інклюзивних потреб; якості системи професійно-технічної освіти; аспектів управління і фінансування. Важливу роль було приділено стану працевлаштування випускників, орієнтації навчальних програм на запити ринку праці та особливостям взаємодії освіти та бізнесу.

Відповідно до висновків європейських експертів, однією з ключових проблем, яка потребує негайного вирішення є відсутність ефективного реагування системи професійної освіти на запити економіки та ринку праці. Причинами такої ситуації є передусім відсутність дієвого прогнозу економічного розвитку регіонів та пов'язаних з ним запитів на кваліфіковану робочу силу у формі регіонального замовлення, а також слабка взаємодія між освітніми закладами та роботодавцями.

Безумовно, Туринський процес сприяв позитивним змінам. Серед них: початок реорганізації професійно-технічних навчальних закладів освіти у багатопрофільні центри професійної освіти, модернізація матеріально-технічної бази, здійснення навчання за інтегрованими спеціальностями, пошук нових підприємств-замовників, необхідність законодавчих змін і децентралізація.

Отже, наступною стадією міжнародної співпраці має стати активне залучення експертів Європейського фонду освіти до розробки нового Закону України «Про професійну освіту». На підставі досвіду європейських країн мають бути надані рекомендації щодо особливостей фінансування та управління в галузі професійної (професійно-технічної) освіти. При цьому має бути враховані такі пріоритетні принципи нашої держави як децентралізація та автономія професійно-технічних навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Гончеренко С. Фундаменталізація професійної освіти. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. 2006. № 7. С. 165–175.
3. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010 – 2020 рр.). URL: http://tnkk.at.ua/proekt2010_2020.doc
4. Туринский процесс 2012: межстрановой отчет. Прогресс в развитии навыков: от общих вызовов к особым решениям для каждой страны. *ЕФО*. 2013. 52 с. С 43.
5. Туринский процесс 2014. *ЕФО*. 2014. 60 с. С. 3–4.
6. Завершується підготовка звіту для проекту «Туринський процес. Регіональний рівень» URL: http://www.vesti.dp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=20928:----

Кочетова Наталья,
*кандидат физико-математических наук, доцент, декан факультета
начального образования Самарского государственного социально-
педагогического университета*
Буренина Валентина,
*старший преподаватель кафедры юриспруденции, интеллектуальной
собственности и судебной экспертизы МГТУ им. Н.Э. Баумана*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Современная реальность предъявляет особые требования к личности: она должна быть готова к самосовершенствованию и саморазвитию, ориентироваться в быстро меняющихся условиях, анализировать ситуацию и находить оптимальное решение возникающих проблем. Эти условия создают необходимость преобразования образовательной системы в такую систему, которая способствует, прежде всего, развитию у личности мышления, обеспечивающего нахождение решения проблем: аналитического, критического, творческого.

Необходимым опосредующим звеном между образовательной системой и обществом является преподаватель; именно его профессиональная реализация как творческой личности становится залогом формирования творчества обучающихся. Становление нового типа преподавателя, то есть открытого к новому педагога, способствует формированию творческого мышления студентов.

В нормативных документах, регламентирующих образовательные процессы Российской Федерации, развитию креативности уделяется недостаточно внимания; идеи формирования компетентностей преподавателя, включающих в качестве составляющих творческие способности, творческий потенциал, фактически не сформулированы, хотя заявленные тенденции к усилению научно-исследовательской подготовки студентов, междисциплинарности и интегративности в потенциале позволяют усилить творческую составляющую высшего образования [3], [4].

Поэтому возникла проблема исследования, которая заключается в необходимости обновления высшего образования в направлении

формирования творческого мышления педагога, активизации собственной его креативности и умения развивать творческие способности обучающихся, то есть формирования творческого потенциала.

Ключевой идеей развития творческого потенциала педагога высшей школы является его личностное и профессиональное развитие. Концептуальная основа для системы развития творческого потенциала преподавателя вуза включает ориентацию, во-первых, на профессиональное становление и формирование личных творческих способностей педагога, и, во-вторых, на приведение педагогической деятельности в соответствие с квалификационными требованиями и требованиями практической деятельности.

Анализ последних исследований и публикаций показал, что вопросы развития творческих способностей преподавателя высшей школы поднимаются в большом количестве классических и новаторских работ по педагогике (Т. Браже, А. Бусыгина, В. Богословский, В. Виненко, Е. Галицких, И. Голованова, В. Гусев С. Лавлинский, Е. Ядровская).

Методические аспекты развития творческого потенциала учителя раскрываются в исследованиях Н. Мартишиной, Л. Мещеряковой, А. Михайлова, И. Давыдовой и др. Однако в научно-методических исследованиях последних десяти лет нами не выявлено ни одного, в котором поднималась бы проблема развития творческого потенциала преподавателя высшей школы.

В то же время, отметим, что творческий потенциал преподавателя вуза имеет свою специфику, следовательно, его целенаправленное развитие предполагает создание педагогических условий, которые имеют отличия от разработанных указанными авторами.

Таким образом, целью исследования является уточнение понятия творческого потенциала преподавателя вуза, выявление его специфики и структурных компонентов, комплекса педагогических условий его развития в системе повышения квалификации.

На современном этапе велика потребность в профессионалах, способных и готовых к проявлению творчества в своей деятельности, генерированию и разработке нестандартных идей, инновационной деятельности. Наличие таких профессионалов возможно только при соответствующей подготовке в системе высшего образования. Такую

подготовку может осуществить преподаватель, способный свободно ориентироваться как в предметной области, так и в области профессиональной педагогики, то есть обладающий творческим потенциалом.

Проведенный нами анализ определений творческого потенциала личности дает возможность утверждать, что, во-первых, данную категорию целесообразно рассматривать с позиций деятельностного и компетентностно-ориентированного подходов, так как творческий потенциал развивается в процессе деятельности, постепенно обогащаясь, приобретая многогранность. Личностные качества, психологические установки, знания, умения, личный опыт (компоненты компетенций) интегрируются, превращаясь в основу, возможность, ресурсы для дальнейшей деятельности. Творческий потенциал преподавателя есть постоянно развивающаяся система ресурсов, резервов и возможностей саморазвития и самореализации преподавателя в профессиональной сфере. Ее свойствами являются интегративность, динамичность и направленность.

Таким образом, творческий потенциал личности является сложным образованием, следовательно, для его целенаправленного развития необходимо выявить компоненты и взаимозависимости между ними.

Анализ разных точек зрения на состав творческого потенциала позволил определить, что авторы в том или ином отношении включают теоретические знания и умения (отдельно – А. Коробейникова, Е. Зайцева, Л. Столбович, или в составе творческой деятельности – Ю. Кулюткин и В. Рындак), деятельностные компоненты (либо отдельно – С. Щеглова, либо как компоненты творческой деятельности – Ю. Кулюткин), личностные качества (гибкость мышления, эмпатия, изобретательность, экономичность мышления), психологические установки (стремление к творчеству в своей деятельности, высокая степень мотивации и др.), опыт творческой деятельности, являющийся ресурсом для дальнейшего развития творческого потенциала. Однако, названные компоненты разными авторами включаются в разные подгруппы компонентов творческого потенциала, эти подгруппы не всегда имеют четкой структуры, подгруппы могут пересекаться.

Все изложенное дает нам возможность определить следующий целостный состав творческого потенциала личности: когнитивные

компоненты (теоретические знания как содержание творческого потенциала и база творческой деятельности); деятельностные компоненты (способы творческой деятельности); личностные компоненты (качества мышления – гибкость, экономичность, оригинальность и т. п.; личностные качества – изобретательность, склонность к исследованию и т. п.); психологические установки (направленность на самовыражение и саморазвитие, любознательность, стремление к инновациям и т.п.); опыт творческой деятельности (как ресурс для развития творческого потенциала). Отметим, что когнитивные и деятельностные компоненты очень тесно переплетены и проявляются в творческой деятельности в единстве как процессуальная и содержательная стороны единого творческого процесса.

Выявленный состав творческого потенциала и его сравнение со структурой профессиональной компетенции дает основание считать его конкретным проявлением профессиональных компетенций. Умение преподавателя вуза реализовать творческий потенциал есть владение на высоком уровне профессиональными компетенциями, поскольку владение профессиональными компетенциями не предполагает в обязательном порядке наличие творчества.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что развитие творческого потенциала преподавателя вуза в процессе профессиональной подготовки или переподготовки будет обеспечено при условиях, если:

- выявлены сущность, специфика и компонентный состав творческого потенциала преподавателя вуза;
- определены уровни, критерии и показатели результативности образовательного процесса, направленного на формирование творческого потенциала преподавателя вуза;
- выявленные компоненты творческого потенциала преподавателя вуза включены в содержание психолого-педагогических и профессиональных учебных дисциплин;
- определены и разработаны деятельностные технологии развития творческого потенциала преподавателя вуза и формы организации образовательного процесса, реализующие эти технологии;
- разработаны и внедрены диагностические средства, обеспечивающие мониторинг развития творческого потенциала преподавателя вуза на каждом уровне.

Это означает, что развитие творческого потенциала должно происходить целенаправленно и осознанно.

На курсах повышения квалификации обучаются слушатели, уже владеющие обобщенными способами действий, имеющие хорошо сформированное абстрактное мышление, а, значит, обладающие ресурсами и возможностями овладения общими способами действий.

В разработанном нами учебно-методическом комплексе «Теория и методика развития творческого потенциала преподавателя вуза» все компоненты творческого потенциала включены в содержание образования. Это означает, что обучаемые в учебном процессе осознают структуру творческого потенциала, операционные составы действий, входящих в состав деятельностного компонента творческого потенциала, обучаются приемам целенаправленного формирования творческого потенциала у студентов, овладевают приемами развития своего творческого потенциала. Управление формированием творческого потенциала обучающихся осуществляется через использование систем творческих практико-ориентированных заданий.

Таким образом, творческий потенциал преподавателя вуза является многоаспектным понятием и имеет свою специфику, выражающуюся в интеграции предметных и педагогических знаний, способностей и способов действий.

В дальнейшем возможно выяснить, какие курсы можно включить в учебные планы магистратуры с целью формирования и развития творческого потенциала преподавателя вуза.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Буренина В. И., Кочетова Н. Г. Подготовка преподавателя высшей школы: постановка проблемы. *Педагогическое образование: вызовы XXI века материалы VIII Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти академика РАО В.А. Сластёнина*: в 2 ч. Рязань: Издательство «Концепция», 2017. С. 71–75.

2. Буренина В. И. Концептуальные принципы формирования творческого педагогического потенциала будущего педагога в условиях университетского образования. *Интернет-журнал Науковедение*. 2015. Т. 7. № 4 (29). С. 104.

3. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1344>.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) URL: <http://fgosvo.ru/440401>.

Кудла Марія,

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

НАВЧАННЯ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ – ОСЕРЕДОК СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Початок ХХІ століття відзначається швидкими змінами, спричиненими революцією у галузі інформаційних та комунікаційних систем, сучасних технологій тощо. Ці процеси зумовлюють нові завдання, що постають перед керівниками закладів освіти, а також спонукають зміну ролі й функцій педагогів, формування їхніх особистісних характеристик як професіоналів. Провідна роль у цьому належить закладам післядипломної педагогічної освіти, яка, на думку багатьох учених, потребує реформування, що ґрунтується на методологічних, наукових, організаційних та технологічних засадах. Це актуалізує проблему створення системи цілеспрямованого фахового зростання педагогів, покликану розв'язувати широке коло питань, а саме: поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини; забезпечення випереджального характеру професійної підготовки відповідно до суспільних вимог; мотивування неперервного фахового зростання; підготовка резерву кадрів, яких вимагає подальший розвиток суспільства; створення ефективних технологій навчання і виховання дорослих [4, с. 10].

Особливості організації навчання у системі неперервної освіти представлені у працях В. Андрущенка, А. Гуржія, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало та ін.; питання підвищення кваліфікації педагогів у закладах післядипломної освіти розглядали В. Бондар, Ф. Гоноболіна, К. Гуркевич, Є. Климова, М. Кухарєва, П. Худоминський, Т. Шамова та ін.

Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є важливою проблемою, розв'язання якої покликане вирішити завдання забезпечення не лише неперервного саморозвитку; формування сучасного стилю мислення, з його характерними ознаками: системності, гнучкості, стратегічності, концептуальності, об'єктивності; формування певного стилю будування взаємостосунків: неупередженого ставлення до інших людей, прагнення до конструктивного підходу у розв'язанні проблем, до

співробітництва, відмова від конфронтації [4, с. 12]. Саме безперервність освіти, навчання впродовж життя, формування потреби та здатності особистості до самоосвіти відповідають світовим тенденціям розвитку освітянської галузі. Так, у матеріалах Меморандуму безперервної освіти Європейського Союзу навчання протягом життя розглядається як «головна політична програма громадянського суспільства, соціальної єдності та зайнятості». Ключовим фактором такого навчання є «особиста мотивація до навчання та розмаїття освітніх ресурсів» [2].

Національна доктрина розвитку освіти розглядає «безперервність освіти», «навчання протягом життя» як пріоритетні напрями її модернізації [3, с. 7]. Реалізація принципу безперервності стає можливою через формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізацію системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; модернізацію системи післядипломної освіти; створення інтегрованих навчальних планів і програм; запровадження та розвиток дистанційної освіти тощо [3, с. 14].

На нашу думку, саме за таких умов головним завданням підвищення кваліфікації стає не передача нового змісту сучасної освіти, а включення фахівця у процес осмислення своїх особистих і професійних цілей через співвідношення з цілями й цінностями сучасного життя, своїми потребами, запитами, очікуваннями. Це дозволяє розглядати систему підвищення кваліфікації не вузько функціонально, а в широкому соціокультурному контексті.

Нині все частіше говорять про кризу компетентності людини і працівника. Після закінчення закладу вищої освіти щорічно в середньому спеціалісти втрачають 20 % знань. І це стосується практично всіх сфер діяльності. Американські економісти навіть встановили одиницю вимірювання старіння знань спеціаліста – «період напіврозпаду компетентності». Цей термін означає тривалість часу після закінчення професійного навчального закладу, коли в результаті старіння знань при появі нової інформації, компетентність фахівця знижується на 50 відсотків [1, с. 363]. Е. Старобинський вважає, що для підтримки професійних знань на рівні вимог, які висуваються до сучасного спеціаліста, необхідно не менш 4–6 годин на тиждень приділяти вивченню останніх досягнень в галузі, якою він займається [5, с. 6]. Ці факти впевнюють і актуалізують вимогу

постійного оволодіння знаннями, які є необхідною умовою підтримання кваліфікації, саморозвитку і самовдосконалення особистості впродовж життя. Єдиною можливістю для спеціаліста зберегти кваліфікацію є постійне підвищення рівня своєї професійної компетентності в процесі неперервної освіти.

Таким чином, педагог, як самостійна, самокерована людина, з достатнім соціальним і професійним досвідом, має потребу в неперервному саморозвитку, вмотивований на фахове самовдосконалення, прагне до ефективної професійної діяльності в умовах безперервних змін.

Отже, зростаюче різноманіття пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення неможливо задовольнити в рамках існуючих форм традиційної освіти. Загострюється проблема невідповідності сформованої системи освіти новим потребам суспільства й людини. Це породжує вимогу іншого підходу до організації масової освітньої діяльності дорослих – навчання повинне відповідати різнорівневим інтересам і можливостям громадян, органічно вписуватися в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту й навіть окремих груп населення. Навчання протягом життя покликане підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі громадян у культурній, соціальній і політичній діяльності країни, що повинно здійснити вклад у подальшу демократизацію суспільства, а також сприяти посиленню позиції людини в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: [монографія] / Л. М. Кравченко. Полтава : Техсервіс, 2006. 422 с.
2. Меморандум неперервного образования Европейского Союза URL : <http://znanie.org/docs/memorandum.html>.
3. Національна доктрина розвитку освіти. Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4-х ч. Харків : Вид. гр. «Основа», 2004. Ч. 1. С. 5–24.
4. Олійник В. В. Безперервна освіта. Світло. 2000. № 3 (17). С. 11–15.
5. Старобинский Э. Е. Повышение квалификации менеджеров – процесс непрерывный. Управление персоналом. 1997. № 1. С. 5–10.

Куля Єва (Kula Ewa),
dr hab. prof. UJK *Uniwersytet Jana Kochanowskiego*
w Kielcach, Polska

WIEDZA TECHNICZNA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ŚREDNICH W KRÓLESTWIE POLSKIM U PROGU NOWOCZESNOŚCI (1860 – 1900)

Wiedza techniczna jako zbiór reguł działań technicznych jest tak dawna jak ludzkość, ale nauki techniczne ukonstytuowały się w odrębną grupę nauk dopiero na przełomie wieków XVIII i XIX. Uformowane zostały przede wszystkim we Francji, gdzie w 1794 r. powstała w Paryżu pierwsza na świecie uczelnia techniczna w dzisiejszym rozumieniu tego słowa, mianowicie Szkoła Politechniczna. Szkoła ta opierała zawodowe przygotowanie inżynierskie na solidnej bazie matematyki i nauk przyrodniczych, przede wszystkim zaś na fizyce i mechanice teoretycznej. Powstające wówczas uczelnie techniczne, np. w Pradze, Wiedniu i Petersburgu były raczej zawodowymi szkołami inżynierskimi, nie przywiązywały bowiem znaczenia do teoretycznych podstaw techniki w procesie kształcenia. Dopiero utworzenie w 1855 r. politechniki w Zurychu zapoczątkowało kształcenie w Europie kadr przygotowanych do rozwijania nauk technicznych na równi z absolwentami paryskiej Szkoły Politechnicznej.

Na przełomie wieków uformowały się trzy dyscypliny, które można zaliczyć do nauk technicznych. Pierwsza to mechanika techniczna, druga to chemia techniczna, która jest częścią chemii stosowanej oraz trzecia – geometria wykreślna, obecnie traktowana jako jedna z nauk matematycznych. Pozostałe kształtujące się w pierwszej połowie XIX w. nauki techniczne, elektrodynamika i termodynamika, nie znalazły wówczas w Polsce większego oddźwięku.

W Polsce w XVIII w. w okresie rozwoju gospodarczego pierwszymi ośrodkami kształcenia technicznego były szkoły wojskowe: artylerii i inżynierii, a w okresie Księstwa Warszawskiego powstała w Warszawie w 1809 r. Szkoła Aplikacyjna Artylerii i Inżynierów. Niedostatek kształcenia kadr technicznych w Księstwie Warszawskim oraz później w Królestwie Polskim powodował, iż najwyższe urzędy inżynierskie sprawowali cudzoziemcy, głównie Francuzi, Niemcy i Włosi. Sytuacja taka stwarzała konieczność dbania o upowszechnienie wiedzy technicznej, a przede wszystkim rozwijania szkolnictwa technicznego. W 1826 r. powstała dwuletnia Szkoła Przygotowawcza do Instytutu Politechnicznego, której

zadaniem było przygotowanie kandydatów w zakresie szkoły średniej. Jednak, mimo braku uprawnień, szkoła ta zaczęła realizować czteroletnie studia politechniczne, a jej pierwsi absolwenci z tytułem inżyniera opuścili szkołę w 1830 r.

Zamknięcie wyższych uczelni po upadku powstania listopadowego, w tym również Szkoły Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego, nie spowodowało zahamowania uprzemysłowienia kraju ani zainteresowań technicznych, chociaż miało wpływ na obniżenie poziomu wiedzy fachowej, niezbędnej zarówno dla rolnictwa, jak i dla rozwijającego się przemysłu. W tych warunkach funkcję ośrodków przygotowujących młodzież do pracy w przemyśle i rolnictwie spełniały początkowo gimnazja, a dokładniej utworzone w nich oddziały techniczne, następnie od 1841 r. Gimnazjum Realne w Warszawie oraz utworzone w 1845 r. powiatowe szkoły realne o kierunku technologicznym, agronomicznym lub handlowym, a także szkoły wyższe realne. W szkołach tych, w celu przygotowania młodzieży do pracy w przemyśle, nauczano technologii chemicznej i technologii rolniczej. W dwuletniej klasie VII Gimnazjum Realnego w Warszawie przedmiotami zawodowymi były: malarstwo, farbiarstwo, cukrownictwo, destylacja, górnictwo, produkcja wyrobów chemicznych oraz „mechanizm praktyczny maszyn używanych w fabrykach”. Dobrze przygotowanie do pracy w przemyśle, zwłaszcza rolniczo-przetwórczym, dawały młodzieży Kursy Dodatkowe w ramach istniejącego tam do 1842 roku oddziału technicznego. W Instytucie Szlacheckim podawano wiadomości z architektury lub budownictwa, a w Szkole Niemiecko-Rosyjskiej w Warszawie wykładano geometrię z mechaniką zastosowaną do przemysłu.

W drugiej połowie XIX w. obserwowano intensywny rozwój nauk technicznych, opartych przede wszystkim na badaniach empirycznych i ukierunkowanych na zastosowania praktyczne. Ten etap rozwoju, dzięki któremu doszło do ukształtowania techniki nowoczesnej, charakteryzował się zastosowaniem w wielu jej podstawowych dziedzinach aparatu matematyki wyższej. Zaczęto wówczas stosować niektóre działy matematyki czystej w teorii inżynierskiej, co doprowadziło do powstania nowoczesnej mechaniki budowli oraz termodynamiki, które wywarły ogromny wpływ na kierunki i oblicze postępu technicznego. Do powszechnego rozwoju techniki Polacy wnieśli istotny wkład w skali światowej, którym była mechanika budowli ściśle związana z inżynierią budowlaną¹.

¹ J. Jasiuk, B. Orłowski, *Nauki techniczne*. w: *Historia nauki polskiej*, pod red. B. Suchodolskiego, t. IV, cz. 3, 1863-1918, red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław-Łódź 1987, s. 257-258.

W ówczesnych polskich warunkach ważnym dla nauk technicznych było otworzenie Szkoły Głównej w Warszawie (1862), z Wydziałem Matematyczno-Fizycznym, oraz Instytutu Politechnicznego i Rolniczo-Leśnego w Puławach. W tym też czasie nadano uprawnienia uczelni wyższej warszawskiej Szkole Sztuk Pięknych, gdzie na Oddziale Architektury wykładano m.in. technike budowlaną. Warunki rozwoju nauk technicznych uległy pogorszeniu po zamknięciu Instytutu w wyniku represji po powstaniu styczniowym. Szkoła Główna w 1869 r. została przemianowana w uniwersytet rosyjski. Wobec braku możliwości kształcenia w Królestwie Polskim aż do schyłku stulecia, kiedy w Warszawie w 1898 r. utworzono Instytut Politechniczny), kandydaci na inżynierów kształcili się głównie w Petersburgu. Do wybuchu I wojny światowej uczelnię tę ukończyło około tysiąca Polaków. Stąd ważną rolę, jak się wydaje, odegrało wówczas szkolnictwo średnie, przygotowujące do studiów na kierunkach technicznych. Działająca w Kielcach w latach 1845–1862 Szkoła Wyższa Realna dawała swoim wychowankom przygotowanie ogólnozawodowe, stąd, jak pisał inspektor A. Formiński w 1858 r., młodzież po jej ukończeniu „udawała się do Szkoły Sztuk Pięknych, do zarządu komunikacji lądowej i wodnej, do agronomii, do aptek i cukrowni, na pocztę, do wojska i do seminarium...”². Nauczanie przedmiotów matematycznych było tam wspierane zajęciami aktywizującymi, takimi jak pomiary terenu, rysowanie map z natury i inne. Istniała też w tej szkole pracownia matematyczna, w której liczba pomocy naukowych wzrosła z 26 w 1846 r. do 39 w 1858 r. Na nauczanie arytmetyki i buchalterii przeznaczano wówczas ogółem tygodniowo 18 godzin, na geometrię – 10, algebrę – 5, trygonometrię i sekcje koniczne – 4, geometrię opisującą – 4, mechanikę ogólną – 3³.

Sytuacja w szkołach średnich zmieniła się w wyniku zaprowadzenia nowej ustawy z 1862 r. Wprawdzie nacisk w gimnazjach położony był na przedmioty filologiczne, ale sporo godzin przeznaczano na matematykę. Ogółem we wszystkich klasach uczono tego przedmiotu tygodniowo w wymiarze 37 godzin, a program zawierał nauczanie arytmetyki, algebry, geometrii, trygonometrii oraz geometrii analitycznej i geometrii wykreślnej. Program 32 godzin nauk przyrodniczych w gimnazjach obejmował fizykę, chemię, geografę matematyczną oraz wiadomości z historii naturalnej, tj. zoologii, botaniki i mineralogii. Nauki techniczne, obejmujące wiadomości z

² A. Massalski, *Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862*, Kielce 1983, s. 174.

³ E. Kula, *Naukowa, literacka i artystyczna twórczość nauczycieli rządowych męskich szkół średnich Królestwa Polskiego w latach 1833-1862*, Kielce 2006, s. 29-30.

gospodarstwa wiejskiego, ogrodnictwa i technologii wykładano jedynie w niższych szkołach średnich, tak zwanych szkołach powiatowych specjalnych, w wymiarze 8 godzin tygodniowo⁴.

Po upadku powstania styczniowego rosyjskie władze zaczęły stopniowo ograniczać skutki ustawy z 1862 roku, wprowadzając nowe przepisy w 1864 r. oraz w 1866 r., zmierzające do rusyfikacji szkolnictwa., co ostatecznie miało miejsce po zaprowadzeniu w Królestwie Polskim w 1873 r. rosyjskiej ustawy oświatowej z roku 1871, nazywanej od nazwiska ministra oświecenia publicznego ustawą «tołstojowską». Opublikowany w 1868 r. program nauczania przedmiotów w męskich gimnazjach i progimnazjach ograniczał nauczanie arytmetyki do pierwszych dwóch klas gimnazjalnych, przewidywał nauczanie algebry w klasach III–VII gimnazjów klasycznych oraz III–VI gimnazjów realnych, geometrii w klasach III–V, geometrii przestrzennej w klasach V–VI gimnazjów klasycznych. W gimnazjach realnych wykładano jeszcze trygonometrię w klasie VI, geometrię analityczną oraz podstawy mechaniki teoretycznej w klasie VII. Ogółem wykładano matematykę w wymiarze 22 godzin tygodniowo, to znaczy o 15 godzin mniej niż w świetle ustawy z 1862 r. W programie wyjaśniono, iż celem nauczania matematyki jest *развить умственные способности воспитанников, снабдить их сведениями, необходимыми для слушания наук в высших учебных заведениях, и сообщит им те сведения из математики, знание которых необходимо в практической жизни*⁵. В отношении преподавания математики для практических целей полагается, что наставники этого предмета будут назначать в различных случаях задачи и примеры, почерпая для них материал из обстоятельств, встречающихся в общежитии⁶. Fizykę i kosmografię wykładano w klasach V–VII gimnazjów, a chemię jako oddzielny przedmiot tylko w gimnazjach realnych. Z tego powodu w ramach fizyki postanowiono w kl. V gimnazjów klasycznych podawać krótkie wiadomości z zakresu chemii⁷. W gimnazjach realnych wykładano ponadto hydrodynamikę, znacznie więcej czasu poświęcono też na akustykę, światło, temperaturę itp. Oczywiście poziom zajęć w ramach poszczególnych przedmiotów był zróżnicowany w zależności od nauczyciela i jego wykształcenia. Ludwik Krzywicki⁸ w swoich wspomnieniach pisał:

⁴ K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1868, s. 240.

⁵ *Программы преподавания учебных предметов в мужских гимназиях и прогимназиях Варшавского Учебного Округа*, Варшава 1868, с. 33.

⁶ *Программы преподавания учебных предметов...*, с. 36.

⁷ *Программы преподавания учебных предметов...*, с. 54.

⁸ Ludwik Krzywicki (1859-1941), socjolog, ekonomista, pedagog, jeden z twórców polskiej socjologii.

«...znalazłszy się na Wydziale Matematycznym Uniwersytetu Warszawskiego już po paru tygodniach doznałem rozczarowania. Znalazłem tam gromadkę wychowalców drugiego gimnazjum w Warszawie, uczniów matematyka Hertza, wdrożonych dość daleko w studia matematyczne pierwszego roku uniwersytetu. Umieli znaleźć równanie dla każdej prostej linii oraz dla krzywych, które otrzymać można z przekrojów stożka, mieli dobre pojęcie o geometrii analitycznej. Posiadali początki rachunku różniczkowego. Wobec ich znajomości przedmiotu zrzędała mi mina. Pojąłem niski poziom matematyki w gimnazjum plockim»⁹.

Wspomniana ustawa «tołstojowska» wprowadziła zmiany zarówno organizacyjne jak i programowe w szkołach średnich Królestwa Polskiego. Przedmiotami głównymi w ośmioklasowych gimnazjach były język łaciński, grecki i matematyka, wykładana w zwiększonym wymiarze godzin, tj. 29 lekcji tygodniowo (razem w klasę wstępną 35). Program nauczania matematyki w latach 1873–1890 uwzględniał arytmetykę elementarną w klasach I i II, arytmetykę z algebrą w klasie III, algebrę w klasie IV i V, algebrę, geometrię, fizykę matematyczną i przyrodę w kl. VI. W kl. VII dodawano trygonometrię, a w VIII geografii matematyczną. Zgodnie z nową siatką godzin fizyka stała się odrębnym przedmiotem w klasach VI – VIII¹⁰. Rola tych przedmiotów w kształceniu młodzieży polskiej w gimnazjach miała tym większe znaczenie, iż po 1864 roku władze carskie nie zakładały w Królestwie szkół zawodowych. W 1870 r. były tylko dwie szkoły średnie realne, a gimnazjów było 19. Gimnazja realne zostały w wyniku ustawy «tołstojowskiej» przekształcone w sześcioklasowe szkoły realne, mające na celu przygotowanie kandydatów do wyższych uczelni technicznych, agronomicznych lub handlowych. Pierwsze miejsce w programie kształcenia zajęła tam matematyka, na którą przeznaczano 47 godzin tygodniowo.

W drugiej połowie XIX punkt ciężkości w zakresie technicznego przygotowania młodzieży spoczywał na gimnazjach klasycznych. Przeobrażenia ekonomiczne i społeczne, zachodzące w Królestwie po roku 1864, głoszone wówczas przez pozytywistów kult wiedzy ścisłej oraz krytyka szkół klasycznych przyczyniały się do zwiększenia popularności szkół realnych. Spośród ich absolwentów rekrutowały się pierwsze kadry polskiej inteligencji technicznej. Szkolnictwo techniczne w Królestwie Polskim rozwijać się zaczęło dopiero po zaprowadzeniu ustawy o szkołach

⁹ L. Krzywicki, *Wspomnienia 1859-1885*, Warszawa 1947, s. 132-133.

прzemysłowych z 1888 roku, przewidującej trzy typy szkół: średnie szkoły techniczne, niższe szkoły techniczne i szkoły rzemieślnicze¹¹.

REFERENCE

1. Massalski A. Szkolnictwo średnie Kielc do roku 1862, Kielce 1983, s. 174.
2. Massalski A. Nauczanie matematyki w szkołach średnich Kielc w XIX wieku. „Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego”, Seria II: Wiadomości Matematyczne XXVII, 1987, s. 293–311.
3. J. Miąso, Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915, Wrocław-Warszawa-Kraków 1966 s. 186–196.
4. Ludwik Krzywicki (1859–1941), socjolog, ekonomista, pedagog, jeden z twórców polskiej socjologii.
5. K. Poznański, Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 roku, Wrocław-Warszawa-Kraków 1868, s. 240.
6. Программы преподавания учебных предметов в мужских гимназиях и прогимназиях Варшавского Учебного Округа, Варшава 1868. с. 33.
7. Krzywicki L. Wspomnienia 1859–1885, Warszawa 1947. s. 132–133.
8. Kula E. Naukowa, literacka i artystyczna twórczość nauczycieli rządowych męskich szkół średnich Królestwa Polskiego w latach 1833-1862, Kielce 2006, s. 29–30.
9. J. Jasiuk, B. Orłowski, Nauki techniczne. w: Historia nauki polskiej, pod red. B. Suchodolskiego, t. IV, cz. 3, 1863-1918, red. Z. Skubała-Tokarska, Wrocław-Łódź 1987, s. 257-258.

Кушнір Наталія,

викладач I категорії Кротивницького будівельного коледжу, Україна

ГЛОБАЛЬНІ ІННОВАЦІЙНІ ПЕРЕТВОРЕННЯ СУСПІЛЬСТВА ЯК ВЕКТОР ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

В умовах інформатизації суспільства актуальним стало питання інформаційно-ресурсного забезпечення в освітньому середовищі професійної підготовки майбутніх фахівців. Тому, потреба в інноваційній спрямованості освітньої діяльності в сучасних умовах розвитку освіти спрямована на оновлення організації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Інноваційні освітні технології стають типовим явищем в системі підготовки фахівців, а готовність до їх застосування – викликом для закладів освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що проблема освітнього середовища та інноваційна діяльність в галузі освіти досліджується у працях: І. Бежа, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зязюна, О. Киричука, О. Козлова, В. Кременя, В. Мадзігона, К. Макагона, С. Подмазіна, В. Пінчука, О. Савченко, А. Сологуба, О. Торубари, Н. Федорова, А. Фурмана, М. Ярмаченка

та ін.

Мета статті – розкрити сутність інноваційних перетворень суспільства та їх вплив на розвиток освітнього середовища.

Четверта промислова революція (The Fourth Industrial Revolution), яка розпочалась у світі, та за прогнозами світових аналітиків увійде в Україну в 2030 році, принесе за собою інноваційні перетворення. Цим процесам повинна буде відповідати особистість фахівця, який володіє надіндивідуальною свідомістю, з умінням швидко вирішувати поставлені задачі та концентруватися на меті.

За прогнозами до 2030 р. авторитетних світових інституцій (ЮНІДО, ОЕСР, Світовий банк) та міжнародних промислових асоціацій і дослідницьких компаній (зокрема MIT, KPMG), запустити ці тренди у промисловому виробництві можна тільки через впровадження передових виробничих технологій (ПВТ) на основі конвергентних технологій, які називають «проривними», підкреслюючи їх революціонізуючий вплив на структуру виробництва [1].

Узагальнене розуміння ПВТ охоплює таке: (1) технологічне заміщення, що веде до якісного вдосконалення існуючих або створення принципово нових продуктів; (2) автоматизація виробничого процесу, що висуває нові вимоги до кваліфікації фахівців; (3) кастомізація виробництва як гнучка адаптація до потреб замовника; (4) локалізація – зниження витрат за рахунок економії на логістиці і географічній близькості до споживача (замовника); (5) економічна ефективність, пов'язана або зі зменшенням собівартості порівняно з масовим виробництвом, або з економією ресурсів, підвищенням продуктивності праці, інвестиційної привабливості і конкурентоспроможності [1].

У рамках Давоського форуму в дослідженні «Майбутнє працевлаштування» провідними світовими роботодавцями було визначено 10 умінь, найзатребуваніших на ринку праці:

1. Рішення комплексних завдань.
2. Критичне мислення.
3. Творчі здібності.
4. Управлінські таланти.
5. Координація з іншими.
6. Емоційний інтелект.
7. Здатність міркувати і приймати рішення.

8. Орієнтація на обслуговування.
9. Навички ведення переговорів.
10. Когнітивна гнучкість.

На нашу думку, ці якості базуються на парадоксальному продуктивному мисленні, яке розвивається на основі професійної культури. Ці якості, перш за все, – самостійність поведінки та прогностичні можливості, посилюються освітнім середовищем, тому що особистість фахівця багато в чому представляє собою динамічну модель зовнішнього світу.

Нам імпонує науковий погляд А. Полякова, який зазначає, що інтерактивні методи і форми навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння і застосування знань при вирішенні професійних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок активного включення студентів у процес не тільки отримання, але й безпосереднього використання знань. Досвід і знання студентів слугують джерелом професійного зростання, взаємонавчання, взаємозбагачення, що підвищує їхню мотивацію та сприяє більшій продуктивності навчання. Використання цих методів, забезпечує не тільки набуття знань, умінь і навичок, але й розкриття потенційних можливостей студентів, є умовою становлення і вдосконалення компетентності через включення суб'єктів педагогічного процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності для накопичення досвіду усвідомлення і прийняття цінностей [2].

Отже, перехід до цифрової економіки та домінантність інформаційних технологій, є необхідними умовами розвитку українського економічного суспільства в умовах жорсткої конкуренції на мікро- та макроринках ринках, тому завданням сучасного інноваційно-освітнього середовища закладів вищої освіти є інтеграція інформаційно-комп'ютерних технологій із використанням основ концепції Smart Factory, яка гармонійно поєднує можливості Industry 4.0, Internet of Things (IOT) та інноваційні інформаційні технології BigData, Cloud Computing, особливістю яких є збір даних і управління виробництвом в реальному часі, зокрема, за допомогою планшетів і смартфонів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матюшенко І. Ю. Розробка і впровадження конвергентних технологій в Україні в умовах нової промислової революції: організація державної підтримки: монографія. Харків: ФОП Александрова К. М., 2016. 556 с.

2. Поляков А. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, зі спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 2008. 278 с.

Ларина Ольга,
магістр 3 курсу напрямлення підготовки: 44.04.01. «Педагогическое образование» программы академической магистратуры: Технология организации преемственности в работе детского сада и начальной школы, Самарский государственный социально-педагогический университет

Борзенкова Ольга,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Самарский государственный социально-педагогический университет

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Современная дошкольная образовательная организация требует творческого педагога, способного продуктивно мыслить, моделировать процесс обучения и воспитания, воплощать новые технологии образовательного процесса [4].

В обозначенном контексте значима проблема реализации творческого подхода в образовательной деятельности дошкольников.

Теоретические аспекты реализации творческого подхода в обучении детей рассмотрены в исследованиях В. Андреева, И. Зимней, М. Лисиной, А. Матюшкина, А. Поддъякова, А. Савенкова, А. Хуторского и др.

В современной литературе (В. Андреев, Ю. Антипова, О. Борзенкова, И. Головачева, С. Зубова, Т. Кудрявцев, Н. Максимова, А. Матюшкин, Т. Федорова, А. Уман, А. Хуторский и др.) делается акцент на повышение качества образовательного процесса; внедрение в процесс обучения детей творческих заданий.

Реализация творческого подхода подразумевает развитие творческой деятельности: такая деятельность характеризуется поиском; отсутствием ориентировочной основы действий, которую необходимо найти [3].

Важным звеном творческого подхода выступают творческие задания.

Творческое задание – это такая форма организации учебной информации, где наряду с заданными условиями и неизвестными данными, содержится указание обучающимся для самостоятельной

творческой деятельности, направленной на реализацию их личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта (Г. Щукина).

Под творческими заданиями также понимают задания, требующие от детей творческой деятельности; характеризующиеся открытостью, возможностью выбора разных способов решения; активизирующие мышления и воображения в их взаимосвязи [1; 3].

А. Хуторской предлагает следующую классификацию творческих заданий: *когнитивные задания* (направлены на формирование познавательных умений детей); *креативные задания* (обеспечивают формирование креативных свойств личности); *организационно-деятельностные задания* (формируют способность осознавать цели своей деятельности) [5].

На основе анализа литературы (Г. Альтшуллер, С. Гин, О. Дьяченко, А. Матюшкин и др.) можно выделить следующие требования к творческим заданиям:

- открытость (содержание проблемной ситуации или противоречия);
- соответствие условия выбранным методам творчества;
- возможность разных способов решения;
- учет актуального уровня развития;
- учет возрастных особенностей дошкольника [1; 2].

Творческие задания создают для ребенка ситуации, в которых он самостоятельно находит способ решения, применяет знания в новых условиях, создает новое (под руководством родителей или педагогов ДОО) [3].

Н. Истомина рассматривает творческие или обучающе-развивающие задания; автор под такими заданиями понимает задания творческого или частично-поискового порядка, при выполнении которых используется сравнение, классификация, поиск закономерностей, обобщение и др. (Н. Истомина).

Профессор А. Артемов сформулировал основные требования к постановке учебных заданий. Рассмотрим их.

1. В зависимости от постановки задания дошкольники могут включаться в разные виды деятельности. Это необходимо учитывать. В основном доминирует игровая деятельность.

2. Относительно одного и того же объекта (например,

математического) можно ставит разные задания и в соответствии с этим дети включаются в разные виды деятельности.

3. Начинать необходимо с постановки широких вопросов.

4. Вопросы должны быть целенаправленными, ориентирующими на основную цель.

5. Не ставятся случайные вопросы; они уводят детей в сторону от достижения цели образовательной деятельности.

6. Вопросы должны быть семантически грамотными, имеющими содержательный смысл.

7. Не ставятся неопределенные вопросы (что можно сказать о числе 7, или что вы знаете о птицах?).




8. Вопросы должны быть посильны ребенку (формулируются согласно возрастной категории ребенка).

Важно помнить, что творческие задания рекомендуются проводить после выполнения основного задания. Значимость творческих заданий трудно переоценить.

Приведем пример творческого задания для старших дошкольников (образовательная область «Познавательное развитие»).

Задание 1

Название пункта	Содержание
Тема	Шаги весны. Путешествие Капельки.
Цель	Формировать представления детей о круговороте воды в природе.
Технологии обучения	Проектная технология
Формулировка задания	Сочини сказку о путешествии Капельки. <i>Примечание:</i> сказку ребенок может записать печатными буквами или нарисовать сюжет.
Бланк задания	С к а з к а
Критерии оценивания	Правильность – 5 баллов Оригинальность – 5 баллов

Самооценка	 <p>Я все сделал! Я молодец!!!</p>  <p>Я почти все сделал!</p>  <p>Я не справился с заданием.</p>
------------	--

Внедрение заданий на основе творческого подхода в образовательную деятельность дошкольников будет способствовать развитию познавательных процессов, мыслительных операций, дальнейшему обучению в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Антипова Ю. В. Борзенкова О. А. Творческие задания как средство развития познавательного интереса обучающихся // Молодежь и наука: реальность и будущее: Материалы XI Международной научно-практической конференции. Редкол.: Т. Н. Рябченко, Е. И. Бурьянова:
2. Дьяченко О.М., Веракса Н. Е. Чего на свете не бывает? Москва: Знание, 1994. С. 34–39.
3. Ларина О. А., Борзенкова О. А. Организация творческой деятельности старших дошкольников // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: Материалы IV Международной научной конференции. Самара, 15 июня 2018 года. В рамках проекта «А.З.Б.У.К.А. детства». / Отв. ред.: Т. А. Чичканова. Самара: МБУК г. о. Самара «МДКГ»; ООО «Научно-технический центр», 2018. С. 519–524.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва: Просвещение, 2013. 15 с.
5. Хуторской А. В. Эвристическое обучение. 2-е изд., перераб. Москва: Высшая школа, 2007. 639 с.

Лунячек Вадим,
доктор педагогічних наук, професор Української інженерно-педагогічної академії, Україна

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИПУСКНИКІВ МАГІСТРАТУРИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 073 «МЕНЕДЖМЕНТ» СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ «УПРАВЛІННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ ВЛАСНІСТЮ»

Формування педагогічної компетентності є важливою складовою навчання в магістратурі у межах відповідної

компетентнісної моделі. Не є виключенням і підготовка магістрів за спеціальністю 073 «Менеджмент» спеціалізація «Управління інтелектуальною власністю». Інтегральна компетентнісна модель за цією спеціальністю висвітлена нами в роботі [1]. У процесі розробки цього питання ми наголошували, що специфіка навчання в магістратурі за цією спеціальністю полягає у значній різниці в базовій освіті студентів (технічній, юридичній, економічній, педагогічній та ін.) [2].

Таким чином, досягнення мети щодо формування у студентів педагогічної компетентності, яка дозволить їм професійно викладати у вищій школі ускладнюється різною базовою підготовкою в галузі педагогіки або її повною відсутністю. Програма курсу «Педагогіка вищої школи» розрахована на 4 кредити (120 годин). Згідно з програмою: на лекційні заняття відводиться 20 годин, практичні заняття – 16 годин, на самостійну роботу студента – 84 години. За цей невеликий проміжок часу повинно відбутися ознайомлення студентів із глобальними тенденціями у розвитку освіти; законами, закономірностями, принципами педагогіки вищої школи; методикою викладання у вищій школі; основами моніторингу якості професійної підготовки у вищій школі, що вимагає значної концентрації навчального матеріалу і постійної навчальної активності студентів. Велика роль у цьому процесі належить правильній мотивації. Увага студентів звертається як на класичні роботи з педагогіки вищої школи (Л. Артемова, Я. Болюбаш, М. Буланова-Топоркова, О. Вишневський, С. Золотухіна, О. Іонова, В. Кухаренко, В. Лозова, В. Михайловський, В. Нікіфоров, І. Підласий, В. Ортинський, М. Фіцула, С. Шевченко, О. Ясєв та ін.), так і на ті, що роблять акцент на технологізації процесу навчання (М. Бакум, Т. Борова І. Гавриш, В. Євдокимов, О. Коваленко, М. Лазарєв та ін.).

У процесі викладання педагогіки вищої школи в магістратурі особлива увага приділяється висвітленню тем, які недостатньо відображені у існуючих підручниках і посібниках за запропонованою тематикою. Це проблеми забезпечення якості вищої освіти, запровадження компетентнісного підходу; питання управління навчанням у ВНЗ, ІТ-забезпечення навчального процесу на тлі світових тенденцій розвитку вищої освіти. Роз'яснюються деякі положення Болонського процесу і ситуація з їх реалізацією в Україні, розглядаються елементи теорії педагогічного оцінювання тощо.

У процесі вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» у фахівців сфери інтелектуальної власності, з нашої точки зору, повинні бути сформовані такі *компетентності*, як здатність:

1. Спрямувати навчальний процес у закладах вищої освіти у відповідності до світових тенденцій розвитку вищої освіти.

2. Організувати навчальний процес згідно зі стратегічними напрямками розвитку освіти в Україні, чинною законодавчою та нормативною базою.

3. Працювати із чинною нормативно-правовою і навчальною інформацією з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

4. Організувати групи (як великі так і малі) слухачів (студентів) для досягнення цілей викладання певної навчальної дисципліни.

5. Самостійно готувати різні форми занять у вищій школі (лекційні, практичні тощо) та ефективно застосовувати їх на практиці.

6. Вільно орієнтуватись у питаннях становлення дидактики як науки.

7. Розуміти методологічні засади дидактики вищої школи.

8. Застосовувати сучасні досягнення дидактики вищої школи в навчальному процесі.

9. Володіти сучасними педагогічними технологіями викладання у вищій школі.

10. Використовувати у своїй роботі основи теорії педагогічного оцінювання в процесі контролю і оцінювання якості освіти в процесі викладання і за його підсумками.

11. Корегувати навчальний процес у вищій школі за результатами моніторингу якості освіти.

12. Використовувати компаративістський підхід для удосконалення навчального процесу.

Формування наведених вище компетентностей дозволить сформувати компетентність магістрів як викладачів вищої школи.

Як і в попередніх наших роботах слід наголосити, що наведені вище компетентності можна розглядати як фактори в процесі побудови факторно-критеріальної моделі оцінювання ефективності викладання навчальної дисципліни, що розглядається [2].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лунячек В. Е. Компетентнісна модель випускника магістратури – фахівця в сфері інтелектуальної власності / В. Е. Лунячек, Н. П. Рубан, В. П. Рубашка, В. М. Тіманюк, Н. С. Фесенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Випуск 54–55. – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2017. С. 34–46.

2. Лунячек В. Е. Формування спеціальних компетентностей у магістрів під час вивчення дисципліни «Методологія і організація наукових досліджень» / В. Е. Лунячек // Актуальні питання педагогіки та психології: шляхи теоретичного і практичного вирішення проблем: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17–18 березня 2018 р.). ГО «Інститут інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. – Одеса : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2018. – 140 с. С. 45–47.

Любакова Наталія (Любакова Наталья),

*магістрант Самарського державного соціально-педагогічного
університета*

Сізова Марина (Сізова Марина),

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри начального образования
Самарського державного соціально-педагогічного університета*

ВИДЫ ЗАДАЧ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОИСКА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

За последние десятилетия роль науки существенно изменилась по отношению к общественной практике. Значительная часть научных исследований сегодня проводится в прикладных областях, в частности, в экономике, технологиях, в образовании и т. д. и посвящается разработке оптимальных ситуативных моделей.

Если раньше мы произносили слово «знание», как бы автоматически подразумевая под этим научное знание, то сегодня помимо научного знания человеку приходится пользоваться и знаниями совершенно иного рода, которые направлены прежде всего на работу с базами данных, стандартами, статистическими показателями, расписаниями движения транспорта, огромными информационными массивами и т. д., чем каждому человеку приходится все больше и больше пользоваться в повседневной жизни. Часто в публикациях авторы предлагают разделять эти понятия на *знание* (научное знание) и *информацию* [4].

Переход в новую постиндустриальную эпоху развития потребовал изменения и в системе образования. Возникла необходимость приобретать умения работы с большими потоками информации.

Из психологии известно, что восприятие – это начальный этап

отбора и обработки информации, процесс обнаружения и интерпретация сенсорных сигналов. Существует несколько теорий восприятия. Подход, который объединил классические теории восприятия, был предложен Найссером. Восприятие происходит в процессе перцептивного цикла важнейшей компонентой которого является «предвосхищающая схема», подготавливающая человека к принятию строго определенной информации и, таким образом, управляющая активностью [2].

По мнению Найссера, распределение внимания невозможно в том случае, если:

1) в действии должен участвовать один орган (рисовать и бросать мяч);

2) нужна одна и та же схема (рассматривать две картины одновременно);

3) сигналы для одной задачи маскируют сигналы для другой задачи (или – или, например, нельзя видеть одновременно два двузначных изображения).

Понимание ситуации, целей и задач является пусковым моментом всей последующей деятельности. И. Лакатос обозначает следующие уровни понимания:

1) прочитал, увидел услышал – уровень восприятия;

2) пересказал другому – уровень вербализации;

3) обнаружил логические неувязки, логические «дыры» – критический уровень;

4) нашел способы устранения ошибок, разрешения противоречий – конструктивный уровень.

Знание представляет собой упорядоченное преобразование информации. Новая информация может быть усвоена тогда, когда уже существуют некоторые *когнитивные структуры и информация*[2].

В зависимости от особенностей запрашивания и задействования обратной связи личностью, можно говорить о предпочтении ориентироваться на поиск или на припоминание информации. Обратная связь показывает степень использования, усвоения субъектом предоставляемой ему информации[1].

Рассматривается характер деятельности человека в зависимости от использования обратной связи и ориентации на поиск или припоминание.

Ориентация на поиск информации	Ориентация на припоминание
<ul style="list-style-type: none"> - Задает много вопросов на уточнение - Быстро, спонтанно реагирует на ситуацию - внимателен к деталям - не боится делать ошибки - быстро действует - старается понять ситуацию 	<ul style="list-style-type: none"> - имеют какую-либо готовую версию - ищут ее подтверждения - много размышляют до начала действия - привносят от себя для подтверждения первоначальной версии - не замечают или забывают сведения противоречащие их версии

Механизмом, определяющим проявление направленности в особенностях решения когнитивных задач, является различие в способах работы с информацией. В основе различий лежат механизмы смены зоны поиска, сканирования изображения, установки. Для лиц, направленных на поиск, характерна большая внимательность к деталям, выдвижение большего количества гипотез, большая скорость работы. Для лиц, направленных на припоминание, характерно меньшее количество ошибок. Репрезентация задачи у таких субъектов более обобщенна, устойчива к воздействию вновь поступающей информации [1].

Будем рассматривать информацию как данные, новые сведения, представленные в различных видах, которые приняты, поняты и оценены ее пользователем как полезные.

Данные (от лат. калька) – это представление фактов и идей в формализованном виде, пригодном для передачи и обработки в некотором информационном процессе.

Данные – это зарегистрированные сигналы. Данные могут рассматриваться как записанные наблюдения, которые не используются, а пока хранятся.

Если данные ориентированы на их понимание человеком непосредственно при их восприятии или после их некоторого преобразования, то они содержат в себе информацию. Возможна ситуация, когда данные не содержат информацию, на настоящее время доступную человеку. Необходимо совершить информационный поиск в соответствии с запросом.

Смысл термина информационный поиск (informationretrieval)

может быть очень широким. В одноименной научной дисциплине информационный поиск определен как процесс поиска в большой коллекции некоего неструктурированного материала, удовлетворяющего информационные потребности[3].

Таким образом необходимо, чтобы информация была представлена различным образом: на слух, в виде визуального образа. Чтобы деятельность по слушанию и наблюдению не была пассивной и была направленной необходимо сочетать ее с различными действиями, которые как-либо фиксируют процесс и результат слушания и наблюдения в практической предметной деятельности.

Если говорить об информации, которая удовлетворяет информационные потребности на уроках математики, то прежде всего выделим ту информацию, которая раскрывает операционный состав предметных (математических) действий и связанных с ними понятий. Чтобы эти потребности были осознаны необходимо включать информацию мотивационного плана, отвечающую на вопросы, в каких жизненных ситуациях может возникнуть потребность в этой математической информации, какая у нее особенная функция, незаменимая другой информацией, зачем это необходимо людям и зачем это надо конкретному ученику.

Следующий аспект – зачем, если ты об этой математической информации, как тебе кажется, «уже все знаешь» необходимо тренироваться в его освоении. Поможет актуализировать этот аспект знакомство с общеинтеллектуальными (логическими, коммуникативными и др.) умениями и информацией о них.

Информационный поиск при этом осуществляется с целью обнаружения выше обозначенных аспектов. Механизм организации поиска информации осуществляется посредством оперирования с прогностическими задачами, которые мы делим на:

1. задачи на получение текущей и опережающей информации (поиск данных) (ПЗ – 1);
2. задачи на выделение основания прогноза (ПЗ – 2);
3. задачи на выдвижение гипотез (ПЗ – 3);
4. задачи на планирование и корректировку гипотезы (ПЗ – 4);
5. задачи на оценку гипотезы (ПЗ – 5).

Характер деятельности ученика при этом будет структурирован выполнением прогностических задач, играющих роль установления обратной связи между учителем и учениками. Задача состоит в

определении форм существования связи обязательной для всех учеников.

Таким образом, нацеленность на поиск информации математического характера на уроках в начальной школе должна быть сосредоточена на трех аспектах:

- 1) мотивационном;
- 2) операционном;
- 3) тренировочном.

Механизм информационного поиска, то есть поиска в неструктурированном или малоструктурированном (по основанию отличному от цели поиска) материале, удовлетворяющего информационные потребности может быть осуществлен с помощью конструирования учителем прогностических задач.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Горюшина Е. А. Роль направленности на поиск / припоминание информации в построении репрезентации при решении перцептивных и мыслительных задач: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01. – Ярославль, 2015.
2. Коробкина Н. Н. Исследование и разработка информационно-поисковых интерфейсов на основе типологии поведения пользователей : дис.....канд. техн. наук: 05.25.05. Москва, 2004.
3. Маннинг Кристофер Д., Рагхаван, Прабхакар, Шютце, Хайнрих. Введение в информационный поиск.: Пер с англ. Москва: ООО «И. Д. Вильямс», 2011. 528 с.
4. Новиков А. М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. Москва: Издательство «Эгвес». 2010. 208 с.

Лянна Ольга,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка, Україна*

СИТУАТИВНО-ІМІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬЯК ЗАСІБ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ПРИ АФАЗІЇ

Удосконалення системи відновлювального навчання є необхідною умовою і пріоритетним напрямком розвитку системи корекційно-педагогічних підходів у реабілітації осіб з тяжкими наслідками розладу мовленнєвої функції, що виникають унаслідок локальних уражень головного мозку. Найбільш складною для реабілітації виступає афазія, що протікає більше двох тижнів після гострого порушення мозкового кровообігу і має несприятливий

прогноз для спонтанного відновлення [4].

Явна недостатність арсеналу спеціальних методик відновлювання мовленнєвого спілкування при афазії, виявлена у ході аналізу наукових та методичних джерел [2], спонукала нас провести науково-практичні розвідки з їх створення та апробації для вирішення вищезазначеної проблеми. Пріоритетним у цьому напрямку, вважаємо доповнення педагогічних заходів відновлювального навчання засобами загальної стимуляції та активізації мовленнєвої діяльності хворих з афазією. З цією метою була розроблена та впроваджена у роботу методика застосування ситуативно-імітаційної діяльності, яка увійшла у розроблену нами програму відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану [3].

Ситуативно-імітаційна діяльність застосовувалася нами у ході тематичних малогрупових занять з хворими післяінсультного стану з афазією на базі КУ«Сумська міська клінічна лікарня № 5». Її метою була реалізація можливості залишкового мовлення шляхом прориву і накопичення мимовільного, як би ненавмисного, мовлення та створення невимушених умов, коли компенсація порушеної функції відбувається шляхом накопичення довільно керованого мовлення у розіграваних ситуаціях, коли хворому необхідно побудувати слово, прості або більш складні фрази, активно і свідомо у ході ситуацій виправляти свої помилки. До формувального експерименту було залучено 103 особи з післяінсультною афазією, з числа яких за результатами констатувального експерименту було сформовано дві групи: основну групу (52 особи) та групу порівняння (51 особа). Однорідність груп було підтверджено методом статистичних гіпотез.

Ситуативно-імітаційна діяльність хворих задається уявною ситуацією, яка виникає при розбіжності оптичного (наочного) і смислового поля [1]. Сутністю імітації було створення уявної ситуації, тобто відомого смислового поля, яке видозмінює всю поведінку хворого, змушуючи його визначитися у своїх діях і вчинках в уявній, мисленнєвій, але не реальній ситуації. Усе, що відтворюється в імітації і що вона втілює в дії, черпається з дійсності, тобто спирається на досвід хворого. При цьому хворий знаходиться одночасно і в ситуативній позиції, тобто виконує задану роль, і в надситуативній, залишаючись собою (за Л. Виготським). Ситуативна позиція забезпечує процесуальність імітації, а надситуативна – її

регуляцію.

У логопедичному сенсі методи імітації відрізняються динамізмом, насиченістю необхідною лексикою, чіткою послідовністю подій і дій, виразністю мовлення, простотою побудови фрази. Вони готують хворих з афазією до розгорнутого, зв'язного й послідовного викладу думок, впорядковують їхню мовленнєву діяльність.

Найважливішою особливістю методики застосування ситуативно-імітаційної діяльності при афазії є можливість з її допомогою об'єднувати в роботі всі збережені ланки різних аналізаторних систем, а також різні рівні, на яких здійснюється мовленнєва діяльність, залучивши їх в особливу активну діяльність хворого. Також важливим моментом є можливість варіювати склад ланок, що входять у мовленнєвий процес: зір і слух, слух і мовленнєві рухи, мовленнєві рухи і зір, мовленнєві рухи, зір і слух тощо, в залежності або від форми порушення мовлення, або від тих конкретних завдань, які постають у процесі відновлювального навчання.

У ході реалізації програми відновлення мовленнєвого спілкування хворих з післяінсультною афазією ситуативно-імітаційна діяльність реалізовувалася як за сценарієм, так і без нього. Проговорювання відбувалося з допомогою логопеда, самостійно, і з допомогою інших хворих. Джерелом змістовності ситуативно-імітаційної діяльності на заняттях слугували тематика заняття та навколишній світ. Кожна тематична ситуація в залежності від поставлених логопедичних завдань могла імітуватися в різних варіантах. Участь хворих у імітованій ситуації вимагала проголошення слів, реплік, виконання дій, вимагала підбирати інтонації, типові для певного образу, міміку, відтінки голосу. Самостійне розігрування ролі збагачувало досвід мовленнєвого спілкування хворого у різних ситуаціях та обставинах.

Основні завдання, що вирішувалися у ході застосування для хворих з післяінсультною афазією ситуативно-імітаційної діяльності, зводились до: стимуляції загальної та мовленнєвої активності, спонтанного вимовляння слів та реплік; подолання розладів розуміння та відновлення ситуативного та побутового мовлення; збагачення необхідною лексикою; якісного підвищення вербальної продукції хворих; подолання страху мовлення; подолання

персеверацій в самостійному усному висловлюванні; подолання і корекція розладів мовного програмування, граматичного структурування, чіткого вимовляння; мовних імпровізацій на задану тему.

Наприкінці курсу відновлювального навчання осіб основної групи були виявлені вірогідно більші позитивні зміни за визначеними критеріями та показниками, що вплинули на загальну характеристику стану мовленнєвого спілкування та підтвердили ефективність застосованих засобів [3]. Водночас, проведені дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних аспектів проблеми, що вивчалася. Предметом подальших наукових розвідок можуть бути дослідження, що стосуються питань удосконалення змісту методики застосування ситуативно-імітаційної діяльності у відновлювальному навчанні при афазії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. Давыдова. Москва: АСТ Астрель Хранитель, 2008. С.671.
2. Лянна О. В. Аналіз сучасних напрямів і методів відновлення мовлення при афазії у осіб післяінсультного стану. Науково-методичний журнал «Логопедія», 2016. № 8. С. 34–41.
3. Лянна О. В. Відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану: дис. ... канд. пед. наук :13.00.03. Суми, 2018. С.269.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных. Речь и интеллектуальная деятельность. Москва: Воронеж: МПСИ, Модэк, 2004. С. 424.

Максимук Лариса,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина*

Левонюк Лариса,

*старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского
государственного университета имени А. С. Пушкина, Республика Беларусь*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Социокультурные и социально-экономические процессы, происходящие в обществе в условиях расширения международных контактов, глобализация и информатизация современного мира определили стратегию модернизации высшего профессионального образования в Беларуси.

Вступление нашей страны в единое экономическое пространство, выход на уровень международного взаимодействия в области высшего образования и науки предполагают подготовку компетентного специалиста неязыкового вуза, способного профессионально и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной и практической деятельности, успешно взаимодействовать с представителями других культур в профессиональном пространстве на правах творческой личности.

За последние два десятилетия в педагогических теориях образования наблюдается повышенный интерес к культурному измерению, что привело к появлению новой современной теории – теории межкультурного образования. В настоящее время исследователи не ставят под сомнение значение межкультурного образования для дальнейшего прогресса, достигнутого в области методики преподавания иностранных языков.

В научной литературе термин «межкультурное образование» (Byram, 2001; Corrbett, 2003) определяется как процесс, органичный и динамичный, который обеспечивает развитие межкультурного диалога между представителями различных культур и в результате которого формируется сложный набор различных идентичностей собеседников в разных культурах. Общей целью межкультурного образования является подготовка будущих специалистов к успешному профессиональному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами иностранного языка.

Применительно к деловой культуре необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросс-культурных деловых ситуациях и, соответственно, готовить к этому будущих специалистов. В свою очередь, именно межкультурный подход основывается на изучении того, как «вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур» [1, с. 56–57].

Таким образом, способность анализировать и сравнивать особенности носителей различных культур как доминанта межкультурного подхода становится особо значимой при подготовке современного специалиста неязыкового профиля, если учесть, что межкультурной оценке может подвергнуться профессиональная

сфера деловой коммуникации с иноязычными и инокультурными коллегами.

Как показывает практика, изучение иностранного языка в неязыковом вузе необходимо выстраивать с учетом коммуникативных особенностей профиля того или иного направления подготовки и потребностей студента, заинтересованного в получении новых профессиональных знаний.

В заключении хотелось бы отметить, что современная лингводидактика аргументирует свою методологию формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции «с позиции междисциплинарности, на основе которой «конструируется» вторичная языковая личность» (И. И. Халеева, 1989).

Именно поэтому, на наш взгляд, полноценное формирование межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции будущего специалиста возможно лишь на основе междисциплинарного обучения, которое более полно, по сравнению с другими моделями обучения, раскрывает проблематику межкультурного взаимодействия, выходящего за рамки собственно обучения иноязычной коммуникации, поскольку межкультурная коммуникативная компетенция подразумевает формирование не только межъязыковой, но и поликультурной, «вторичной», языковой личности будущего специалиста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению. СПб., 2001. 371 с.

Орос Ільдико,

*доктор філософії, ректор Закарпатського угорського інституту ім.
Ференца Ракоці II, Україна*

ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ УЧНЯМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У рамках освіти Великої Британії використовуються різноманітні підходи до роботи з дорослими учнями: діяльнісний, компетентнісний, синергетичний, андрагогічний, інформаційний, індивідуальний, диференційований тощо.

Ми поставили мету: дослідити загальнодидактичні підходи до

роботи з дорослими учнями у Великій Британії.

Теоретичні основи загальнодидактичних підходів до роботи з дорослими учнями досліджували зарубіжні вчені: П. Джарвіс, А. Єрмоленко, М. Ноулз, П. Роджерс, Дж. Роджерс, П. Скейлз, М. Тайт та ін., а також українські вчені: С. Архипова, Г. Бідюк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, С. Сисоєва, Н. Тітченко та ін.

Найпрогресивнішим підходом в освіті дорослих у Великій Британії є *інформаційний*. Використання мультимедійних технологій умотивовує нову парадигму в освітніх методика і стратегіях, що потребує нових підходів, форм навчання та інноваційних способів передання навчальних матеріалів дорослим, що навчаються. Функціонування інтернету розширило можливості навчання в рамках глобальної перспективи, дало учням допуск до освітніх ресурсів та інформації в усьому світі [1, с. 132–137].

У Великій Британії в XXI столітті невід'ємною частиною освітнього процесу у вищій школі стає *міждисциплінарний підхід* – підхід, який охоплює актуальні питання з різних галузей знань. Названий підхід викликаний потребою комплексного вирішення суспільних проблем, а також, як зауважує І. Брандибура, яка вивчала професійну підготовку фахівців з політології: досвід Англії та Уельсу, інтегруючим потенціалом сучасних технологій. Дослідниця вказує на взаємодію політології з природничими науками (біологією), що можуть використовувати дорослі учні, набуваючи додаткової спеціальності, або співпрацюючи. І. Брандибура наводить результати дослідження вчених Дж. Фоулера (J. Fowler) і Д. Шрайбера (D. Schreiber). Які зазначають, що протягом останнього часу біологи активно працювали над вивченням особливостей функціонування людського мозку і його генетичних основ, тоді як політологи вивчали впливи соціального та інституційного середовища на масові політичні погляди, переконання і поведінку, що створило ґрунт для плідної співпраці [2, с. 16, 19].

У Великій Британії *індивідуальний підхід* до освіти дорослих оснований на увазі до кожного учня шляхом пристосування навчального матеріалу до його цілей. Використовують цей підхід і при організації відкритого навчання із застосуванням комп'ютера та розроблення для дорослого учня індивідуального плану з умовою поєднання з дистанційною освітою. Цей підхід для освіти дорослих має неабияке значення, адже склад навчальних груп дорослих учнів

неоднорідний.

Як стверджує Т. Андрющенко, дорослі учасники навчального процесу зазвичай мають різний досвід роботи і рівень професійної підготовки. Враховуючи дану особливість у процесі навчання дорослих повинен переважати *диференційований підхід або індивідуальний* [3].

Диференційований підхід полягає в доборі навчального матеріалу певного ступеня складності, у цілеспрямованій діяльності викладача щодо використання різних методів і прийомів, що залежить від певних факторів (цілі та етапи навчання; матеріал, що вивчає дорослі учні; вікові та індивідуальні особливості навчаючих).

У процесі застосування *індивідуального підходу* викладач має індивідуалізувати завдання слабких і сильних дорослих учнів, правильно на заняттях розподілити час для виконання різних видів завдань, адже цей підхід має створювати умови, при яких кожен учень буде працювати у звичному для нього темпі, який відповідає його здібностям, загальній підготовці, характеру та емоційному стану. Отже, індивідуальний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного дорослого учня, його здібностей до навчання та рівня його обізнаності.

Компетентнісний підхід спрямований на розвиток умінь вчитися упродовж життя, на розвиток наявних компетентностей та здобування нових інновацій для розвитку професійних компетентностей. Тому, ми вважаємо, цей підхід продуктивним для освіти дорослих.

О. Варецька розглядає компетентнісний підхід у поєднанні з діяльнісним, особистісно орієнтованим, узгодженим за цілями, завданнями на принципі логічної доповнюваності, а також акмеологічним та аксіологічним. Методичну реалізацію компетентнісно підходу у вищій школі дослідниця пов'язує з розробкою компетентнісно орієнтованих, соціально спрямованих завдань, використанням педагогічних засобів, які б своєчасно забезпечували в освітньому процесі створення соціальних ситуацій, де відбувався б синтез набутих навчальних знань, умінь, способів практичної діяльності. У результаті проведеного дослідження О. Варецька дійшла висновку, що основними компонентами соціальної компетентності фахівця, яка буде розвиватися в системі післядипломної педагогічної освіти, визначено мотиваційно-

ціннісний, когнітивний, діяльнісний, операційний, особистісно-професійний, рефлексивний, які потребують комплексності їх впливу, з огляду на цілісність розвитку особистості [4, с. 151–152].

Визначаючи концептуальні засади розвитку соціальної компетентності фахівця, О. Варецька виходить з того, що розвиток фахівців у сучасних умовах вимагає заміни ролі педагога в контексті шкільного менеджменту, переходу від традиційної ролі «транслятора інформації» до ролі гуманіста, наставника, фасилітатора [4, с. 247].

В основі професійної підготовки педагогічних фахівців у Великій Британії закладено компетентнісний підхід, відповідно до якого освітній процес, як зазначає І. Брандibuра, базується на студентоцентризмі, а основним показником успішності вважається опанування не лише відповідними знаннями, а й уміннями і навичками, цінностями і ставленнями, що забезпечують професійну цілісність майбутнього фахівця і його готовність до виконання професійних обов'язків [2, с. 15]. Застосування цього підходу у вищій школі забезпечує умови для узгодження результатів освіти з потребами ринку праці, розробки і впровадження інноваційних освітніх технологій та підвищення якості надання освітніх послуг у цілому [2].

У процесі застосування діялісного підходу, який вимагає спеціальних зусиль, спрямованих на організацію діяльності дорослих, на активізацію і переведення його в позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, коли дорослий учень набуває вмінь планувати діяльність, виконувати, аналізувати і оцінювати її результати, діяльність визнається вирішальною умовою розвитку особистості.

Андрагогічний підхід у педагогіці становить теоретику-методологічну основу теорії освіти дорослих [4, с. 1].

Експертами Європейського Союзу Г.-Й. Рігером і А. Вайгенд, працівниками академії Німецького союзу службовців підготовлена значна кількість робіт, присвячена використанню андрагогічних методик оцінки фахового вдосконалення державних службовців [5].

Висновки. На основі аналізу підходів можемо зазначити, що розвиток освіти дорослих є комплексним, який враховує саморозвиток особистості, акмеологічні його здібності, умови розвитку, мотиви тощо.

На нашу думку, необхідно при навчанні дорослих учнів враховувати інтеграцію тексту, медійних засобів, а також відповідну

діяльність (економічну, політичну, соціальну), характерну для педагога, тобто при визначенні змісту навчання потрібно сприяти трансформації знань у щоденне життя учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кучай О., Кучай Т., Орос І. Вдосконалення освітнього процесу засобами мультимедійних технологій. Збірник наукових праць: *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. Випуск 2 (61). Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2018. С. 132–137.
2. Брандibuра Ю. Професійна підготовка фахівців з політології: досвід Англії та Уельсу: монографія. Львів: ВД: Панорама. 2018. 152 с.
3. Андрущенко Т. К. Особливості навчання дорослих. URL: http://www.oipopp.ed-sp.net/metod/585/585_1.doc
4. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності післядипломної педагогічної освіти: монографія. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532 с.
5. Андрагогічні методики оцінки фахового удосконалення в Німеччині (2000). TACIS / Проект EDUC 9605 / А. Вайгенд, Г. Рігер. Київ-Бонн, 1988. 96 с.

Осадченко Інна,

доктор педагогічних наук,

професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

Сергейко Світлана,

кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Гродненського обласного інституту розвитку освіти, Республіка Білорусь

Тарантей Лариса,

кандидат педагогічних наук, декан Гродненського обласного інституту розвитку освіти, Республіка Білорусь

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ КЕЙС-СТАДІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сучасні інтеграційні процеси у освіті спонукають викладачів закладів вищої освіти застосовувати технологічний підхід у навчанні. Зокрема набувають популярності сучасні технології навчання у підготовці майбутніх учителів.

Так у процесі підготовки майбутніх учителів рекомендуємо впроваджувати технологію ситуаційного навчання [1–2], квінтесенцією якої є навчальні завдання на аналіз і вирішення педагогічних ситуацій – ситуаційні завдання – шляхом застосування доміантних методів навчання: методу аналізу конкретної ситуації (АКС – аналізу педагогічної ситуації згідно певним алгоритмом) і

кейс-стаді (КС – методу, що має в своїй структурі той самий метод АКС, але з обов'язковою наявністю додаткової, меншої або більшої докладної інформації, необхідної для детального заглиблення у процес аналізу). Наприклад, ситуаційне завдання може бути таким: *«Ви після тривалої перерви заходите до 5 класу і бачите, як Сергій П. нервово розриває на частини свій зошит з домашнім завданням. Ваші дії»*. Для застосування методу аналізу педагогічної ситуації пропонується короткий або ж ускладнений алгоритм її розв'язання. Для застосування кейс-стаді передбачена додаткова інформація (у залежності від виду кейса) з описом: міжособистісних стосунків учнів 5 класу; психічного стану Сергія П. на момент ситуації (сварка з батьками тощо); історії спілкування вчительки із Сергієм П. тощо; а також – психолого-педагогічна характеристика учнів 5 класу і окремо – Сергія П. Зміст кейса може бути розгалуженим і передбачати різні вектори поглибленого аналізу педагогічної ситуації, особливо – аналізу різних теоретичних аспектів щодо виникнення, процесу і аналізу можливих варіантів наслідків прийняття необдуманих рішень. З цією метою рекомендуємо використовувати для складання кейса якісні завдання, запропоновані В. Тарантеєм [3].

Досвід роботи демонструє ефективність застосування методу КС поетапно, передбачаючи різні підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів на кожному організаційному етапі (з урахуванням витрат часу студентів, складності завдання і самостійності у процесі його виконання):

- перед заняттям: відбір викладачем кейса, визначення основних і додаткових матеріалів для підготовки студентів і розробки плану-конспекту заняття; пропозиція студентам кейса і списку рекомендованої літератури;
- під час заняття: організація викладачем початкового обговорення кейса; об'єднання студентів у групи і вибір методу інтерактивного навчання для реалізації методу КС;
- керівництво обговоренням кейса в підгрупах, забезпечуючи студентів додатковими даними щодо нього; оцінювання роботи студентів;
- після заняття: складання студентами письмового звіту щодо роботи з кейсом і оцінювання роботи студентів.

Як бачимо, при цій методиці пропонується подвійне

оцінювання: під час заняття в процесі безпосереднього аналізу кейс-матеріалу і після заняття (оцінювання звіту щодо роботи з кейсом з урахуванням рефлексійних моментів).

Слід наголосити, що рефлексійний елемент оцінювання навчальних досягнень студентів – це самоперевірка отриманих студентами знань, умінь, навичок конкретного етапу навчання. Рекомендуємо такі методи інтерактивного навчання для рефлексійного елементу оцінювання: вправа «Незакінчене речення» («Я зрозумів, що ... Я дізнався, що ... Я запам'ятав те, що ...»); «Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова (тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Бажано. Обов'язково. Не можна».

У цьому випадку, спільно з функцією оцінювання, реалізується і самооцінка: здійснюючи аналіз дій однокласників, студент, так чи інакше, порівняно рефлексує свої реальні дії в аналогічній ситуації або можливі дії в уявній ситуації. У результаті формуються два висновки:

- офіційний – щодо дій однокласників (бажано вписати дані до спеціальної таблиці);
- неофіційний – щодо власної діяльності, що і допомагає далі уникати майбутнім учителям аналогічних помилок.

На практичному етапі навчання майбутніх учителів також пропонуємо виконання завдань під час педагогічної практики, що передбачають ситуаційні завдання: визначити особу учня за запропонованою викладачем психолого-педагогічною характеристикою; зафіксувати і описати педагогічні ситуації, побачені у процесі присутності на уроці; проаналізувати власне прийняття рішення в педагогічних ситуаціях, що виникають у процесі проведення уроків, виховної години, фізкультхвилинок, ігор, читання фрагментів літературних творів, або ж виконання індивідуального завдання відповідно до додаткової навчальної спеціальності або спеціалізації студента. Інші студенти у цей час повинні спостерігати і оцінювати навчальну діяльність однокласників, звертаючи увагу на їхні дії в момент виникнення і прийняття рішення в педагогічній ситуації, заповнюючи спеціальну таблицю «Критерії оцінювання». Після практики студенти формулюють на матеріалах практики ситуаційні завдання і формують дидактичні кейси; обговорюють,

взаємно оцінюючи свої досягнення, правильність рішень, що сприяє формуванню у них оціночних суджень.

З метою перевірки конкретних навчальних досягнень майбутніх педагогів, у нашому випадку – рівня сформованості вміння приймати правильні рішення в педагогічних ситуаціях як спеціальної компетенції, нами пропонуються додаткові завдання:

1. Виконати ситуаційне завдання (групу ситуаційних завдань), подане у кейсі, згідно із запропонованим алгоритмом або вибрати оптимальне рішення щодо педагогічної ситуації.

2. Виділити в педагогічній ситуації кейсу ситуаційну проблему і сформулювати на її основі ситуаційну задачу.

3. Вибрати правильне рішення щодо педагогічної ситуації серед кількох запропонованих у кейсі.

4. Розробити дидактичний кейс – скласти план-конспект уроку, виховної години і т. п. – на основі конкретної предметно-дидактичної ситуації.

Показниками практичного рівня готовності студентів приймати правильні рішення в педагогічних ситуаціях були обрані:

– швидкість, якість і кількість виконаних ситуаційних завдань у кейсі;

– кількість запропонованих варіантів прийняття рішення в педагогічній ситуації;

– якість сформованого дидактичного кейса;

– новизна у виконанні завдань.

Досвід роботи також вказує на необхідність обов'язкового додатку до ситуаційних завдань кейса (або до кожного завдання окремо, або до серії кейса – узагальнено):

– критеріїв оцінювання загалом за виконане завдання;

– критеріїв оцінювання за участь в обговоренні з подальшим висловленням власної думки, ідеї тощо;

– питань рефлексійного характеру для самооцінювання: *Що Вас здивувало в цій ситуації? Що у вирішенні цієї ситуації було складним? Про що в процесі вирішення цього завдання Ви дізналися вперше? Який особистий висновок Ви зробили, виконуючи це завдання?*

Звичайно ж, у процесі аналізу педагогічної ситуації, тобто виконання ситуаційного завдання / кейса, відбувається оцінювання не лише, безпосередньо результату, у вигляді прийняття правильного

рішення: у процесі обговорення студенти можуть виступати з якісними монологами щодо цієї проблеми. Що стосується оцінювання монологу студента (у вигляді розширеного усної відповіді на питання заняття, виступи-презентації або звіту про виконану роботу і т. п.), то необхідні додаткові критерії оцінювання. Крім того, ми акцентуємо увагу майбутніх вчителів на те, що педагогічна діяльність синонімічна вмінню виступати публічно, керуючи аудиторією. Саме таким чином функціонує освітній процес. Тому монологічним виступам студентів у процесі аналізу кейса у нашій практиці приділяється величезна увага, що підсилює практичний аспект підготовки у закладах вищої освіти.

Таким чином, з метою формування професійної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів рекомендовано застосовувати технологію ситуаційного навчання – методи аналізу конкретної ситуації та метод кейс-стаді. При цьому слід дотримуватися чітко визначених дидактичних умов вказаного процесу, передусім, методики кейс-стаді.

Водночас подальшого дослідження потребує питання розробки дидактичної моделі застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Осадченко І. І. Ситуаційні завдання, кейси, збірки педагогічних ситуацій : навч.-метод. посібник для викладачів та студентів педагогічних спеціальностей. Вид. 2-е, доповн. Умань : ПП Жовтий, 2015. 186 с.
2. Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.
3. Тарантей В. П. Качественные задачи по педагогике. В помощь учителю, преподавателю, методисту. *Народная аскета*, 2012. № 12. С. 19–22. URL: <http://www.elib.grsu.by/doc/5772>

Осова Ольга,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний стан популяризації іноземних мов з тенденціями, що

означилися в їх вивченні, висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов та їхніх особистісних якостей. Серед значущих – ґрунтовні професійні знання та вміння, здатність до їх глибокого застосування на практиці, комунікабельність, готовність до самовдосконалення, творча активність. Конкурентоспроможність сучасного фахівця визначається не тільки його високою кваліфікацією у професійній сфері, але й готовністю вирішувати нестандартні завдання в умовах іншомовної комунікації. Усвідомлюючи роль і значення педагога як рушійної сили інноваційних перетворень, заклади вищої освіти реалізують програми інноваційного розвитку, де одним із важливих завдань визначають оновлення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах інноваційного освітнього середовища.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження дає можливість стверджувати, що проблема освітнього середовища висвітлюється в дослідженнях Л. Буєва, Ю. Мануйлова, Л. Новикова, В. Петровського, Н. Селиванова, І. Якиманської, В. Ясвіна та ін.

Вирішенню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інноваційних педагогічних технологій сприяли наукові надбання О. Гончарової, Ю. Жилияєвої, Л. Морської, Є. Полат та ін.

Упровадження інноваційних технологій в освітньому процесі загалом і в навчанні іноземних мов зокрема аналізувалися в наукових публікаціях М. Бовтенко, І. Захарової, Є. Машбиця, В. Монахова, Н. Морзе, І. Підласого, П. Сердюкова, В. Смолянінової та ін.

Але проблема формування інноваційного освітнього середовища у контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови потребує детального вивчення.

Мета – з'ясувати сутність інноваційного освітнього середовища та педагогічні умови його формування.

Інноваційні процеси в сфері підготовки майбутніх учителів іноземної мови вимагають створення інноваційного освітнього середовища, спрямованого на реалізацію стратегічних цілей і завдань розвитку освіти згідно основних положень Болонської декларації. Інноваційні педагогічні технології стають типовим явищем освітянської практики, а готовність до їх застосування – вимогою до всіх педагогів [1].

Н. Разіна розглядає поняття «інноваційне освітнє середовище»

як комплекс взаємопов'язаних умов, які забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність [4].

Зазначене вище спричиняє виокремлення групи організаційно-мотиваційних (внутрішніх та зовнішніх) умов, які забезпечують формування інноваційного освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Внутрішні умови передбачають формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов і стимулювання інтересу студентів до інноваційних технологій, формування потреби у вивченні й запровадженні інноваційного досвіду. Визначення внутрішніх умов зумовлено необхідністю врахування провідного регулятора будь-якої діяльності: «мотив-мета» [3]. Психолого-педагогічною наукою (Л. Божович, Е. Зеєр, Є. Ільїн, А. Маркова, Л. Славіна та ін.) доведено, що процес цілеутворення є глибоко особистісним і вимагає врахування тих мотивів-стимулів, життєвих перспектив студента, які виконують роль системоутворювального фактора відносно інших мотивів навчальної діяльності.

Водночас управління мотивами поведінки студента, здійснюване з урахуванням його особистісно-психологічних характеристик, відкриває можливості для виваженої оцінки ним своїх здібностей і спрямовує його на вибір індивідуальної траєкторії в організації майбутньої професійної діяльності, зокрема інноваційної.

З огляду на зазначене вище, формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов має бути спрямоване на стимулювання внутрішніх мотивів, що виникають унаслідок усвідомлення суперечності між знаннями, вміннями й навичками, якими вони вже володіють, та необхідністю придбання нових, мобільніших. Усунення даної суперечності забезпечує включення студентів у процес активного учіння, сприяє розвитку професійного інтересу, стимулює оволодіння вміннями цілепокладання, проектувальними, контрольно-оцінними, рефлексивними і впливає на успішність на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності.

Крім того, створення сприятливої психологічної атмосфери, ситуацій успіху, усвідомлення змісту й цілей роботи; підвищення зацікавленості щодо запровадження інноваційних технологій

навчання іноземних мов шляхом розробки завдань, що містять елементи дискусійності, інноваційності, творчості; визначення близької оперативної мети; збудження пізнавальної активності й пізнавального інтересу стають запорукою інноваційної діяльності.

Зовнішні умови, пов'язані з наявністю і врахуванням рівня матеріально-технічної бази для запровадження інноваційних технологій навчання: інформатизація та медіатизація бібліотечних ресурсів педагогічних закладів вищої освіти, технічне устаткування спеціальних кабінетів, наявність інтерактивної платформи, і передбачають наявність інноваційної інфраструктури (електронні бібліотеки, інституційні репозитарії, медіатеки тощо); спеціальних кабінетів, оснащених комплексом програмно-технічних засобів навчання (лінгафонні лабораторії, інтерактивні кабінети тощо); моделювання робочого місця викладача в освітньо-науковому медіа-просторі; забезпечення доступу викладачів і студентів до телекомунікаційних мереж (Інтернет, УРАН тощо); створення багатовимірною науково-дослідницького середовища.

У процесі наукового пошуку виявлено, що бібліотеки вищої школи мають бути центрами інтегрованого інформаційного забезпечення навчального та наукового процесів, обміну інформацією, надання інформаційних послуг. З'ясовано, що за останні роки бібліотеки закладів вищої освіти зазнали значних еволюційних трансформацій. Їх вектор спрямований на створення сучасної концепції діяльності з розвитку інформаційного науково-освітнього середовища, організації особистісно орієнтованого підходу в обслуговуванні користувачів [2].

Інноваційні підходи до викладання іноземних мов у сучасних умовах висувають певні вимоги до аудиторного простору для дій та комунікації. Зокрема, моделюванню практичних занять, лекцій в інтерактивному форматі сприяє відповідний рівень комп'ютерного та програмного забезпечення кабінетів іноземних мов, доступ викладачів і студентів до мережі Інтернет, наявність мультимедійного забезпечення (мультимедійний відеопроєктор, сенсорна дошка, комп'ютер тощо).

Лінгафонний кабінет, підтримуючи режими групової та індивідуальної роботи, надає великі можливості викладачам для підготовки та викладення матеріалу, контролю знань студентів. Окрім традиційних для інтерактивного кабінету можливостей тестування та

перевірки знань, лінгафонний кабінет забезпечує викладачеві умови для оцінювання мовних досягнень студентів: вимову, швидкість мови, що надзвичайно важливо у процесі вивчення іноземних мов.

Створенню інноваційного освітнього середовища сприяє використання мультимедіа, що забезпечує транспортування навчальних та наукових матеріалів засобами електронної пошти, веб-технологій, електронного доставляння документів, служб передачі файлів тощо; організацію доступу до мультимедійних видань засобами мережних технологій, Інтернету; проведення семінарів, конференцій, спілкування в режимі реального часу тощо.

Отже, модернізація освітніх процесів передбачає створення інноваційного освітнього середовища, яке визначено як комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують освіту людини, формування особистості педагога з інноваційно-творчим мисленням, його професійну компетентність. У процесі дослідження виокремлено групу організаційно-мотиваційних (внутрішніх та зовнішніх) умов, які забезпечують формування інноваційного освітнього середовища у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Внутрішні умови передбачають формування у майбутніх учителів ціннісного ставлення до реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов і стимулювання інтересу студентів до інноваційних технологій, формування потреби у вивченні й запровадженні інноваційного досвіду. Зовнішні умови, пов'язані з наявністю і врахуванням рівня матеріально-технічної бази для запровадження інноваційних технологій навчання (інформатизація та медіатизація бібліотечних ресурсів педагогічних закладів вищої освіти, технічне устаткування спеціальних кабінетів, наявність інтерактивної платформи; моделювання робочого місця викладача в освітньо-науковому медіа-просторі; забезпечення доступу викладачів і студентів до телекомунікаційних мереж тощо).

Проведене дослідження не вичерпує усі аспекти проблеми. Перспективи подальших розвідок передбачається провести у напрямі вивчення впливу різних видів інноваційного освітнього середовища (інформаційного, модульного тощо) на розвиток якостей майбутніх вчителів іноземної мови у контексті їхньої професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гонтаровська Н. Інноваційно-освітнє середовище як фактор розвитку особистості. *Директор школи*. 2008. № 9. С. 3–5.

2. Колесникова Т. О. Інформатизація як умова системних змін в бібліотеках ВНЗ. *Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. пр.* 2009. Вип. 26. С. 165–173.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: изб. собр. психол. произв.: в 2-х т.. Москва. 2000. Т. 2.
4. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*. 2009. Випуск 3. С. 45–53.

НАРОДОЗНАВЧІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО- МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ

Формування національно-мовленнєвої особистості – людини з розвиненою національною свідомістю, що любить, поважає рідну землю, народ, готова працювати задля розквіту і захисту держави, є носієм і транслятором рідної культури, досконало володіє українською мовою, активно наслідує традиції використання мовних засобів у будь-яких життєвих ситуаціях спілкування, дбає про високу культуру власного мовлення – зумовлює використання в навчально-виховному процесі засобів народознавства.

У науковому обігу використовуються поняття «народознавство», «українське народознавство», «українознавство» та ін. Їх сутність пов'язана з духовним, культурним, матеріальним надбанням українського народу, його досвідом в усіх сферах життя та існування людини, родини, суспільства, держави, нації.

В історико-педагогічних дослідженнях В. Верховинця, Н. Ганусенко, Г. Довженок, П. Ігнатенка, О. Кравця, М. Красовицького, Т. Мацейків, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Л. Степаненко, М. Стрункої, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Є. Сявавко та інших детально проаналізовано різні аспекти української народної педагогіки, такі, як витоки, педагогічні ідеали, основні ідеї, засоби, принципи, методи, особливості їх вияву за сучасних умов.

За твердженням відомого етнографа, письменника, народознавця В.Скуратівського, народознавство – є народ, оскільки вбирає в себе пласти матеріальної і духовної культури народу: традиції, звичаї, обряди, фольклор, житло, одяг, кулінарію, трудову діяльність [2, с. 3]. У науковому доробку В. Сухомлинського вибудована система поглядів на народознавчі, народнопедагогічні засади змісту навчально-виховного процесу в школі: «Народ – живе, вічне джерело педагогічної мудрості, а школа – святиня і надія, духовна колиска народу» [3, с. 292]. Великий педагог утілював ці погляди в практику своєї педагогічної діяльності, використовуючи народні казки, прислів'я, легенди, бувальщини, прикмети, гумористичні етюди та

мініатюри.

Невід'ємним компонентом народознавства є народна педагогіка. У словнику [1] поняття «народна педагогіка» й «етнопедагогіка» подано як тотожні й потрактовано як «галузь педагогічних знань і досвіду українців, система поглядів на навчання і виховання підростаючого покоління, що склалася протягом століть у середовищі народних мас».

Сьогодні народна педагогіка – це напрям в сучасній педагогічній науці, практиці, що забезпечує прилучення дітей до багатьох культурно-мистецьких надбань минулих поколінь, оволодіння учнями фольклорним, краєзнавчим, етнографічним, історичним матеріалом, створює можливості для творчої співпраці батьків, учителів, громади в справі піднесення національної самосвідомості, формування патріота суверенної України.

Сфера застосування ідей народної педагогіки практично не має обмежень. Сучасні науковці переконані, що досвідчений педагог будь-яку сторінку народознавчого джерела зуміє трансформувати в педагогічний засіб і використати його в навчально-виховній роботі. З метою реалізації ідей концепції розвитку національної освіти вчені розробили модель українського народознавства, пристосовану до педагогічних цілей школи, а саме – шкільне народознавство, що синтезує в собі головні розділи наукового народознавства, які умовно розділяють на три взаємопов'язані інформаційні блоки: 1) людина в системі різноманітних спільнот; 2) матеріальна культура народу; 2) духовна культура народу. У цьому зв'язку в дослідженні здійснено опору на сучасну галузь педагогічних знань – педагогіку народознавства, що ґрунтується на масовому досвіді навчання і виховання підростаючих поколінь народознавчими засобами.

З метою виявлення пізнавальних, виховних можливостей цих складових народної педагогіки щодо їх впливу на розвиток мовлення молодших школярів та формування мовленнєвої особистості було проаналізовано теоретичні здобутки науковців різних галузей педагогічної науки, педагогів, народознавців, етнографів.

Головними навчально-виховними засобами народознавства та його складової – народної педагогіки науковцями визначено рідну мову, національні звичаї, традиції обряди, свята (родинні, трудові, календарні та ін.), народний календар, усну народну творчість, народні ігри, іграшки, різні види народного мистецтва (пісенно-

музичного, декоративно-прикладного), обереги, символи та ін., що містять величезний пізнавальний і виховний потенціал для цілісного впливу на особистість. Відтак, елементи цих засобів народознавства, а саме: жанри фольклору (казки, загадки, прислів'я, приказки, скоромовки та ін.), фразеологізми, порівняння, народний мовленнєвий етикет, окремі обряди, елементи народного календаря, символіки, що використовуються у навчанні й вихованні школярів з метою розвитку мовлення та формування національно-мовленнєвої особистості, у подальшому дослідженні названо народознавчими елементами та матеріалами.

До вагомих надбань української народної педагогіки дослідники (Г. Ващенко, В. Кононенко, В. Кузьменко, І. Огієнко, О. Потапенко, Р. Скульський, М. Стельмахович та ін.) відносили *рідну мову, національні традиції, звичаї, свята, обряди (календарні, трудові, родинні, побутові та ін.), різні види народного мистецтва, родинно-побутову культуру, народний календар, фольклор, народні ігри та іграшки, символи та ін.*

На основі аналізу теоретичних джерел дійшли висновку, що народознавство є висхідною і зв'язуючою ланкою навчально-пізнавальної діяльності школярів, на основі якої реалізується народознавчий підхід до навчально-виховного процесу, що включає в себе знання рідної мови та виховання любові до неї; народних традицій, звичаїв, свят, обрядів; свого родоводу та прагнення його дослідити; вивчення рідної історії; знайомство з ремеслами, промислами, декоративно-ужитковим мистецтвом, трудовою, родинно-побутовою культурою; виховання дбайливого ставлення до природи рідного краю та розуміння сутності народного календаря, народних прикмет, вірувань, народної та національної символіки, оберегів, міфології; засвоєння перлин усної народної творчості та народного мистецтва; знання народних традицій спілкування та використання в мовленні зразків народного мовленнєвого етикету і тощо.

Застосування народознавчих матеріалів та використання їх можливостей для мовленнєвого розвитку учнів початкових класів у процесі організації навчально-мовленнєвої діяльності потребувало розгляду теоретичних положень, що можуть бути вихідними для роботи з розвитку мовлення молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Потапенко О. Шкільний словник з українознавства. Київ: Український письменник. 1995. 291 с.
2. Скуратівський В. Т. Берегиня. Київ : Радянський письменник. 1987. 278 с.
3. Сухомлинський В. О. Як любити дітей. Вибрані твори в 5 т. Київ: Радянська школа. 1977. Т. 5. с. 292–308.

Петько Людмила,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Національного педагогічного імені М. П. Драгоманова, Україна*

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ТА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ

Освітній процес у закладах вищої освіти спрямований на професійну підготовку майбутнього фахівця за обраною спеціальністю, здатного оперувати у своїй подальшій професійній діяльності отриманими знаннями, набутими вміннями та навичками. Своєю чергою, студенти (особливо першокурсники) стикаються із труднощами в умовах кредитно-модульної системи навчання, у першу чергу, через великий обсяг навчального матеріалу, який треба їм опанувати, а також і викладачп,ри незмінній тривалості вивчення окремої дисципліни (наприклад, іноземної мови), водночас повинні забезпечити високий рівень знань у студентів із дисципліни, тому що випробування з іноземної мови до вступу до магістратури є обов'язковим, причому організоване через складання зовнішнього незалежного оцінювання. Дане питання нами було висвітлено у низці публікацій раніше [1; 3; 4; 5; 7; 9].

Це вимагає від вищої школи пошуку нових підходів в організації та формуванні освітнього простору в умовах університету, введення в освітнє середовище оновленого змісту, форм, методів і технологій навчання іноземної мови.

Освітнє середовище університету (ОСУ) розглядається нами як сукупність факторів, що формуються у процесі життєдіяльності університету: матеріальна база закладу, організація освітнього процесу, проживання, дозвілля, психологічний клімат (навчальної групи, на факультеті), медична допомога студентам, харчування та ін., а також і як засіб та умова для підготовки майбутнього випускника-професіонала.

Тобто ОСУ – це цілісна якісна характеристика життєдіяльності

закладу вищої освіти, яка *визначається* тими конкретними цілями, які виголошені закладом і вирішуються у своїй діяльності, а також *виявляється* у виборі засобів, за допомогою яких ці цілі вирішуються (до засобів належать навчальні програми, підручники, навчальні посібники, організація освітнього процесу, типи взаємодії педагогів зі студентами, якість отриманих знань та їх моніторинг, стиль відносин між студентами, організація позааудиторної діяльності студентів та їхнього позанавчального життя, матеріально-технічна база університету, факультетів, аудиторій, лабораторій і тощо); оцінюється *змістовно* стосовно *особистісного* розвитку студента, *соціального* (здатність до міжкультурної взаємодії, комунікації з іншими, до спілкування, визначення статусу в початковій студентській групі тощо); розвитку студента в *професійному* напрямі, якого ОСУ дозволяє досягти в процесі здобування освіти.

До принципів формування освітнього середовища можна зарахувати 1) функціональну різноманітність елементів середовища, що слугує студентам для засвоєння різних видів діяльності у напрямі: освіта – особистість – діяльність; 2) взаємозалежність всіх елементів освітнього середовища на єдиній методологічній основі; 3) достатність ресурсів університету, що забезпечує особистісний вибір студента, його професійний розвиток, слугує самоідентифікації його особистості.

Зупинимося на одному з найважливіших компонентів освітнього середовища університету, як от комплекс іншомовного навчального обладнання на прикладі факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова. Наголосимо, що факультет охоплює такі спеціалізації: «Біологія та англійська мова», «Географія та англійська мова», «Туризм», «Хімія», «Географія», «Біологія і здоров'я людини», «Природничі науки», «Екологія».

Своєю чергою, повне оснащення факультету забезпечують три взаємопов'язаних комплекти: загальнофакультетське оснащення, оснащення лекційних аудиторій; оснащення лабораторій; оснащення аудиторій для практичних занять з іноземної мови. Названі комплекти дозволяють також забезпечити організацію позааудиторної діяльності студентів (навчально-дослідницька і експериментально-дослідницька діяльності, проектна діяльність студентів, комп'ютерний дизайн і моделювання тощо). Наголосимо, що стратегія підготовки фахівця на дослідницькій основі «має

подвійну детермінацію: *соціальну* (відповідність компетентних фахівців до соціально-економічних потреб); *особистісну* (мотиваційно-ціннісні смисли, конкурентоспроможність на ринку праці)» [2, с. 7; 6; 10; 11; 12; 13].

Чітко продумано на факультеті оформлення аудиторій, коридорів, рекреаційних зон, а також обладнання: аудиторні дошки, комп'ютери (кожен студент навчальної групи на практичному занятті з ІМ забезпечений комп'ютером), мультимедійні проектори, інтерактивні дошки (маючи сенсорний екран для відображення інформації та взаємодії з нею дозволяють проектувати дані з комп'ютера, за якими можна працювати прямо з дошки, наприклад, робити різноманітні помітки, запускати додатки та управляти комп'ютером. Це дає можливість паралельно використовувати аудиторну та інтерактивну дошку), екрани для проекторів, ергономічні меблі, а також наповнюваність навчальних аудиторій дидактичним і роздатковим навчальним матеріалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грибанова О. П. Образовательная среда как фактор развития личности. URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/2017/02/27/obrazovatel'naya-sreda-kak-faktor>
2. Іванюк Г. Нова стратегія розвитку освітнього середовища педагогічного вищого навчального закладу. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матер. І Міжнар. наук.-практ. онлайн Інтернет-конф. (6 квітня 2017, м. Умань). Умань: ФОП Жовтий О. О. 2017. Ч. 1. С. 6–9.
3. Петько Л. В. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 33. С. 128–141.
4. Петько Л. В. Введення ЗНО з іноземної мови для вступників до магістратури українських вишів. Наукові засади підготовки фахівців природничого, інженерно-педагогічного та технологічного напрямків : матеріали ІІ Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф., м. Бердянськ, 26–31 березня 2018 р. Бердянськ : БДПУ, 2018. С. 48–49.
5. Петько Л. В. Виклики ХХІ століття для освітнього простору України. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Серія : Педагогіка : наук. журн. / Чорном. держ. ун-т імені Петра Могили. Миколаїв : Вид-во ЧНУ імені Петра Могили, 2017. Т. 303. Вип. 291. С. 10–14.
6. Петько Л.В. Дослідницька діяльність студентів коледжу як одна з умов неперервної освіти. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому середовищі: зб. наук. праць. Київ: Університет «Україна». 2010. № 7. С. 122–134.
7. Петько Л. В. Педагогічна сутність у визначенні поняття «освітнє середовище». Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 34. С. 109–118.
8. Петько Л. В. Програма вступного випробування з іноземної мови (англійська,

німецька, французька) за професійним спрямуванням для вступників до магістратури НПУ ім. М. П. Драгоманова: методичні вказівки для студентів, бакалаврів та викладачів ВНЗ. 2011. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 76 с.

9. Петько Л. В. Пропозиції щодо організації і проведення вступного випробування до магістратури з іноземної мови за професійним спрямуванням до закладів вищої освіти України. *Topical issues of education : Collective monograph* Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. 220 p. P. 4–35.

10. Турчинова Г. В. Модель організації курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: монографія. Міністерство освіти і науки України, Київ. лінгвіст. ун-т. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2015. С. 145–172. літ.: 27 н.

11. Турчинова Г. В. Підготовка майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності у процесі навчання іноземної мови за фахом. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. 260 p. P. 70–84.

12. Турчинова Г. В. Тематика, тексти, мовний та мовленнєвий матеріал у курсі навчання викладання біології англійською мовою. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки : [зб. наук. статей] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 109. С. 205–210.

URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7509>

13. Французька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей: 8.02030101 «Філософія», 8.02010101 «Культурологія (за видами діяльності)», 8.02030102 «Релігієзнавство» [Текст] : навч. посіб. / Л. С. Вінчук [та ін.] ; за ред. В. І. Гончарова, Г. В. Турчинової; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, [Ін-т філос. освіти і науки], Київ. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ : Талком, 2015. 171 с.

Піастро Тетяна,

*магістрант Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

Ткачук Мирослава,

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

ГУМАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реформування національної системи освіти в Україні повинно здійснюватись на основі добре розроблених і інтегрованих світоглядних, концептуальних та методологічних засадах.

Виходячи із завдання переорієнтації сучасних навчальних закладів на ідеї гуманізації навчання і виховання підростаючої особистості, організації гуманістичної за змістом педагогічної діяльності, управління закладами загальної середньої освіти також повинно здійснюватися на гуманістичних засадах. Йдеться не тільки

про гуманістичні принципи управління сучасною школою, чи окремі вдосконалення певних напрямів освітньої практики, а про перехід систем освіти на якісно новий рівень функціонування із зміною парадигмальних основ свого розвитку і саме на гуманістичних засадах.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні» (2012–2021) зазначається, що реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму», як стратегії національної освіти має стати ключовим напрямом державної освітньої політики [3].

У зв'язку з цим актуалізується пошук такої концепції управління, аксіологічну основу якої складають ідеї та принципи гуманізму, здатних протистояти механічному використанню людського капіталу та забезпечувати суб'єктно-суб'єктну взаємодію освітнього процесу через інтеріоризацію ними соціальних норм і цінностей громадянського суспільства.

Гуманістична освіта передусім орієнтується на процес формування особистості у багатомірній повноті інтелектуального, культурного, психологічного і соціального розвитку людини, а гуманізація управління освітою (що розглядається як процес приведення освіти, її змісту і форм у відповідність з природою людини, її душею і духом, як повернення до морального джерела, компетентності, поведінки і життя людини в середовищі собі подібних і світі в цілому) – на реалізацію означених завдань на засадах демократії і гуманізму.

Вивчення досягнень сучасної освітньої практики показало, що гуманізація управління закладами загальної середньої освіти сприяє реалізації принципів гуманізації та гуманітаризації, які створюють у закладах освіти відповідне поле для діяльності кожного учня, не пригнічуючи його тим, що він не спроможний досягнути. Реалізація цих принципів передбачає:

- максимально наближене вивчення кожної навчальної дисципліни до майбутніх потреб учнів;
- оптимальне поєднання і узгодження вивчення гуманітарних дисциплін з природничо-математичними;
- посилення ролі гуманітарних наук в усіх навчальних закладах;
- формування системи правової культури і правових відносин у

закладі загальної середньої освіти, які моделюють демократичний устрій держави і включають морально-правову відповідальність учасників навчально-виховного процесу за свої дії відповідно до його Статуту;

- диференціацію навчання, створення умов кожному учневі для випробування і розвитку своїх здібностей і нахилів у різних видах людської діяльності, вибір навчальних дисциплін та різних форм продовження навчання;

- поєднання загальнолюдських і національних цінностей, світського виховання з вихованням на засадах християнської моралі;

- формування політичної культури, вміння спілкуватися, відстоювати свої погляди, знаходити компроміси за умов розмаїття політичних сил, не нав'язуючи дітям тих чи інших ідеологічних думок чи позицій.

Гуманізація управління освітньою системою передбачає створення таких закладів освіти, в яких усі педагогічні процеси спрямовуються на: диференційований розвиток і саморозвиток особистості; максимально наближене вивчення навчальної дисципліни до майбутніх потреб учнів; формування системи морально-правових відносин, політичної культури; оптимальне поєднання загальнолюдських і національних цінностей; виховання на засадах християнської моралі; посилення ролі гуманітарно-зорієнтованого вивчення наявних предметів.

Гуманізації управління закладом загальної середньої освіти характерні такі закономірності:

- орієнтація управлінського впливу на розвиток особистості та самодостатність і самоцінність суб'єктів управління, що дає їм змогу вільно і творчо виявляти себе в реалізації гуманістичної функції управління;

- виховний вплив управління [5] та усвідомленням учасниками освітнього процесу власної місії у функціонуванні закладу загальної середньої освіти;

- організаційна культура управління та рівень готовності суб'єктів до гуманізації управління.

Найголовнішими принципами гуманізації управління закладом загальної середньої освіти вважаємо:

- принцип безперервного загального розвитку особистості. Цей

принцип є провідним, тому що всі інші принципи, в основі яких лежить закономірність – орієнтація на розвиток особистості, – підпорядковуються йому, забезпечуючи внутрішні і зовнішні умови його реалізації;

– принцип культуровідповідності управління, що передбачає розуміння нових стосунків у системі «керівник-підлеглий», формування нової місії загальноосвітнього навчального закладу;

– принцип включення учасників освітнього процесу в управлінську діяльність, що здійснюється за рахунок делегування їм певних повноважень, розвитку лідерства та командності [2];

– принцип діалогічності, який обумовлюється тим, що лише в умовах взаємодії та партнерства можливе відтворення ідеї гуманізму в управлінській практиці;

– принцип толерантності і комунікативної спрямованості (партнерський, емпатійний тип стосунків), який спирається на визнання продуктивної ролі індивідуалізму в його позитивному гуманістичному сенсі, передбачає прояв терпимості до інших людей, їхніх поглядів, цінностей, поведінки [1];

– принцип балансу управління і самоврядування, комфортної життєдіяльності як вихованців, так і педагогів, створення оптимальних умов для прояву творчості особистості [4].

Управління, основу якого складає ідея гуманізму, здійснює традиційні функції управлінської діяльності: організацію, мотивацію, контроль, проте кожна і з них підсилена психологічним акцентом.

Аналіз теоретичних висновків науковців і практиків слугує переконливим аргументом для такого висновку: гуманізація управління закладами середньої освіти надасть широкому колу педагогічної громадськості можливість використовувати в освітньому процесі могутній антикризовий, творчо-стабілізуючий потенціал, закладений у гуманістичному навчанні й вихованні, спрямованому на розвиток здібностей учнів, залученню їх до творчої діяльності, що служить фактором духовності особистості, способом її самовираження, і запорукою успішного розвитку суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: Либідь, 1998. 204 с.
2. Драч І. І. Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом. *Міжнародний науковий журнал «Scientific Journal «ScienceRise»*. Педагогічні науки. № 2/1(7), 2015. С. 63–67.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки: проект. *Вища школа*. 2013. № 2. С. 86–106.
4. Родченко В. В., Новак В. О. Менеджмент: навчальний посібник. Київ: НАУ, 2001. 400 с.
5. Сущенко Т. І. Виховний зміст управлінського впливу на якість освітніх процесів в умовах ринку. *Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 22–23 берез. 2013 р. Запоріжжя: КПУ, 2013. С. 51–53.

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

ОСНОВИ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Складні реалії в освітянській галузі спонукають науковців і керівників організацій до пошуку нових педагогічних та управлінських систем, технологій управління, організаційних форм та методів управління розвитком. Це змушує змінювати підходи, методи, стилі виробничих відносин та поступово перетворювати жорстке субординаційне управління сучасними організаціями на мобільне, гнучке.

Для цього потрібно, щоб професійна компетенція керівника проявлялася в знаннях специфіки своєї професії, доскональному розумінні її сутності, в умінні застосовувати різні методи соціального управління, в здатності передавати свої знання, виконувати роботу свідомо і креативно. Також професійна компетенція розкривається в умінні передбачати результати своєї діяльності, в її прогнозуванні, в здатності бачити перспективи розвитку підприємства [1, с. 66].

Розвиток професійної компетенції передбачає засвоєння і реалізацію комплексу сучасних професійних знань і практичних навичок їх застосування, оволодіння ефективними методами соціального управління і людинознавчих технологіями.

Рівень професійної компетенції керівництва впливає на ефективність діяльності персоналу, застосування сучасних виробничих та інформаційних технологій, реалізацію інноваційних ідей. Тому професійна компетенція як міра професіоналізму представляє собою функціональні обов'язки персоналу, діапазон

відповідних його професійних знань, досвіду і особистісних якостей, які він здатний реалізувати в різних соціальних умовах.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «управління» трактується як дія зі значенням управляти (спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; керувати).

Управління розвитком професійною компетенцією розглядається як один з аспектів педагогічного менеджменту поряд з управлінням персоналом та управлінням якістю освіти.

З огляду на це, управління розвитком професійною компетенцією учителя є соціально значущою проблемою в педагогіці, хоча її розв'язання ускладнюється тим, що навчати вчителя необхідно у процесі його професійної діяльності, опановуючи нові вимоги до сучасного педагога та до процесу навчання в умовах формування суспільства знань.

Процес управління є циклічним і безперервним, полягає в послідовному виконанні його циклів: «мета-дія-результат-нова мета». Головною метою управління професійною компетентністю, на думку фахівців-андрагогів, є сприяння найповнішої реалізації особистісного та професійного потенціалу педагогів. Управлінню необхідно постійно стимулювати і підтримувати головне внутрішнє джерело розвитку системи – активність педагогічних кадрів [3].

Разом з тим педагоги в своїй творчості не повинні ґрунтуватися тільки на задоволенні власних професійних інтересів.

На переконання І. Анненкової, педагогічна творчість є соціальною, а тому вона має черпати мотиви та енергію, перш за все, з необхідності вирішення спільних соціальних завдань, з нагальних освітніх запитів територіальної громади [2].

Функції управлінської діяльності у галузі професійної компетенції педагогів – це не що інше, як функції менеджменту: планування, організація, координація, стимулювання і контроль професійної діяльності. Управління процесом професійної компетентності педагогічних кадрів розглядається як завдання в рамках функції управління розвитком кадрів.

У системі управління процес професійної компетенції педагогів фіксується зростання професійної кваліфікації. І. Анненкова виділяє два види кваліфікації – формальну і фактичну. Формальна кваліфікація, на думку авторки, відображає певний мінімум знань,

уміння і навичок, який необхідний педагогам для реалізації освітнього процесу.

У формальній кваліфікації є підтвердження у вигляді сертифіката або посвідчення, і не враховуються фактичні знання і уміння педагога, який може знати більше, ніж наказано кваліфікаційними вимогами. Важливо відзначити, що саме зміни у фактичній кваліфікації – один із змістів процесу професійного розвитку педагогічних кадрів, вони пов'язані з ефективністю педагогічної праці [2].

Наявність компетенції визначається за здатністю педагога переносити досвід діяльності в умови нової проблемної задачі. А. Маркова виділяє кілька видів професійної компетенції педагога: спеціальну – володіння професійною діяльністю на високому рівні; соціальну – володіння прийомами професійного спілкування, співпрацею; особистісну – володіння способами самовираження і саморозвитку; індивідуальну – володіння способами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійно-особистісного росту [4]. Авторка вважає, що ці види компетентності можуть розвиватися в процесі самоосвіти і під впливом вміло організованої системи управління.

Основними формами реалізації схеми управління розвитком професійної компетенції педагога, на нашу думку, є: методологічні семінари, науково-дослідні конференції, організація педагогічних експериментів за окремими напрямками реалізації інноваційної моделі освітнього процесу, публічний захист педагогічних дослідницьких проектів, розробка індивідуальних освітніх траєкторій циклових комісій і окремих педагогів, стажування на підприємствах педагогічних працівників.

Прикладом механізму управління професійною компетенцією педагога є такий масовий механізм управління, як атестація педагогічних працівників освітніх установ. До прикладів інших механізмів можна, зокрема, зараховано конкурси педагогічних здобутків, а також наукові семінари і проекти, роботу методичних об'єднань, реалізацію програм саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адольф В. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. Красноярск : КрГУ, 1998. 286 с.
2. Анненкова І. Моніторинг якості освіти у ВНЗ. Вища освіта України. Додаток 4,

том II (20). 2010 р. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору С. 404–412.

3. Ельбрехт О. Управління навчальною і виховною діяльністю : теорія і практика : навчальний посібник. Київ : Основа, 2009. 168 с.

4. Маркова А. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.

Ребуха Лілія,

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільського національного економічного університету, Україна*

ЗАСАДНИЧЕ СПРЯМУВАННЯ СИСТЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

За швидкого соціально-економічного розвитку провідних країн світу в напрямі «постіндустріального суспільства» професійна діяльність набула рис диверсифікації, варіативності, диференціації та індивідуалізації. Вона стала наукоємнішою, інтелектуальною, творчою та технологічною. Затребуваними стали фахівці, які уміло володіють методологією професійної діяльності, вміннями і навичками запровадження фундаментального знання у власний діяльнісний процес, майстерним проведенням спеціальних досліджень для визначення проблем, що існують у професійній практиці [4, с. 48].

Із зростанням вимог до майбутнього фахівця-професіонала виникає нагальна необхідність глибинних перетворень у теоретико-методологічній, загальнонауковій, а, отже і професійній підготовці студентів, яка передбачає перехід від оволодіння професійними знаннями до засвоєння теоретико-методологічних засобів ефективною фаховою діяльністю [1, с. 94–95]. Розв'язання зазначеної проблеми уможливлене за фундаменталізації професійної освіти на змістовно-організаційному та технологічному рівнях. Такий підхід відповідає гуманістичній та суб'єктно-ментальній (світоглядній) парадигмі професійної освіти, яка спрямована на професійно-особистісний розвиток суб'єкта освіти та результативне самореалізування майбутнього соціального працівника у професійній діяльності.

У процесі фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників акцентується увага на аспект духовного та культурного розвитку фахівця, а не тільки на формуванні у нього професійно-значимих знань та практичних вмінь. Крім того,

фундаменталізація професійної підготовки докорінно змінює змістове наповнення відповідних навчальних дисциплін; спрямована на високий рівень теоретичних узагальнень і професійної виучки; ефективно допомагає у формуванні логічного та чіткого бачення студентом місця майбутньої професії в системі загальноприйнятих знань та міжнародної практики; змінює підходи до громадянського суспільства.

Значна роль за фундаменталізації професійної підготовки належить змістовому наповненню навчальних дисциплін, формуванню компетентнісних навичок та методологічної культури випускників закладів вищої освіти. Крім того, фундаменталізація професійної освіти забезпечує перехід від «підтримуючого» навчання до «випереджаючого» особистісно-професійного утворення [3, с. 20–27]. Відповідно вона виконує дві основні засадничі функції. Перша з яких спрямована на створення особистісних моделей діяльнісного буття майбутнього соціального працівника на основі професійного менталітету. Друга – на формування у студентів системного, цілісного, теоретичного і методологічно-виваженого знання, що покликані допомогти майбутнім соціальним працівникам компетентно об'єктивувати проблемні ситуації та професійно їх вирішувати. За фундаменталізації професійної підготовки набуті в навчальній аудиторії знання сприяють правильному розв'язанню професійно-зорієнтованих ситуативних задач, які й уможливають зреалізування, сформованого викладачем, теоретичного, практичного, наочно-дієвого, наочно-образного, формально-логічне, творчого, критичного, інтуїтивного тощо мислення майбутніх соціальних працівників [2, с. 152–154].

Відповідно система фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників за університетського навчання спрямована на:

- формування у майбутніх фахівців мотиваційної готовності до зреалізування стратегії фундаменталізації освіти;
- адаптацію сучасної концепції фундаменталізації професійної підготовки до освітнього простору, середовища та системи навчання закладу вищої освіти;
- розробку і реалізацію моделі фундаменталізації професійної підготовки, яка вибудовується відповідно до мети, завдань, змісту та

напрямів підготовки; методів, прийомів, засобів і технології фундаменталізації освіти. Побудована на основі проблемно-модульної технології зазначена модель дозволяє виділити в блоках дисциплін модулі фундаменталізації.

Отже, фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників можна розглядати як явище; принцип професійної освіти; процес, що має власну дидактичну структуру і зміст; цілісну систему навчання. Відповідно засадниче спрямування системи фундаменталізації професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти спрямоване на високий рівень теоретичних узагальнень і професійної виучки та зміну підходів до освіти в громадянському суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мельничук І. М. Теоретико-методологічний аналіз філософських засад соціальної роботи. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Педагогіка та психологія. 2009. Вип. 498. С. 94–104.
2. Ребуха Л. З. Напрями фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 62. С. 152–157.
3. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі: Монографія. Кривий Ріг: Мінерал; Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 340 с.
4. Фурман А. В. Інноваційна освітня модель підготовки соціальних працівників. *Ринок праці та зайнятість населення*. 2015. № 1. С. 47–51

Руссков Станіслав

(Руссков Станіслав), кандидат педагогічних наук, доцент, завідуючий центром духовно-нравственного розвитку личности БУЧР ДПО «Чувашикий республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Григорьева Стелла

(Григорьева Стелла), доктор педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного и начального образования Казанского (Приволжского) федерального университета

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен дискурсивный материал о месте и роли социально-педагогических технологий в функционировании современной образовательной среды. Основная цель представить

участникам конференции обобщенный материал для использования его в практике своей деятельности. На наш взгляд, такое наглядное расположение материала в статье будет удобно для ознакомления и использования специалистами для дополнения их компетенций и компетентности в профессиональной деятельности в современной образовательной среде.

В рамках объявленной темы конференции достаточно актуальной является возможность обсуждения проблемы реализации социально-педагогических технологий участвующих в модернизации образовательной среды современного общества. Так как от эффективного применения социально-педагогических технологий во многом зависит успешное устранение многих негативных факторов тормозящих социальное развитие личности и благополучие в обществе.

В процессе развития человека все его окружение становится образовательной средой. Однако эта среда оказывает как позитивное, так и негативное образовательное воздействие на человека. Вот потому современному специалисту необходимо уметь профессионально подходить к созданию позитивной образовательной среды.

Ныне назрела необходимость специалисту, работающему в системе образования иметь компетенцию в широком спектре инновационных технологий, идей, школ, направлений, которую необходимо превратить в его способность решать профессиональные задачи, то есть в компетентность. Сегодня считать себя компетентным специалистом нельзя без знания и использования в профессиональной деятельности всего обширного арсенала образовательных и социально-педагогических технологий.

В современной научно-педагогической литературе представлено множество социально-педагогических технологий, например, М. Галагузова и Л. Мардахаев выявили и представили основания и критерии, позволяющие классификации социально-педагогических технологий.

Инновационные педагогические технологии в процессе профессиональной подготовки студентов к социальной работе мы находим в труде Е. Балахановой.

Теоретические и методологические вопросы применения социально-педагогического проектирования в профессиональной

подготовке социальных педагогов представлены в исследовании А. Семенко.

О. Тоистова посвятила свои исследования технологизации педагогической деятельности в процессе подготовки социально-педагогических кадров.

Список краткого анализа недавних исследований и публикаций, в которых решаются современные проблемы применения социально-педагогических технологий подчеркивает актуальность проблемы, этот список можно было бы и дальше продолжить, но нет в этом необходимости. Ибо известно, что современные социально-педагогические технологии имеют ярко выраженную специфику, их не нужно путать с технологией социальной работы. Технологии социальной работы реализуются в сфере социальной защиты населения, а социально-педагогические технологии – в системе образования и учреждениях комитетов по делам молодежи; социально-педагогических, культурно-спортивных комплексах, центрах социальной педагогики и социальной работы, службы досуга и культурной анимации и т. д. прямо или косвенно участвуя в модернизации образовательной среды в широком его понимании.

В современной образовательной среде сферы деятельности социальных педагогов и социальных работников стали расширяться, пересекаясь, и взаимно дополняя друг друга. Известно, например, в различных государственных и негосударственных учреждениях, в некоторых детских домах и школах, сегодня одновременно работают и социальные работники, и социальные педагоги; однако каждый из них имеет свой круг обязанностей и решает свои функциональные обязанности и профессиональные задачи. Отличия между социальным педагогом и социальным работником обусловлены тем, что их теоретические базы деятельности выделились как прикладные области знания из разных наук: социальная педагогика – из педагогики, а социальная работа – из социологии. Отсюда и другое отличие – в объектах и предметах деятельности названных специалистов. Объектом социально-педагогической деятельности является человек независимо от возраста, группы людей, семьи; то есть «целостная система социальных взаимодействий человека», а предметом – процесс личностно-средового взаимодействия в течение всех возрастных периодов бытия личности в различных сферах микросреды. Такое понимание объекта и предмета социально-

педагогической деятельности накладывает свой отпечаток на целеполагание деятельности социального педагога. Цель деятельности социального педагога направлена на создание благоприятных условий для личностного развития человека (физического, социального, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной социально-психолого-педагогической помощи в саморазвитии и самореализации в процессе социализации, а также защита человека (социальная, психолого-педагогическая, нравственная) в его жизненном пространстве. Как известно из педагогической теории, цель определяет все компоненты педагогического процесса, а в нашем случае – цель определяет задачи, виды, содержание, структуру, функции применения социально-педагогических технологий.

Существует достаточно большое количество дискурсов (рассуждений) по определению понятия «технология». Мы придерживаемся общепринятого подхода: технология (греч. *techne* – искусство, мастерство и *logos* – наука, закон). В буквальном переводе «технология» – наука о ремёслах и мастерстве (Аристотель). В теории принято выделять характерные признаки технологии.

Во-первых, – является процессуальной категорией; во-вторых, может быть представлена как совокупность управляемых методов изменения состояния объекта; в-третьих, направлена на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов; в-четвертых – детальное определение конечного результата и воспроизводимость (тиражируемость).

Вначале мы отметили, что теоретической базой социально-педагогической деятельности – является прикладная область знания социальная педагогика, которая вышла из недр педагогики, а социальная работа – из социологии. В связи с чем, подходя к определению понятия «социально-педагогическая технология», есть смысл восстановить в памяти, как понимается понятие «педагогическая технология». Существует достаточно много подходов к определению этой дефиниции. Чаще всего педагогическую технологию принято определять как совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, на основе декларируемых психолого-педагогических установок. Г. Селевко, например, приводит следующее определение:

«Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО)» [4, с. 14]. Следовательно, педагогическая технология – это один из эффективных способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания ребёнка, обучающегося, студента.

В свою очередь, социально-педагогическая технология является уже интегративной разновидностью социальной и педагогической технологий, так как она опирается на педагогическую теорию и практику, на основные положения наук об обществе и человеке, на исследования социопедагогики, педагогику среды, педагогику социального становления личности и мн. др.

Возможность и необходимость разработки социально-педагогических технологий обусловлена тем, что социально-педагогическая деятельность, как и всякая другая разновидность социальной деятельности, имеет свою структуру, благодаря которой она может поэтапно расчленяться и последовательно реализовываться. Известно, что основными компонентами деятельности выступают целеполагание, выбор способов действия и его инструментария, оценка результатов деятельности (М. Галагузова). Если мы воспринимаем социально-педагогическую технологию как целенаправленную, специально организованную последовательность деятельности, то в такой деятельности, как правило, необходимо выделить определенные этапы действий, методики, обеспечивающие достижение поставленной цели.

Итак, современные социально-педагогические технологии направлены на: создание социальных условий, компенсирующих неблагоприятный опыт социализации и неблагоприятные условия жизни детей и их семей; оказание комплексной помощи, направленной на создание благоприятных социально-педагогических условий в образовательных и других учреждениях системы социального воспитания и защиты; культурно-просветительская работа среди населения по пропаганде и разъяснению здорового образа жизни; осуществление системы превентивных (предупреждающих, опережающих) мероприятий, предупреждение и устранение прямых и косвенных десоциализирующих влияний

социума и многое другое, тем самым активно участвуют в модернизации образовательной среды в широком его понимании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Галагузова М. А. Социальная педагогика. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000. 416 с
2. Голоухова Г. Н. Методика и технология работы социального педагога. Архангельск : ГОУ ВПО «Приморский гос ун-т им. М. В. Ломоносова. 2010. 152 с.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Москва: Издательство Юрайт. 2011. 797 с.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 56 с.
5. Словарь по социальной педагогике / Авт. сост. Л. В. Мардахаев. Москва: Академия. 2005. 368 с.

Сажієнко Олександр,

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

КОМПОНЕНТИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СФЕРИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Попри нормативно-правову обґрунтованість фахових компетенцій певної спеціальності, практичні аспекти проблеми постійно змінні, згідно із гнучкими вимогами ринку праці, на які вони й мають бути орієнтованими. Окремі спеціальності характеризуються надто динамічними вимогами з боку ринку праці, тому дослідження укладення їх фахових компетенцій та формування компетентностей майбутніх працівників – повсякчас актуальні. До таких спеціальностей належить, передусім, сфера комп'ютерних технологій.

Мета статті на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу схарактеризувати компоненти, критерії та рівні сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

У дисертаційних роботах, присвячених проблемам професійної підготовки у закладах вищої освіти бакалаврів певної кваліфікації на основі компетентнісного підходу, нами виокремлено дві точки зору щодо характеристики результатів такого навчання:

1. Розуміння кваліфікації як загального контексту Освітньо-

професійної та Освітньої програм, цілеспрямованія на певний результат вищої освіти, орієнтований на можливості подальшого працевлаштування або підготовку до наукової діяльності. Формування фахової кваліфікації, в цьому контексті, є систематичним, безперервним процесом пізнання (Р. Горбатюк) [1]. Проте такий підхід не обґрунтовує реалізацію багатопрофільної підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

2. Опис результатів профільної підготовки у закладах вищої освіти як окремих спеціальних (фахових) компетентностей, що доповнюють зазначені в Галузевому стандарті вищої освіти [2]. Погоджуючись із дослідниками щодо необхідності диференціювання цілей загальнопрофесійної і спеціальної (фахової) підготовки у закладі вищої освіти, вважаємо за необхідне пошук способів адаптації компетентнісної моделі майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій до потреб роботодавців без зміни складу і змісту викладених у Державних освітніх стандартах компетенцій випускників.

Тобто, йдеться про розмежування понять «професійна» та «фахова» підготовка. Так, перше поняття – загальне і окреслює галузь майбутньої професійної діяльності нинішніх студентів. Друге поняття («фахова підготовка») характеризує конкретну кваліфікацію майбутнього працівника.

З урахуванням запропонованої вітчизняними дослідниками методики укладання Освітньої програми професійної підготовки студентів за спеціальністю «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)», передбачається дотримання таких етапів:

1. Виділення із зазначених в Державному стандарті вищої освіти основних видів і завдань професійної діяльності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій, до виконання яких готується студент щодо конкретної галузі професійної діяльності (сфери комп'ютерних технологій).

2. Уточнення змісту виділених професійних завдань майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на підприємствах та закладах освіти.

3. Визначення спеціальних знань і умінь, необхідних для виконання окреслених професійних завдань на підприємствах та у закладах освіти як компонентів фахових компетентностей.

Як показує аналіз нормативних документів, результат

підготовки майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій спеціальності «015. Професійна освіта (комп'ютерні технології)» не зводиться до сформованості лише спеціальних професійних знань і умінь, а є інтегративним: охоплює функціональні і особистісні складники готовності до виконання фахових завдань.

Тому конкретизація фахових компетенцій майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій передбачає усі компоненти компетентностей (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, суб'єктного).

Схарактеризуємо вказані компоненти:

1. Мотиваційно-ціннісний компонент фахової компетентності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій, що мають галузеву специфіку підприємств та закладів освіти, становлять мотиви і цінності, що визначають ставлення і спонукають до освоєння і виконання фахових завдань, специфічних для підприємств та закладів освіти.

2. Когнітивний компонент – система фахових знань теоретичного (сутність певного поняття) та практичного (приміром, алгоритми) характеру.

3. Операційно-діяльнісний компонент – уміння, навички, здатність та готовність застосувати фахові знання у процесі практичної діяльності у сфері комп'ютерних технологій.

4. Суб'єктний компонент – рефлексія готовності до виконання професійних завдань, що мають галузеву специфіку підприємств та закладів освіти регіону, і конкретні цілі подальшого освоєння професійної діяльності на підприємствах та закладах освіти у сфері комп'ютерних технологій.

Для визначення критеріїв сформованості фахової компетентності майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій на констатувальному етапі дослідження проведено опитування експертів-роботодавців: запропоновано охарактеризувати критерії сформованості, відповідні компонентам компетентностей – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного, суб'єктного. Виділено такі критерії:

– ціннісний, що характеризує позитивне ставлення до освоєння і виконання вказаних фахових завдань;

– когнітивний, що відображає здатність до застосування спеціальних знань при виконанні специфічних для підприємств та

закладів освіти фахових завдань;

– діяльнісний, який показує рівень освоєння діяльності по виконанню певних професійних завдань;

– оцінний, що характеризує адекватність самооцінки готовності до виконання специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань майбутніми бакалаврами сфери комп'ютерних технологій.

Експертами-роботодавцями охарактеризовані три рівня сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій:

1) *початковий* – характеризується рівнем фахових знань і умінь, достатніх для діяльності за інструкцією, невід'ємним ставленням до виконання специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань, обумовленим зовнішніми мотивами діяльності у сфері комп'ютерних технологій;

2) *достатній* – характеризується освоєнням спеціальних знань і умінь, що забезпечують самостійне виконання фахових завдань за зразком, наявністю зовнішніх і внутрішніх мотивів виконання специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань;

3) *продуктивний* – характеризується здатністю до самостійного вирішення, освоєння і виявлення специфічних для підприємств та закладів освіти професійних завдань, наявністю внутрішніх і зовнішніх мотивів професійної діяльності, прагненням до продовження навчання.

За кожним критерієм визначено характеристики майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій, що дозволяють оцінити рівень сформованості фахової компетентності, характерних специфіці підприємств та закладів освіти.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел та емпіричного матеріалу нами здійснено характеристику компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та суб'єктний), критеріїв (ціннісний, когнітивний, діяльнісний та оцінний) та рівнів (початковий, достатній та продуктивний) сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

Водночас подальшого дослідження потребує питання виокремлення показників сформованості фахової компетентності у майбутніх бакалаврів сфери комп'ютерних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбатюк Р. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 45 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти. URL: http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=663746&cat_id=3459

Самодумська Олена,
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри освіти та управління навчальним закладом, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя, Україна

ДИДАКТИЧНЕ ТА МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Потребу наукового осмислення, дидактичного і методичного аналізу змісту сучасної неформальної освіти дорослих та його модернізації зумовлено швидко змінюваними соціально-економічними умовами, феноменом стрімкого розвитку і активного поширення діяльності неформальних організацій в українському освітньому просторі дорослих, значною різноманітністю й невпорядкованістю освітніх тематик траєкторій особистісного та професійного розвитку дорослих.

Більшість сучасних трактувань зарубіжними і вітчизняними педагогами-науковцями (Б. Бим-Бад, Н. Волкова, В. Галузинський, М. Євтух, І. Ісаєв, А. Кузьминський, Н. Мойсеюк, В. Омеляненко, Є. Рапацевіч, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Фіцула, І. Харламов, Є. Шиянов та ін.) загального змісту освіти збігаються до розуміння його як відображення всіх елементів соціального досвіду людства у вигляді системи наукових знань, практичних умінь і навичок, способів навчальної (і творчої) діяльності, емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння й набуття яких забезпечує розвиток особистості. Зміст сучасної неформальної освіти дорослих потребує модернізації і наукового обґрунтування оскільки останнім часом відбувається стрімкий стихійний розвиток цього виду освіти.

Метою тез є означити вказану проблематику і представити проміжні результати здійсненого етапу дослідження.

Проблемі обґрунтування питань змісту української освіти

дорослих присвячено праці О. Аніщенко, В. Андрущенко, С. Архіпової, Л. Лук'янової, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін. Л. Лук'янова і О. Аніщенко зміст освіти дорослих на кожному етапі суспільного буття, розглядають залежним від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи освіти країни, відведеного на освіту часу, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, завдань суспільства і держави у галузі політики, економіки і виховання (соціального замовлення для системи народної освіти) [2, с. 39–40]. У змісті освіти дорослих як складової освіти впродовж життя у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні виокремлюють три основні компоненти: навчання грамотності в широкому сенсі (функціональна, соціальна, комп'ютерна та тощо); професійне навчання (професійна підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурна додаткова освіта, не пов'язана із трудовою діяльністю (life qualification) [3, с. 129].

Проаналізовані нами методологічні підходи, серед яких провідними є системний, компетентнісний, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний, когнітивний, рефлексивний тощо, дозволили виокремити складові дидактичного і методичного забезпечення модернізації змісту сучасної неформальної освіти дорослих. Основними дидактичними і методичними складовими змісту неформальної освіти дорослих, які потребують модернізації є: на *теоретичному рівні* – узагальнене виявлення його цілісного складу (елементів), структури і функцій переданого соціального досвіду в педагогічній інтерпретації – через тематику, програми, цілі, строки, методи, форми, засоби, контроль результатів тощо; на *нормативно-правовому рівні* – регламентація і узгодження з існуючими офіційними освітніми стандартами різного підпорядкування – відповідно виду, ступенів навчання і кваліфікацій; на *методичному рівні* – представлення певних частин змісту неформальної освіти – відповідно навчальних предметів / дисциплін, планів, програм або навчального матеріалу.

Неформальна освіта дорослих є варіативною, здійснюється у контексті навчально-просвітницьких ініціатив, які набули поширення в усіх регіонах України, і спрямовується на розвиток сучасних компетентностей різних категорій дорослих. Складовими змісту неформальної освіти дорослих відповідно компетентнісного підходу

є: пізнавальна; соціальна; лінгвістична; технологічна; цифрова; підприємницька; загальнокультурна; здоров'язберезувальна.

Аналіз найпопулярніших тематик практично здійснюваної неформальної освіти показав залежність особистих виборів дорослими тематики навчання – від цілей і провідних «способів здійснення буття». У науковому обґрунтуванні Г. Єгоровим і Т. Меланіною особистісного і професійного розвитку дорослих, «способи здійснення буття» дорослою людиною називаються «модусами» [1]. Відрізняють модуси «володіння», «досягнень» і «служіння» за ціннісною орієнтацією дорослої особистості. Модус «служіння» відрізняється спрямованістю до смислу, тільки в цьому модусі діяльність відповідає моральним імперативам, пов'язаним з реалізацією дорослою людиною свого призначення.

Основними дидактичними і методичними складовими змісту неформальної освіти дорослих, які потребують модернізації є узагальнене виявлення його цілісного складу, структури і функцій переданого соціального досвіду, регламентація і співвідношення з існуючими офіційними освітніми стандартами різного підпорядкування, представлення певних частин змісту неформальної освіти відповідно навчальних предметів, планів, програм.

Модернізація змісту сучасної неформальної освіти потребує подальшої розробки дидактичного і методичного забезпечення відповідно: цілей і ціннісних орієнтацій дорослих; основних рівнів розвитку ключових компетентностей дорослих, які навчаються (базовий, достатній, універсальний); основних складових змісту неформальної освіти дорослих: пізнавальна; соціальна; лінгвістична; технологічна; цифрова; підприємницька; загальнокультурна; здоров'язберезувальна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Егоров Г., Личностное и профессиональное развитие взрослого человека в пространстве образования: теория и практика / священник Г. Егоров, Т. В. Меланина. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. 113 с.
2. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

Самоїленко Оксана,
*кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка, Україна*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ СЛОВАЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Очевидним є факт, що модернізація економіки України неможлива без підготовки дорослого населення з відповідним рівнем кваліфікації, оскільки саме воно здатне гнучко реагувати на нововведення, генерувати принципово нові ідеї, впроваджувати новітні технології, обслуговувати технологічно оновлене устаткування, адаптоване до сучасних вимог інноваційного суспільства. Тому сучасному спеціалісту потрібно постійно оновлювати свою «базу» знань і вмінь, щоб залишатися конкурентним на ринку праці.

У зв'язку з цим пріоритетного значення для України набувають наукові дослідження, присвячені питанню формування професійної компетентності фахівця у системи освіти дорослих.

У цьому контексті вивчення досвіду Словацької Республіки з розбудови системи освіти дорослих, і формування професійної компетентності фахівця зокрема, викликає значний інтерес і може стати підґрунтям до творчого використання його позитивних ідей на українському ґрунті.

У контексті дослідження важливими є праці вітчизняних і зарубіжних учених із проблем освіти дорослих в Україні андрагогічні основи післядипломної професійної освіти (В. Аніщенко, С. Архипова, В. Берека, О. Вознюк, О. Дубасенюк, О. Кисла, О. Мудра, О. Огієнко, Л. Сігаєва); генезис пріоритетних тенденцій розвитку освіти дорослих в Україні (Л. Вовк, І. Литовченко, Л. Лук'янова, О. Мартіросян, Є. Поточни, Л. Тимчук, Л. Шинкаренко) та ін.

Предметом аналізу зарубіжних науковців виступав широкий спектр теоретичних та практичних проблем стосовно розвитку освіти у Словаччині. Загальні питання навчання та виховання, тенденції розвитку словацької системи шкільної освіти вивчали дослідники Е. Лукач, К. Майєрова, Ф. Мусіла, В. Стухлік, С. Врана, В. Франк та ін. Особлива увага дослідників зосереджена на системі підготовки професійних педагогічних кадрів та післядипломній

педагогічній освіті у Словаччині. Ґрунтовний аналіз надбань словацької педагогіки у цьому напрямку подано у роботах І. Дерерати, О. Горака, М. Лукача, С. Лукачової, І. Пірогової та ін.

Мета статті здійснити теоретичний аналіз особливостей формування професійної компетентності фахівця в системі освіти дорослих Словацької республіки для їх творчого використання у сучасній вітчизняній освітній практиці.

Нині у Словацькій республіці діє тривимірна модель освіти дорослих (*trojdimenzionálny model vzdelávania dospelých*), основними компонентами якої є когнітивний (система знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості учнів наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності), прагматичний (сукупність професійних знань і досвіду (компетенцій) та креативний (уміння та навички творчого, новаторського застосування професійних знань та досвіду).

Професійна компетентність тривимірної моделі освіти дорослих розглядається на рівні прагматичного компоненту як один із компонентів професійної готовності особистості фахівця. Критерієм компетентності виступає індивідуальний спосіб вирішення або своєрідність ставлення людини до того, що вона робить. Ця своєрідність відбивається в особистісному ставленні суб'єкта до вибору прийняття рішення про спосіб реалізації в рамках професійної компетентності.

Професійна компетентність тривимірної моделі освіти дорослих включає дві складові частини – мотиваційну (сукупність мотивів діяльності, які необхідні для професійної діяльності особі як професіоналу) та операційну (практична здатність успішно реалізовувати свої посадові компетенції у процесі професійної діяльності на підприємствах як фахівець).

Одним з важливих аспектів ефективності формування професійної компетентності фахівця у Словацькій республіці є механізм порадиництва (*poradenstvo*-) персонально орієнтованого професійного консультування. Термін «*poradenstvo*» походить від англійського слова «*to consult*» – консультуватися і означає «(po) radi" (sa)» – радити, підказувати, пропонувати, присоглашати, дораджувати.

Порадиництво – це системна інституція, професіональна та

комплексна служба, метою діяльності якої є надання порад, інформації, пропонування рішень у вирішенні специфічних життєвих проблем [5, с. 7]. Мова йде про спеціально організовану професійну скерованість особистості на основі аналізу її релевантності з урахуванням фізичних і психологічних індивідуальних особливостей, загальних та професійних інтересів, нахилів і здібностей, рівня освіти та професійної підготовки. При проведенні консультації враховують також потреби ринку праці, можливості працевлаштування, професійного зростання, умови праці тощо. Психологічний сенс консультації полягає в тому, щоб допомогти дорослому самому вирішити посталі проблеми.

Основне завдання порадиництва узгодження індивідуальних професійних можливостей та потреб клієнта з інтересами ринку праці, у результаті чого відбувається професійне самовизначення особистості, формуються або удосконалюється її життєвий та професійний плани, вносяться продуктивні зміни у її професійну діяльність та поведінку.

Виконувати порадиництво у Словацькій республіці може спеціально підготовлений фахівець – андрагог – спеціаліст у сфері освіти дорослих. Це узагальнена назва різних інформаційно-освітніх ролей: наставник на виробництві та коуч, майстер або викладач виробничого навчання, тренер, модератор тощо.

Навчання дорослих вимагає від андрагога особливих, специфічно пов'язаних наборів умінь, спроможності ставати на позицію фасилітатора, який створює умови для само спрямованого навчання. У зв'язку із цим, він першорядне виконує роль організатора та менеджера освітніх процесів і процедур, а також позначає дорослому доступ до різних інформаційних ресурсів.

Таким чином, професійна компетентність фахівця у тривимірній моделі освіти дорослих Словаччини розглядається у андрагогічній парадигмі як результат продуктивного особистісно-професійного розвитку, важлива умова професіоналізму. Ефективність формування професійної компетентності фахівця забезпечує система порадиництва, ключовою фігурою якої виступає андрагог, гнучко мислячий і нестандартно діючий у динамічно перемінному концептуальному полі сучасної освіти, який формує унікальний досвід дорослого учня.

До перспектив подальших досліджень зараховуємо розгляд

структурної моделі порадицького процесу в освіті дорослих Словачької республіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Frk V. Komunikácia v personálnej a sociálnej praxi. Kapitoly o sociálnej komunikácii a vedení tímov. Prešov: Akcent Print, 2007.
2. Kalnický J. Systémová andragogika. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2007.
3. Lukáč E. Spoločnosť založená na vedomostiach – k niektorým výzvam vo vzdelávaní dospelých. Prešov: FF PU, 2017. С. 66–78.
4. Machalová M. Psychológia vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: Gerlach Print, 2006.
5. Mayer K. Poradenstvo v andragogickom kontexte. Prešov: FF PU, 2017. 134 s.
6. Mužík J. Profesní vzdělávání dospelých. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká Republika, 2012.
7. Pirohová I. Teorie vydelávania dospelých. Prešov: Prešovska univeryita v Prešove. Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. 189 с.
8. Pirohová I. Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 249 s.
9. UNESCO. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education // Adult Education Informational Notes. P., 1977. № 1, P. 2.
10. Zakonc. 568/2009 z. z. o celozivotnom vzdelavani. 2009. URL: [http://www.minedu.sk/data/files/1901 .pdf](http://www.minedu.sk/data/files/1901.pdf). 2009.

Сливка Марина

*магістрант Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, Україна*

Ткачук Лариса

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

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ РОБОТИ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ НОВИХ ВИМОГ ЧАСУ

Проблема підвищення якості освіти в Україні, зокрема в дошкільній, набуває виняткового значення у сучасний період входження України в нову фазу соціально-економічного та соціокультурного розвитку, інтеграції її до європейського та світового освітнього простору. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту, – наголошується у стратегічних державних освітянських документах [1; 2].

Дошкіллю необхідні організаційно-управлінські зміни удосконалення форм організації та урізноманітнення методів навчання й виховання дітей у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти.

Вивчення теоретичних засад проблеми управління якістю роботи закладу дошкільної освіти (В. Андреев, Г. Вергелес, Б. Дьяченко, Т. Сорочан, П. Торопов, О. Федорова, О. Янко та ін.) дає змогу характеризувати *якість роботи закладу дошкільної освіти* як складну багатокомпонентну характеристику сукупних якостей процесу та результатів освіти дітей дошкільного віку, що відповідають прогнозованим цілям дошкільного навчального закладу, узгодженим з державними вимогами й стандартами, а також потребами та очікуваннями суб'єктів освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків) [3].

Управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти передбачає підвищення ефективності функціонування різних сфер діяльності на основі забезпечення матеріального благополуччя, фінансової стабільності та створення сукупності організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективну взаємодію членів педагогічного колективу для якісної реалізації місії закладу дошкільної освіти на різних рівнях управлінської діяльності.

Узагальнення наукових поглядів на основні вимоги до особистості та дій керівника закладу дошкільної освіти дають підставу виділити серед них гуманістичні та демократичні засади керівництва, здатність адаптуватися у взаєминах з підлеглими, конфліктологічну грамотність, володіння інноваційними технологіями управління якістю навчально-виховного процесу.

До чинників, які впливають на якість навчально-виховної роботи з дітьми, належить характер і рівень управлінської діяльності.

Досліджуючи проблему управління якістю роботи сучасного закладу дошкільної освіти науковці обґрунтовують сукупність організаційно-педагогічних умов:

- поширення управлінських повноважень на педагогічний колектив як єдину команду (стратегічний рівень управління);
- створення науково-методичного осередку для педагогів на інноваційних засадах (тактичний рівень управління);
- урізноманітнення моделей організації освітнього процесу на основі особистісно орієнтованої парадигми (оперативний рівень

управління).

Так, на *стратегічному* рівні ефективність управління якістю роботи закладу дошкільної освіти визначається: *якістю цілепокладання* (орієнтованість цілей управління на соціальні запити суспільства, очікування батьків, можливості дитини; реальність та конкретність цілей управління); *ефективністю управління* (ступінь реалізації управлінських рішень; раціональний розподіл відповідальності між керівництвом і членами педагогічної команди; раціональне використання робочого часу; відповідність змісту й форми методичної роботи рівню професійної компетентності педагогів); *сприятливим соціально-психологічним кліматом* (демократичний стиль взаємодії керівництва з підлеглими; позитивна психологічна атмосфера; стимулювання творчого потенціалу кожного члена колективу) [3];

на *тактичному* рівні: *ціннісно-сисловою єдністю дій колективу педагогів* (націленість на збереження самоцінності, розкриття вікового та особистісного потенціалу кожної дитини; прийняття педагогічним колективом соціокультурних норм і цінностей суспільства); *оптимальністю взаємодії членів колективу* (згуртованість дій, мобільність, взаємозамінність членів колективу, професійна компетентність та інноваційність діяльності педагогів) [3];

на *оперативному* рівні: *відповідністю педагогічних зусиль досягнутим результатам* (раціональна організація життєдіяльності дітей; відповідність освітніх цілей віковим нормам розвитку дошкільнят); *ціннісним ставленням до особистості вихованця* (намагання підтримувати з дітьми довірливі стосунки; орієнтація на позитивні прояви в поведінці, терпимість до помилок); *відповідністю досягнень дітей державному стандарту дошкільної освіти* (прогресивна динаміка змін у навчальних та особистісних досягненнях дітей; вияви особистісного самовираження в ігровій, мовленнєвій та зображувальній видах діяльності; рівень взаємодії дітей у різних видах діяльності) [3].

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми якості провадження освітньої діяльності у сучасному закладі дошкільної освіти. До перспективних напрямків подальшої наукової роботи слід віднести технологічну розробку проблеми формування управлінської культури керівників закладів дошкільної освіти на

засадах гуманістичної парадигми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Концепція «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012- 2021 роки. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
3. Янко О. В. Організаційно-педагогічні умови управління якістю роботи сучасного дошкільного навчального закладу. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ: СДПУ, 2007. С. 61–68.

Скиба Галина,
аспірант Інституту педагогіки НАПН України, Україна

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасні інновації у системі повної загальної середньої освіти покликані забезпечити досягнення її мети, що передбачає всебічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності.

Не менш важливим є багатофакторне, міждисциплінарне усвідомлення проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; виховання здатності критичного сприйняття, всебічної оцінки різних явищ з урахуванням їх соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; виховання ініціативної, творчої особистості задля розв'язання різноманітних практичних і духовних проблем.

Відповідно до положень Закону «Про освіту» 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.

Окрім того, у Законі України «Про освіту» визначено спільні для усіх компетентності, серед переліку яких обов'язковими для формування є: уміння висловлювати власну думку, 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 [4, с. 8].

Вважаємо, що означені компетентності випускника школи набуваються учнями-старшокласниками у процесі навчальної діяльності, розвиваються у суб'єкт-суб'єктній взаємодії на основі реалізації Державних стандартів повної загальної середньої освіти. Нині державні освітні документи визначають пріоритетні напрями реформування загальної середньої освіти, результатом якого є розроблення нових стандартів початкової школи, оновлення змісту стандартів загальної, базової середньої та профільної середньої освіти.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України (від 25.04.2018 р. № 408) «Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня» з метою впровадження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392) у 10-х класах закладів загальної середньої освіти (з 2018 / 2019 навчального року); в 11-х класах закладів загальної середньої освіти (з 2019 / 2020 навчального року) поетапно вводяться нові типові освітні програми.

За результатами аналізу змісту цих програм нами з'ясовано, що у рамках кожної освітньої галузі вчитель / вчителька має реалізувати завдання щодо досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, а також, що важливо для розвитку конструктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів, ці результати навчання повинні робити внесок у формування ключових компетентностей учнів засобами усіх

окремих предметів [3, с. 4–8].

Інтеграція ключових і загальнопрофесійних компетентностей у навчальній діяльності спрямована на формування в учнів здатності застосовувати знання й уміння у реальних життєвих ситуаціях, сприяє формуванню в учнів уявлень про суспільство в цілому, розвивають здатність застосовувати отримані знання у різних ситуаціях. Шляхом реалізації у навчальних програмах наскрізних ліній, зокрема таких: «Екологічна безпека й сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість і фінансова грамотність», здійснюється формування означених компетентностей в учнів у освітньому середовищі, спрямованому на духовний, соціальний, фізичний розвиток суб'єктів навчальної діяльності. Окрім того, у процесі формування ключових і загальнопрофесійних компетентностей старшокласників проводяться відповідні трактовки, приклади і методи навчання, реалізуються надпредметні, міжкласові та загальношкільні проекти, відбувається позакласна навчальна робота і робота гуртків [3, с. 8–9].

З огляду на особливості модернізації закладів загальної середньої освіти та освітніх програм навчання учнів розуміємо, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками навчальної діяльності набуває якісно нового значення, оскільки діяльнісна спрямованість навчання передбачає постійне включення учнів до різних видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, а також практичну його спрямованість.

У контексті аналізу перспективних змін варто вивчити існуючі нині особливості розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчальної діяльності, характер яких визначається на основі реалізації Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти») [2].

Згідно із положеннями, представленими у «Загальній частині» стандарту, визначальними підходами в організації навчальної діяльності учнів у закладах повної загальної середньої освіти є: діяльнісний, компетентнісний, особистісно зорієнтований. На основі аналізу сутності цих підходів з'ясуємо, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія є ядром їх практичного упровадження, незамінним засобом і процесом у досягненні навчальної, розвивальної та виховної мети.

Водночас, діяльнісний, компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи концептуально спрямовані на конструктивний розвиток й удосконалення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що позитивно позначається не тільки на якості навчання учнів, а й забезпечує їхню успішну адаптацію в соціумі, саморозвиток і професійну самореалізацію.

У контексті сказаного суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчальній діяльності проявляється активністю учня як суб'єкта (на відміну від характерної для об'єкта пасивності) й супроводжується усвідомленими самостійними діями щодо пошуку інформації, її аналізу та систематизації, вибору найдоцільніших способів продуктивного вирішення предметних, навчальних завдань чи життєвих ситуацій. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності і взаємної підтримки, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й формувати їх у систему [1, с. 23].

Стимулювання суб'єктної поведінки учнів у закладах повної загальної середньої освіти ґрунтується на положеннях особистісно зорієнтованого підходу у навчанні, який за змістом визначає спрямованість навчально-виховного процесу на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні й забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів.

Таким чином, стратегію розвитку особистості учня як суб'єкта навчання закладає учитель, керуючись не тільки виконанням стандартів освіти, а в першу чергу створює атмосферу для сприятливого формування суб'єктного простору особистості на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальній діяльності.

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.
2. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 лист. 2011 р. № 1392/ URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>– Назва з екрана.
3. Про затвердження типової освітньої програми закладів загальної середньої освіти III ступеня: Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 408. URL:

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-iii-stupenya-408>

4. Про освіту: закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page/>

Соколова Світлана

(Соколова Светлана), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева

Бічуріна Світлана

(Бичуринa Светлана), кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Художественно-эстетическая среда образовательной организации является компонентом «педагогики среды».

В российской педагогике С. Шацким впервые в научный оборот был введен термин «педагогика среды». По его мнению, под этим термином следует понимать теорию и практику изучения педагогической организации социальной среды, окружающей воспитанника, выступающей объектом целенаправленного влияния общества, государства, их институтов и органов; проявлений среды как субъекта воспитания, располагающего существенными воспитательными потенциалами и каналами, способами, методами их практической реализации [9].

В историческом плане, в начале исследований феномена среды не было дифференциального подхода, то есть «среду» рассматривали как окружение, а затем как естественную и искусственную среду.

Далее появились исследования, в которых были представлены типологии, рассматривающие среду как структуры некоторых научных дисциплин, в которых они рассматриваются: географическая, архитектурная, педагогическая и т. д. Так появились базовые основы возникновения теории организации среды – философия среды, которая выделила очень важные два понятия «природная среда» и «искусственная среда». Эти два понятия со временем были объединены в одно понятие – «окружающая среда»,

под которой подразумевалось совокупность условий и влияний, окружающих человека [5].

В исследовании Л. Шияна появился еще один термин, обозначающий влияние на человека – «внешняя среда». По мнению исследователя «внешняя среда» – это совокупность всех объектов, изменение свойств которых влияет на систему, а также тех объектов, чьи свойства меняются в результате проведения данной системы [10]. Философы и педагоги давно заметили, что «внешняя среда» является только оболочкой, в которую входят много факторов, воздействующих на формирование человека. Например, философ-педагог А. Лосев считал, что: философская проблема человека и человеческого воспитания есть проблема, прежде всего эстетическая. «Нет неэстетического воспитания, как нельзя сначала изготовить статую саму по себе, а потом изготавливать ее художественную форму. Что значит статуя без художественной формы? Это значит, что нет еще никакой статуи, что еще ничего не сделано для того, чтобы была статуя. Так и в воспитании человека» [2, с. 87–88].

Лосев считал: «Можно говорить и разных предметах этого воспитания, о теле, душе, уме и т. п., но нельзя говорить о разных методах этого воспитания. Метод этот – единственный; он – эстетический, он же и моральный, он же умственный и «умный», он же, наконец, и религиозный» [2, с. 89].

Большое внимание А. Лосев уделял в своих трудах анализу учения Аристотеля о художественном воспитании. Алексей Федорович полностью согласен с Аристотелем, что в развитии и формировании человека эстетическое воспитание должно было стоять на первом плане. И естественно то, что это эстетическое воспитание не могло быть только эстетическим. Оно должно было создавать и переделывать цельного человека, с его телом и душой, с той его благородной и прекрасной одухотворенностью. «Воспитание (а Аристотель почти не отличает воспитание вообще от воспитания художественного – от автора.) есть также нечто необходимое для общества в целом; и тут нет места никакому индивидуализму, который бы проявлял инициативу за свой риск и страх» [2, с. 754–756].

В 90-е годы XX в. были активизированы исследования, посвященные «педагогике среды» (М. Галагузова, Л. Мардахаев, А. Мудрик, В. Семенов, Б. Лихачев и др.). А. Мудрик и Л. Мардахаев

показали, что «среда несет в себе значительный развивающий и воспитательный потенциал с определенными направленностью и интенсивностью. Ее влияние особенно велико на ребенка и может носить как позитивный, так и негативный характер. Важно знать педагогические возможности среды и учитывать их в процессе воспитания» [4].

В процессе теоретических исследований научно-педагогической литературы мы выявили, что в начале становления теории организации художественно-эстетической среды школы были труды П. Автомонова, Т. Астрова, Н. Кавалеровой, В. Степанова и др. В их исследованиях было обосновано, что предметно-эстетическая среда школы должна обладать значительным воспитательным потенциалом. Именно названные авторы в своих исследованиях ввели в научный оборот понятие «предметно-эстетическая среда».

Ю. Мануйлов в своем исследовании обосновал, что понятие предметно-эстетической среды необходимо рассматривать в контексте более широкого понятия среды. Он, раскрывая среду, как систему взаимосвязи, с тем или иным социальным субъектом – индивидом, группой, поколением людей, – представил среду как реальную основу жизнедеятельности людей, определенную массу производительных сил, капиталов и обстоятельств, которые, хотя, с одной стороны, и видоизменяются новым поколением, но с другой стороны, предписывают ему собственные условия жизни и придают ему определенное развитие, новый характер [3].

Современной педагогической науке, таким образом, характерно то, что понятие «среды» рассматривается дифференцированно. Чаще всего в исследованиях встречаются такие понятия как: среда воспитания, среда деятельности, среда школы, городская среда, сельская среда, среда личности, среда группы, среда коллектива, среда класса, и т. д. Есть более сложные словосочетания, связанные с понятием «среда»: учебно-воспитательная среда, досугово-рекреационная среда, социально-экономическая среда, урбанизированная среда, предметно-эстетическая среда, художественно-эстетическая среда и т. д.

В педагогических исследованиях чаще всего говорится об эстетически развивающей среде – это определенный культурно-общественный феномен, обладающий высоким потенциалом развития эстетической культуры, творческой мотивации субъектов

образовательного процесса, приобщения к общекультурным ценностям и национальным традициям (Т. Бреусова, Т. Русакова).

Многие исследователи сделали попытку определить основные компоненты эстетической среды – это освещение, цветовая отделка помещения, дизайн мебели, учебно-наглядные пособия, информационные стенды, комнатные растения, природа и т. д. (П. Автомонов, Т. Астрова, К. Гавриловец, Н. Кавалерова, Л. Печко, Т. Щербакова и др.). К примеру К. Гавриловец в своем исследовании по поводу эстетической среды высказывает мнение, что эстетическая среда должна оказывать на обучающихся нравственно-эстетическое воздействие. К эстетике школьной среды она относит обстановку классов, кабинетов, залов, коридоров и т. д. Она считает, что убранство вестибюля, оформление стендов, – все это молчаливые помощники учителя в эстетическом, а, следовательно и в нравственном воспитании школьников, либо его враги. По её мнению, если ребёнка с первого класса и до окончания школы окружают вещи, отличающиеся красотой, целесообразностью, простотой, то в его жизнь подсознательно входят такие критерии, как целесообразность, упорядоченность, чувство меры, то есть критерии, которые позднее определяют его вкусы и потребности [1].

В практике современных начальных школ, сегодня, достаточно большое внимание уделяется созданию эстетической среды образовательной организации. Особенно это касается оформлению класса-кабинета начальной школы. Такая необходимость создает появление еще одного термина – «художественно-эстетическая среда» Мы до сих пор говорили об эстетической среде образовательной организации сознательно не затрагивая сочетание слов «художественно-эстетическое». Дело в том, что часто на уровне бытовой лексики эти слова применяются в качестве синонима. Но это не так. Понятия «художественное» и «эстетическое» в содержательном аспекте достаточно сильно отличаются друг от друга. «Художественное» – это все то, что связано творческой деятельностью в области искусства по законам искусства и эстетики. Следовательно, говоря о художественно-эстетической среде следует иметь в виду, что художественно-эстетическая среда в современных исследованиях понимается как сложная динамическая совокупность компонентов и их свойств, включающую условия, объекты и субъекты, позитивно соответствующим процессам культурно-

эстетического развития личности обучающегося в соответствии с современными педагогическими целями [7].

В последние годы педагогическая теория и практика обогатилась исследованиями в области проблем организации художественно-эстетической среды образовательной организации.

Например, Е. Новолодская среду образовательной организации рассматривает как сложную, многофункциональную образовательную систему-комплекс. По её мнению грамотная организация предметно-пространственной среды в плане благоприятного воздействия на здоровье учеников, его сохранения и укрепления может явиться значительным стимулом в повышении работоспособности и деловой активности учащихся в течение учебного дня.

Она считает, что важнейшим требованием к сохранению работоспособности учащихся, профилактике зрения и нормальной осанки является соответствие школьной мебели размерам и пропорциям тела детей и подростков, ее правильная расстановка в помещении, а также достаточное правильное освещение. Особую роль при этом играет биологическое воздействие солнечного света: он стимулирует функционирование центральной нервной системы и всех органов чувств, повышает эмоциональный тонус организма [6, с. 13–14].

В своих разработках Д. Григорьев, И. Кулешова, П. Степанов обосновали, что в школе воспитательным потенциалом обладают всё окружение учащихся. Это учебный материал, и манера учителя одеваться, и внешний вид школьного здания. Авторы сожалением констатируют тот факт, что о потенциале предметно-эстетической среды в некоторых школах обычно вспоминают только при проведении утренника или выпускного вечера. А ведь обстановка двора, вестибюля, класса – это то, с чем ребенок имеет дело ежедневно. Исследователи считают, что эстетические ценности, будоражащие воображение, поражающие изяществом и чистотой форм, художественным совершенством, «шлифуют» чувства и «чеканят» вкус, делая детей более разборчивыми в выборе и преобразовании условий своей жизни.

Мы полностью солидарны с утверждением авторов, что «важно то, что предметно-эстетическая среда способствует формированию у ребенка отношения к школе как к своей» [8].

Итак, в процессе изучения и общения литературы мы определили, что художественно-эстетическая среда, как среда, обладающая педагогической функцией исследована многими педагогами. Главное в этих исследованиях призыв к гармонизации среды как жизненного пространства, внутри которого учащийся будет приобретать умение: мыслить, размышлять, изучать свои внутренние силы и возможности; экспериментировать с материалами; определять свои отношения с миром, достигать жизненного диалога, овладевать способами креативного поведения и научиться пользоваться той средой для саморазвития и самосохранения.

Организация среды образовательной организации должна соответствовать принципам, а именно: культуросообразности; поликультурности; полихудожественности; природоцелесообразности; стабильности; динамичности; проблемности; доверия; диалога и т. д.

На основании проведенного анализа литературы, мы уточнили понятие «художественно-эстетическая среда», под которой понимается окружение обучающихся обладающее образовательным потенциалом и способствующее формированию эстетического сознания, ценностного отношения к окружающей действительности и развитию творческих, художественно-эстетических компетенций обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гавриловец К. В. Нравственно-эстетическое воспитание школьников. Минск : Нар. Асвета, 1988. 126 с.
2. Лосев А. Ф. Очерки античного символизма и мифологии. Москва: Мысль, 1993. 959 с.
3. Мануйлов Ю. С. Предметно-эстетическая среда ученического коллектива и ее влияние на личность старшеклассников: дис. ... к. пед. наук. Москва, 1989. 234 с.
4. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Москва : Издательство Юрайт, 2011. 797 с.
5. Маркович Д. Ж. Общая социология. Москва: Владос, 2008. 432 с.
6. Новолодская Е. Г. Методика проведения валеологической экспертизы условий предметно-пространственной среды учебного кабинета. Начальная школа. 2016. № 6. С. 13– 20.
7. Печко Л. П. Культурно-эстетические аспекты школьной образовательной и развивающей среды. Вестник МГУКИ. 2012. № 12. С. 118–123.
8. Степанов П. В. Современная школа: характеристика распространенных моделей воспитания. Классный руководитель. 2013. № 7. С. 25–29.
9. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. Москва: Просвещение, 1962– 1965. 503 с.
10. Шиян Л. К. Акмеологические основы управления педагогическими системами. Москва : РИЦ «Альфа», 2013. 228 с.

Стеблій Олександра,
*магістр Східноєвропейського національного університету
імені Лесі Українки, Україна*

ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Сучасна українська педагогіка у пошуках нових засобів і форм виховання дітей та юнацтва. Насамперед, визначальним є звернення до народної педагогіки, що є духовною скарбницею. Ідея відродження українських національних традицій визначає специфіку проблем виховання гуманістичного світогляду у молодших школярів.

Феномен світогляду завжди привертав увагу філософів. Платон, Сократ, Плутарх розуміли його як філософію етики, доброчесності, містики, космосу, прекрасного. Вони використовували феномен міфа, що містив два протилежні начала – добро і зло. Головним у поняттях «людина» і «особистість» було розуміння їх як абстрактного суб'єкта поза соціальними та національними ознаками. Сутність світогляду становила яскрава індивідуальність особистості, конкретного суб'єкта.

Ретроспективний аналіз свідчить, що певні зрушення у розумінні світогляду пов'язані з будь-якими змінами у соціальній структурі суспільства, його ідейними та іншими орієнтирами. Так, з появою християнства поняття світу ототожнювалось з Богом як вищою розумною силою.

Подальше наповнення поняття світогляду новим змістом пов'язане з розвитком двох протилежних філософських напрямів – матеріалістичного й ідеалістичного. З цього часу проблеми співвідношення науки і людської свідомості у пізнанні світу, а також місця людини у цьому світі стають центральними в західноєвропейській філософії. Представниками цієї філософії були Р. Декарт, Е. Кант, І. Фіхте, Ф. Шелінг та ін. Так, Е. Кант дійшов висновку, що основним і єдиним засобом пізнання, що не залежить від відчуттів й досвіду особистості, є світогляд. Розвиваючи концепцію Декарта про роль самосвідомості у світоглядній спрямованості особистості і трансцендентальності акту «Я усвідомлюю», Кант розглядав світогляд як основну складову процесу мислення.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив визначити виховання гуманістичного світогляду молодших школярів як важливу складову національного виховання молодших школярів. Доведено необхідність

міждисциплінарного вивчення цієї проблеми в контексті національної культурології, психологічних і педагогічних аспектів основних дефініцій, теорії і практики культурно-просвітницької діяльності.

Уточнення категоріального апарату дослідження дозволило розглядати виховання гуманістичного світогляду молодших школярів як комплексне якісне утворення, що трансформується і відбивається у ставленні до світу, людей, природи й соціальних вимог. Виходячи з цього, виховання гуманістичного світогляду молодших школярів досліджується в дослідженні як цілеспрямований процес формування гармонійної особистості молодшого школяра, що охоплює становлення таких якостей, як гуманність, милосердя, чесність, справедливість, толерантність у стосунках, почуття відповідальності, власної гідності, любові до України.

Доведено, що вихідним при розробці педагогічної технології розвитку виховання гуманістичного світогляду молодших школярів є врахування культурно-історичних традицій українського народу, їх діалектичної єдності із загальнолюдською культурою, досвіду народної педагогіки, її морально-етичних цінностей, трансформованих у зміст, методи і форми виховного впливу на душі і серця дітей.

Методами етнопедагогіки у контексті виховання гуманістичного світогляду молодших школярів є праця (показ, роз'яснення, пояснення, вправа, залучення до діяльності), слово (бесіда, прохання, наставляння, благословення, переконання, заборона, докір, умовляння), релігія (церковне богослужіння, молитва, сповідь, піст, особистий приклад, настанова) та громадська думка (схвалення, заохочення, натяк, осуд, навіювання, покарання).

Аналіз теорії і методики культурно-просвітницької роботи дозволив виявити, що зростання ефективності процесу виховання гуманістичного світогляду молодших школярів можливе за умови комплексної реалізації таких можливостей: залучення дітей до підготовки і проведення історико-патріотичних заходів, до участі у обрядах, театралізованих святах, музичних фестивалях та ігрових програмах, до пошукової і природоохоронної діяльності, організації сімейного дозвілля на засадах етнопедагогіки.

У процесі експериментальної роботи широко застосовувались різні форми класної та позакласної виховної роботи: ранки, свята пісні, вікторини, круглі столи, родинні свята, зустрічі з митцями й народними майстрами, екскурсії, художньо-літературні композиції,

різноманітні конкурси (української красуні, народного одягу, вишиванки, ярмарки тощо). Багато уваги зверталось на такі форми роботи, як бесіди різних типів: бесіда-концерт, бесіда-гра, бесіда-вікторина, бесіда-лекція.

У процесі педагогічного експерименту використано декілька методик для перевірки ефективності дослідження виховання гуманістичного світогляду у молодших школярів методами етнопедагогіки: ціннісно-орієнтаційний; інтелектуально-особистісного розвитку та патріотично-громадянського становлення.

Результати нашого експериментального дослідження засвідчили ефективність обраної системи виховання гуманістичного світогляду у молодших школярів методами етнопедагогіки.

Стеценко Надія,

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

КОМП'ЮТЕРНА ПІДТРИМКА ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах інформаційного суспільства зростає роль впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. У «Законі про освіту» вказується на те, що система забезпечення якості в закладах освіти повинна передбачати

«...наявність інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти» [1]. Вирішенню цього завдання може сприяти використання комп'ютерних програмних засобів.

Питання комп'ютеризації та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес розглядається у працях М. Баканова, В. Бикова, А. Гуржія, В. Лібермана, Є. Мниха, В. Савчука, М. Чумаченка, та ін.

Метою дослідження є з'ясування можливостей застосування комп'ютерних програм для автоматизації управління закладом загальної середньої освіти та обґрунтування необхідності використання таких програм.

На даний час в Україні використовуються досить ефективні програмні засоби, які в пілотному режимі, впроваджуються у заклади

загальної середньої освіти. Передбачається, що в найближчому майбутньому управлінські процеси будуть автоматизовані, а окремі функції внутрішньо шкільного управління значно спростяться.

Комп'ютерні програми, які використовуються в управлінській діяльності, дозволяють швидко отримувати та обробляти інформацію, що сприяє оперативному прийняттю управлінських рішень; автоматизувати процес складання розкладу занять; допомагають встановити навчальне навантаження вчителям школи; вести електронний класний журнал; генерувати звітність різних форм тощо. Комп'ютерні системи та комплексні програми, охоплюють широкий діапазон питань організації і здійснення освітньої діяльності та управління в закладах загальної середньої освіти.

Найпоширенішими комп'ютерними програмами є такі:

- програма «КУРС: Школа»;
- комплексна програма «Ефективна школа XXI»;
- автоматизована система (АС) «Школа»;
- комп'ютерний системний комплекс «Net Школа України»;
- програма «1С: Хронограф Школа»;
- «Автоматизований розклад уроків «АВТОР-Школа».

Використання програмних комп'ютерних засобів в управлінні закладом загальної середньої освіти передбачає вирішення самих різноманітних завдань:

- звільнення від рутинної, малопродуктивної праці педагогічних працівників школи всіх рівнів та упорядкування документообігу;
- накопичення, збереження та обробка інформації про інфраструктуру школи, учасників освітнього процесу та допоміжний персонал;
- налаштування розпорядку роботи школи, включаючи розклад занять;
- проведення автоматизованого тестового оцінювання навчальних досягнень учнів;
- здійснення моніторингу руху учнівського контингенту та моніторингу динаміки успішності школярів;
- організація контролю за якістю надання освітніх послуг тощо.

Впровадження у систему роботи закладу загальної середньої освіти комп'ютерного програмного забезпечення дає можливість

створити єдине інформаційне середовище освітньої установи та сприяти підвищенню рівня надання освітніх послуг і забезпечити ефективне управління освітнім закладом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту», стаття 41. Система забезпечення якості освіти URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Заголовок з екрану.
2. Савченко З. В. Використання інформаційно-комунікативних технологій в управлінській діяльності зальноосвітнього навчального закладу URL: <file:///C:/Users/nadiz/Desktop/103-294-1-PB.pdf>.

Тарабан Юрій,
*аспірант Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ТЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ФЕДЕРАТИВНОЇ РЕСПУБЛІКИ НІМЕЧЧИНИ

Реалії сьогодення засвідчують той факт, що ментальність сучасного європейця визначається такими базовими критеріями: плюралізмом світоглядних позицій, толерантністю до представників іншої культурно-історичної ідентичності, знанням основ власної релігійної традиції [1].

На вищезазначених «стовпах» існує феномен взаємодії держави, інститутів освіти та релігії, у рамках якого створена і функціонує європейська система теологічної освіти, яка повною мірою представлена на теологічних факультетах закладів вищої освіти (ЗВО) європейських країн. Саме ці структурні підрозділи готують майбутніх висококваліфікованих фахівців-теологів, які також стають і викладачами релігійних дисциплін у закладах освіти різних рівнів.

У Федеративній Республіці Німеччині (ФРН) щороку відбувається захист понад 200 дисертаційних досліджень, присвоюються вчені звання у галузі теології [2]. Наведені факти свідчать про актуальність теологічної освіти серед студентської молоді Німеччини та спростовують тезу щодо маргінальності теології як науки, навчальної дисципліни та спеціальності.

Недостатня вивченість досвіду закладів вищої освіти ФРН з організації діяльності теологічних факультетів, перспективи його запозичення та впровадження у вітчизняний освітній простір – усе це

зумовлює науковий інтерес до тематики нашого дослідження.

Мета дослідження полягає у з'ясуванні організаційних засад теологічної освіти у закладах вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини.

Питання організації університетської освіти у Німеччині висвітлено у працях зарубіжних дослідників Хр. Мейнера, Г. Деніфле, П. Абеляра, К. Керра, В. Роуга, Дж. Бернала та ін. Проблематика підготовки висококваліфікованих фахівців з теології до викладання релігійних дисциплін у навчальних закладах Німеччини досліджена у німецькій педагогічній науці, про що свідчать праці У. Бауман (U. Baumann), К.-Е. Ніпкова (K.-E. Nipkow), Г. Леммерманна (G. Lemmermann), Г. Рюппелля (G. Ruppell), Р. Фрілінга (P. Frilling), Д. Цілессена (D. Zillesen), Г.-А. Штемпеля (G.-A. Stempel), К.-Т. Шайльке (K.-T. Scheilke) та ін. [1; 5].

Нині у Німеччині проживає приблизно 30 % католиків, 27 % протестантів, близько 5 % мусульман, 36 % нерелігійних людей та атеїстів. Решта населення відвідує різні нечисельні релігійні об'єднання [7]. Водночас кожна з конфесій формує попит на спеціалістів у галузі релігії відповідно до віросповідання.

Релігійна освіта та вивчення теології як її складової у ФРН здійснюється відповідно до міжнародних правових документів. Право громадян на релігійну освіту закріплене Конституцією ФРН, а також конституціями федеральних земель [3; 4]. У більшості земель цілі та зміст викладання, акредитація вчителів релігії, підручників належить до сфери повноважень релігійних громад. При цьому держава зберігає нейтралітет, утримуючись від будь-яких оціночних суджень стосовно змісту релігійної освіти, і теологічної зокрема.

Слід зазначити, що статус теологічних факультетів визначено не Конституцією ФРН. Право на створення та функціонування зазначених факультетів надане культурним комітетам різних земель.

Випускники теологічних факультетів, переважна більшість яких стають викладачами шкільних предметів релігієзнавчого напрямку, отримують дипломи державного зразка. Теологічна та педагогічна підготовка вчителя є обов'язковою умовою успішного працевлаштування та формує попит на здобуття теологічної освіти в університеті. Для забезпечення вивчення релігії громадянами держава сплачує здобуття теологічної освіти вчителем [5].

У рамках цього дослідження предметом вивчення стали 428

закладів вищої освіти, що мають акредитацію Міністерства освіти ФРН станом на зимовий семестр 2016–2017 р.: 106 університетів (Universität), 6 вищих педагогічних шкіл (Pädagogische Hochschule), 16 вищих шкіл теології (Theologische Hochschule), 53 вищі школи мистецтва (Kunsthochschule), 217 спеціалізованих вищих шкіл (Fachhochschule) та 30 вищих шкіл управління (Verwaltungsfachhochschule) [6].

Аналіз змісту сайтів вищезазначених ЗВО Федеративної Республіки Німеччини за критерієм надання фахової підготовки у сфері теології, дозволив виокремити для подальшого дослідження 126 закладів вищої освіти.

Класичні державні університети Німеччини мають католицькі та євангелістські теологічні факультети або ж один із названих, залежно від причин культурно-історичного характеру. Водночас 29 закладів вищої освіти Німеччини мають по два відділення теологічного факультету (католицьке та євангелістське) [6].

У п'яти державних закладах вищої освіти ФРН викладається ісламська теологія, у п'яти – іудаїстика та іудейська теологія, у двох – лютеранська теологія, по одному – православна та адвентистська теологія. Про викладання теології інших конфесій відомості на інтернет-сайтах закладів вищої освіти відсутні [6].

З'ясовано, що найчисельнішу студентську аудиторію має теологічний факультет університету Мюнстера: у 2018 році на католицькому відділенні навчалося понад 2000 студентів, на протестантському – близько 1500 [6].

Серед державних ЗВО, що надають теологічну освіту, слід відзначити вищі педагогічні школи. Навчальний процес у них передбачає вивчення теології для подальшого викладання відповідного предмету у загальноосвітніх школах, де він є обов'язковим. Крім фахових навчальних дисциплін з теології, студенти вивчають релігійну педагогіку та дидактику, а також етику, яка викладається у школі у разі відмови учнів або батьків від вивчення релігії. Виявлено, що у навчальних закладах, які стали предметом нашого аналізу, створені відповідні навчальні підрозділи, зосереджено значний методичний та кадровий потенціал.

Вважаємо, слід виокремити спеціальні державні заклади вищої освіти Бундесверу (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Universität der Bundeswehr München), які готують фахівців для армійських

підрозділів та мають по два відділення теологічного факультету [6].

Показано, що 23 державні заклади вищої освіти Німеччини передбачають підготовку фахівців у галузі церковної музики та не надають теологічної освіти. Випускники даних ЗВО можуть бути церковними диригентами та канторами, професійними виконавцями церковних піснеспівів, а також музики під час богослужінь [6].

Крім державних ЗВО, у Німеччині функціонує 42 заклади освіти, що засновані та фінансуються релігійними спільнотами і мають визнання держави. З них 13 навчальних закладів мають право надання вченого ступеня PhD, 21 навчальний заклад – не має даного права, 8 вищих училищ мистецтв і закладів музичної освіти [6].

Варто зазначити, що у ЗВО Німеччини навчаються також громадяни інших країн [5]. Система теологічної освіти німецькомовних країн дозволяє працевлаштування для осіб, що отримали вищу освіту у закладах вищої освіти як Німеччини, так і сусідніх країн (Швейцарії або Австрії).

Отже, на нашу думку, освітній простір Федеративної Республіки Німеччини достатньою мірою створює організаційно-педагогічні умови для успішного надання послуг у галузі теологічної освіти. Підготовка фахівців у галузі теології спрямована на кадрове забезпечення навчального процесу. Вважаємо, що подальше вивчення системи організації та впровадження теологічної освіти у Німеччині надасть змогу віднайти ефективні шляхи здійснення цієї діяльності і в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Віллем Жан-Поль. Європа та релігії. Ставки ХХІ-го століття. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2006. 331 с.
2. Кумскова С. Н. Теология в высшей школе. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2013. № 6 (32). С. 92–93.
3. Международные акты о правах человека : сборник документов. Москва : НОРМА (НОРМА–ИНФРА-М), 2000. 161 с.
4. Основной закон Федеративной Республики Германии, 23 мая 1949 г. URL: https://www.1000dokumente.de/?c=dokument_de&dokument=0014_gru&object=translation&l=ru
5. Avenarius H. The Case of Germany. Religious Education in Public School: Study of Comparative Law. Yearbook of the European Association for the Education Law and Policy. Springer, Nethrland, 2006. V. VI. P. 145.
6. Liste der Hochschulen in Deutschland. URL: [https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Hochschulen_in_Deutschland]
7. Religionszugehörigkeiten in Deutschland 2016. URL: [<https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-deutschland-2016>]

Тищенко Вікторія,
*аспірант Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В умовах модернізації освітнього простору суттєвої ваги в становленні сучасного типу особистості-професіонала набуває концепція компетентнісного підходу до освіти. Ця тенденція полягає в підвищенні ролі не лише когнітивного та інформаційного компонентів освіти, але й діяльнісно-перетворювального. Отже, найважливішим завданням сучасної освіти є її переорієнтація на формування професійної компетентності як комплексного поняття.

В основних нормативно-правових документах, що визначають стратегічні напрями педагогічної освіти нашої держави (Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті»), акцентовано увагу на суспільному значенні викладача як носія культури та гаранта якісної підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим висунуто вимогу підвищення рівня професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Питанню формування і розвитку професійної компетентності викладачів присвячені праці І. Беха, Н. Бібик, І. Зимньої, І. Зязюна, Б. Ельконіна, В. Кузя, М. Левківського, О. Локшиної, Л. Мітіної, О. Пометун та ін.

Нині функціонує кількість підходів до розуміння поняття «професійна компетентність». В. Сидоренко зазначає, що термін «професійна компетентність» є найуживанішим поняттям, що було сформоване в педагогічній науці та освітній практиці нашої країни в останнє десятиріччя [2, с. 3].

За педагогічним словником, поняття професійної компетентності формулюється так: «сукупність знань, вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [1, с. 78]. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що більшість науковців (Р. Гуревич, Л. Мітіна, С. Молчанов, В. Синенко,

К. Шапошников та ін.) вважають, що професійна компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, а також його особистісних якостей.

Професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю ключових, базових та спеціальних компетентностей.

Метою формування професійної компетентності є забезпечення належної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його конкурентноздатності на ринку освітніх послуг.

Професійна компетентність викладача – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат.

На перший план висуваються внутрішні фактори викладача: особистісні якості, тобто структура особистісних здібностей та рис характеру, його загальна культура, управлінські та організаторські можливості, а вже потім – кваліфікаційна компетентність, яка передбачає знання, уміння, навички з отриманої спеціальності.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

Основними структурними елементами педагогічної компетентності є: теоретичні педагогічні знання, практичні вміння, особистісні якості педагога [3, с. 155].

Теоретичні педагогічні знання передбачають зміст психолого-педагогічних знань, визначених навчальними програмами.

Практичні вміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички).

Професійна компетентність викладача обумовлює його педагогічну майстерність. Значущість педагогічної компетентності для педагогічної діяльності зумовлюється її функціями. До них належать такі функції: 1) педагогічного самовизначення; 2) педагогічного самомотивування; 3) педагогічного самонавчання та самовдосконалення; 4) педагогічної самореалізації; 5) педагогічної самопрофілактики та самореабілітації.

Врахування цих даних функцій у процесі формування

педагогічної компетентності забезпечить успішне вирішення мети і завдань професійної підготовки майбутніх фахівців.

Отже, здійснюючи теоретичний аналіз сучасного стану дослідження проблеми формування професійної компетентності можна стверджувати, що поняття «професійна компетентність» не чітко викладено у вітчизняній літературі, тому й потребує подальшого ретельнішого вивчення. Розглянута проблема є актуальною і нині невирішеною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Професійна освіта: словник / Укладачі С. У. Гончаренко та ін. Київ. Вища школа, 2000. 380 с.
2. Сидоренко В. В. Сутнісні характеристики професійної компетентності. Трудова підготовка в закладах освіти. 2010. № 5. С. 3–7.
3. Скворцова С. О. Види професійної компетентності вчителя. Наука і освіта. 2009. № 10. С. 153–156.

Турчинова Ганна,

кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова, Україна

АКТУАЛЬНІСТЬ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

Сучасні дослідження [1; 2, с. 103] дозволяють стверджувати про тенденцію до подальшого зменшення бажання молоді вступати на навчання за природничими спеціальностями, а також на зростаючий попит на фахівців природничого профілю в Україні та світі.

Водночас, характеризуючи сучасну систему вищої освіти України, зазначимо, що її зміст впливає на якість підготовки майбутніх фахівців природничого профілю. Тому формування змісту освіти майбутніх учителів природничих дисциплін викликає привід для дискусій, з огляду на те, що стан їхньої підготовки бажає бути кращим з-за порушення єдності у підготовці вчителя-біолога, вчителя-хіміка та його готовності до викладання навчальної дисципліни в закладах середньої освіти.

На нашу думку, до нового змісту університетської природничо-географічної освіти, який має будуватися на компетентісно діяльнісному підході з урахуванням культурологічного (тобто виділяється предметна галузь, у нашому випадку, – мова, на якій

зосереджується увага [6; 7; 8; 9]), особистісно-орієнтованої освіти, треба вводити навчання студентів викладанню дисциплін природничого циклу іноземною мовою, зокрема англійською.

Такі зміни в університетській освіті окреслюються сучасними глобалізаційними викликами.

Звернемо увагу і на те, що збільшення годин на самостійну та індивідуальну роботу студентів, сприймається викладачами, як скорочення аудиторного навантаження (годин), що фактично не виконується, і через це не реалізовується потенціал самостійної роботи студента, на що ми акцентували увагу в навчально методичних посібниках для підготовки студентів до вступу до магістратури і монографії [3; 4; 10; 11], де запропоновано методологічні прийоми самостійної роботи та розроблено систему контролю за якістю виконання завдань.

Наголосимо, що правильно організована самостійна робота пов'язана також і з реалізацією творчого потенціалу кожного студента, розвитком його здатностей до дослідницької діяльності [9], що залишається ще серйозною проблемою, зважаючи на те, що професійна діяльність майбутніх фахівців природничого профілю тісно пов'язана з практично-експериментальною роботою.

У колі окресленого вище, наведемо зразок Паспорту спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (біологія) [5], представленого для пошукачів наукового ступеня кандидата педагогічних наук:

І. Формула спеціальності: Галузь педагогічної науки, що досліджує теоретичні та методичні основи формування змісту, визначення завдань і методів навчання біології, організацію процесу навчання біології в середній і вищій школі. Напрями досліджень із цієї спеціальності визначаються класифікаційними ознаками. Їх наявність в об'єкті та предметі дисертаційного дослідження є обов'язковою умовою для цієї спеціальності.

Класифікаційні ознаки спеціальності: 1) за рівнем організації педагогічного процесу: шкільна освіта, позашкільна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта; 2) за об'єктами педагогічного впливу: учні, майбутні вчителі; 3) за структурною складовою педагогічної науки: часткова дидактика; 4) за галузевою складовою педагогічної науки: (за галузями підготовки спеціалістів): предметна педагогічна освіта: навчання біології; 6) за характером

досліджень: прикладні; 7) за психофізичним станом суб'єктів освіти: суб'єкти освіти в нормі; суб'єкти освіти з особливими потребами.

II. Напрями досліджень: 1. Розвиток теорії та методики навчання біології в Україні і у світі. 2. Мета, завдання та методичні засади навчання біології в сучасних умовах. 3. Концептуальні засади реалізації змісту та сучасних підходів до формування біологічних знань учнів і студентів. 4. Педагогічна взаємодія об'єктів і суб'єктів біологічної освіти. 5. Принципи організації навчання біології в середніх і вищих навчальних закладах. 6. Модернізація й адаптація форм, методів і засобів навчання біології. 7. Методика компетентнісного навчання біології (знання, уміння, способи діяльності). 8. Розвиток мислення школярів і студентів у процесі навчання біології. 9. Технології вивчення біології у середній і вищій школі. 10. Форми організації навчальної діяльності учнів і студентів у процесі вивчення біології. 11. Методично-організаційні засади реалізації мети та завдань профільного навчання біології учнів у старшій школі. 12. Моніторинг, контроль і оцінювання навчальних досягнень з біології. 13. Методика позакласної роботи з біології. 14. Методика реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків у процесі навчання біології. 15) Зарубіжний досвід навчання біології: порівняльний аналіз.

Ознайомлення з наведеними вище напрямками досліджень переконує нас в тому, що з ними студенти вже стикаються під час навчання в бакалавраті і магістратурі. Тому ми підтримуємо тезу В. Меньяло стосовно «розвитку природничої освіти у контексті актуалізації проблеми дослідницько-інноваційної підготовки майбутніх фахівців природничого профілю» [2, с. 100], а це, своєю чергою, вимагає володіння іноземною мовою за фахом, де професійна лексика доволі складна. Отже, щоб зробити успішну кар'єру після закінчення навчання, майбутнім випускникам природничих спеціальностей необхідні фундаментальні наукові знання, реальна експериментальна практика, сформовані і розвинуті дослідницько-інноваційні, інформаційні, комунікативні, іншомовні компетентності. Тому на базі факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова запроваджено підготовку вчителя за двома фаховими дисциплінами (одна з яких – іноземна мова), відносячи ці спеціальності до «немовних»: «Біологія та ІМ», «Географія та ІМ», де іноземна мова (англійська) вивчається як

другий фах.

Також з метою покращення якості освітнього середовища на факультеті природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М. П. Драгоманова ми намагаємося поповнювати матеріально-технічне оснащення навчальних лабораторій та кабінетів.

Підсумовуючи зазначимо, що володіння іноземною мовою розглядається нами як один із засобів підвищення якості підготовки і виховання майбутніх фахівців природничого напрямку підготовки в умовах університету, здатних до науково-дослідницької діяльності, творчого застосовування у своїй професії сучасні світові наукові здобутки і професійного саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вардуни Т. В. Основные проблемы естественнонаучной подготовки специалистов в системе многоуровневого педагогического образования. *Фундаментальные исследования*. 2007. № 2. С. 50–52.

2. Меняйло В. І. Дослідницько-інноваційна підготовка майбутніх фахівців природничого профілю: передумови, стан, проблеми, перспективи. *Збірник наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія : Педагогічна. 2017. Вип. 23. С. 99–104.

3. Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей: 8.04010201 «Біологія», 8.04010101 «Хімія», 8.04010601 «Екологія та охорона навколишнього середовища» [Текст]: навч. посіб. для студентів ВНЗ / Л. В. Петько [та ін.] ; за ред. акад. Акад. вищ. освіти України, проф. В. І. Гончарова, Г. В. Турчинової ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т природн.-геогр. освіти та екології. Київ: Ун-т «Україна», 2014. 150 с.

4. Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей : 8.04010401 «Географія», 8.14010301 «Туризмознавство (за видами)» [Текст] : навч. посіб. для студентів ВНЗ / Л.В. Петько [та ін.] ; за ред. акад. Акад. вищ. шк. України, проф. В. І. Гончарова, Г. В. Турчинової ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Ун-т «Україна», 2014. 154 с.

5. Паспорт спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (Біологія)

6. URL: http://undip.org.ua/working/academic_council/rada_5/passport_3.php

7. Петько Л. В. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький, 2014. Вип. 33. С. 128–141.

8. Петько Л. В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна» : зб. наук. Праць / укл. І. В. Ковальчук, Л.М. Коцюк, С.М. Новоселецька. Острог: Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 53. С. 309–312.

9. Турчинова Г. В. Зміст курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою / Г. В. Турчинова. *Вісник КНЛУ*. Серія: Педагогіка та психологія. Київ: Вид. центр УНЛУ, 2005. Вип. 8. С. 297–304.

10. Турчинова Г. В. Підготовка майбутніх вчителів природничих дисциплін до дослідницької діяльності у процесі навчання іноземної мови за фахом. *Topical issues of education: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. 260 p. P. 70–84.

11. Французька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей: 8.02030101 «Філософія», 8.02010101 «Культурологія (за видами діяльності)», 8.02030102 «Релігієзнавство» [Текст] : навч. посіб. / Л.С. Вінчук [та ін.] ; за ред. В.І. Гончарова, Г.В. Турчинової ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, [Ін-т філос. освіти і науки], Київ. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Київ: Талком, 2015. 171 с. Текст укр., фр. Бібліогр.: с. 167–171.

12. Turchynova G. V. Cytology : students' book. Kyiv National Dragomanov Pedagogical University, 2012. 50 p.

Чирва Галина,
кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Оскільки професійна компетентність передбачає сформованість у майбутнього фахівця вміння розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми; творчий характер мислення; виявлення ініціативи у виконанні професійних завдань; усвідомлене розуміння особистої відповідальності за результати праці; здатність до управління виробничим колективом; прийняття раціональних рішень у вирішенні конкретних завдань і проблем і формується лише у відповідній діяльності студентів, то виникає необхідність застосування *діяльнісного підходу*. Цей підхід (С. Гончаренко, В. Загвязинський, А. Коржуєв, В. Кудіна, В. Попков та ін.) ґрунтується на визнанні діяльності основою навчання, що вимагає переведення майбутніх фахівців у позицію суб'єктів пізнання, міжкультурного спілкування, праці, та, логічно, передбачає формування умінь викладача обирати мету, планувати, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати, аналізувати, оцінювати і коригувати навчальну діяльність студентів, тобто передбачає спрямованість усіх педагогічних заходів для організації інтенсивного, ускладненого учіння студентів в умовах застосування сучасних технологій навчання. Щодо проблем навчання, то діяльнісний підхід виявляє й описує ті способи дії, які розкривають зміст поняття в навчальному матеріалі, повноцінне засвоєння відповідних знань. Саме цей підхід – підґрунтя реалізації тенденції зміни акцентів з викладання у вищому навчальному закладі на учіння на засадах дотримання принципу суб'єктності навчання.

Таким чином, діяльнісний підхід в обґрунтуванні

психодидактичної моделі технології навчання та її застосування у підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти передбачає врахування таких аспектів:

1. Діяльність має бути основою навчання, що передбачає суб'єктну позицію студента та модеративну (від лат. *moderator* – ведучий, який виконує роль і коментатора, і інтерв'юера [1, с. 461]) позицію викладача в умовах застосування сучасних технологій навчання.

2. Зміст навчання має бути побудованим з урахуванням акмеологічного, міжкультурного та особистісно орієнтованого підходів, враховуючи специфіку застосування сучасних технологій навчання.

3. Результатами навчання є відповідність майбутнього фахівця визначеним державою освітньо-кваліфікаційним вимогам до спеціаліста, зокрема її аспекту – готовності фахівців певного профілю до розв'язання професійних ситуацій.

Водночас подальшого дослідження потребує проблема характеристики технологічного підходу у підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 786 с.

Шеян Марина,

методист науково-дослідної лабораторії здоров'язбережувальних технологій Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, аспірантка Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Україна

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

Стан здоров'я підлітків багато в чому залежить від їхнього способу життя і від навколишнього середовища. Пріоритетну роль у збереженні та покращенні здоров'я дітей відводиться вчителю, адже майже половину свого підліткового життя діти проводять у стінах школи. Тому важливим є рівень здоров'язбережувальної

компетентності вчителя, зокрема вчителя основної школи.

Здоров'язбережувальна компетентність – це інтегративна професійна характеристика, яка визначає готовність та здатність педагога кваліфіковано здійснювати і свідомо перебудовувати діяльність щодо здоров'язбереження всіх суб'єктів освітнього процесу в професійному аспекті на основі знань, умінь, навичок, досвіду та вдосконалення професійно значущих якостей особистості.

Здоров'язбережувальна компетентність – це не просто понятійна категорія, це, насамперед, освіта, яка припускає постійний розвиток на різних етапах і в різні періоди життя і професійної діяльності вчителя. На наш погляд, важливою є роль системи післядипломної педагогічної освіти, в рамках якої можлива організація цілеспрямованої роботи за визначенням шляхів розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи.

Аналіз літератури дозволив встановити, що здоров'язбережувальна компетентність розглядається науковцями з різних авторських позицій і має значні відмінності. Так, Т. Андрющенко, Н. Поліщук розглядають здоров'язбережувальну компетентність дошкільнят та учнів, Д. Воронін, О. Шукатка – студентів різних факультетів, О. Ландо, Г. Мешко – майбутніх учителів. Однак розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи у системі післядипломної педагогічної освіти є недостатньо дослідженим.

Метою статті є розкрити сутність поняття «розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи».

Щоб розкрити сутність поняття «розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи», проаналізуємо поняття «розвиток».

Поняття «розвиток» є одним із основоположних для багатьох наук. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» знаходимо декілька визначень цього поняття. Розвиток – дія, за значенням розвивати і розвиватися. Інше визначення категорії розвиток – процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Тут само знаходимо визначення розвитку як ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості [2, с. 1043].

У філософській науці також виокремлюється поняття розвитку. Розвиток – це незворотна, спрямована, закономірна зміна

матеріальних та ідеальних об'єктів, на відміну від того, що звичайні зміни характеризуються зворотністю, циклічністю, відтворюваністю, оскільки найчастіше такі зміни бувають випадковими, безсистемними, поодинокими, що свідчить про відсутність закономірностей і внутрішнього взаємозв'язку, властивого саме розвитку – універсальній, фундаментальній властивості буття [5].

Розвиток людської особистості, як зазначає О. Варецька, – це безперервний процес, що виявляється у кількісних і якісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих [1]. Потреба в розвитку – основне, «що визначає особистісний смисл неперервної освіти й самоосвіти педагога» [4, с. 3].

У контексті нашого дослідження важливою є думка І. Єрмакова, який зазначає, що у рамках компетентнісного підходу розвиток (компетентностей) зводиться до того, що людина може моделювати й оцінювати наслідки своїх дій завчасно й на тривалу перспективу. Це дає їй змогу здійснити перехід від зовнішньої оцінки до визначення «внутрішніх стандартів» оцінки себе, своїх планів, життєвих ситуацій та інших людей [3, с. 143].

Враховуючи описане нами вище поняття «здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи» та поняття «розвитку», ми дійшли висновку, що розвиток здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи – це закономірний процес змін особистісних та професійно значущих якостей вчителя основної школи відповідно до вимог сучасного суспільства, удосконалення навичок взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу на основі розширення кола його здоров'язбережувальних знань, умінь приймати адекватні рішення в процесі професійної діяльності та вибудовувати свою поведінку в залежності від професійного досвіду, особистісних цінностей та мотивації до реалізації здоров'язбережувальної компетентності у власній життєдіяльності та професійній діяльності. Це повністю забезпечується, якщо до процесу залучити систему післядипломної педагогічної освіти.

Отже, підсумовуючи, можемо зробити висновок, що в сучасних умовах важливим є сприяти розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основної школи, їхнім інтересам до вивчення проблеми здоро'вязбереження, адже пріоритетну роль у збереженні та покращенні здоров'я підлітків належить вчителю. Це повністю забезпечується, якщо до процесу залучити систему післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи в інноваційному освітньому середовищі системи післядипломної освіти. Електронний зб. наук. праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. 2013. Вип. 2/12 (травень 2013). URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/tyt12.pdf.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. Київ, Ірпінь : Перун, 2003. 1440 с.
3. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : [науково-методичний посібник / за ред. І. Г. Єрмакова]. Запоріжжя : ХНРБЦ. 2006. 640 с.
4. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник. Харків : НТУ "ХПІ" : Торсінг. 2002. 320 с.
5. Современная философия : словарь и хрестоматия / [под ред. В. П. Кохановского]. Ростов-на-Дону : Феникс. 1995. 511 с.

Щуліх Пьотр (Szulich Piotr),

Doktor nauk

humanistycznych w zakresie socjologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Polska

KULTURA NATYCHMIASTOWOŚCI WZOREM FACEBOOKOWEJ PRZYGODY

Zbyszko Melosik trafnie zdiagnozował istotę współczesnej kultury poprzez symboliczną triadę „*fast food, fast sex, fast car*”¹. Żyjemy w natychmiastowości, wszystko chcemy od razu, jesteśmy *instant*. Mamy nawyk i konieczność życia w natychmiastowości. Wszystko co powolne, wymagające refleksji, długiego namysłu jest wyrzucane z programu kultury *instant*. Medialna kultura nie znosi powolności, rozwlekłości, ciszy – przeciwnie informacja jest: szybka, nagła, głośna; program rozrywkowy jest lekki, szybki z jak największym rozrzutem gustów i bez męczącej ciszy; reklama jest szybka, krótka, przyciągająca perfekcyjną konsumpcją realizowaną przez piękne modelki i modeli. Internet to jak do tej pory najszybsza wymiana informacji na odległość: wiadomość, link, zdjęcie, reklama, film są tu natychmiastowo dostępne (w zależności oczywiście od

szybkości łączy). Posiadamy też coraz szybsze samochody, młodzi ludzie wręcz lubują się w szybkości np. motocyklowej – co staje się niebezpieczne – dodatkowo to filmując i udostępniając w Internecie. Lubimy szybko się uczyć, opanowujemy techniki szybkiego czytania, czy też szybkiej nauki języków obcych. Lubimy też szybko zjeść w restauracjach z makdonaldowskim stylem *fast food*. Popularne są coraz bardziej szybkie kursy tańca, pływania, kasy fiskalnej, komputerowe itp. Jak pisze Hartmut Rosa: „doświadczenie nowoczesności jest doświadczeniem przyspieszenia”². Skoro wszystko przyspiesza i robimy wszystko szybciej oczywistym jest, że powinien dzięki temu wydłużać nam się czas na inne czynności, do tej pory wykonywane rzadko. Paradoksalnie jednak tak nie jest, mamy wciąż mało wolnego czasu, czynności kiedyś wykonywane rzadko pewno już wykonujemy szybciej i wciąż pojawia się coś co musimy natychmiast zrobić. Zapętlamy się w czas, bo „czas to pieniądz”, musimy go natychmiast wykorzystać. Szybkość, przyspieszenie, natychmiastowość to, wydaje się, szczególne cechy współczesności nad którymi nie mamy kontroli, one „wzięły” nas w pętlę natychmiastowego zaspokajania życiowych celów, potrzeb, sensów. Zdaniem Darii Hejwosz-Gromkowskiej apogeum kultury natychmiastowości stanowi Facebook³. Prześledźmy drogę wchodzenia i przebywania jednostki na Facebooku. Najpierw oczywiście, trzeba się dostać do tego portalu, do czego służy procedura rejestracji. Utworzenie konta, jak informuje Facebook, zawsze będzie darmowe. Wpisując imię i nazwisko oraz datę urodzenia (mogą być to tożsamości fikcyjne), podając adres emaliowy (jedyna procedura weryfikacji - prawdziwość adresu) lub numer telefonu (inna procedura weryfikacji – prawdziwość numeru telefonicznego), wymyślając hasło i podając płeć możemy być uczestnikami Facebooka. Po zalogowaniu się możemy poszukać znajomych, z imienia i nazwiska, czy też pseudonimu i wysłać im zaproszenie aby zostali naszymi znajomymi. Możemy polubić oglądnięte filmy, przeczytane książki, grupy muzyczne, strony internetowe, funpage i co najważniejsze, możemy udostępniać na swojej tablicy (którą widzą, w zależności od ustawień prywatności: wszyscy, nasi znajomi, uczestnicy grup zamkniętych, otwartych itp.) własne: zdjęcia, filmiki, krótkie hasłowe komunikaty, sentencje, linki do: wydarzeń, artykułów itp. Jesteśmy więc autorami tego co udostępniamy.

¹ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 33.

² H. Rosa, *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*, New York-Chichester-West Sussex 2013, s. 56.

Zarazem możemy obserwować co się dzieje na tablicach naszych znajomych, grup do których przynależymy, możemy to wszystko komentować, dawać tzw. „lajka” (kliknięcie: „lubię to” – dłoni z kciukiem do góry), możemy zabierać głos w dyskusji, czy też śledzić na bieżąco komentarze do np. audycji radiowej czy też programu telewizyjnego. Istotną cechą tego co chcemy opublikować jest hasłowość, nie mogą być to długie komunikaty (pewno nikt ich nie przeczyta), Facebook zresztą zachęca po zalogowaniu się aby napisać: o czym użytkownik myśli, co słyszczyć itp w formie krótkiego, hasłowego tekstu. Możemy również usuwać swoich znajomych z grona znajomych, cofać polubienia stron, edytować lub usuwać komentarze. Facebook daje więc użytkownikom swobodę w kształtowaniu swojej tablicy. Oczywiście nie jest to swoboda nieograniczona, niektóre teksty i komunikaty oraz udostępniane linki, spotykają się ze strony administratorów Facebooka z reakcją usuwania i blokowania kont użytkowników⁴. Można więc wysunąć tezę, że każda tablica użytkownika Facebooka jest inna, jego własna, autorska.

Facebook wpisuje się istotnie w kulturę natychmiastowości, co możemy stwierdzić na podstawie kilku ułatwień technicznych Facebooka dla jego użytkowników. Po pierwsze rejestracja użytkownika jest szybka i nie wymaga umiejętności informatycznych poza posiadaniem konta emailowego lub telefonu, wymyśleniem hasła i podania podstawowych danych osobowych. Procedura rejestracji kończy się na weryfikacji adresu emailowego, trwa to chwilę. Po drugie Facebook bardzo dużo użytkownikowi podpowiada, na podstawie kliknięć użytkownika w określone treści, portale, informacje w Internecie (po prostu śledzi naszą internetową aktywność). Będąc na Facebooku mamy natychmiast podpowiedź co możemy polubić, kogo najprawdopodobniej znamy, komu warto wysłać zaproszenie do grona znajomych, jakie interesujące wydarzenie ma się niedługo odbyć, w którym warto wziąć udział itp. Po trzecie istniejąca możliwość interakcji użytkowników na portalu poprzez wkomponowany czat jest natychmiastowa.

³ D. Hejwosz-Gromkowska, *Kultura natychmiastowości i konstruowanie tożsamości aktorów życia społecznego*, w: tenże (red.), *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*, Poznań 2014, s. 276-306.

⁴ Jest to zazwyczaj podyktowane poprawnością polityczną (sianie tzw. mowy nienawiści, nietolerancji wobec mniejszości, rasizmu, nazizmu itp. może być przyczyną zablokowania konta użytkownika) albo podejrzenia podania fałszywej tożsamości (dotyczy to zwłaszcza dzieci z ich wiekiem, gdzie zbyt młody użytkownik, aby móc założyć konto, podaje fałszywą datę urodzenia).

Pod warunkiem dostępności możemy komunikować się z innymi w czasie rzeczywistym, bezzwłocznie, także za pomocą wideo. Po czwarte natychmiastowość udostępniania własnych materiałów zależy praktycznie tylko od szybkości łącza internetowego jakie posiadamy, możemy natychmiast o czymś poinformować, gdzie jesteśmy, co robimy, co czytamy, czym się interesujemy, czego słuchamy. Ostatnio Facebook wprowadził opcję transmisji video na żywo tego co chcemy udostępnić. Po piąte wszystko co robimy na swojej tablicy Facebooka jest natychmiast widoczne dla innych użytkowników, których dopuszczamy do swoich treści. Po szóste element polubienia „lubię to” nie wymaga poza kliknięciem w emotikonę: dłoni z wyciągniętym kciukiem niczego więcej, nasze określenie czy coś nam się podoba, czy się z tym utożsamiamy jest natychmiastowe⁵. Na podobnej zasadzie funkcjonują kliki na emotikony: super (serduszko), ha ha ha (radosna twarz), wow (twarz z otwartymi ustami), smutek i płacz (zapłakana twarz), wrr (czerwona twarz). Administratorzy i producent Facebooka na pewno wciąż będą szukali nowych rozwiązań technicznych dla podpowiadania treści, angażowania uczestników w szybkie opisanie stanu ducha, proponowali nowe emotikony dla natychmiastowego okazania odczuć użytkowników, wpisując się w tendencje kultury natychmiastowości⁶.

LITERATURA

⁵ Facebook przez moment w swojej historii zaproponował emotikonę „nie lubię” (dłoń z kciukiem w dół), ale ta forma dezaprobaty się nie przyjęła. Ostatnio wprowadzano emotikonę: tęczę (opisane jako duma, tylko z czego - czyżby z homoseksualizmu?).

⁶ Choćby ostatnio wprowadzona opcja logowania się na Facebooka poprzez kliknięcie zdjęcia profilowego, bez wpisywania hasła – liczy się szybkość logowania i profilowa tożsamość (zdjęcie). D. Hejwosz-Gromkowska, *Kultura natychmiastowości i konstruowanie tożsamości aktorów życia społecznego*, w: tenże (red.), *Rekonstrukcje tożsamości w kulturze natychmiastowości*, Poznań 2014, s. 276-306.

1. H. Rosa, *Social Acceleration. A New Theory of Modernity*, New York-Chichester-West Sussex 2013, s. 56.
2. Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków 2007, s. 33.

Юрченко Оксана,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна

АТРИБУТИВНИЙ ПІДХІД У СТАНОВЛЕННІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Важливою умовою успішної реалізації затвердженої концепції «Нової української школи» є підготовка майбутніх кваліфікованих, компетентних педагогів, здатних до самостійності та творчості у виборі форм, методів та засобів реалізації змісту освіти, готових до впровадження інновацій в освітньому просторі та створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України.

У зарубіжній психології ґрунтовно представлено дослідження, що розкривають вплив мотивів учіння та досягнення на результативність освітнього процесу в середніх та вищих навчальних закладах (А. Бандура, Б. Вайнер, Д. Мак-Клелланд, Г. Мюррей, Д. Такман, М. Селігман та ін.).

Так, Д. Мак-Клелланд, ввівши у психологію поняття «мотивація досягнення» (1965), обґрунтував його особливу важливість для досягнення успіху в діловій сфері. Зворотною стороною цієї потреби він виділив потребу в уникненні невдачі, в основі якої лежить прагнення до безпеки. Психолог запропонував метод підвищення мотивації людей, заснований на чотирьох основних принципах. О. Забеліна так інтерпретує їх у контексті розвитку мотивації досягнення у процесі освітньої діяльності:

1. Обґрунтовується твердження про необхідність дотримання помірною ризику, тобто уникати як правильного успіху, так і правильної невдачі. У перекладі на шкільну й вишівську практику, цей принцип означає надання права тим, хто навчається, самим обирати собі завдання, регулюючи тим самим рівень їх складності.

2. Необхідність брати відповідальність за свої результати. Спочатку завдання повинно бути поставлене таким чином, щоб для його виконання учням треба було покладатися на самих себе. При цьому наслідки неуспіху не повинні бути занадто суворими (щоб не блокувати мотивацію взагалі).

3. Уважне вивчення навколишнього оточення, як принцип, вимагає безпечного для помилок, багатого інформацією оточення, у якому є можливість вибрати та змінювати напрям навчання. Оволодіння інформацією, на думку Д. Мак-Клелланда, успішно перебігає в ігровій формі та при моделюванні ситуацій.

4. Використання адекватного й конкретного зворотного зв'язку.

Проте, психологи зауважують, що успіхи в навчальній та професійній діяльності залежать не тільки від того, наскільки людина мотивована на досягнення успіху та які її уявлення про власну компетентність, а й від того, як вона пояснює, або атрибутує, свої успіхи або невдачі.

Атрибутивні теорії мотивації діяльності представлено у працях Б. Вайнера, К. Двека, Е. Десі і Р. Райана, А. Кукла, М. Селігмана, Д. Такмана, Х. Хекхаузена та ін.

На думку Х. Хекхаузена [4], теорія атрибуції (від англ. attribution – приписування, пояснення) покликана пояснити «коли і хто у відношенні до кого зробив що, як, для чого і чому». Предметом теорії атрибуції виступає те, як людина приходить до висновку, яку інформацію використовує, як її обробляє, тобто, як саме здійснюється когнітивне приписування причин тих чи інших переживань і поведінки.

Останнім часом, зазначає М. Долгатов, спостерігається проникнення атрибутивного підходу в прикладній галузі психології, в тому числі, у педагогічну психологію. Перш за все, атрибутивний підхід став застосовуватися до вивчення мотивації навчальної діяльності, а також з метою формування сприятливих умов для розвитку позитивної Я-концепції суб'єкта навчальної діяльності [2].

«Атрибутивний стиль» як ключове поняття у теорії атрибуції було введено М. Селігманом й визначає спосіб, яким людина у повсякденному житті звикла пояснювати собі, чому щось відбувається, включаючи власні досягнення, успіхи й невдачі. Ці індивідуальні відмінності в поясненні успіхів та невдач у своїй

діяльності виражаються в когнітивних схемах, які і називаються атрибутивним стилем (або пояснювальним) особистості. Психологами доведено, що атрибутивний стиль (оптимістичний, песимістичний) як характеристика особистості має індивідуальну міру виразності й може бути виміряна засобами певної діагностичної методики, а також змінена за допомогою консультативного супроводу чи підтримки.

На основі аналізу наукових досліджень з теорії каузальної атрибуції, теорії атрибутивних стилів, соціокогнітивної теорії, теорії самодетермінації тощо. було зроблено висновок про те, що атрибуція успіхів і невдач робить вплив на успішність діяльності, на мотивацію досягнення й емоційні стани суб'єктів діяльності. Це спонукає до можливості застосування атрибутивного підходу у розвитку мотивації студентів до формування соціальної компетентності учнів.

Основні напрями запровадження атрибутивного підходу обґрунтовуємо на основі визначених Б. Такманом [3] принципів поведінки вчителя, спрямованих на формування оптимального атрибутивного стилю в учнів, запобігання стану безпорадності і посилення навчальної мотивації (мотивації досягнення):

1. Акцентувати увагу на учінні або процесі набуття вмінь та навичок, а не досягненнях. Тобто, викладач повинен реагувати фактично на зусилля, затрачені студентом у процесі підготовки, а не на результат, який був досягнутий. З цього положення логічно випливає необхідність конкретного зворотного зв'язку з викладачем щодо правильності виконання завдання, а не просто оцінювання (без порівняння з іншими студентами).

2. Викладач повинен підвищити мотивацію студентів за допомогою зниження конкуренції між ними (використання підходів, заснованих на співпраці і повному оволодінні навчальним матеріалом, зокрема прийомів формувального оцінювання).

3. Викладачу необхідно допомогти студентам оцінити свої результати на основі причинних факторів, окрім здібностей (внутрішній, стабільний, неконтрольований фактор, що тісно пов'язані з самоповагою та впевненістю у собі). Найоптимальніше робити акцент на зусилля, які стали причинами успіху.

4. Викладачу слід прагнути до визначення реалістичних цілей, щоб підвищити ймовірність успіху й особисту оцінку студентами

своїх здібностей.

5. Необхідно постійно аналізувати інформацію (вербальну і невербальну) про причини невдач у професійній підготовці, яку викладачі надають студентам, і відповідно змінювати свої висловлювання з метою зворотного зв'язку зі студентами.

6. Викладачам самим слід уникати стану безпорадності, що може виникати в результаті власних невдач, розчарувань й випробуваних у освітній взаємодії.

7. Необхідно використовувати заохочення, щоб допомогти студентам позитивніше оцінювати себе і відчутти бажання досягти чогось.

Оскільки модель атрибутивної терапії спрямована на вироблення оптимістичного стилю пояснень причин успіху і невдачі та високої мотивації досягнення, науковці пропонують впроваджувати комплексні програми з метою розвитку мотивації, що побудовані на основі тренінгових технологій.

Дослідження О. Афанасенкової доводить, що розвиток мотивації навчальної діяльності в процесі професійної підготовки забезпечується за допомогою комплексної програми, яка дозволяє студентам ЗВО усвідомлювати свої мотиваційні та особистісні ресурси, актуалізувати їх, глибше зрозуміти особистісні особливості та особливості інших людей, засвоїти моральні і професійні норми [1, с. 14].

Отже, на основі проведеного аналізу визначено основні напрями реалізації програми розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів початкової школи: робота зі студентами щодо розвитку оптимістичного атрибутивного стилю, високої мотивації досягнення та самодетермінації, підвищення мотивації до особистісного та професійного самовдосконалення у майбутній професії, підтримка позитивних результатів розвитку мотивації тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасенкова Е. Л. Мотивы учения и их изменение в процессе обучения студентов вуза: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогическая психология". Москва: 2005. 238 с.
2. Долгатов М. М. Каузальные атрибуции достижений как фактор эффективности учебной и педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. психол. наук : спец. 19.00.00 "Психологические науки". Москва, 2006. 40 с.
3. Такман Б. У. Педагогическая психология : от теории к практике / Б. У. Такман; пер. с англ. О. А. Зильберта ; науч. ред. пер. И. И. Ильясов. ИГ "Прогресс" Москва : ИГ "Прогресс", 2002. 571 с.

4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб. : Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с.

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
Четвертої Міжнародної
науково-практичної конференції
(11–12 жовтня 2018 року)**

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО
СЕРЕДОВИЩА: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

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

Підписано до друку 08.10.2018 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,69
Тираж 100 прим. Замовлення № 2540

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19, вул. Садова, 2
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, 3-51-33, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com