Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Департамент освіти Сумської обласної державної адміністрації
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Українська асоціація дослідників освіти

ОСВІТА ДЛЯ XXI СТОЛІТТЯ: ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

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

Матеріали III Міжнародної
науково-практичної конференції

16–17 листопада 2021 року

Том 2

With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2021

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

Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 6 від 20.12.2021 р.)

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

Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 листопада 2021 року, м. Суми). Том 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 168 с.

ISBN 978-966-698-281-3
ISBN 978-966-698-281-3

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи». У матеріалах конференції розглядаються питання управління інноваційним розвитком закладу освіти у глобальному та національному контекстах, інноваційні технології професійної підготовки педагогів, вітчизняний та міжнародний досвід освіти обдарованих, світовий та вітчизняний досвід інклюзивної освіти в контексті інноваційного розвитку, нова парадигма підготовки соціальних працівників за сучасних умов, реалії та перспективи освіти дорослих в Україні та світі, вітчизняний та європейський досвід модернізації освітньо-наукових програм в умовах суспільства знань.

Матеріали конференції подано в авторській редакції.

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

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

УДК 37.09:001.895](477+100)«201»(063)

РОЗДІЛ 6. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

М. І. Богодист
Класичний приватний університет

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: ПРЕВЕНТИВНИЙ СУПРОВІД

Актуальність дослідження синдрому професійного вигорання менеджерів закладів освіти пов’язана з тим, що наслідки цього процесу впливають на професійну діяльність значної кількості суб'єктів. Крім негативного ефекту синдрому вигорання на здоров’я і продуктивність професійної діяльності педагогічного складу, погіршення зазнає якість освітніх послуг закладу освіти в цілому. Як наслідок, учні і студенти не отримують потенційно важливого емоційного стану під час навчального процесу, знижується мотивація до отримання знань і погіршуються результати навчання.

Сучасна професійна діяльність менеджерів закладів освіти і педагогічного колективу перевантажена відповідальністю, великою кількістю комунікацій, міжособистісних взаємодій, підвищеною емоційною напруженістю, що може призводити до частих стресів. Відповідно, тривалі стреси й емоційне виснаження призводить до вигорання. Розуміння прояву і перебігу синдрому професійного вигорання менеджерами закладів освіти та загальна обізнаність у цій темі, дасть змогу менеджерам вчасно виявляти синдром вигорання співпрацівників у колективі і впроваджувати результативні превентивні заходи на кожній стадії вигорання. Спеціальні знання щодо особливостей виникнення і прогресування синдрому вигорання в професійній діяльності, допоможуть якісно впливати на перебіг навчального процесу і не допускати його погіршення. Проблема наявності синдрому вигорання в закладі освіти є комплексною і превентивний супровід повинен відбуватись на систематичній підставі.

Метою цих тез є актуалізувати проблему синдрому професійного вигорання менеджерів закладів освіти й обґрунтувати потребу превентивного супроводу процесів професійного вигорання менеджерів закладів освіти.

Вперше психологічний стан вигорання (від англ. «burnout») описав у 1974 р. Г. Фрейденбергер, як наростаюче емоційне виснаження, що може

призводити до глибоких когнітивних змін (Кузнєцов, Грицук, 2011; Freudenberger, 1974). Когнітивні зміни можуть призводити до неточності суджень, нелогічних інтерпретацій або до ірраціональності у поведінці (Haselton, Nettle, Andrews, 2005). Люди в стані вигорання схильні створювати свою власну суб'єктивну соціальну реальність, залежну від їхнього сприйняття. І ця суб'єктивна реальність може визначати їхню поведінку в соціумі. Г. Фреденбергер описував стани деморалізації, розчарування, сильної втоми, які він спостерігав у працівників психіатричних закладів. Він фіксував вигорання з ознаками, рисами, симптомами, станами. Опис стану вигорання персоналу, вказував на те, що це процес, який супроводжується прогресуючим відчуттям виснаження енергії та втратою мотивації до роботи (Freudenberger, 1974). Подальше вивчення стану вигорання проводилось психологами Х. Маслач та С. Джексон (1981 р.), котрі характеризували його як «емоційне спустошення». Досліджуючи синдром науковці намагались знайти в явищі «вигорання» структури, які б дозволили глибше вивчити цей феномен та якісно діагностувати його. «Синдром вигорання» Х. Маслач визначила як тривалу відповідь (реакцію) працівника на хронічні міжособистісні стресори на роботі (Maslach, Leiter, Schaufeli, 2008). Відповідно до запропонованої Х. Маслач методики (Maslach Burnout Inventory (MBI)), «синдром вигорання» включає три основні компоненти: емоційне виснаження; деперсоналізація; редукція професійних досягнень. Останній компонент є самооцінним компонентом вигорання. Втрата сенсу і бажання вкладати особисті зусилля на роботі (Психология здоров'я, 2006, с. 550; Maslach, Leiter, Schaufeli, 2008).

Теоретичні та методичні засади професійного вигорання відображено у працях провідних вітчизняних учених: В. Бойко, Є. Гришин, Л. Карамушка, А. Маркова, О. Рукавішніков, Н. Самоукіна, Л. Юр'єва та ін.

Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому професійного вигорання у працівників освітніх організацій досліджувались вченими: І. Амінов, С. Баранов, Л. Болотіна, О. Грицун, Л. Китаєв-Смик, Т. Котлунович, М. Кузнєцов, А. Мудрик та ін.

Аналіз результатів сучасних досліджень показав, що процеси професійної реалізації значною мірою зумовлені особливостями особистісної психологічної організації. Адже, сукупність психічних властивостей і якостей суб'єкта впливає як на процес, так і на результат перебігу професійної діяльності. Вчені зауважують, що життя людини є безперервною низкою різних видів діяльності, спрямованих на вирішення, подолання проблем, які встають перед нею, або створюються нею самою (Жогно, 2008). З цього приводу слушною є думка А. Маркової, яка довела,

що одним з проявів професійного дизонтогенезу особистості є «деформований професійний розвиток» у вигляді професійного вигорання (Маркова, 1996). Праця менеджерів закладів освіти і педагогів знаходяться у «групі ризику», характеризується напруженістю, підвищеною відповідальністю, наявністю широкого кола обов'язків, що зумовлює її хронічну стресогенність. Адже, професійна діяльність зобов'язує мати високий рівень професіоналізму, легко й швидко адаптуватися до нових умов діяльності та адекватно реагувати на різні обставини. Рівень професійного вигорання серед керівників закладів освіти і педагогів, вважається одним із найвищих. Про це свідчать результати емпіричних досліджень, у яких доведено, що вони мають високий і середній рівень прояву синдрому «професійного вигорання» (Кошечко, 2016; Овсяннікова, 2012; Походенко, 2009).

Сьогодні «професійне вигорання» має діагностичний статус у «Міжнародній класифікації хвороб – 10»: «Z 73 – проблеми, пов'язані з труднощами управління власним життям» (МКБ-10: Міжнародна класифікація хвороб, Z73, 2015).

У нашому дослідженні ми спиралися на модель вигорання, запропоновану В. Бойко (Boyko, 2004). В авторській концепції вигорання вдало поєднано класичну теорію загального адаптаційного синдрому, розробленої Г. Сельє (Selye, 1998), та теорію синдрому вигорання Х. Маслач (Maslach, Leiter, Schaufeli, 2008). Синтезуючи проаналізовані нами загальновідомі наукові підходи, вважаємо, що «професійне вигорання» – це синдром емоційного, розумового і фізичного виснаження через тривале емоційне навантаження. Його негативними проявами є депресивні стани, почуття втоми, спустошеність, негативна професійна установка, небажання передбачати позитивні результати у власному житті та професії. Тривожність і напруга є передвісниками і запускають механізми формування професійного вигорання (Платонов, 2009).

Важливими для нашого дослідження є наукові розвідки М. Борисової. Учена встановила, що професійне вигорання, як динамічний процес має ряд *стадій* (Борисова, 2009). Ґрунтовний аналіз наукових джерел, періодичних видань дозволив нам визначити основні *«симптоми»* професійного вигорання менеджерів освіти, пріоритетні *фактори*, що впливають на формування синдрому професійного вигорання (серед яких провідними ми вважаємо: особистісний, рольовий, організаційний), розробити методичні рекомендації щодо застосування комплексної програми своєчасної корекції психічного, фізичного та духовного здоров'я менеджерів закладів освіти.

До профілактики професійного вигорання менеджерів закладів освіти і педагогів ми також відносимо: оптимізація режиму роботи та відпочинку, навчання прийомам релаксації та саморегуляції психічних станів, прищеплення навичок конструктивних та успішних моделей поведінки, розрахунок та розподіл навантаження, зниження конфліктності на роботі, активна участь у групових формах психологічної допомоги, тренінгах тощо.

Отже, аналіз проблеми професійного вигорання менеджерів закладів освіти дозволив констатувати, що явище професійного вигорання має деструктивний характер, здійснює руйнівний вплив не лише на професійну діяльність фахівців, але й на особистісне психологічне здоров'я та стосунки з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Превентивний супровід з метою попередження професійної деформації, стабілізації психоемоційного стану та підвищення рівня стресостійкості менеджерів закладів освіти сприятиме якісному виконанню професійних обов'язків фахівця. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в розробці і впровадженні освітнього проєкту «Профілактика синдрому професійного вигорання у закладах освіти».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Борисова, М. В. (2009). Профессиональное выгорание как негативный феномен профессионального становления личности. *Психологические аспекты профессионального становления. Сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции.* Москва: РИПО ИГУМО, сс. 13-19.

Жогно, Ю. П. (2008). Вплив емоційного вигорання на професійну компетентність учителя. *Наука і освіта, 8-9,* 53-57.

Кошечко, Н. (2016). Профілактика синдрому «емоційного професійного вигорання» викладача ВНЗ *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка, 1,* 21-28.

Кузнєцов, М. А., Грицук, О. В. (2011). *Емоційне вигорання вчителів: основні закономірності динаміки*. Харків: ХНПУ.

Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Изд-во Международный гуманитарный фонд «Знание».

МКБ-10: Міжнародна класифікація хвороб, Z73 (2015). Женева: Всесвітня організація охорони здоров'я. URL: https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases.

Овсяннікова, В. В. (2012). Особливості синдрому професійного вигорання у викладачів вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної психології, 1,* 113-118.

Платонов, Ю. П. (2009). *Психологія конфліктної поведінки*. Санкт-Петербург: Речь.

Походенко, С. В. (2009). Синдром професійного вигорання у педагогічних працівників. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. Вища школа, 4,* 75-87.

Психология здоровья (2006). Г. С. Никифоров (ред.). Санкт-Петербург: Питер.

Boyko, V. V. (2004). *The energy of emotions in communication: a look at oneself and on others.* Yaroslavl: Avers Press.

Freudenberger, H. (1974*). Staff Burn-Out. Journal of Social Issues,* 30 (1), 159-165.

Haselton, M. G., Nettle, D., & Andrews, P. W. (2005). *The evolution of cognitive bias*. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781119125563.evpsych241.

Maslach, C., Leiter, M. P., Schaufeli, W. (2008). Measuring Burnout. *Oxford Handbooks Online*. URL: doi:10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005

Selye, H. (1998). *Stress without distress: Translated from English*. Moscow: Progress. URL: https://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005.

С. О. Гриненко
Сумський державний педагогічний університеті імені А. С. Макаренка

ТЕОРІЯ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ: ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Розбудова суспільства знань на сучасному етапі висунула сферу освіти в число пріоритетних, призвівши до її бурхливого розвитку, що супроводжувалося істотними відкриттями в педагогічній теорії, змінами освітньої парадигми, оновленням змісту освіти та технологій навчання, посиленням ролі науки в управлінні закладами освіти та педагогічним процесом. Дослідники наголошують, що в світі відбулася справжня управлінська революція, яка охопила і Україну.

Осмислення ж історичного досвіду розробки теорії управління закладами освіти загалом та загальної середньої освіти зокрема може стати в нагоді при вирішенні сучасних проблем управління закладами освіти, адже історичний підхід дозволяє виявити закономірності управлінських явищ у сфері освіти та визначити шляхи подальшого вдосконалення теорії і практики управління закладами освіти.

Варто зазначити, що необхідність вирішення завдань управління закладами освіти виникла одночасно з їх появою як соціальних інститутів, проте відповідні питання розглядалися в контексті більш загальних проблем. Вагомий внесок у розвиток теорії і практики управління закладами загальної середньої освіти зробив «батько» американської школи Г. Манн, автор 12 щорічних звітів Массачусетського відділу освіти, що стали загально признаними посібниками по управлінню закладами освіти в останній чверті XIX століття (Куширець, 2014).

В цілому становлення теорії управління дослідники пов’язують з кінцем XIX – початком XX століття, що відбулось під впливом науково-технічного прогресу, змін у ставленні суспільства до виробництва та бізнесу. Основоположниками управління як науки вважають Ф. Тейлора, який обґрунтував концепцію наукового управління і методи наукової організації праці, та А. Файоля, який став засновником класичної теорії управління організацією, розглянувши управління як універсальний процес. Так, американський інженер Ф. Тейлор, у 1911 році опублікував роботу «Принципи наукового менеджменту», в якій критикуючи практику управління того часу, стверджував, що для того, щоб бути ефективним, управління повинно здійснюватися на основі певних законів, правил і принципів. Майже одночасно французький інженер А. Файоль у дослідженні «Загальне і промислове управління» (вперше опублікованому в 1916 р.) обґрунтував цілісну теорію управління, відповідно до якої

управляти, значить: по-перше, передбачити (тобто враховувати прийдешнє і виробляти програму дій); по-друге, організовувати (тобто будувати подвійний матеріальний і соціальний механізм підприємства); по-третє, розпоряджатися (тобто змушувати персонал належним чином працювати); по-четверте, координувати (тобто пов'язувати, об'єднувати всі дії і зусилля); по-п'яте, контролювати (тобто піклуватися про те, щоб все відбувалося відповідно до встановлених правил і відданих розпоряджень) (Гришан, 2002).

Теорія управління постійно еволюціонувала відповідно до здобутків науки та розвитку менеджменту, заснованих як на уже згадуваних концепціях наукового управління (раціональна школа та класична школа), так і на поведінковому підході (школа людських стосунків та школа поведінкових наук), кількісному, системному, ситуаційному, процесному та інших підходах. Поміж іншого означені підходи були реалізовані й у сфері освіти. Особливо популярними у світі стали концепції управління за цілями та управління якістю.

Натомість протягом тривалого часу на території України розвиток теорії управління освітою відбувався досить повільно на противагу питанням збереження національної ідентичності через збереження національної школи, головною причиною чого стала відсутність власної державності протягом тривалого історичного періоду. І тільки з другої половини XIX століття видатні українські педагоги та організатори освіти звернули увагу на відповідну проблематику, хоча й надалі здобутки світової науки у сфері управління фактично залишалися поза увагою вітчизняних дослідників, що змінилося лише після здобуття державної незалежності України.

І хоча управлінські аспекти діяльності закладів освіти привертали увагу таких відомих українських вчених, як О, Духнович, В. Каразін, Я. Козельський, П. Лодій та інші, проте зародження наукового осмислення питань управління закладами освіти пов'язано з іменем видатного вітчизняного педагога К. Ушинського, який запропонував глибоке обґрунтування теорії народності виховання та наполягав, що єдиної для всіх системи управління не існує, натомість кожен народ має свою особливу національну систему з окремою виховною метою і специфічними засобами її досягнення (Сухомлинська, 1996). У статті «Три елементи школи» (1857 р.) в якості основних у діяльності школи він виділив адміністративний, навчальний і виховний компоненти. Проблеми школознавства отримали подальший розвиток у працях М. Корфа, М. Пирогова, М. Тулова, Ю. Федьковича та інших відомих педагогів.

В цілому ж у XIX столітті для видатних вітчизняних науковців проблема управління закладами освіти не були предметом самостійного дослідження, а здебільшого розглядалися як комплекс організаційно-педагогічних умов, що повинні були забезпечити ефективне здійснення навчально-виховного процесу, сприяти отриманню школярами глибоких і міцних знань. Проте саме у цей час серед вітчизняних практиків і теоретиків освіти почав формуватися чітко виражений демократичний підхід до організації шкільного життя, зазвучала різка критика канцелярсько-бюрократичного контролю, підкреслювалася роль колегіальності в управлінні закладами освіти, необхідності залучення до вирішення ряду аспектів шкільного життя батьків і громадськості, що свідчать про формування нових підходів до управління школою. Означені підходи багато в чому визначили погляди на теорію управління у першій чверті XX століття, і до сьогодні не втрачають актуальності

Здійснений синхронний аналіз доводить, що вітчизняна теорія управління значно відставала від загальносвітових тенденцій, що в основному було обумовлено встановленням радянської влади на території України. Проте усвідомлення важливості теоретичної розробки відповідної проблематики призвело до розвитку школознавства як галузі педагогічної науки, яка розробляла теорію організації шкільної справи і виявляла закони управління в усіх ланках системи народної освіти, що відбувалося наступним чином: у 20–30-х роках XX століття здійснювалися узагальнення та систематизація досвіду керівництва школою в перших посібниках зі школознавства; в 40-х роках до підручників з педагогіки було введено окремий розділ школознавства; в 50-х роках було обґрунтовано функції управління школою; в 60-х роках почали активно досліджуватися зміст і методи управління шкільною справою, що поглибилось у 70-х роках та врешті перейшло на новий рівень, пов’язаний із обґрунтуванням теорії внутрішньошкільного управління у 80-х роках.

Подальший розвиток теорії управління закладами загальної середньої освіти на території України пов’язаний із становленням теоретико-методологічних основ внутрішньошкільного управління та наступним утвердженням ідей освітнього менеджменту вже на сучасному етапі в Кінці XX – на початку XXI століття.

Отже, розвиток теорії управління освітою за кордоном носив інтенсивний характер, фактично це була практико-орієнтована галузь наукового знання, яка активно асимілювала загальноуправлінські підходи, розробляючи на їх основі спеціальні моделі і методи для підвищення ефективності управлінської діяльності в сфері освіти. При цьому протягом тривалого часу досягнення зарубіжної теорії управління залишалися поза

увагою українських науковців. Основні ж вітчизняні досягнення XX століття в означеному напрямі пов'язані з розвитком школознавства як галузі педагогічної науки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гришан, И. П. (2002). *Менеджмент образовательных учреждений*. Владивосток.

Куширець, А. І. (2014). Вітчизняний та зарубіжний досвід управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Післядипломна освіта в Україні, 1*, 62–64.

Сухомлинська, О. В. (Ред.). (1996). *Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933*. Київ: Заповіт.

Г. Г. Довгополова, Л. О.Білокобильська
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

КЛАСИФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ

Згідно з Державним стандартом вищої освіти України за спеціальністю 223 «Медсестринство» випускник повинен вміти будувати свою промову відповідно до мовних, комунікативних і етичних нормам; уміти використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування в психотерапевтичних цілях; вміти визначити переважаючий тип поведінки колег і пацієнтів; вміти оцінити конфліктні ситуації; вміти спілкуватися з пацієнтами та колегами в процесі професійної діяльності (*Визначено стратегію розвитку медичної освіти в Україні*). На наш погляд, поданий список комунікативних умінь недостатньо повний для практичної медичної діяльності.

На основі аналізу літератури та практики нами була визначена класифікація професійно-комунікативних умінь за ступенем освоєння досвіду терапевтичної взаємодії медичного працівника з пацієнтом. До професійно-комунікативних умінь, необхідних для майбутніх медичних працівників, ми відносимо: інформативні, деонтологічні, вміння емпатійного сприйняття й розуміння пацієнта, терапевтичної взаємодії з пацієнтом.

Перша інформативна група умінь пов'язана з процесом обміну інформацією між медичним працівником і пацієнтом. До цієї групи відносимо:

1) вміння вербальної мови:

- вміти ставити питання пацієнту: вміння сформулювати змістовно цінне запитання;
- вміння використовувати різноманітні формули реагування;
- вміння передавати й здобувати інформацію різними способами;
- вміння грамотно аргументувати позицію;
- вміння діалогічного мовлення;

- вміння формулювати думки з урахуванням особистісних особливостей пацієнта;
- вміння запобігати виникненню комунікативних бар'єрів як зі свого боку, так і з боку пацієнта;
- вміти будувати свою промову відповідно до комунікативної грамотності;
- уміти відпрацьовувати прийоми раціональної мовної поведінки;
- вміти грамотно використовувати в своїй промові професійну лексику;
- вміти використовувати в своїй промові вербальні й невербальні засоби виразності;
- вміти використовувати терміни в діловому контексті, враховуючи, що часто значення слів, уживаних у професійному контексті, не завжди збігається з буденно-звичним;

2) вміння невербальної мови:

- вміння визначити внутрішній стан пацієнта шляхом оцінювання його невербальної поведінки;
- вміння кодування й декодування невербальних сигналів, які надходять від пацієнтів;
- вміння використовувати невербальні засоби спілкування медичним працівником для поліпшення взаємин з пацієнтом;

3) вміння «слухати»:

- вміння вислухати пацієнта,
- навички активного, пасивного, емпатійного слухання;
- вміння активно сприймати, засвоювати й відтворювати зворотній зв’язок.

Друга група умінь пов'язана з процесом емпатійного сприйняття й розуміння медичним працівником пацієнта:

- вміння відчувати емоційний стан пацієнта (емпатія);
- вміння емоційно реагувати й відгукуватися на переживання пацієнта;
- вміння пізнати власні індивідуально-психологічні особливості (рефлексія);
- вміння оцінювати свій психічний стан;
- навички безумовно позитивного ставлення до пацієнта;
- навички вербалізації емоційних переживань;
- саморегуляція власного психічного стану.

Третя група умінь пов'язана з процесом безпосередньої терапевтичної взаємодії медичного працівника й пацієнта:

- вміння розбиратися в позиціях, і тим самим краще розуміти сенс і спрямованість дій пацієнтів;
- вміння змінювати свою позицію і тим активно впливати на розвиток ситуації спілкування;
- вміння будувати свої відносини з пацієнтом на основі співробітництва;
- вміння встановити психологічний контакт;
- вміння діалогічного стилю взаємин з пацієнтом;
- вміння поводитись у конфліктній ситуації.

Четверта група – деонтологічні вміння, які є показником дотримання етико-деонтологічних норм поведінки:

- вміння дотримуватися конфіденційності інформації про пацієнта, його захворювання (дотримання лікарської таємниці);
- вміння взаємодіяти з пацієнтами різних вікових груп;
- вміння взаємодіяти з пацієнтами при різних захворюваннях (у тому числі й інфекційних хворобах з курсом ВІЛ-інфекції; шкірних та венеричних захворюваннях);
- вміння прогнозувати результати спілкування з пацієнтом.

Таким чином, практична спрямованість підготовки майбутніх медичних працівників середньої ланки в умовах медичного коледжу визначає необхідність формування практичних виконавчих умінь і навичок, до яких, безперечно відносяться й професійно-комунікативні. Класифікація професійно-комунікативних умінь студентів-випускників медичного коледжу включає групи: умінь, пов'язаних із процесом обміну інформацією між медичним працівником і пацієнтом, із процесом емпатійного сприйняття й розуміння медичним працівником пацієнта, із процесом безпосередньої терапевтичної взаємодії медичного працівника й пацієнта, деонтологічні вміння, які є показником дотримання етико-деонтологічних норм поведінки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Визначено стратегію розвитку медичної освіти в Україні. Урядовий портал. Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id =25537906.

Г. Г. Довгополова, А. В. Хоменко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розвиток системи позашкільної освіти України, обумовлений здійсненням економічних реформ та соціально-політичних перетворень в

країні, передбачає якісну перебудову управління закладами позашкільної освіти. Сучасні системи управління не повинні зводитись до простого реагування на зміни, що відбуваються в усіх соціальних сферах. Сьогодні широко визнаною є необхідність свідомого управління розвитком навчальних закладів за допомогою науково обґрунтованого механізму передбачення, регулювання, пристосування до мінливих зовнішніх умов їх діяльності.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті важливим напрямом модернізації управління освітою є перехід від оперативного до програмно-цільового управління, що забезпечить налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, 2001, с. 12).

Аналіз наукових праць, присвячених проблемам розвитку позашкільної освіти і виховання – В. В. Вербицького, Л. І. Ковбасенко, Г. П. Пустовіта, О. В. Сухомлинської, Т. І. Сущенко, дозволив зробити висновок, що в системі позашкільної освіти відсутні розробки щодо теоретичного обґрунтування цілісної системи управління закладом позашкільної освіти, визначення управлінських функцій та специфіки їх здійснення, визначення основних управлінських принципів, адаптованих до умов діяльності закладів позашкільної освіти, вивчення об’єктів та суб’єктів управління, форм та методів здійснення управлінської діяльності (Биховська, Дмитренко, 2001, с. 58). Вагомий внесок у вивчення управлінських аспектів діяльності закладів позашкільної освіти зроблено Т. І. Сущенко в роботі «Управління позашкільним педагогічним процесом». Проте автором більшу увагу приділено діяльності закладів позашкільної освіти з позицій позашкільної педагогіки, а не систематизації їх діяльності відповідно до методології наукового управління. Такий стан проблеми визначає подальший хід і завдання нашого дослідження, визначає необхідність системного обґрунтування теоретичних засад наукового управління закладами позашкільної освіти з урахуванням специфіки їх діяльності.

Важливою складовою науково-теоретичної та методологічної бази теорії управління є системний підхід. Сьогодні фактично немає управлінської дисципліни, яка б синтезувала нові знання, не спираючись на принципи системного підходу. Принципи системного підходу покладені в основу системно-цільового, програмно-цільового, проектного та інших видів управління. Теоретичні засади системного підходу ґрунтовно розглянуто в роботах О. Авєріна, Л. Суворова, В. Г. Афанасьєва, І. В. Блауберга, Е. Т. Юдіна, О. М. Гвішіані, М. З. Згуровського, Т. Померанцевої, Д. Кліланда, В. Кінга, Кунца, С. О’Доннела, М. Локтіонова, М. Садовського, В. Скуратівського, Л. Стефанова, Г. Хакена, С. Янга та ін.

Застосування системного підходу в системі освіти, управлінні освітніми закладами розглянуто в роботах В. І. Бондаря, Ю. В. Васильєва, О. Козлової, Ю. А. Конаржевського, В. І. Маслова, В. С. Пікельної, М. М. Поташніка, Н. М. Остоверхової, Т. І. Сущенко, Є. М. Хрикова, Т. І. Шамової та ін.

Відповідно до теорії менеджменту система розглядається як певна цілісність, що складається із взаємозалежних частин, кожна з яких робить свій внесок у характеристику цілого (Мескон, Альберт, Хедоури, 1999, с. 90). Водночас В. Г. Афанасьєв визначає будь-яку систему як сукупність об'єктів, взаємодія яких обумовлює появу нових інтегративних якостей, яких немає у окремих компонентів, що створюють дану систему (Афанасьев, 1981, с. 19).

Такий підхід до розгляду системи, на нашу думку, визначає одну з найбільш важливих її властивостей, а саме появу і забезпечення ефекту синергії (Курочкин, 1998). За визначенням О. С. Курочкіна, основний закон організації - закон синергії – заключається в тому, що сума властивостей організованого цілого перевищує «арифметичну суму» властивостей кожного окремого елемента цілого (Курочкин, 1998, с. 52). Ефект синергії виникає за рахунок взаємної участі, взаємодії елементів, що знаходяться в рамках цілого. В той же час необхідно враховувати, що потенціал системи перевищуватиме суму потенціалів її частин тільки за певних умов. Якщо необхідні умови не будуть витримані, потенціал системи може дорівнювати або навіть бути меншим, ніж сума потенціалів складових системи (Курочкин, 1998, с. 53).

Це розкриває одну з характерних рис системи – її сутність, якісну специфіку, властиві їй системні інтегровані якості. Трансформація такого підходу в управління закладами позашкільної освіти дає розуміння, що система закладу - не просто механічний конгломерат, не довільно створене об'єднання, а об'єктивно існуюча сукупність інтегрованих, органічно пов'язаних соціальних феноменів (Войчук, 2003, с. 101).

Вивчення і аналіз наукових праць дають підстави зробити висновок, що важливим аспектом системного підходу є розгляд організації як відкритої соціальної системи, яка складається із сукупності взаємодіючих елементів, розвивається відповідно до поставленої мети, загальної для всіх цих елементів, підтримує взаємозв'язок з оточуючим її середовищем. Врахування вимог зовнішнього середовища та адаптація відкритої системи до змін, що відбуваються в ньому, є необхідною і обов'язковою умовою функціонування і розвитку відкритої системи (Гамаюнов, 2002, с. 88). За такого підходу в процесі визначення теоретико-методологічних засад програмно-цільового управління закладом позашкільної освіти набуває

актуальності принцип зворотного зв'язку, який врівноважує внутрішній стан системи і збуджуючий вплив середовища.

Однак, системний підхід не є достатнім обсягом теоретичних знань, який би дозволив на практиці керівникам різних управлінських рівнів, зокрема в управлінні закладами позашкільної освіти, приймати правильні рішення. Знання компонентів позашкільного навчального закладу й урахування впливу зовнішнього середовища ще не визначає механізми і процеси впливу зовнішніх перемінних на стан внутрішніх перемінних; не дає можливості спрогнозувати стан закладу майбутніх періодів; не пояснює, чому рішення, які виправдують себе в одних закладах позашкільної освіти, виявляються зовсім непридатними для інших, чому методики і технології управління, успішно застосовувані протягом певного періоду в закладі, стають згубними для нього у нових умовах діяльності.

Відповіді на ці запитання дає застосування ситуативного підходу до управління, теоретичні положення якого є наступною обов'язковою складовою програмно-цільового управління. Основною ідеєю ситуативного підходу є визнання того, що, хоча загальні закономірності і принципи управління однакові для всіх організацій і різних етапів їхньої життєдіяльності, специфічні прийоми, які повинен використовувати керівник для ефективного досягнення цілей організації визначаються конкретними ситуаціями (Мескон, Альберт, Хедоури, 1999). Кожна конкретна ситуація характеризується значним набором перемінних величин як у внутрішньому, так й у зовнішньому середовищі організації.

Особливе значення ситуативний підхід надає впливу зовнішнього середовища на життєдіяльність організації. Концепція, технології, методики ситуативного підходу є визначальними для управління саме в умовах нестабільності зовнішнього середовища. Головні передумови успіху визначаються тим, наскільки швидко і результативно система пристосовується до соціально-економічного, політичного та культурного оточення.

Все більшої актуальності на сучасному етапі розвитку наукового управління набуває застосування вимог цільового підходу в системі управління закладами освіти. Проблеми цільового підходу на різних управлінських рівнях системи освіти розглянуто в роботах Б. М. Андрієвського, Б. А. Гаєвського, Г. А. Дмитренка, Г. В. Єльникової, Ю. А. Конаржевського, О. М. Моісеєва, В. В. Олійника, В. С. Пікельної, С. Подмазіна, М. М. Поташніка, В. С. Саприкіна, П. В. Худомінського та ін.

Впровадження програмного підходу в теорію управління соціальними системами зумовлено необхідністю визначення довгострокових дій систем, організацій, закладів щодо досягнення

намічених цілей, необхідністю дотримання принципів стратегічного менеджменту в перспективному плануванні їх діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Афанасьев, В. Г. (1981). *Общество: системность, познание и управление*. М.: Политиздат.

Биховська, О. В., Дмитренко, П. В. (2001). Позашкільні заклади в системі освіти: стан та перспективи. *Наукові записки, 40,* 55-59.

Войчук, В. О. (2003). *Суспільні потреби і стратегічні напрями розвитку позашкільних навчальних закладів*. Кіровоград: Імекс - ЛТД.

Гамаюнов, В. (2002). Становлення дидактичного менеджменту в системі управління освітою. *Освіта і управління, Т. 5, № 2,* 87–92.

Курочкин, А. С. (1998). *Управление предприятием (процессный аспект).* К.: МАУП.

Мескон, М. Х., Альберт, М., Хедоури, Ф. (1999). *Основы менеджмента*. М.: Дело.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001). К.: Шкільний світ.

В. М. Парфило

Сумський державний педагогічний університеті імені А. С. Макаренка

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ОСНОВНІ НАПРЯМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Забезпечення доступності якісної освіти є однією з провідних ідей сучасних модернізаційних перетворень у сфері шкільної освіти України, що, поміж іншого, висуває нові вимоги до управління якістю надання освітніх послуг закладами загальної середньої освіти.

Підкреслимо, що становлення та розвиток теорії управління якістю освіти нерозривно пов’язані з еволюцією загальної теорії управління та теорії управління якістю. Так, зародження вчення про якість пов’язано з філософськими ідеями Платона та Арістотеля, а починаючи з XX століття означена категорія досить стрімко перейшла із теоретичної (філософської) сфери в суто практичну (виробничу) площину. При чому, якщо у першій половині XX століття проблема якості була пов’язана з контролем якості та регулюванням технологічних процесів (Ф. Тейлор, Г. Форд та ін.), то в 50–80-х роках XX століття на зміну концепції контролю прийшли концепції якості, розроблені американськими та японськими дослідниками: концепція всебічного управління якості (Е. Демінг); концепція щорічного покращення якості – AQI (Дж. Джуран); концепція «Нуль дефектів» – ZD (Ф. Кросбі); концепція комплексного управління якістю – TQC (А. Фейгенбаум, К. Ісікава); концепція «Функція втрат якості» – QLF (Г. Тагуті); концепція «Зміна штампу за хвилину» – SMED (Ш. Шинго) (Малиш, 2012).

У кінці XX – на початку XXI століття широко розповсюдилась концепція загального (тотального) управління якості – TQM, принципами якої є: відповідальність керівництва; економічність якості (дорого коштує не якість, а її відсутність); безперервний моніторинг вимог до якості; постійне поліпшення якості; залучення персоналу до процесу досягнення поставленої мети; навчання та мотивація персоналу; контроль відповідності якості освіти вимогам стандарту; створення та використання діагностичного інструментарію (Малиш, 2012).

Саме означені концепції стали підґрунтям для розвитку якості освіти загалом та його управління зокрема. На сучасному етапі в українському науковому дискурсі найбільш розповсюдженими підходами та концепціями управління якістю освіти є: системний підхід; підхід, що пропагує широке використання інновацій; теорія оптимізації освіти; концепції управління за цілями, за результатами, дуального управління, функціонально-системологічного управління, адаптивного управління, загального управління якістю.

Тож погодимось з дослідниками, зокрема Д. Рибальченком, що методологічні засади досліджуваного феномену можна розподілити на такі групи: філософські (принципи діалектики, основні положення сучасної філософії освіти, філософії управління, засновані на принципах гуманізації та демократизації освіти і управління, принципи філософії якості); загально-наукові (принципи і методи системного підходу, принципи теорії загального управління якістю (TQM), основні принципи і положення міжнародних стандартів ISO серії 9000); конкретнонаукові або педагогічні (загальні закономірності управління закладами освіти; основні принципи та положення педагогічної кваліметрії, внутрішньошкільного управління, педагогічного менеджменту, управління адаптивною школою, теорії змісту освіти; окремі положення законодавчо-нормативних актів) (Рибальченко, 2011).

В цілому управління якістю надання освітніх послуг визначається його відповідністю: міжнародним вимогам та стандартам якості освіти (насамперед ISO серії 9000); концептуальним засадами формування освітньої політики держави; механізмам державно-громадського управління освітою, у тому числі якістю освіти; організаційним аспектам надання освітніх послуг; якості ресурсного забезпечення освітнього процесу; стану та динаміці розвитку ринку освітніх послуг; потребам замовника та вимогам ринку освітніх послуг. Водночас варто пам’ятати, що управління якістю надання освітніх послуг є складовою частиною управління якістю освіти, яке, у свою чергу, входить до загальної структури системи управління освітою. Дослідники наголошують, що означений феномен є стрижневим напрямом управлінської діяльності у

сфері освіти, відтак суб'єктами процесу виступають органи державного управління якістю освіти, а об'єктом – система освіти в аспекті її якості, що дозволяє спрямувати управлінський вплив на всі складові процесу надання освітніх послуг (Фіняк, 2020).

Тож управління якістю необхідне сучасному закладу загальної середньої освіти для: підвищення ефективності освітнього процесу у досягненні вимог, які пред'являються державними стандартами освіти; розвитку творчої та діяльної атмосфери в закладі, активізації професійної діяльності його працівників; покращення в цілому системи управління у закладі освіти; оптимізації фінансового, ресурсного та кадрового забезпечення освітнього процесу; підвищення конкурентоспроможності закладу освіти; створення сучасних безпечних умов освітньої діяльності; забезпечення широкої участі громадськості в управлінні закладом освіти (Довготько, 2016).

Невід'ємними засобами управління якістю надання освітніх послуг закладів освіти загалом та загальної середньої освіти зокрема є проведення моніторингу, експертизи та оцінювання їх організаційних та функціональних структур (освітніх ресурсів, освітнього процесу, освітніх результатів) та виявлення факторів, що впливають на їх якість як у внутрішньошкільному, так і в зовнішньому напрямах, механізм реалізації яких потребує подальшого удосконалення, що може стати предметом наступних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Довготько, О. Н. (2016). Модель и система управления качеством образования общеобразовательной организации. *Проблемы науки, 1 (2)*. URL: https://scienceproblems.ru/model-i-sistema-upravlenija-kachestvom.html

Малиш, С. В. (2012). Концепції якості: погляди основоположників. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Економіка, 2 (36),* 214–222. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/3697

Рибальченко, Д. О. (2011). Методологічні засади створення та впровадження системи управління якістю освітніх послуг у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Донбасу, 3*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_3_5

Фіняк, Н. І. (2020). Проблеми управління якістю надання освітніх послуг в часи реформування загальної середньої освіти. *Сучасний заклад освіти: досвід роботи ефективного управлінця*: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, (сс. 48–52). Чернігів.

Н. М. Усенко
Комунальна установа Сумська загальноосвітня школа
І-ІІІ ступенів № 20

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ

Постійно змінювані умови сьогодення спонукають заклади освіти своєчасно реорганізовуватись та пристосовуватись до інновацій, що є однією з умов конкурентоспроможності. Вони повинні завжди відповідати вимогам часу та ринку освітніх послуг як фактор, що одночасно вказує на вирішення наявних запитів суспільства, потреби у соціумі та високу якість й інноваційність пропонованих послуг.

Підвищення доступності та якості освіти, створення безпечного комфортного освітнього середовища, результативне використання кадрових, управлінських і матеріально-технічних ресурсів закладів загальної середньої освіти − це ті актуальні процеси її модернізації, які зазнали суттєвої трансформації останнім часом. В умовах реформування освіти та постійного оновлення інформаційного простору заклади освіти мають функціонувати як відкрита до соціуму система. Слід наголосити, що у цьому контексті для закладів загальної середньої освіти України актуальними є проблеми недостатньої відповідності пропонованих освітніх послуг суспільним вимогам, а також недосконалість в оцінюванні якості освіти, що призводить до неефективного використання фінансових і матеріальних ресурсів на загальнодержавному рівні.

Сучасний керівник закладу освіти має бути професіоналом здатним в нових умовах управляти освітнім процесом і максимально швидко пристосовуватися до змін та впроваджувати інновації. Менеджмент освіти передбачає такий вид управлінської діяльності, який складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на особистості та колектив з метою ефективного функціонування освітньої галузі. У такому контексті керівник – це людина, яка не лише приймає певні рішення та несе відповідальність за функціонування освітнього закладу, а володіє цими знаннями та вміннями.

Під терміном «інновація» розуміємо «нововведення, цілеспрямовану зміну, яка викликає перехід системи з одного стану до іншого. Інноваційна освітня діяльність відповідає процесам внесення якісно нових елементів в освіту» (Український педагогічний словник, 1997, с. 439).

У менеджменті освітніх інновацій важливого враховувати методи управління, які ґрунтуються на характері джерела управлінської інформації (вербальні, дослідницькі, ілюстративно-показникові, техніко-

технологічні). Метод діалогічного спілкування керівника з об'єктами управління та застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій є особливо цінним для керівника. Завдяки застосуванню цього методу набагато швидше можна вирішити управлінські задачі, створювати різні інформаційно-пошукові системи для школи, розробити науково-методичну базу даних навчального процесу, що має забезпечити доступність та ефективність освіти, удосконалення навчально-виховного процесу, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві тощо.

Освітній маркетинг передбачає стратегічне й поточне формування потреб та стимулювання попиту на освітні послуги навчального закладу, пропонування замовникам не тих освітніх послуг, що вже є в навчальному закладі, а тих, які необхідні споживачам. Реалізація технологій громадсько-державного управління − це розроблення концепції надання якісних освітніх послуг, організація цього процесу. Одним із найважливіших завдань маркетингу є створення позитивного іміджу школи, забезпечення функцій управління та співуправління, коригування й контролю.

Дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та наявною системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності/спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні спонукає до реформування освіти взагалі. Саме вдало розроблена стратегія розвитку закладу освіти є важливою та необхідною передумовою позитивних змін в освіті, оскільки якісна освіта є чинником успіху на ринку освітніх послуг, а педагог є об'єктом, і провідником позитивних змін в освітньому процесі.

Кожен заклад освіти має свої особливості – тип, рівень освіти, умови діяльності, фінансування, місцезнаходження, освітню програму тощо. Усі ці складові впливають на формування для кожного окремого закладу внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності і якості освіти взагалі.

Запровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти – стратегічне завдання керівника, яке може допомогти поліпшити її загальну дієвість та забезпечити міцну основу для ініціатив щодо її ефективного та сталого розвитку. Усі компоненти діяльності закладу освіти взаємопов'язані, це створює взаємозалежність між ними. Наприклад, якість освіти залежить від оптимального добору педагогічних кадрів, мотивуючого освітнього середовища, використання освітніх технологій, спрямованих на оволодіння ключовими компетентностями, сприятливої до

творчої роботи психологічної атмосфери. Зниження якості хоча б одного з названих компонентів знизить у цілому якість освіти.

Розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти – це постійний процес і керівник, незважаючи на форми навчання, має забезпечити вдосконалення освітньої діяльності, підтримувати дієвість закладу, забезпечити відповідність змінам у освітній сфері, створити нові можливості надання освітніх послуг тощо. Таким чином виявляється гнучкість і адаптивність системи управлінської діяльності змінюватися під впливом сучасних тенденцій розвитку суспільства.

Конкурентоспроможність закладів загальної середньої освіти полягає насамперед у якісній розбудові системи розвитку управління закладом освіти, якості надання освітніх послуг, активізації фандрайзингової діяльності керівника, забезпеченості висококваліфікованими педагогічними кадрами тощо. Наявність персонального бренду педагога – це чинник, який є основою розбудови дієвої системи заходів, спрямованих на покращення та підвищення рівня освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти.

Особистий бренд − це те, що про вас думають інші як про особистість та професіонала. Він допоможе сформувати навколо себе аудиторію, яка довірятиме вам як спеціалісту та буде готова купити ваші продукти (знання).

Формування особистого бренду − це те, що дає можливість педагогу впливати на освітній процес у закладі. В сучасному світі інформація надходить так швидко, що іноді важко зорієнтуватися і адекватно її сприймати. Маючи власний бренд та думку як фахівець, ви зможете переконувати людей, вони довірятимуть вам. Педагог з брендом має право на помилку і здатен публічно заявити про неї та виправити. Якщо у вас є персональний бренд, ви маєте можливість монетизації, тобто виступи з лекціями, курсами, участь у проєктах, дають змогу збирати навколо себе однодумців-колег та самореалізуватися.

Звичайно ж слід наголосити, що змінилися й вимоги до сучасного вчителя, які, в деякій мірі, й складають персональний бренд педагога:

− зовнішній вигляд;
− експертний розвиток: саморозвиток, само організованість;
− публічні комунікації: я – тренер, я – спікер, я – наставник;
− маркетинг: статті, посібники, книжки, монографії, оточення;
− соцмережі як найпотужніші комунікаційні канали.

Отже, управління закладом освіти полягає не лише у тому, щоб застосовувати інноваційні підходи та відповідати запитам суспільних змін, а й у внутрішніх перетвореннях змісту освітніх послуг, якості особистого бренду педагога, який не лише озброює знаннями учнів, а й вміло формує

необхідні компетентності. Лише за умови врахування всіх цих складових можна підвищити конкурентоспроможність сучасного освітнього закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Український педагогічний словник (1997). К.: Либідь.

О. В. Шаповалова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Актуальність проблеми якості дошкільної освіти пов'язана із загальними орієнтирами процесу вдосконалення системи освіти на усіх рівнях. На сьогодні розвиток дошкільної освіти залишається одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні. Основними завданнями визначено створення належних умов для отримання дітьми дошкільної освіти, забезпечення дієвості особистісно-орієнтованої освітньої системи, реалізація принципів демократизації, гуманізації та індивідуалізації педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти. Це сприятиме своєчасному становленню і всебічному розвитку життєво компетентної особистості дитини, формуванню її фізичної і психологічної готовності до нової соціальної ролі.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2021р.) скеровує педагогів на цілісний підхід до формування дитячої особистості, підготовку її до органічного, безболісного входження до соціуму, природного і предметного довкілля через освоєння основних видів життєдіяльності, а також у напрямку забезпечення реальної наступності та безперервності між дошкільною та початковою ланками, інтеграції родинного і суспільного виховання.

Провідні вчені у галузі дитячої психології та дошкільної педагогіки (Н. Авдеева, М. Єлагіна, В. Давидов, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Котирло, В. Мухіна та ін.) до концептуальних характеристик якості вітчизняної дошкільної освіти віднесли такі положення: якість дошкільної освіти є національним пріоритетом; висока якість дошкільної освіти передбачає органічний зв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики; модернізація системи дошкільної освіти спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної і світової науки, культури та соціальної політики. Згідно з цим інноваційний розвиток дошкільної освіти пов'язується сьогодні з реалізацією принципу дитиноцентризму як відбиття нових тенденцій в динаміці сучасного світу, де саме розвиток особистості стає показником прогресу.

Якість дошкільної освіти розглядають як: надання можливості вибору для дитини «індивідуального освітнього маршруту» на основі різноманітності змісту, форм і методів роботи з дітьми; забезпечення соціального захисту дитини від некомпетентних педагогічних дій; гарантія досягнення кожною дитиною мінімально необхідного рівня підготовки для успішного навчання в початковій школі. Якість дошкільної освіти – це збалансована відповідність усіх аспектів освіти певній меті, потребам, вимогам, нормам і стандартам; сукупність якостей і характеристик, реалізація яких в педагогічному процесі сприяє різнобічному розвитку дитини, збереженню її здоров'я, успішному переходу до наступного вікового періоду.

Поняття «якість дошкільної освіти» з позиції кожного суб'єкта освітнього процесу (держави, дітей, батьків, педагогів, керівників) трактується по-різному. Для держави – підтвердження соціальної та економічної доцільності вкладених коштів (потреба суспільства в якісній освіті). Для дітей – це навчання в цікавій для них ігровій формі. Для батьків – це ефективне навчання, тобто навчання за програмами, що готують дітей до школи; конкретні результати освітньої роботи з їхньою дитиною. Для педагогів – це позитивна оцінка їхньої діяльності керівниками закладу, батьками; успішне виконання освітньої програми всіма дітьми; підтримка інтересу дітей до процесу будь-якої діяльності, успішний їхній розвиток; збереження та зміцнення здоров'я кожної дитини; забезпеченість педагогічного процесу всіма необхідними методичними рекомендаціями і системою планування. Для керівника – висока оцінка діяльності педагогів батьками і дітьми, підвищення престижу та іміджу дошкільного навчального закладу; раціональне використання часу дітей і педагога; успішність діяльності педагогів і дітей; повне засвоєння обраної освітньої програми та якісна підготовка дітей до школи. Отже, якість дошкільної освіти є системним поняттям, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу дошкільної освіти і пов'язано з оцінкою здоров'я вихованців, їхнім інтелектуальним, моральним та естетичним розвитком.

Науковці вважають, що якісна дошкільна освіта має бути полікритеріальною та характеризуватися через сукупність таких груп критеріїв: якість умов, якість освітнього процесу, якість результатів освіти.

До критеріїв оцінки результатів дошкільної освіти, що засвідчують її якість, традиційно відносять: показники особистісного росту випускника закладу дошкільної освіти, серед яких виокремлюють сформованість базових якостей особистості та обсяг засвоєної в межах освітньої програми навчальної інформації; вмотивованість поведінки; дотепність та допитливість, загальний рівень підготовленості до навчання в школі. При цьому класики дошкільної освіти підкреслюють, що змістом освіти для

дошкільнят повинна стати ампліфікація розвитку, тобто максимально повне проживання та розширення можливостей самого дошкільного дитинства. Ці критерії задано таким чином: розвиток пізнавальної активності; розвиток мислення; розвиток комунікативних здібностей; розвиток символічних здібностей (уяви та гри).

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволив виокремити чинники та шляхи забезпечення якості сучасної дошкільної освіти:

– підвищення ролі ігрової діяльності у житті дитини. Збіднення чи відсутність сюжетно-рольової гри провокує недорозвиненість емоційної, мотиваційної та вольової готовності дитини до школи, призводить до порушень у розвитку особистості, гальмує становлення механізмів регуляції поведінки, спричиняє зниження розвитку творчих здібностей дитини;

– забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою. Наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти;

– усунення проявів авторитарної педагогіки. На часі підтримка варіативних розвивальних технологій, спрямованих на комплексний підхід до фізичного, психічного та духовного потенціалу дитини-дошкільника з використанням гуманістичної особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти;

– виконання комплексної програми закладу дошкільної освіти. Оптимальний вибір варіативних програм. Широке обговорення програм для закладу дошкільної освіти на курсах підвищення кваліфікації, на відкритих форумах в Інтернеті тощо має бути на контролі;

– використання цілісного програмно-методичного забезпечення дитячого розвитку, індивідуальності кожної дитини. В кожному закладі дошкільної освіти мають постійно і в комплексі впроваджуватися сучасні досягнення науки і практики з різних освітніх ліній БКДО, методики і технології, аби сформувати у дитини цілісну картину світу;

– дотримання гранично допустимого навчального навантаження на дитину. Планування різних видів і типів занять в закладі дошкільної освіти, ретельне складання розкладу організованої навчально-пізнавальної діяльності для кожної вікової групи з урахуванням особливостей діяльності закладу дошкільної освіти − одна з важливих функцій методичної служби дошкільного закладу;

– оптимізація умов роботи педагогів. Формування сучасного розвивального середовища в кожній віковій групі та в закладі дошкільної освіти загалом; - Надання додаткових освітніх послуг. Гурткова робота.

Реалізація варіативної частини Базового компоненту може здійснюватись, у тому числі, за рахунок додаткових освітніх послуг;

– відповідність особистісних та навчальних досягнень дитини Державному стандарту дошкільної освіти. Забезпечення ефективної системи навчання й виховання, використання в повному обсязі можливостей дитини раннього та дошкільного віку.

– активне використання одного з найефективніших методів моніторингу якості освіти − спостереження за дошкільниками, змістом якого має бути особистісний розвиток кожної дитини (морально-духовне становлення, самооцінка, самосвідомість, організованість, креативність тощо);

– створення сучасної мережі науково-методичних центрів комплексного сервісу (коледжі, вузи, інститути післядипломної педагогічної освіти, обласні та районні \ міські методичні кабінети, методична служба закладу дошкільної освіти, психологічна служба усіх рівнів тощо), яка дасть змогу переорієнтувати і змінити формат добору, підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які б відмовилися від використання застарілих дидактичних засобів, а почали досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати власні здобутки.

– наскрізне застосування ІКТ-технологій в освітньому процесі має стати інструментом забезпечення успіху роботи кожного педагога, підвищення ефективності його роботи та якості дошкільної освіти.

Таким чином, якість дошкільної освіти – це цілісна характеристика системи як першої ланки освіти з боку її відповідності потребам зростаючої особистості, сім’ї як споживачів соціальних послуг і держави як соціального замовника. Головними критеріями оцінки ефективності дошкільної освіти є показники особистісного зростання дитини: чим адекватніше, ефективніше та різноманітніше розв’язує дитина доступні вікові навчальні та життєві проблеми, тим вища оцінка роботи дошкільного закладу. Щоб підвищити якість освіти у закладах дошкільної освіти, необхідно урізноманітнювати форми цілеспрямованого освітнього впливу, зокрема шляхом: проведення індивідуальних занять, гурткової (секційної, студійної) роботи; застосування в освітній роботі педагогічних інновацій, сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій; вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду; активізації взаємодії з родинами; удосконалення механізмів моніторингу якості освітнього процесу.

О. П. Шрамченко
ДЗ № 33 «Маринка»

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Одним зі шляхів підвищення ефективності управління закладом дошкільної освіти є впровадження у практику інновацій. Переконані, що процес упровадження інновацій у сферу управлінської діяльності – це складний процес, який передбачає поступове оновлення й удосконалення змісту, методів, засобів, технологій управління, що зрештою впливає на якість педагогічного процесу.

Інновації в управлінні дозволяють підняти на більш високий рівень планування, організацію та інші управлінські функції керівника, розвивати органи самоврядування в закладі дошкільної освіти, удосконалювати організаційну структуру дошкільного закладу тощо, що створює сприятливі умови для професійного та творчого зростання педагогів, впливає на якість освітнього процесу, що підвищує конкурентоспроможність дошкільного закладу.

Зауважимо, що добре організована інноваційна діяльність завжди має характер наукового пошуку, а також прогностичне спрямування. З цією метою треба опрацювати багато наукової та методичної літератури з проблем, що підлягають розробці. В результаті в тих, хто реалізовує ідеї, буде не тільки систематизовано та класифіковано наукову інформацію, але й проведено ретельний її аналіз, де виокремлено найпрогресивніші ідеї, які слід узагальнити, зіставити з масовим і перспективним педагогічним досвідом, уже існуючими концепціями чи актуальними напрямами вдосконалення освітнього. процесу.

У результаті аналізу наукових розвідок можемо з упевненістю стверджувати, що цілеспрямованість інноваційної діяльності обумовлюється:

- об’єктивними потребами суспільства в оновленні й модернізації роботи закладу дошкільної освіти;
- соціальним замовленням;
- реальними умовами й можливостями в певний період розвитку освіти;
- інтересами адміністрації закладу дошкільної освіти та педагогічного складу, який буде впроваджувати інноваційну діяльність.

Узагальнення й систематизація існуючих досліджень уможливили визначення основних напрямів інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти:

• змістовий;
• методичний;
• управлінський;
• розвиваючий тощо.

Так, змістовий напрям передбачає впровадження нових програм; розробку індивідуальних освітніх програм для дітей дошкільного віку; пропонування додаткових освітніх послуг тощо.

Методичний напрям полягає в індивідуалізації форм і методів методичної роботи залежно від рівня професійної майстерності педагогів; створенні системи безперервної освіти педагогів; розробці індивідуальних програм творчого розвитку педагога, упровадження нових систем, методик, технологій, методів, прийомів, засобів навчання й виховання дітей дошкільного віку тощо.

Управлінський напрям спрямований на зміну алгоритму проведення внутрішнього контролю за якістю освіти; створення єдиної програми управління; розробку Концепції розвитку закладу дошкільної освіти, Програму розвитку, освітніх програм; упровадження нових форм контролю; делегування функцій контролю; перехід на новий механізм господарювання; застосування оптимальних механізмів управління закладом дошкільної освіти тощо.

Розвиваючий напрям передбачає створення ефективного розвиваючого освітнього середовища, інноваційна діяльність у якому проявляється у створенні кімнати психологічного розвантаження; дитячих театральних студій тощо.

Зауважимо, що інноваційні процеси можуть пронизувати різні сфери діяльності закладу дошкільної освіти, мати продовження як по горизонталі, так і по вертикалі, але все має бути спрямоване на благо дитини.

Таким чином, упровадження інновацій у роботу закладу дошкільної освіти – це найважливіша умова вдосконалення, модернізація й реформування системи дошкільної освіти. Інноваційна діяльність – процес, який розвивається за певними етапами й дозволяє закладові перейти на більш якісний ступінь розвитку у створенні, розробці, освоєнні, використанні й поширенні різноманітних інновацій. Відповідно, загальна мета інноваційної діяльності в закладі дошкільної освіти полягає в підвищенні ефективності процесу навчання й отримання якісніших результатів.

РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Н. М. Авшенюк
Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

МОДЕЛЮВАННЯ ПІДХОДІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАРУБІЖНОМУ ДИСКУРСІ

У переважній більшості зарубіжних країн, попри різний рівень розвитку систем педагогічної освіти, останніми десятиліттями приділяється суттєва увага проблемі забезпечення якості професійної підготовки вчителів, яка насамперед пов'язана із процесами гарантування рівного доступу для всіх учнів до якісних освітніх послуг. З огляду на актуальність і затребуваність окресленої проблеми, важливим, на нашу думку, постає завдання дослідження ключових моделей забезпечення якості педагогічної освіти в зарубіжних країнах, їх ранжування за критерієм ефективності щодо позитивного впливу на практичний аспект підготовки вчителів та вмотивованого формування освітньої політики.

Для розуміння складної сутності феномену «якість педагогічної освіти» і розроблення стратегій управління закладом педагогічної освіти необхідно розглянути різні концепції та моделі якості освіти, які обґрунтовуються у працях науковців (М. Алі, Д. Віттен, Ф. Гемід, К. Кемерон, В. Сандаяна, Є. Ченг та ін.) та, які безпосередньо чи опосередковано враховуються стейкголдерами у процесі управління педагогічною освітою у зарубіжних країнах. За результатами дослідження можемо виокремити сім моделей якості педагогічної освіти, які базуються на різних концепціях і проєктуються на розвиток стратегій управління ЗВО, а саме:

1) модель досягнення цілей і відповідності критеріям;
2) модель вхідних ресурсів;
3) процесуальна модель;
4) модель задоволення потреб стратегічних стейкголдерів;
5) модель легітимності або репутаційна модель;
6) модель відсутності проблем;
7) модель організаційного навчання.

Розглянемо детально найпоширеніші моделі у світовому освітньому просторі.

Перша модель – *модель досягнення цілей і відповідності критеріям*, за якою якість освіти розглядається як результат досягнення визначених цілей і відповідності встановленим критеріям. Така модель часто

застосовується для оцінювання якості діяльності окремих закладів освіти та систем освіти в цілому в країні. Вона передбачає наявність чітких, нормативно закріплених цілей і критеріїв, що зафіксованих у стандартах, і яким мають відповідати освітні інституції. Відповідно до цієї моделі ЗВО надається висока оцінка якості освіти за умови відповідності зафіксованим критеріям та досягнення цілей, що визначені в інституційному плані розвитку або в освітніх програмах.

Типовими індикаторами якості за цією моделлю є: академічні досягнення студентів, рівень відвідування студентами занять, показники відрахування студентів, показники особистісного розвитку, рівень працевлаштування випускників, рівень професійної кваліфікації викладачів ЗВО. Така модель є ефективною за умови позитивного сприйняття критеріїв оцінювання усіма зацікавленими особами, а також наявності зрозумілих показників, які застосовуються для вимірювання рівня якості досягнення унормованих стандартів освіти. Перевагами цієї моделі є те, що вона дозволяє керівництву ЗВО або профільного міністерства сфокусувати увагу на ключових параметрах освітніх програм чи діяльності інституції в цілому.

Друга – *модель вхідних ресурсів* – розглядає якість освіти як природній результат досягнення високих якісних показників за рахунок наявних в закладі ресурсів (людських, фінансових, матеріально-технічних тощо), які отримані ним на етапі створення та, які системно надходять ззовні. Відповідно до цієї моделі вважається, що для досягнення високих результатів заклад освіти потребує велику кількість різноманітних ресурсів.

Індикаторами якості освіти можуть слугувати: кількість набраних талановитих студентів з високими вступними балами, кількість залученого висококваліфікованого педагогічного персоналу, наявність лабораторій із інноваційним обладнанням, низький коефіцієнт співвідношення викладач/студент, суттєві фінансові находження від центральних органів управління, випускників, меценатів, недержавних грантових організацій. Така модель є ефективною за умови підтвердженого взаємозв’язку між якісними вхідними ресурсами та вихідними результатами діяльності ЗВО, а також обмеження ресурсів з чітким розрахунком достатності для досягнення визначених цілей і результатів. Недоліком цієї моделі є залежність від залучення якісних і дефіцитних ресурсів, що може знецінити інституційні зусилля покращення освітнього процесу, оскільки набуті ззовні ресурси можуть витрачатися намарно без розвитку ефективної внутрішньої інституційної системи забезпечення якості.

Відповідно до третьої – *процесуальної моделі* – якість освіти розглядається як системний, розмірений, цілеспрямований,

трансформаційний внутрішній процес досягнення високих освітніх показників за рахунок перетворення вхідних ресурсів в якісні вихідні результати. Вважається, що відпрацьований злагоджений внутрішній інституційний процес забезпечення якості освіти сприяє ефективному виконанню педагогічним персоналом своїх функцій, а студентам в отриманні результативного навчального досвіду. Відповідно до процесуальної моделі оцінці піддаються різні процеси в діяльності ЗВО: управління, викладання, навчання.

Показниками оцінювання визначають: важливі внутрішні заходи з лідерства, довготермінового й короткотермінового планування; наявність розвинених, розгалужених каналів комунікації з усіма внутрішніми підрозділами закладу та зовнішніми стейкголдерами; наявність стійких практик координації діяльності між усіма підрозділами ЗВО; проведення заходів соціальної відповідальності ЗВО, заходів щодо формування позитивного соціального клімату й можливостей адаптації; застосування ефективного класного менеджменту й технологій прийняття рішень, реалізація інноваційних освітніх стратегій, навчальних технологій тощо. Усі зазначені індикатори можуть поділятися на три основні групи, згідно з особливостями процесів, що оцінюються: індикатори якості управління; індикатори якості викладання; індикатори якості навчання. Проте, існують певні обмеження у застосуванні цієї моделі, що пов’язані, насамперед, зі складністю здійснення моніторингових досліджень, збору відповідних даних і фокусуванні уваги на якості засобів досягнення результатів, а не на якості самих результатів.

Очевидно, що усі проаналізовані моделі мають свої переваги і недоліки, оскільки зосереджуються на різних аспектах процесу забезпечення якості педагогічної освіти. Їх застосування не може розглядатися з точки зору універсальності, а обмежується певними контекстуальними умовами. З метою вироблення ефективних підходів і обґрунтування дієвої моделі забезпечення якості освітніх послуг для кожної країни або конкретного ЗВО необхідно застосувати комплексний підхід для їх аналізу й запровадження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Cameron, K. S., Whetten, D. S. (1983). *Organizational Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*, Academic Press, New York, NY.

Cheng, Y. C., Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5, Issue: 1, pp.22-31.

Sundayana, W., Hamied, F. A., Ali, M. (2017). In Search of ASEAN Teacher Education Quality Assurance Model for Sustainable Development Education, *Journal of Sustainable Development Education and Research*, 1, No.1, pp. 1-10.

Н. М. Андросова
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ВЕБКВЕСТИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОЄКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Для досягнення мети оволодіння майбутніми вчителями початкових класів сучасними підходами до організації освітнього процесу ефективним є використання технологій навчання, що спираються на інформаційно-комунікативні технології (ІКТ). Одним із таких підходів до вдосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів є використання технології вебквестів. Науковці характеризують вебквести як інноваційні ресурсно-орієнтовані технології навчання, основною метою яких є самостійний пошук студентами необхідної для навчання інформації, що дозволяє досліджувати, обговорювати й усвідомлено конструювати нові підходи у контексті проблем реального світу (Гуревич, Кадемія, 2011).

У нашому досвіді ми притримуємось розуміння вебквесту як проблемного завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються ресурси Інтернету (Гуревич, Кадемія, 2011).

На основі класифікації веб-квестів, що запропонована Б. Доджем (Dodge, 1999), нами розроблено та апробовано комплекс веб-квестів, які є ефективними у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання різноманітних педагогічних технологій. Зокрема, з метою оволодіння проєктною технологією ми пропонуємо студентам включитися у різноманітні вебквести.

Вебквест-переказ на тему «Що думають учителі початкових класів про проєктну технологію?», що передбачає розуміння ефективності проєктної технології для досягнення мети освітньої діяльності молодших школярів на основі подання з різних джерел: офіційні сайти закладів освіти, блоги учителів, онлайн майстер-класи, соціальні мережі.

Вебквест як аналітична задача на тему «Що треба знати, щоб проєктна технологія була ефективною?» спрямований на пошук, аналіз та систематизацію інформації, що отримана з різних джерел із мережі, щодо визначення суті проєкту як методу навчання, етапів розробки сценарію включення учнів у виконання проєкту, видів діяльності учнів та вчителя на кожному етапі проєктної діяльності, способів оцінювання діяльності учнів та самооцінювання діяльності вчителя.

На наступному етапі студенти залучаються до вебквесту на тему «Створи сценарій проекту». Це – вебквест планування та проєктування: на

основі інформації, яку студенти отримують із запропонованих сайтів, їм необхідно розробити сценарій включення молодших школярів у виконання освітнього проєкту із урахуванням заданих умов. При цьому недостатньо скористатися інформацією з одного сайту чи його сторінки, а потрібно здійснювати перехід від одного сайту до іншого для отримання інформації щодо конкретних умов, їх урахування у процесі розробки проєкту.

Зацікавлюють студентів вебквести на тему «Я хочу – я знаю – я можу – я вчуся», що спрямовані на самопізнання, зокрема, на визначення рівня володіння предметними знаннями щодо використання проєктної технології, оцінювання умінь самостійно реалізувати проєктну діяльність як в ролі учня, так і в ролі вчителя. Ми пропонуємо студентам ознайомитися із прикладами проєктів, відеозаписами використання проєктів учителями-практиками, що представлені на різноманітних сайтах. При цьому перехід відбувається від сайтів, де представлена робота менш досвідчених учителів, до сайтів, на яких можна спостерігати організацію проєктної діяльності школярів майстрами педагогічної справи. Порівнюючи свої знання й уміння з досвідом учителів, майбутні фахівці розробляють програму самовдосконалення володіння проєктною технологією.

Творчий вебквест на тему «Проєкт в жанрі фентезі» створює основу для включення студентів у творчу діяльність, рухаючись яким вони створюють проєкт для учнів із вивчення теми, що не передбачена навчальним планом початкової школи або ж не відповідає їх віковим особливостям. Виконання такого вебквесту здійснюється на основі ознайомлення із сайтами, на яких обговорюються складні наукові чи життєві проблеми; з яких відбувається перехід до сайтів, що рекомендують і в результаті продумування, як складний матеріал зробити зрозумілим.

У процесі використання вебквестів ми притримуємось традиційної послідовності етапів роботи: визначення теми, мети, типу вебквесту; підбір інтернет-ресурсів, попередній їх огляд і моніторинг; визначення послідовності переходів із завданнями на кожному етапі; ознайомлення студентів із маршрутом та завданнями, які повинні бути для них цікавими, зрозумілими і доступними, мотивувати їх до активної діяльності; виконання завдань; презентація результатів; аналіз, оцінювання та самооцінювання результатів.

Використання вебквестів у професійній підготовці майбутніх фахівців вимагає від викладачів володіння професійною майстерністю, що включає: здатність визначати й демонструвати студентам пізнавальну цінність залучення до такого виду роботи; вміння визначати проблемність теми і формулювати проблемні завдання для студентів; чітко формулювати завдання і точно описувати послідовність дій при виконанні роботи;

володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, різноманітними інтернет-ресурсами; мати достатню кількість основних і допоміжних матеріалів для виконання завдань; вміло організовувати ігрові моменти; корегувати діяльністю студентів.

Отже, вебквест є ефективним дидактичним засобом у підготовці майбутніх учителів до використання педагогічних технологій за рахунок надання свободи творчості, забезпечення студентів різноманітними навчально-інформаційними ресурсами, сприяння самореалізації у процесі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гуревич, Р., Кадемія, М. (2011) Веб-квест як інноваційна технологія у вищій і середній школі. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 21, 36–45.

Dodge, B. (1999) *Creating WebQuests.* Retrieved from http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html.

M. Bezvin
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

MOTIVATION OF FUTURE TEACHERS TO INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE MASTER'S DEGREE

Any activity is stimulated and regulated by the motivational basis of the personality, which determines the focus on certain objects and ways of interacting with them. A future teacher, aimed at the motives of personal self-realization, seeks to achieve his activity result without personal-pragmatic motivation, gets satisfaction from the very innovative activity process, which has for him a deep professional and subjectively significant meaning. Such a teacher is distinguished by the new conceptual approaches creation, high reflection level and psychological readiness to perceiving and mastering new things.

The future teacher's innovative activity is an activity aimed at transforming existing teaching and upbringing forms and methods, creating new goals and its implementation means. The future teacher can carry out this activity both in theoretical terms (the studying process at the university) and in practical terms (school practice and work in children's health camps). Innovative activity is polymotivated, and this feature should be taken into account while preparing an innovator teacher.

It should be noted that the originality of pedagogical activity consists in the fact that it is "meta-activity", that is, the others' activity organizing: the teacher's activity is built on top of the student's activity. At the general theoretical level, innovative activity also shows itself as a "meta-activity" that changes the specific components of reproductive activities. One way or another,

innovative activity presupposes the something new introduction into the educational process, changing it in order to show improvements. At the same time, innovations should not necessarily be something completely new, but necessarily the best in the modern situation, which means that something more modern and cutting edge is done.

It is obvious that a future teacher, whose innovative activity is based on professional motives and personal self-realization motives, has a higher level of creative potential, which is manifested in the desire to achieve one's activity result without personal pragmatic motivation, receiving satisfaction in the most innovative activity, which has a deep personal meaning for him.

Each of these types of motivation can have in its general structure of the dominant or subordinate meaning and thereby determine that or another level of individual achievements, and together with them determine the approximation degree to the ultimate goals of professional activity.

The successful motivation of the future teacher's innovative activity is facilitated by certain pedagogical conditions, the most important of which, apparently, are as follows:

- the future teacher's confidence in the feasibility of mastering the innovation;
- the presence of a need for the development and self-development of the individual;
- the innovator's conviction in the remuneration fairness for innovative work.

The above conditions for successful innovative activity motivation of future teachers can be created if a number of management tasks are solved, namely:

- the problem consciousness formation in the future teacher;
- the advanced learning system creation;
- informing about new opportunities in the implementing innovations process;
- helping innovators;
- constant maintenance of professional motivation; the future teacher's personal self-realization;
- providing innovators with creative freedom;
- future teacher's training of self-actualization.

Learning as mastering new information is an effective motivational means. Learning about innovative technologies motivates and prepares the future teacher to master innovations. Active methods are used: games, consultations, problem courses, self-education. In this regard, the coordinating function of the teacher's activity, manifested in the fact that the activity becomes

a necessary condition for the motives formation for the participation of the future teacher in search activity through awareness of his own problems; promotes maintaining motivation at all stages of innovation (self-realization of the teacher through creative activity, involvement in a common cause, etc.).

However, to coordinate the teacher's innovative activities, it is advisable to use special methods, which include:

- methods of motivation are selected taking into account the individuals characteristics: attitude to work, creative abilities, anxiety, self-esteem, professional aspirations degree;

- methods of encouraging the future teacher morally and materially, evaluating his work and the innovations he developed.

Features of the motivational sphere of the future teacher's innovative activity must be considered in conjunction with other components of the activity. In this regard, the goal setting process is especially important. This process is deeply personal. The goal is formed under the influence of objective conditions implementation of activities and their own capabilities. Any activity goals in unity with needs, values and motives are its leading and backbone link. In this regard, apparently, it is necessary to talk about the motivational-target basis of the future teacher's innovative activity as a unity of the objective and subjective, where the future teacher's objective position is the basis of its selective focus on the pedagogical activity goals, stimulating the personality's general and professional self-development and acting as a factor in her professional and social activity. The future teacher's social and professional behavior thus depends on how he concretizes the pedagogical activity goals, what he is looking for in the implementation process, what place he gives to these goals in his life.

So, having analyzed this problem, we came to the following conclusions.

1. The future teacher's innovative activity is stimulated and regulated the personality's motivational basis. At the same time, the students' motivation should be is aimed at overcoming negative stereotypes in their minds about innovations and the problematic consciousness formation that allows you to see problems of their own activities. Here it is important to have moral and material incentives for students and, at the same time, to maintain a competitive spirit that stimulates development.

2. It is also important to form motives of students' participation in innovative activities through their own problems awareness. In this case, this process will have a personal meaning, will be carried out consciously and the motive will be stable.

3. Effective innovative activities implementation ensures only adequate motivation, namely: professional motives and personal self-realization motives.

4. The future teacher's successful innovative activity motivation is facilitated by the certain pedagogical conditions creation, with an important role plays the teacher's coordinating activity.

K. Halatsyn, O. Yaroshenko
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

CONTEXTUAL APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING FOR STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

During the reform of the higher education system in Ukraine, the vector of professional training of future specialists is changing. First, it is about the formation of a professionally competent personality of a modern specialist, who can interact constructively in the professional environment and outside it. Consequently, the problem of updating the content and technologies of professional education, on the one hand, and the search for modified approaches to foreign language learning in higher education institutions, on the other hand, is urgent and urgent in its solution.

The analysis of educational and professional training programmes for specialists in engineering and technology indicates that the formation of integral, all general and professional competencies are based on the students' conscious assimilation of thorough professional knowledge, abilities and skills for practical application of this knowledge, as well as the ability of a future specialist's personality to acquire new knowledge, learn best practices, communicate with other specialists and creatively solve professional tasks. Hence, the critical role of a foreign language (English) and the main requirement for its study – professional orientation are apparent. Considering this, we focus on the contextual approach in learning English by students of higher technical education institutions. As N. Myronchuk notes, a characteristic feature of the context approach is that learning is based on solving some professional-life issues using external contexts; simultaneously, students are aware of the need for knowledge, its appropriateness for different professional functions (Myronchuk, 2018). In other words, it is the contextual approach that ensures the transition of learning and cognitive information into professional and conscious, motivated and result-oriented information.

Thus, A. Verbytskyy argues that the concept of "context" is a meaning-creating category in the theory of contextual learning. Therefore, it is necessary to create different contexts of students' life activity in higher education institutions' learning and educational environment in connection with their professional activities, contributing to their involvement in cognitive processes

and mastery of their future professional activities (Verbytskyy, 2004, p. 25). In our opinion, N. Guzii's opinions on the fact that contextual learning provides a change of student's activity type from educational to professional one are interesting [3, p. 364-365]. In the context of our study, A. Melnyk's reasoning that non-verbal students are cognitively and socially motivated to learn a foreign language seems productive. That is, cognitive motives are conditioned by the content of educational material and contribute to the awareness of the need to learn something new, to possess certain information, to gain knowledge; social motives or communication motives are connected with the need to communicate with other people (Melnyk, 2012, p. 194).

The training of future engineering students in English, as the practical experience shows, is a complex multistage process, the success of which depends on the motivation and organisation of it as a subject-subject interaction between a teacher and students. In the English language class, there should be communication between the participants of the educational process. Moreover, communication is understood in the unity of its three main components: communicative, interactive and perceptive. The communicative component of communication determines the specifics of information exchange between the teacher and students, considering their knowledge, skills, and experience. The interactive component provides the interaction between the teacher and the student based on their interaction strategy (cooperation, evasion, elimination, competition or compromise). In its turn, the perceptual component is responsible for the mutual understanding of participants of the educational process and their perception (Halatsyn, Khomyak, 2019, p. 46-61).

At the first stage, students' cognitive and social motives for learning English are formed, which provide systematic and thorough knowledge and awareness of the expediency and necessity of language learning for successful professional development. At this stage, an essential task of an English teacher is the development of students' self-regulatory skills and the formation of the ability and willingness to learn independently. The second stage of learning English implies the professionalization of English language knowledge, its professional orientation. Future professionals at this stage are aware of the importance of English for their development as professionals. They also understand that the level of foreign language proficiency depends on themselves, their desire to learn, and hence their responsibility for the quality of learning is logical. At the third stage of learning English, students practically use their acquired knowledge of English in professional activities (in particular, in various work practices, preparing final papers, etc.). English serves to obtain new professional information, communicate in a foreign language professional space, establish interpersonal and professional contacts, etc.

In learning English, the teacher's role changes from an organiser of the learning process to an equal participant and coordinator and adviser. However, at all stages of learning English, interactive technology remains relevant, which is one of the prerequisites for implementing the contextual approach.

Interactive technologies ensure students' active position in the learning process. Thus, Komar O., understands interactivity as a principle of building and functioning pedagogical, psychological, computer-based communication in a dialogue mode [4]. The signs of interactivity can be identified as mutual learning, cognitive activity, different learning and cognitive activity formats, different types of activity, and situations of success.

Interactive technologies ensure the conscious learning of English-language teaching material and the formation of students' active position in the learning process. The most effective in learning English was such interactive technologies as cooperative learning technologies (work in pairs, triples, carousel, work in small groups, etc.); situational modelling technologies (simulation games, role play, etc.); technologies of processing discussion questions (press method, take a stand, case-method, discussion, etc.); technologies of collective group learning (unfinished proposals, brainstorming, etc.).

Consequently, as a conclusion, it can be stated that an essential component of the professional competence of a modern specialist is English-language training, which implies not only conscious assimilation of English-language knowledge but also its practical application in professional activities and everyday life.

REFERENCES

Verbytskyy, A. A. (2004). *Competency-based approach and the theory of contextual learning.* Moskow: IC PKPS.

Halatsyn, K., Khomyak, A. (2019). *Interactive technologies of forming communicative culture of future specialists in the process of studying English*. Lutsk: Tower Press.

Guziy, N. V. (2012). Contextual learning technology in the organization of didascalogical training of students in the higher pedagogical school. *Pedagogy of Higher Education: methodology, theory, technology, 1,* 363–370.

Komar, O. A. (2011). *Theoretical and methodological foundations of future primary school teachers' training for the application of interactive technologies* (DSc thesis abstract). Uman.

Melnyk, A. (2012). Contextual learning in the process of foreign language communication of students of non-speaking specialties. *The origins of pedagogical excellence. Series: Pedagogical sciences, 10,* 191–196.

Myronchuk, N. M. (2018). Contextual approach in preparing students for professional activity in foreign pedagogical theory. *Creative Pedagogy, 13,* 95–101.

Го Сяофен, Го Яньжан
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д.Ушинського

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НАВИЧОК СОЛЬНОГО ТА ХОРОВОГО СПІВУ

Вокально-виконавська й диригентсько-хорова освіта майбутнього вчителя музики – важливі складників його фахової підготовки. Від якості вокальної підготовки вчителя в значній мірі залежить його здатність прищеплювати учням любов до вокального мистецтва, майстерність фахівця в їх навчанні сольного співу, Від готовності здійснювати функції хорового диригента залежить якість керівництва колективним співом учнів класу, а також можливість роботи з дитячими вокальними колективами (Черкасов, 2012).

Специфіка формування в студентів педагогічних університетів вокально-хорових навичок полягає в тому, що вони одноразово мають засвоювати і сольну, і вокально-хормейстерську підготовку, тобто оволодівати вдома типами звукоутворення й фонаційно-співочих навичок. Цей факт нерідко стає чинником недостатньо успішного оволодіння виконавськими навичками.

У світовій, зокрема, українській вокальній педагогіці накопичено потужне методичне підґрунтя формування навичок академічного сольного співу. Це, зокрема, дослідження В. Антонюк, Л. Дмитрієва, М. Донець-Тессейер, В. Морозова, М. Мишуги та ін. Цінні напрацювання накопичені і в галузі викладання дисципліни «постановка голосу», на якій здійснюється вокально-фахова підготовка студентів. Це праці таких науковців, як Л. Василенко, Лао Сяоцань, О. Лобова, Н. Овчаренко, Т. Ткаченко, Ю. Юцевича та ін.

У галузі виконавсько-хорового мистецтва також накопичено цінний науково-методичний матеріал, в кому знайшов відбиток досвід видатних майстрів роботи з хоровими колективами − Д. Загрецького, В. Іванника, Г. Верьовки, М. Колесси, О. Кошиця, М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Пігрова, та ін. Натомість, питанням порівняльної характеристики й виявлення своєрідності формування техніки вокального інтонування в сольному й ансамблево-хоровому виконавстві у відомих нам наукових джерелах суттєва увага не приділялась.

Розглянемо спочатку особливості підготовки студентів до вокальної діяльності на дисципліні «постановка голосу».

Важливою відмінністю сольного й хорового виконавства є особливість техніки співу «на опорі». Так, у навчанні соліста-вокаліста

велика увага приділяється виробленню в студентів навичок співу на міцній опорі, переважно – із застосуванням реберно-черевного, так званого «мішаного», «костоабдомінального» типу дихання (Г. Стулова (Черкасов, 2012), максимально можливому розвитку діапазону голосу, здатністю юного співака виконувати мелодію твору повним, яскравим звуком, на максимальній динаміці.

У виконанні творів у складі хорового колективу базовими навичками є чисте інтонування, здатність досягати тембрової й динамічної суголосності, володіння навичками «короткого» дихання, який Л. Работнов (Работнов, 1932) називав «парадоксальним», а Г. Стулова – «малим дихання». Це потребує вміння співати в ансамблі, не втрачаючи відчуття опори й помірного наповнення звуку.

Доцільність навчання диханню такого типу у вихованні співаків-солістів на цей час є дискусійним, натомість у хоровому й ансамблевому співі його роль є безперечною (Н. Кьон, Ян Сяохан (Кьон, Ян Сяохан, 2018). За нашими спостереженнями, навчання «малому диханню» сприяє успішності оволодіння студентів навичками хорового й ансамблевого співу.

Важливим фактором у забезпеченні такої суголосності має стати вироблення єдиних організаційних і методичних принципів вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. До таких принципів відносимо:

– сумісне визначення типу голосу студента, що має запобігати можливим розбіжностям між двома «співочими» дисциплінами»;

– наявність в репертуарі хору творів з різною складністю – від найпростіших до максимально складних для студентського хорового колективу, що наддасть можливість розпочинати залучення першокурсників до хорового виконавства без перенавантаження його голосових можливостей;

– забезпечення цілеспрямованого розвитку музичного, вокально-інтонаційного слуху на засадах міжпредметного зв’язку між музично-теоретичними і вокально-хоровими дисциплінами;

– продуману політику процесу формування вокальних і вокально-хорових навичок у розспівуванні, інтонаційних вправах, що застосовуються на різних дисциплінах, пов’язаних із співочою формою музикування.

У вирішенні цієї проблеми доцільно, на наш погляд, звернути увагу на два моменти. Перший полягає в тому, щоб у вправах на розспівування надавати належну увагу всім властивим йому функціям, до яких науковці відносять:

1) функцію «розігріву» голосу, тобто його приведення в «робочий» співочий стан;

2) функцію доведення базових, послідовно ускладнених навичок інтонування до автоматизму;

3) збагачення аналітично-оцінної свідомості студентів на засадах формування навичок самоконтролю, вокального слуху, здатності до адекватної самооцінки;

4) функцію підготовки до виконання конкретного, суб'єктивно складного інтонаційного звороту, який має у близькій перспективі виконуватись у сольному та вокально-хоровому навчальному репертуарі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Кьон, Н. Г., Ян, Сяохан. (2018). Формування у студентів навичок сольного та хорового співу. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*, 2, 47–52.

Стулова, Г. П. (2016). Типы дыхания в пении. *Наука и Школа,* 2, 105- 108.

Работнов, Л. Д. (1932). *Основы физиологии и патологии голоса певцов*. М.: Лань.

Черкасов, В. (2012). Вокально-хорова робота на уроках музичного мистецтва як засіб формування естетичної системи учнів загальноосвітніх навчальних заходів. *Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 103,* 9–17.

Го Яньцзюнь
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

Робота викладача-вокаліста зі студентами зазвичай супроводжується грою концертмейстера на фортепіано. Нагадаємо, що концертмейстер повинен мати специфічний комплекс знань, умінь та навичок, зокрема: вміння читати з аркуша фортепіанну партію будь-якої складності; бачити партію соліста і сприяти її реалізації вокалістом; вміння побудувати єдиний виконавський задум; вміння транспонувати текст середньої складності; уміння правильно співвідносити звучання фортепіано з різними штрихами та тембрами конкретного вокаліста; знання основних жестів і прийомів викладача-вокаліста; знання основ вокалу, дихання, артикуляції, нюансування; чуйно реагувати на найменші зміни в інтерпретації вокаліста, бути готовим у разі потреби підіграти мелодію; вміння підібрати мелодію та акомпанемент.

На нашу думку, досвідчений викладач вокалу повинен ясно усвідомлювати функції концертмейстера і вміти реалізовувати частину з них на заняттях з постановки голосу, тобто мати музично-інструментальну компетентність. Остання особливо стає в нагоді під час роботи зі студентами-початківцями, які ще не можуть вірно сольфеджувати по

нотах. У цьому випадку викладач вокалу може навчати не тільки «з голосу», але й зіграти студенту мелодію на фортепіано і попросити відтворити її голосом. Означений прийом вельми корисний як для розвитку мелодійної пам’яті вокаліста, так і для формування навичок співу по нотах. Зауважимо, що партію вокалу слід розучувати послідовно: за фразами, реченнями, періодами.

Одну із серйозних проблем для вокаліста-початківця становить відтворення ритмічного малюнку. Під час засвоєння мелодії на слух студент зазвичай неточно співає ритмічно складні місця. У цьому випадку нескладний акомпанемент на фортепіано, що створює фон з однакових тривалостей і може бути зімпровізований викладачем вокалу, ефективно допомагає студентові опанувати ритмічні складнощі.

У процесі формування музично-інструментальної компетентності майбутнього викладача вокалу слід навчити останнього спрощувати фактуру твору, розчленовуючи його інструментальну складову на ритмічний і гармонійний план, оскільки мелодійну лінію можна виконати голосом. Найчастіше у музичній практиці користуються такими варіантами спрощення фактури: зняття підголосків, пропуск мелізмів, відмова від складних гармонійних фігурацій тощо. У зв'язку з цим викладач вокалу має володіти навичками зорового та слухового охоплення всієї фортепіанної партії. У процесі відтворення акордової фактури важливим моментом стає точна зорова фіксація тих нот, які за зміни гармонії залишаються в наступному акорді, оскільки саме вони закріплюють пальці піаніста у певному діапазоні клавіатури в сталій позиції.

Навичка читання з аркуша багаторядкової партитури формується з урахуванням кількох стадій її поступового охоплення: спочатку грається лише сольна та басова партії; виконується трирядкова партитура, але не буквально, а зі спрощенням. Іноді змінюється послідовність звуків, знімаються подвоєння тощо. Взагалі потрібно спочатку уважно прочитати поетичний текст, потім зіграти лише вокальний рядок, підспівуючи слова або ритмічно їх промовляючи. При цьому слід запам'ятати, в яких місцях розташовуються цезури (щоби студент взяв подих), де потім виникнуть уповільнення, прискорення, кульмінація тощо.

Насамкінець наголосимо, що музично-інструментальна компетентність дозволяє викладачу вокалу швидше зрозуміти художній сенс твору, зрозуміти найхарактерніші риси його змісту, завдяки чому яскравіше розкрити музичний образ, подолати теситурні складності й знайти переваги.

Т. Ю. Дєордіца
БФ «e-Terra»
О. В. Єпіфанова
Наукова бібліотека СНУ ім. В. Даля

ЯК ОБИРАТИ СЛУШНІ ДЕФІНІЦІЇ

Вибір підходящих дефініцій, або визначень понять, у процесі написання наукової роботи не є простим завданням ані для магістрантів та аспірантів, ані для більш досвідчених дослідників. На власному досвіді ми переконалися: подолати утруднення, що виникають у процесі вибору належної дефініції, значною мірою допомагає система методологічних правил мислення, запропонована видатним філософом і методологом науки Ю. А. Петровим (Петров, 1990). Оскільки ці правила, за нашими спостереженнями, мало відомі молодим педагогам-дослідникам, тоді як їх система становить основу культурного мислення, ми поставили собі за мету у межах цієї доповіді стисло висвітлити ті сім з них, що стосуються понять. Як доповнення до них також розглянемо цікавий методичний прийом, спрямований на покращення розуміння поняття шляхом розкриття його граней.

Витлумачимо основні дефініції нашої доповіді. За Ю.А. Петровим, *культура мислення* – це така його властивість, що проявляється як уміння коректно вирішувати проблемні ситуації на основі використання спеціально розробленої системи методологічних правил (Петров, 1990).

Правило – положення, яким передається якась закономірність, стале співвідношення певних явищ (Петров, 1990).

Зауважимо, що застосовування методологічних правил мислення не виключає використання формально-логічних правил думання. Як свідчить практика, формально-логічні правила люди досить часто опановують самопливом. Методологічні ж правила мислення не підлягають стихійному засвоєнню, а тому потребують спеціального вивчення.

Методологічні правила мислення, на відміну від формально-логічних, є змістовими правилами. Це означає, що коли їх застосовують, то обов’язково спираються на зміст понять і суджень, які перетворюються. Тому і пояснювати методологічні правила варто у контексті відповідних методологічних ситуацій.

Як зазначає Ю.А. Петров, вирішення таких ситуації передбачає застосування правил *методології* науки.

Методологія – це учіння про організацію діяльності (Жеребкін, 2006). Варто наголосити, що методологічне знання є знанням про доцільну діяльність у будь-якій предметній галузі, що приводить до найбільш продуктивних результатів.

Поняття – це форма мислення, що є відображенням у свідомості *об'єктів* (предметів, властивостей, відношень) дійсності (природи, суспільства та пізнання) через їхні специфічні (притаманні тільки цим об'єктам) і за можливості суттєві властивості. Тому визначення поняття – це процес фіксування за допомогою слів або специфічних ознак об'єктів, що відображаються, або самих цих об'єктів шляхом їх наочного або мисленого представлення (Академічний тлумачний словник).

Операції над поняттями – це такі логічні дії, унаслідок яких утворюються нові поняття.

Визначенням (*дефініцією*) називається логічна операція розкриття змісту поняття (Жеребкін, 2006).

Прийом – інтелектуальна цінність, неочевидна послідовність дій, що веде до поставленої мети (Философский словарь).

Перейдемо до розгляду методологічних правил мислення. Їх система складається з 18 настанов, розподілених за чотирма групами, відповідно до чотирьох форм мислення: поняття, судження, умовиводу та питання (Петров, 1990).

У табл. 1 зведено назви семи методологічних проблемних ситуацій стосовно понять, умови їх виникнення та виклад методологічних правил, що допомагають їх вирішити. Межі доповіді дозволяють нам детально розглянути лише одну проблемну ситуацію. Такою ми обрали *необґрунтований вибір дефініції*. Вона виникає тоді, коли розглядуване дослідником поняття має кілька дефініцій, але він не може вирішити, яку з них обрати, оскільки не знає, чим керуватися у своєму виборі.

Таблиця 1

Методологічні проблемні ситуації, пов'язані з поняттями, і правила їх розв'язання

Проблемна ситуація	*Умови виникнення*	*Правило розв'язання*
1. Ситуація семантичної невизначеності поняття	Виникає, коли не зрозуміла семантика (смисл або значення) вживаних понять	Основні поняття, твердження (тези, результати наукової роботи тощо) мають бути явно та ясно визначені
2. Ситуація неприйнятності явного визначення поняття	Виникає тоді, коли дослідник дає явне визначення основного поняття, але його опонент вважає це визначення неприйнятним	Явне визначення поняття має бути узгоджене з контекстуальним визначенням цього терміна
3. Ситуація неправомірного ототожнення судження з явним визначенням поняття	Виникає, коли граматичні форми явного визначення та судження однакові та містять вираз «А є В», де А і В – поняття	Якщо у виразі «А є В», де А і В – поняття, зміст або значення А невідомі, а В виконує функцію роз'яснення, то вираз «А є В» є визначенням поняття А

		Якщо смисл або значення понять А і В відомі, а поняття В виражає властивість або відношення, що приписується об'єкту А, то вираз «А є В» є судженням
4. Ситуація підміни реального визначення поняття номінальним	Виникає, коли необхідно пояснити специфічну ознаку об'єкта, що визначається, а фактично йому дається інше найменування	Якщо в дефініції визначальне поняття несе нову інформацію про визначуваний об'єкт, то це *реальне визначення*, якщо не несе, то це *номінальне визначення*
5. Ситуація неправомірного розрізнення понять	Виникає, коли поняття відрізняються лише написанням (наприклад, «визначення» і «дефініція»)	Поняття тотожні, якщо їх визначення збігаються. У протилежному випадку поняття різні
6. Ситуація необґрунтованого вибору дефініції	Виникає у разі наявності кількох дефініцій для визначуваного поняття	Вибір дефініції залежить від специфічних умов завдання, що вирішується за допомогою визначуваного поняття, за умови якомога більшої її пізнавальної простоти
7. Ситуація уявної класифікації	Виникає у разі підміни класифікації простим перерахуванням деяких класів певної множини об'єктів без зазначення основи класифікації	Основа класифікації має визначатися ознакою, суттєвою для завдання, що розв'язується за допомогою цієї класифікації

До чого це призводить? Найчастіше до того, що обрані дефініції не працюють: вони просто непотрібні.

Варто зазначити, що ситуація необґрунтованого вибору дефініції доволі багатоманітна, і невміння ефективно її вирішувати викликає непорозуміння між суб'єктами навчального або наукового спілкування.

На нашу думку, для обґрунтованого вибору належної дефініції може стати у нагоді методичний прийом, що допомагає покращити розуміння дослідником сутності визначуваного поняття шляхом висвітлення його граней.

Для прикладу візьмемо термін «поняття». Рис. 1 демонструє результат застосування до нього пропонованого прийому. Червоним курсивом на рисунку виділені питання, на які ми відповіли, щоб розкрити грані терміна «поняття».

Рис. 1. Грані терміна «поняття»

Ці питання уособлюють чотири логічні операції над поняттями: *узагальнення*, *поділ*, *розчленування* та *поєднання*. Їх інтеграція – суть пропонованого нами прийому. Оскільки виконувати ці операції можна у будь-якій послідовності, то їх сукупність не є алгоритмом, а є прийомом, спрямованим на досягнення конкретної мети – розкрити грані розглядуваного поняття.

Рис. 2 демонструє результат застосування пропонованого прийому до поняття «визначення».

Рис. 2. Грані поняття «визначення»

Зауважимо, що у випадку оперування з поняттям, що асоціюється з процесом, замість питання «Надсистема?» слід використовувати питання «Основна функція?». Адже основна функція будь-якої системи відповідає меті її створення та існування. А цю мету системі задає її надсистема.

Наш досвід доводить: створення інтелект-карт на основі прийому, що інтегрує чотири зазначені логічні операції над поняттями, допомагає авторам цих карт краще проникнути у суть визначуваних понять.

Наостанок зазначимо: наведені методологічні правила мислення не є простими у реалізації. Однак, якщо заповзято практикувати їх використання, помітні зрушення на краще незабаром з'являться.

Гадаємо, Рене Декарт був правий, коли радив: «...визначайте значення слів, і ви позбавите світ від половини його помилок».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Академічний тлумачний словник. URL: sum.in.ua/

Жеребкін, В. Є. (2006). *Логіка*. К.: Т-во «Знання», КОО.

Новиков, А. М., Новиков, Д. А. (2007). *Методология*. М.: СИНТЕГ.

Петров, Ю. А. (1990). *Культура мышления. Методологические проблемы научно-педагогической работы*. М.: Изд-во МГУ.

Философский словарь. URL: diclist.ru/slovar/filosofskiy/p/priem.html

H. Dovgopolova, A. Kybenko
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

DESIGNING PRACTICAL ACTIVITIES AIMED AT FORMING A REFLECTIVE POSITION OF THE FUTURE TEACHER IN THE VOCATIONAL EDUCATION PROCESS

Scientific and technological progress, socio-economic transformations in the world and the processes of human community development involve a radical renewal of the education system, methodology and technology of educational activities. Today, educated is only one who has learned to learn, who has learned to adapt and change; who realized that security is not based on knowledge itself, but on the ability to obtain it. Variability, trust in dynamic (not static) knowledge – this is the only reasonable goal of education in the modern world. Indeed, the world is changing and continues to change extremely quickly, in such conditions, human life is associated with a constant search for themselves, their place in the world, with a willingness to solve new, previously unknown problems. The target of the teacher's activity at the present stage is not the transfer of the amount of "ready knowledge", but the creation of conditions for students to master the methods of obtaining them and for the formation of students' values to continuous self-education. Therefore, it is important today to develop reflexive position of the future teacher in the professional education process.

Analysis of the facts obtained in the monitoring process the organization of training sessions for teachers, monitoring the effectiveness of teacher training, interviews with teachers about the reflection nature and its role in professional activities, vocational education questionnaires, revealed such contradictions.

First, the reflexive position is the teacher's integral feature, which focuses on the development of the individuality of each child, the need for the formation of which is justified in the scientific pedagogical literature. In the conceptual foundations of the education system there are seven blocks of the vocational education content, focused on the formation of teacher's professional competence, one of the seven blocks – the formation block of his reflective culture. Moreover, according to E. Nikitin (Nikitin, 1999), this block is pervasive and should permeate all blocks of pedagogical education, but attention to this problem in the professionals practice in the vocational educational system is limited.

Second, the concepts of "reflection" and "reflexive position" are commonly used concepts in the pedagogical environment (a rare lesson or seminar where these concepts are not used), but teachers do not have a theoretical knowledge system about the essence of the phenomena they denote, about the role and functions of reflection in life and professional activity.

Thirdly, in the teacher's professional activity it is necessary to comprehend processes and results of pedagogical work (the educational employment analysis, comprehension of the successes or shortcomings reasons of the conducted lesson, registration of a portfolio, preparation for certification), but teachers carry out this work on intuitive level, without conscious application of various reflexive strategies.

Fourth, the teacher's new professional role – the educational process manager – involves managing the individual development processes of each student and is based on the teacher's ability to understand and take into account not only their own position but also the position of all participants in the educational process. Unfortunately, teachers have an insufficient level of reflexivity to make management decisions in the uncertainty of educational reality.

These contradictions have necessitated the search for organizational and pedagogical conditions that ensure the teacher's reflexive position formation.

At the conceptual stage, the strategic guidelines of research and experimental activities are defined, the key concept of the research is specified – the concept of the teacher's reflective position and the graphic schemes of some theoretical concepts are constructed.

In search of the question "Why do we need to form a teacher's reflexive position?": it's agreed with the opinion of M. Gargay that the reflexive component in the work of the teacher arises from the fundamental impossibility of creating a universal guide with ready-made advice and recommendations for

all occasions (Gargay, 2004), as it is impossible to reveal all the secrets of pedagogical work; support the conclusions of V. Laptev and A. Tryapitsyn (Laptev, Tryapitsyna, 2002) that reflection ensures the openness of the individual to a new social experience, human socialization, its inclusion and integration into the social relations system in a dynamic, uncertain and constant variability of modern information society; agreed with V. Slobodchikov that the formation of human individuality as a new value of education, involves a total reflection of his whole life, turning inward, developing a critical attitude to their way of life (Slobodchikov, Isaev, 1995) also confirm the need for educational subjects practices of reflexive position.

These reasons necessitated the formation of such a learning atmosphere in which the teacher learns new teaching ways and continues his professional development. The conceptual idea of practical work was the idea the reflective information and educational environment formation that provides the formation of the teacher's individual route of professional development.

Defining the position of the teacher's reflection as a system of values, cognitive, intellectual and activity relations to the educational reality and subjects of education, based on critical understanding of the bases, character, structure, processes and results of own professional activity, it's considered the reflexive position as a necessary condition. for the formation of a new professional role of teacher – educational process manager.

The essence of the new role lies in the reflective nature of pedagogical activities, namely, in the management of cognitive activity of each student on the basis of understanding the situations in the educational process; conscious choice of pedagogical tools that ensure the development of the students' individuality; mastering work methods with means (study and comprehension of existing ones, approbation in pedagogical practice and analysis of efficiency of application, adjustment and adaptation of methods of use, development of new means).

At the modeling stage, the process modeling of the reflective position formation in the future teacher in the professional education process was carried out. Modeling is the creation of a model of any object or system, which serves as an expression of the relationship between objects, its application helps to establish the relationship between phenomena, its components activities. Modeling is a way of constructing new knowledge based on the study of scientific and methodological literature, the characteristics of real processes and their trends and is carried out using an imaginary experiment to obtain ideal ideas about the object under study (Gargay, 2004).

The model of the reflective position formation of the future teacher in the vocational education process is a pedagogical system aimed at creating

organizational and pedagogical conditions that ensure the reflective position formation in the future teacher in the vocational education process.

The content of the developed model consists of theoretical bases on the problem of reflection and reflective position of the teacher, methodical aspects of reflection application as a way of management of own professional activity and means of development of educational practice subjects. The content included the following issues: concept historical reconstruction of the reflection; author's concepts, reveal various aspects of reflection; conceptual reflection models, the essence of the reflective position concept of the teacher; the role and functions of reflection in pedagogical activities; methodological aspects of the use of reflection as a way to manage their own professional activities and means of development of educational practice subjects.

In terms of teachers' formal education, the creation of a technological subsystem is aimed at organizing the educational process for the reflection development as new knowledge and purposeful various reflective strategies development. The technological subsystem can be represented by a training module aimed at the conscious formation of a reflective position in the future teacher in the course of preparation, or the inclusion of theoretical questions on the problem of reflection and the various reflective methods use in specific training sessions.

In the context of non-formal education of teachers, which is realized through the work of professional associations of teachers, organizing games, seminars and conferences, the creation of a technological subsystem aimed at organizing methodological support for teachers in the process of reflexive outputs and indirect formation of reflective position in future teachers. The technological subsystem may include information and methodological support of innovative activities of teachers or stimulation of teachers' reflective outputs in the methodological activities process.

In the informal education conditions of the technological subsystem creation is aimed at the use of reflection as a means of teacher's professional development a in the process of pedagogical communication. The technological subsystem can be an organization of teacher counseling based on the creation of diagnostic situations of understanding the pedagogical reality at the direct request of the teacher or indirectly through the pedagogical press, as well as in the process of creating information resource base to meet individual educational needs of teachers on reflection.

The practical implementation of specific tools, methods and forms of organization of educational activities depends primarily on individual demand, level of professional training, individual cognitive style and intrinsic motivation of the teacher to professional development. Therefore, the most important

component of the information and educational environment as a pedagogical system is the teacher with his current and potential educational needs.

On the basis of reflection, realizing and accepting opportunities, making choices in favor of specific decisions, a person moves towards being the process that he really is internally and really is. This process can be imagined as a process of teachers building individual educational routes. An individual educational route of a teacher is an individual program of actions aimed at the realization of his personal potential and professional development. To build an individual educational route requires, on the one hand, the formation of information and educational environment, provides a choice of content, forms and methods of education, on the other hand, providing teachers with ways to work in information and educational environment, one of which is reflection.

Summarizing all the above, we note that: the developed model is aimed at the reflective position formation of the future teacher in the professional education process – the subject of their own professional development, which is seen as an active, qualitative transformation of the teacher's inner world, leading to a fundamentally new way of life – creative self-realization. The formation of values on the awareness of professional activity, the teachers' development of resource opportunities for reflection is carried out in the activity.

LITERATURE

Gargay, V. B. (2004). Teacher training in the West: a reflective model of teaching. *Pedagogy*, 2, 72–79

Laptev, V. V., Tryapitsyna, A. P. (2002). *Modernization of general education: self-education of a teacher of an innovative school*. SPb.: OOO Beresta.

Nikitin, E. M. (1999). *Theoretical and organizational-pedagogical bases of development of the federal system of additional pedagogical education*. M.

Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (1995). *Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity.* M.: Shkola-Press.

Д. Кісіль

Сумський державний педагогічний університетімені А.С.Макаренка

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. З початку XX ст. поняття «майстерність» все більше стало зв'язуватися з творчими професіями. З урахуванням того, що педагогічна діяльність теж носить творчий характер, природним стало поєднання «педагог-майстер». Педагогічна майстерність не є властивістю лише талановитих людей. Наполегливою працею вчитель досягає своєї майстерності. Педагог стає професіоналом завдяки своїм знанням, практичному досвіду, навчаючись на прикладі більш досвідчених колег. Прискорити процес досягнення педагогічної майстерності можливо лише

при оволодінні системою необхідних знань, навичок, умінь, формуванні професійно важливих якостей, здібностей та готовності до педагогічної діяльності та змін.

Професійне становлення та розвиток педагога триває протягом усього періоду професійної діяльності. Педагогічний працівник зобов'язаний постійно удосконалювати свою професійну майстерність, інтелектуальний, творчий та загальнонауковий рівень. Невід'ємною частиною діяльності вчителя початкових класів стає самоосвіта та самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів залишається досить актуальною в наш час. Ще більшого контрасту проблема вдосконалення педагогічної майстерності вчителя набуває в умовах реформування освіти, Нової української школи. Так, проблемі дослідження присвяченні численні наукові роботи К. Ушинського, А. Макаренка, Я. Коменського, В. Сухомлинського, В. Федорчук («Основи педагогічної майстерності»), Л. Крамущенко, Д. Єнигіна («Засади розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів у системі неперервної освіти»), Н. Білик, А. Рацул, Н. Волянюк, А. Луцюк («В. Сухомлинський про педагогічну майстерність учителя»), Н. Базилевич, Н. Теличко, Т. Дмитренко та ін.

Мета статті полягає в розкритті шляхів вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогічна практика вимагає від педагогів уміння вчити дітей способам добування знань, формувати навчальну діяльність та мислення школярів. Сучасний учитель повинен вільно мислити, мати наукове уявлення про світ, володіти широким кругозором. Наукова грамотність, інтелектуальний пошук, прагнення до оновлення та розширення своїх педагогічних знань також є необхідними якостями сучасного педагога.

Характеристика педагогічної майстерності вчителя включає в себе зміну позиції в посадовій структурі організації, тобто просування, кар'єру та процес накопичення професійного досвіду, що включає в себе досконалість знань, умінь, навичок виконання певних професійних дій, і розвиток особистісних якостей, що обумовлюють можливість оптимального та ефективного вирішення професійних завдань, зростання самоповаги, завоювання авторитету у інших, вважає Л. Ковальчук (Ковальчук, 2007, с. 71).

Р. Хмелюк зазначає, що одним з факторів розвитку педагогічної майстерності вчителя початкових класів традиційно розглядається педагогічний моніторинг якості його професійної діяльності. У сучасних українських школах діє система атестації вчителів, що передбачає проведення вимірювальних процедур для відстеження рівня професійної

майстерності вчителя. За останні роки така система зазнала значних змін, що пов'язано з необхідністю її вдосконалення та пошуком найбільш оптимальних технологій моніторингу та його методів. Сформована система атестації педагогічних кадрів не виконує своєї головної ролі – мотивації підвищення професійної майстерності вчителя, так як в ній відсутній адекватний і науково обґрунтований інструментарій, що дозволяє об'єктивно судити про зміни якісних характеристик його професійної діяльності (Курлянд, Хмелюк, Яцій та ін., 2003, с. 32).

Ситуація, що склалася сьогодні в системі початкової освіти пред'являє високі вимоги до особистості педагога, як ключової фігури інноваційних змін в системі освіти, в зв'язку з чим відбувається постійний пошук форм та методів роботи, які сприяли б підвищенню рівня педагогічної майстерності. І в зв'язку з цим конкурс педагогічної майстерності можна розглядати як один з етапів підвищення професіоналізму педагогів, можливість заявити про себе широкому загалу, професійному співтовариству (Волкова, 2002; Romanchenko, Prokopenko, Zaichko, Prokopenko, Rybalko, Bobrovytska, Kyselyova, 2021). Участь в конкурсі – рефлексія, розгляд власної діяльності з боку. У будь-якого вчителя початкових класів з'являється можливість показати, що він – сучасний учитель, так як використовує сучасні освітні технології, в тому числі інформаційно-комунікативні; узагальнює та поширює власний педагогічний досвід, так само підвищуючи рівень кваліфікації та покращуючи власну педагогічну майстерність (Педагогічна майстерність, 2006, с. 129).

Для подачі заявки на участь у професійному конкурсі вчителю початкових класів необхідно мати сміливість та певний рівень умінь. Сприяти цьому може минулий досвід педагога участі в заходах такого роду. Крім того, значною підтримкою виступає зацікавленість освітньої установи та методичних центрів у творчій діяльності вчителя. У сучасному світі педагогу потрібно безперервно підвищувати рівень своєї професійних компетентностей. Вони включають в себе знання та вміння, які відображають наявність у вчителя початкових класів власних цінностей та ідеалів (Педагогічна майстерність, 2006, с. 131).

Виходячи з вимог, що пред'являються до вчителя початкових класів, освітній заклад визначає основні методи формування його професійної компетентності:

- робота в методичних, творчих або проблемних групах;
- інноваційна діяльність педагога;
- участь в конкурсах професійної майстерності, форумах, фестивалях тощо;

- узагальнення та поширення власного педагогічного досвіду (Кособуцька, 2007, с. 56).

Конкурси педагогічної майстерності є основним шляхом підвищення професіоналізму вчителя початкових класів. Вони забезпечують умовами володіння певних властивостей особистості, які є необхідними для підвищення рівня педагогів. Кожен конкурс індивідуальний і має свою кінцеву мету. Усвідомити, яка роль конкурсів в педагогічній діяльності можливо тільки за умови, що вчитель вже коли-небудь брав участь у професійному конкурсі. В цілому, перемога та приз не мають великого значення, але відіграє важливу роль атмосфера інтелектуальної напруги, єднання та співтворчості. Діяльність такого роду вимагають великих інтелектуальних зусиль. Адже вони народжують впевненість у власних силах та мотивують йти вперед (Педагогічна майстерність, 2006, с. 133).

До позитивних сторін конкурсів можна віднести:

- формування компетенцій педагогів та творчих можливостей, залучення в дослідну діяльність;
- розвиток активної життєвої позиції, комунікативних здібностей, прагнення до самовдосконалення, самопізнання, самореалізації;
- створення успішного мотиваційного середовища для професійного становлення педагогів;
- поява нових педагогічних технологій та їх активне використання в освітній діяльності;
- поліпшення показників кожного окремого вчителя, а також освітнього закладу (Сухомлинський, 2018, с. 127).

Професійні конкурси надають можливість вчителю початкових класів «виходити» за межі освітнього закладу, проявляти себе, усвідомлювати те, що відбувається в сучасній українській школі, прогнозувати професійний розвиток та проектувати свою подальшу педагогічну діяльність, спрямовану на професійні досягнення.

Висновки. На даному етапі педагогічна майстерність педагога вважається одним з основних факторів успішності його роботи. Майстерність, імідж, сучасного вчителя формується через постійну систематичну професійну роботу. Участь в конкурсах, проведення відкритих уроків – необхідна умова саморозвитку та вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Волкова, Н. П. (2002). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Вид. центр «Академія».

Ковальчук, Л. О. (2007). *Основи педагогічної майстерності*. Львів: ВЦ ЛНУ ім. І. Франка.

Кособуцька, Г. П. (2007). *Основи педагогічної майстерності*. Рівне: РДГУ.

Курлянд, З.Н., Хмелюк, Р. І., Яцій, О. М. та ін. (2003). *Педагогіка*. Харків: ТОВ «Одіссей».

Педагогічна майстерність: Хрестоматія. (2006). І. А. Зязюн, Н. Г. Базидевич, Т. Г. Дмитренко та ін. (упоряд.). Київ: Вищ. шк.
Сухомлинський, В. О. (2018). *Серце віддаю дітям*. Харків: Акта.
Romanchenko, I., Prokopenko, A., Zaichko, I., Prokopenko, l., Rybalko, P., Bobrovytska, S., Kyselyova, O. (2021). Methods Of Introducing Information Technologies Into The Educational Process Of Higher Education Institutions Of Ukraine. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security, 21 (5).*

L. Korzh-Usenko, R. Stebnytskyi
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

MODELING OF THE FORMATION PROCESS OF ECOLOGICAL KNOWLEDGE IN FUTURE TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE MASTER'S DEGREE

At the present stage of the relationship between society and nature, it is important to ensure sustainable development, in which the growth of human well-being is not accompanied by the destruction of the environment, does not violate the resilience of natural ecosystems. The greenhouse effect, global warming, rising ocean levels, atmospheric pollution, biodiversity loss, ozone depletion – this is by no means a complete list of environmental problems that exacerbate the environmental situation in Ukraine and on a global scale.

Therefore, it is important today to develop a model for the formation of environmental knowledge of future teachers in the educational process of master's degree.

There are a number of interpretations of the concept of "model". V.A. Stoff believes that the "model" is "a system that, reflecting or reproducing the object of study, is able to move it so that its study gives us new information about this object" (Stoff, 1966, p. 19).

Important for our study are the ideas of E.V. Romanov, who provides a definition of the pedagogical model. The pedagogical model is a generalized, abstract-logical image of a specific phenomenon of the pedagogical system, which reflects and represents the significant structural and functional connections of the object of pedagogical research, presented in a visual form and able to provide new knowledge about the object of study (Romanov, 2000, p. 63).

Examining the classification of models, we consider it necessary to pay attention to the ideas of N.V. Bordovskaya and A.A. Rean, which provide a classification of models of upbringing and education. The first include anthropocentric, societal, technocratic models. Models of developmental learning, traditional, rationalist, phenomenological include educational (Boychuk, 2010, p. 5).

A. Dakhin divides educational models into: flow, selective-group, model of mixed abilities, integrative model, innovative model, functioning in the

education system and, in particular, in higher education. The methodological condition of modeling in education is the implementation of the integrative function of pedagogy, which is associated with the use of knowledge borrowed from other sciences (Dakhin, 2002).

No less important methodological approach, which is the foundation of our concept, is personality-oriented. The main postulates of personality-oriented education in higher education are reduced to the following provisions:

- the main purpose of training – the development of the student's personality;
- personality is a system-forming factor in the organization of the entire educational process;
- the leading motives of education, its value is self-development and self-realization of all subjects of education;
- the formation of strong knowledge, skills and abilities becomes a condition for ensuring the competence of the individual;
- full competence of the student is provided by inclusion of his subjective experience;
- the purpose of personality-oriented education is the development of autonomy, independence, responsibility, stability of the spiritual world, reflection. Recently, the concept of "personality-oriented technology of vocational education" is often mentioned.

In our study, we follow the definition given by E.F. Zeer. Personality-oriented technology of vocational education means "an orderly set of actions, operations and procedures aimed at personal development, instrumentally ensure the achievement of the predicted result in professional and pedagogical situations, form an integral unity of forms and methods of teaching students and teachers in the development of individual style" (Zeer, 2000, p. 86). Therefore, the personality-oriented approach is associated with the interaction of two aspects of the pedagogical process: one of them is associated with the activities of the teacher, the other– with the activities of the student. This principle requires: the inclusion of the individual in the activity, as only in the activity, in the process of communicating with other people is the development of personality; reliance on the potential of the individual and the development of his talents and abilities; accounting for the orientation of the individual, his relations; taking into account the level of socialization of the individual, the assignment of socio-cultural values.

The model of the process of formation of environmental knowledge of future teachers in the educational process of master's degree from the standpoint of a systematic approach is considered by us as a set of regular, functionally related elements that constitute a certain integrity. Systematicity allows to

allocate and provide completeness of the components involved in performance of the purpose, to reveal communications and dependences between components as they transform set of components into system, defining their system forming signs. Personality-oriented approach in the formation of environmental knowledge involves taking into account past experience, individual psychological characteristics of students, the level of environmental training. The most effective personality-oriented approach is implemented in the synthesis of knowledge of ecology, which is the basis for a systematic study of the links that are formed between disciplines.

Within the framework of the model we are developing, the content of education in a higher education institution is represented by the unity of three blocks that are in hierarchical subordination. We call blocks parts of the content component of the model, which differs in content and structural specificity and relative autonomy. Each block has its purpose, content, involves the use of certain methods and tools of the educational process in higher education, as well as performs certain functions.

We believe that the content of the motivational block is related to such a category as “motive”. In psychology, the motive – a material or ideal object that motivates and directs the activity or action and for which they are carried out. We agree with the opinion of I.A. Winter, which distinguishes two motives types that characterize mainly educational activities – the motive of achievement and cognitive.

The cognitive block content is related to such a category as “abilities”. Abilities are clearly manifested in the students’ activities of higher education institutions. Abilities – individual psychological characteristics that determine the success of activities that are not limited to knowledge, skills and abilities, but determine the ease and speed of learning new ways and methods of activity. The structure of abilities includes attentiveness, observation, certain qualities of thinking, memory. Abilities are formed on the basis of consolidation of mental processes manifestations, motivation of person’s behavior and properties in connection with its activity features. Recently, however, scientists have identified cognitive abilities, which include the ability to transfer knowledge and skills from one type of professional activity to another. These abilities are most fully manifested in equipping students with a certain amount of knowledge, in the skills and abilities formation to implement the educational process within the cognitive paradigm and is a means of professional and personal future teachers development of higher education.

The cognitive block purpose is the environmental knowledge formation of future teachers in the educational process of master’s degree. Note that at this stage the most important thing is for students to master the fundamental

provisions, theories and concepts that determine the content of environmental law, environmental education (in the legal aspect).

We believe that the future teacher should know: - the basic provisions of environmental law; - sources of environmental law; - Law of Ukraine “On Environmental Protection”; - legal bases of nature management and environmental protection; - modern mechanisms for managing the use of nature and environmental protection (environmental regulation and standardization, environmental audit, environmental certification, environmental control); - legal liability for the offense, etc.

Of course, the successful implementation of this unit will contribute to the following points: a) taking into account the basic principles of learning: consistency, accessibility, connection with life, consciousness and activity; b) the use of various forms, methods and means of the educational process; c) involvement of additional sources of information (additional literature, mass media).

Considering the creative-heuristic block, it is worth noting that psychologists identify the level of knowledge, skills and abilities with the development of intelligence, which is a cognitive structure, or rather the structure of the individual subject mental experience. In the structure of general abilities, the intellect goes through stages that are characteristic of any cognitive act: the acquisition, application and transformation of cognitive experience (Gerasymchuk, 2015). The transformation of cognitive experience occurs in the activity - mental and creative, and the latter - is manifested in a high level of development of all abilities (general intelligence, cognitive abilities), which entail a high level of creative achievement.

Thus, the creative-heuristic block represents the unity of heuristic actions, which are aimed at ensuring that creative abilities move to the level of stable motivated attitudes and contribute to the professional and future teacher’s personal development. This block purpose is to form the following skills and abilities to apply environmental knowledge: - to formulate basic laws and regulations in the field of environmental protection; - give the correct definitions of leading concepts; - identify environmental components; - to compile summaries of lessons, applying the received ecological and legal knowledge; - to assess the possibilities of selected provisions in the knowledge formation of nature protection in schoolchildren.

This block plays an important role in the holistic process of environmental knowledge formation of future teachers in the educational process of master’s degree, and therefore it is necessary that the student has the opportunity to realize their creative potential in practice.

Based on the above, the main implementation methods of the creative-heuristic block are simulation methods that allow you to get closer to future professional activities.

Summarizing all the above, we note that: the motivational block involves the presence of focus, motives, beliefs to acquire relevant knowledge; the presence of interest aimed at studying environmental and legal issues of local, regional and global scale; implies the formation of a responsibility sense for the environment state; the cognitive block presupposes a certain ecological literacy formed in the future teacher: knowledge of basic concepts and categories of ecological education, knowledge of basic world tendencies of development of legal branch in the field of ecology, ability to compare regional ecological problems with global ones; creative-heuristic block provides for the experience formation in the application of environmental knowledge in conducting lessons in an educational institution; skills and abilities to apply environmental knowledge in practice; the skills formation to use environmental knowledge in constructing the course of the lesson in the educational institution; ability to analyze the legal aspects state of ecology in various sectors of the economy, industry; the presence of a persistent need to obtain environmental knowledge.

LITERATURE

Boychuk, Yu. D. (2010). *Theoretical and methodical formation bases of ecological and valeological culture of the future teacher (author's ref. dis* ... dr. ped. sciences: 13.00.04). H.

Gerasymchuk, O. L. (2015). *Formation of ecological competence of future mining engineers in the process of professional training* (author's ref. dis ... cand. ped. sciences: 13.00.04). Zhytomyr.

Dakhin, A. (2002). Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty. *Public education, 2,* 55 –60.

Druzhinin, V. N. (2001). *Cognitive abilities: structure, diagnosis, development*. M.: PER SE; СПб.: IMATON-M.

Zeer, E. F. (2000). Key qualifications and competencies in personality-oriented professional education. *Education and Science, 3 (5),* 90 –102.

Zymnya, I. A. (2002). *Pedagogical psychology: Textbook. for universities*. M.: Логос.

Romanov, E. V. (2000). Modeling of educational processes in the educational and creative activities of students. *Education and Science*, 4 (6), 61–75.

Stoff, V. A. (1966). *Modeling and philosophy*. M.: Изд-во АПН РСФСР.

В. С. Локшин

Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Важливим аспектом формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання імплементація української освіти у систему Європейської інтеграції**.** На нашу думку імплементація

української освіти у систему Європейської інтеграції на рівні закладів і установ професійної освіти розширює можливості мотивації персоналу на основі ціннісних стратегій. В процесі проведення аналізу наукових джерел щодо проблем формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання можна зробити висновок, що необхідно приділити увагу на рівні розвитку цінностей з урахуванням вимірів інноваційних трансформацій в сучасній освіті.

Мета проведення науково-педагогічних досліджень полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням інноваційних трансформацій в сучасній освіті. Глобалізація процесу формування міжнародних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів неперервної вищої освіти. Процеси модернізації вищої освіти стосуються і аспектів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як її складової, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у контексті євроінтеграції.

Керівники закладів та установ професійної освіти не завжди мають достатній рівень уявлення про цінності, значущі для працівників, тому стратегія розвитку сучасних навчальних закладів виявляється недостатньо вдалою. Неважливо, наскільки блискуче проведений аналіз, на якому заснована стратегія, адже саме люди - від директорів до персоналу педагогів професійного навчання середньої ланки - повинні розуміти цю стратегія відповідає їхній системі цінностей. Мова ідеться про цінності корпоративні, загальнолюдські, сімейно-традиційні і ключові. Ми говоримо про людські фактори, а не про матеріальну сторону справи. Цей чинник нині знаходить широке визнання у всьому світі.. Цінності у відповідності до рівнів розвитку впливають на підходи до управління сучасними навчальними закладами в контексті вимірів зорієнтованих на практико-орієнтовані технології. у різних країнах світу відрізняється навіть оформлення логотипу компанії при вході, що визначає цінності команди саме в даній країні. Сила цих цінностей схожа з маховим колесом, яке важко зупинити і складно повернути. верстви - глибинні цінності, що, вибудовують стосунки лідера або його послідовників між собою. формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в контексті вимірів не можливе без урахування системи цінностей. Доречно розглядати ціннісні стратегії як складову формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у контексті євроінтеграції.

І. В. Михайличенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЇ МОНІТОРИНГОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ (ІЗ УПРАВЛІНСЬКОГО ДОСВІДУ Л. КІРДІЩЕВОЇ)

Упровадження в управління закладом освіти сучасних технологій моніторингу якості освіти дає змогу підвищити результативність його діяльності. Зазначена науково-методична проблема розглядалася, за роки управління Л. Кірдіщевою, педагогічним колективом ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка», нині коледж. Так, у 2011-2016 р.р. окреслена проблема мала назву: «Сучасне освітнє середовище – основа формування компетентного фахівця інноваційної педагогічної культури». Наступний етап її реалізації охопив 2012-2013 р.р., у цей час науково-методична проблема отримала назву «Моніторинг якості освіти – невід'ємна складова сучасного освітнього середовища».

У ході реалізації проблеми відбувалося опанування форм і методів формування ключових компетентностей студентів та удосконалення системи виховної роботи закладу освіти. Далі відбулося створення системи моніторингу освітньої діяльності студентів на основі інноваційної системи навчання, компетентнісного підходу до результатів навчально-виховного процесу (Кірдіщева, 2013, с. 33).

Для впровадження освітнього моніторингу педагогічним колективом ВКНЗ СОР «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка», нині коледж, було здійснено певні заходи, а саме: укладання Положення про освітній моніторинг педучилища; складання програми моніторингу училища на 2012-2013 р.р. і затвердження його педагогічною радою училища; видача наказу про проведення освітнього моніторингу; проведення діагностики готовності викладачів училища до участі в проєкті та організація семінару-практикуму з метою їх навчання; узагальнення і систематизація даних минулих років за рівнями навченості й вихованості студентів; упорядкування збирання й аналізу щоденної, щотижневої, щомісячної, по-семестрової інформації; розроблення циклограм внутрішньо училищної педагогічної інформації, праці директора та його заступників; упорядкування банків даних про студентів за соціальними категоріями; модернізація книги внутрішньо училищного контролю; створення банків діагностичних контрольних робіт (тестів) для адміністративного контролю (по циклових комісіях); розробка системи рейтингового моніторингу студентів, академічних груп та ін. (*Звіт з науково-практичної конференції викладачів училища з проблеми*).

Розглянемо деякі з них більш детально, відповідно до зазначеного вище складання програми моніторингу на 2012-2013 р.р. і затвердження її педагогічною радою училища. Моніторинг якості освіти створює вірогідний масив інформації щодо якості освіти в навчальному закладі, фіксує реальний стан якості освіти, виявляє стратегію й тактику розвитку освіти, вибудовує цілісність процесу навчання, виховання і розвитку студентів.

Система моніторингу якості освіти ґрунтується на використанні існуючих організаційних структур суб'єктів моніторингу і функціонує на основі єдиного нормативного, організаційного та методичного забезпечення, об'єднання складових та уніфікованих компонентів цієї системи. Метрологічне забезпечення об'єднання складових і компонентів системи моніторингу здійснюється на основі єдиної науково-методичної бази, впровадження уніфікованих методів аналізу і прогнозування стану якості освіти, загальних правил створення і ведення баз та банків даних.

Прийняті рішення реалізуються в межах щорічних училищних заходів моніторингу якості освіти. Для здійснення системи контролю за ходом досліджень, досягнення більшої ефективності й точнішого прогнозування затвердити циклограму внутрішньо училищної педагогічної інформації (*Постанова КМУ № 391-98-п від 30.03.1998 р.*).

Моніторинг якості освіти училища, за роки управління Л. Кірдіщевої, проводився відповідно до посадових обов'язків або на громадських засадах. Педагогічні працівники, яких було залучено до здійснення моніторингу, були заохочені відповідно до колективного договору між адміністрацією і профкомом працівників. Для упровадження даної діяльності в практику роботи училища була створена Рада моніторингу в складі: А. Ворона – керівник ради; Н. Стеценко – виконавець теоретичної та технологічної частини проєкту; В. Кіріна-Радчук – виконавець технологічної частини проєкту; О. Баль – психологічний супровід проєкту; О. Карпенко, С. Венгеровський, С. Приходько, В. Подоляк, Н. Михайленко, В. Таран, В. Криворука, В. Костенко, С. Якушко, Є. Ліщина – голови циклових комісій; І. Мірошніченко – виконавець комп'ютерного забезпечення проєкту (Кірдіщева, 2013, с. 35).

Із метою організації освітнього моніторингу протягом навчального року було здійснено: аналіз реалізації проблеми на засіданнях педагогічної ради; моніторинг професійної компетентності викладачів, що атестуються; моніторинг знань, професійних умінь студентів у групах, де викладають викладачі, що атестуються; науково-практичну конференцію на тему: «Моніторинг якості освіти – невід'ємна складова сучасного освітнього середовища»; засідання постійно діючого психолого-педагогічного семінару керівників педагогічної практики: «Формування компетентності студентів у

проведенні моніторингу навчально-виховного процесу у сучасному освітньому середовищі»; соціально-педагогічні дослідження: «Моніторинг системи громадянського, національного, патріотичного, морального, екологічного, політичного виховання студентів як засіб створення сучасного освітнього середовища»; соціально-психологічне дослідження «Психологічні аспекти моніторингових досліджень рівня готовності випускників до роботи у сучасному освітньому середовищі»; дослідження та координація ефективності роботи циклових комісій з реалізації науково-методичної проблеми училища; створення еталонних моделей компетентного випускника педагогічного училища; створення моделі сучасного викладача; розробку циклограми діяльності директора та його заступників; упорядкування банків даних про студентів за соціальними категоріями; модернізацію системи внутрішньо училищного контролю; створено банки даних діагностичних контрольних робіт (тестів) для адміністративного контролю (по циклових комісіях); модернізовано систему загально училищного рейтингу; створено банк методик моніторингових досліджень з наукової літератури та власних напрацювань викладачів; запровадження аналізу і обробки інформації на основі сучасних інформаційних технологій (паперові та електронні носії); висвітлення результатів моніторингових досліджень на сайті училища (Кірдіщева, 2013, с. 36).

Таким чином, моніторинг якості освіти – це циклічна інформаційна система, що постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного спостереження, оцінювання й порівняння існуючого стану об’єкта із запланованим за визначеними критеріями для управління, поточної регуляції та подальшого прогнозування розвитку процесів, що досліджуються. На основі управлінського досвіду Л. Кірдіщевої констатуємо, що якість освіти залежить від швидкого виявлення і підсилення слабких ланок освітнього процесу, реагування на зміни в житті суспільства щодо освіти, тобто функціонування постійного моніторингу якості всіх складових освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Звіт з науково-практичної конференції викладачів училища з проблеми: «Проектування навчально-виховної діяльності у сучасному освітньому середовищі з позицій ідей гуманної педагогіки» (09-10.01.2014 р.). URL: https://lebped.com.ua/dystantsiine-navchannia/de-hotuvatysia-do-zno/10-news2/180-2014-01-13-08-10-39

Кірдіщева, Л. М. (2013). *Моніторинг в управлінській діяльності директора ВНЗ І-ІІ р.а.*: випускна творча робота. Суми.

Постанова КМУ № 391-98-п від 30.03.1998 р. «Про затвердження Положення про державну систему моніторингу довкілля». URL: https://kodeksy.com.ua/norm_akt/sourceBF-30.03.1998.htm

Г. Непомняща
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Пріоритетним напрямом освітньої системи України є доступ до якісної освіти. Перед сучасною освітою нагально постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити вчитися, виробити потребу у навчанні протягом життя. Одним зі шляхів реалізації є впровадженні в навчальний процес закладів освіти інноваційних педагогічних технологій і методів. Це примушує змінювати та переосмислювати всі фактори, від яких залежить якість навчально-виховного процесу.

Сьогодні застосування інформаційних технологій розглядається як важливий компонент загальної освіти, що відіграє велику роль у розв'язанні пріоритетних завдань навчання та виховання – у формуванні цілісного світогляду, картини світу, навчальних та комунікативних навичок, основних психічних якостей учнів.

Важливим і невід'ємним аспектом спеціальної підготовки майбутнього вчителя є уміння застосувати інформаційні технології у процесі реалізації змісту освітніх галузей у початковій школі, зокрема математичної. Отже, одним зі шляхів підвищення ефективності методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів є набуття уміння застосувати сучасні навчальні технології у своїй професійній діяльності.

Зміст інформаційних технологій, особливості їх застосування досліджували у своїх працях такі провідні науковці і методисти В. Глушков, В. Руденко, І. Колеченко, О. Макарчук, М. Патланжоглу, В. Кухаренко, О. Рибалко та ін.

Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання та виховання (Учителя…, 2004).

О. Ставрова, поділяючи думку Б. Гершунського, О. Бриксіна, І. Алексєєва, А.Урсул, зазначає, що процес інформатизації містить у собі три взаємозалежних процеси:

• медіатизацію – процес удосконалення засобів збору, зберігання й поширення інформації;

• комп'ютеризацію – процес удосконалення засобів пошуку й обробки інформації;

• інтелектуалізацію - процес розвитку здатності сприйняття й породження інформації, тобто підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, включаючи використання засобів штучного інтелекту (Ставрова, 2004).

Існують різні підходи до визначення інформаційних технологій:

- інформаційні технології – це сукупність методів, засобів, прийомів, що забезпечують пошук, збирання, зберігання, опрацювання, подання, передавання інформації між людьми (Кравчук О.);

- інформаційні технології – це сукупність методів засобів, прийомів пошуку, зберігання, опрацювання, подання і передавання графічної, текстової, цифрової, аудіо- і відеоінформації на основі електронних засобів комп'ютерної техніки і зв'язку (Корнієнко М.);

- інформаційні технології – це сукупність технологій на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність доброзичливого середовища роботи користувача (Луньова Г.).

Найбільш доцільним для нашого дослідження є визначення І. Колеченко. Науковець зазначає, що інформаційна технологія – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу; цілеспрямоване створення, передавання, зберігання, і відображення інформаційного продукту, з якомога меншими витратами відповідно до закономірностей того соціального середовища, де розвивається нова технологія.

Інформаційна технологія з'явилася із виникненням інформаційного суспільства. Впровадження комп'ютерної техніки у навчальний процес допомагає вчителеві у організації цікавого навчального процесу, дає змогу створити довідковий та ілюстративний матеріал (текстовій, графічній, анімаційній тощо). Використання комп'ютерних програм сприяють активізації різних видів діяльності дитини. Також вони допомагають побудувати таку схему навчання, в якій доречне поєднання звичайних і комп'ютерних форм організації навчального процесу.

Отже, модернізація шкільної освітньої системи передбачає використання засобів і форм пізнавальної діяльності учнів, відводячи значну роль інформатизації освіти, у тому числі використанню комп'ютерних та комунікаційних технологій, які вчитель все дедалі частіше застосовує на уроках. Для того, щоб успішно здійснювати навчально-виховний процес, майбутній вчитель початкових класів повинен мати відповідні компетентності аби відповідати вимогам часу.

А. Хуторський зазначав, що є компетентності у сфері інформаційних технологій. Вони реалізуються через отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її у відповідні знання і уміння.

У сучасній науковій і методичній літературі зустрічається багато трактувань визначення компетентності вчителів у галузі використання інформаційних технологій: інформаційна компетентність (О.Зайцева, М. Холодна); комп'ютерна компетентність (С. Литвинова); інформаційно-технологічна компетентність (П. Беспалов); ІКТ-компетентність (М. Жалдак, О. Шилова), компетентність з ІКТ (І. Зимня, А. Хуторський); інформатична компетентність (Н. Бібік, Н. Морзе).

Отже, основним завданням майбутнього вчителя є застосування сучасних інформаційних технологій у процесі вивчення більшості освітніх галузей у сучасній початковій школі.

У процесі вивчення методики освітньої галузі «Математика» необхідно ознайомити майбутніх вчителів з різними можливостями застосування інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи.

Під час опрацювання теми «Методика проведення уроків з математики» доцільно розглянути особливості застосування презентацій на різних етапах уроку, а також проведення уроків-презентацій.

Презентації – це матеріали до уроку, підготовлені за допомогою Microsoft PowerPoint або інших програм. Їх зручно використовувати на різних етапах уроку: як наочний матеріал під час вивчення нової теми, а також для закріплення вивченого матеріалу. Майбутній вчитель повинен розробити урок, зміст якого спрямований на досягнення поставленої навчальної мети. На зміну наочності можуть застосовані анімації, рухомі схеми, ілюстрації тощо. Такі уроки дозволяють не тільки ефективно й корисно використовувати час, а й сприяють розвитку інтересу учнів до навчального предмету.

Також доцільно опрацювати зі студентами можливості використання електронних посібників під час вивчення певних тем з методики навчання математики.

З метою зацікавлення учнів, майбутні вчителі методикою проведення комп'ютерних дидактичних ігор. Такі види роботи на уроці тренують логічне мислення, уміння планувати свою діяльність, знаходити інформацію, необхідну для досягнення поставленої мети тощо.

Також, для учнів буде цікаво працювати із різними завданнями за допомогою Інтерактивної дошки. Завдання можуть включати матеріал різних навчальних тем. Наприклад, на закріплення геометричного матеріалу. Підрахувати кількість фігур. Спочатку пропонуються фігури одного розміру, розташовані в ряд, потім фігурки різних розмірів, безладно

«розкидані» на екрані, нарешті фігури, «замасковані» на екрані, для знаходження яких слід застосувати кмітливість.

Отже, можна зробити висновок про те, використання інформаційних технологій в навчальному процесі початкової школи сприяє осучасненню уроку математики, робить його цікавим і насиченим, підтримуватиме інтерес до навчання протягом усього уроку, активізує пізнавальну діяльність учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Державний стандарт початкової освіти [Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87] URL: http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.do.

Ігнатенко, М. (2013). Сучасні освітні технології. *Математика в школі, 4,* 2-6.

Нова українська школа: порадник для вчителя (2017). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».

Ставрова, О. Б. (2004). Компьютерные программные средства в обучении технологии. *Шк. и пр-во, 4,* 21–22.

Учителя об использовании информационных технологий на уроках: [Интернет-технологии] (2004). *Відкритий урок: розробки, технології, досвід, 1,* 24–26.

Г. Ю. Ніколаї
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПАРАДОКСИ СТАНОВЛЕННЯ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

За чверть століття незалежності в Україні було визначено пріоритетні напрями розвитку вищої освіти і створено її сучасну нормативно-правову базу. В Україні перманентно здійснюється практичне реформування вищої школи з орієнтацією на світові та європейські освітні традиції й стандарти. Нажаль, темпи й глибина цих перетворень не задовольняють потреби суспільства, держави та особистості. Парадоксальність ситуації потребує свого прискіпливого аналізу задля з’ясування шляхів подолання означеної суперечності. У цьому зв’язку розглянемо докладніше низку наявних парадоксів, перший з яких був пов'язаний з бажанням освітян України стати рівноправними партнерами Болонського процесу і неспроможністю команди В. Януковича задовольнити означене бажання, яскравим свідченням чому стала ювілейна зустріч.

Важливою датою для європейської академічної спільноти стало 11-12 березня 2010 р., коли на Конференції у Відні - Будапешті буде офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що стало логічним завершенням першої декади Болонського процесу. Доленосна подія дала привід 46 країнам-учасницям не тільки звітувати

щодо успішної реалізації стратегій реформування національних систем вищої освіти, а й визначитись із проміжними цілями Болонського процесу, досягнення яких потребує в подальшому кропіткої роботи.

Станом на 2010 рік основними здобутками Болонського процесу були: запровадження трициклової структури академічних ступенів (бакалавр – магістр – доктор філософії), запровадження Європейської системи трансферу оцінок (ECTS), додатка до диплома, створення національних рамок кваліфікацій, забезпечення якості вищої освіти, активний розвиток академічної мобільності та становлення пожиттєвої освіти (*lifelong learning*). На Конференції було заявлено про те, що магістерський рівень вже практично розбудовано і на черзі – докторський. Нажаль, серед звітів учасників Болонського процесу українській звіт «завдяки» кардинальним політичним змінам вирізнявся своєю безпорадністю. У більшості його пунктів стояло – «невідомо».

За останні роки вітчизняні вищій школі вдалося багато в чому наблизитись до ЄПВО. Проте розбудова третього рівня вищої освіти, як завжди в нашій країні, містить багато парадоксів. Так, хоча й з «косметичним ремонтом» в українських вишах залишилась така організаційна структура, як відділ аспірантури, хоча у ЄПВО функціонує модель докторської школи.

У цьому контексті проаналізуємо ситуацію з докторськими школами в законодавчому полі й освітній практиці нашої найближчої сусідки – Польщі. Хоча освітня політика країни завжди відрізнялась консерватизмом, під тиском постанов ЄС у системі вищої освіти з березня 2019 р. починає впроваджуватись модель докторської школи. Аналіз сайту Міністерства освіти і науки Польщі засвідчив наявність парадоксів, яких не знає навіть вища школа України. Згідно з Законом про вищу освіту від 2018 року (*Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce*) стосовно третього рівня вищої освіти діють перехідні положення, а з 2019/2020 навчального року починають працювати докторські школи, які кожні 4 роки повинні будуть проходити акредитацію. Цікаво що повноваження для цього отримує спеціальна комісія Міністерства освіти і науки - ***Komisji Ewaluacji Nauki***, тобто якість підготовки буде оцінювати саме міністерство, а не зовнішній орган типу *НАЗЯВО*, а освітньо-наукова спільнота починає жваво дискутувати з приводу неминучої акредитації та її наслідків – закриття більшості докторантур, бо задовольнити задекларовані вимоги буде майже неможливо.

Хоча в Україні ще не створено докторських шкіл, але триває успішна акредитація освітньо-наукових програм під орудою реформованих аспірантур. Причому за ініціативою «знизу» з’являються модернові ОНП, які не поступляться європейським. Так, в ДЗ «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» розроблено проєкт Освітньо-наукової програми «Мистецька педагогіка вищої освіти». ОНП зі спеціальності *011 Освітні, педагогічні науки* носить інноваційний характер і вдало доповнює успішно акредитовану ОНП за спеціальністю *014 Середня освіта Музичне мистецтво*. Отже з радістю можемо констатувати задовільний стан третього рівня вищої освіти України: сьогодні ми не пасемо задніх, а незважаючи на всі ризики ліквідації впевнено долаємо бар'єри акредитації!

M. Pokydko
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The complexity of the tasks facing education in the development of the New Ukrainian School, focused on the teachers' output to a qualitatively new level of psychological and pedagogical training. This is especially true of the pedagogical staff training of higher educational institutions, which, gaining in-depth knowledge of specialization subjects, are often insufficiently psychologically ready to work with children. In this regard, the problem of the psychological readiness forming of future teachers for pedagogical activities in the educational institution is relevant. Therefore, it is important today to develop psychological and pedagogical training of future teachers at higher educational institution.

The problem of forming the personality of a teacher in a higher educationфд institution, the formation of his skills, the improvement of his psychological and pedagogical training are widely and multifacetedly developed in modern psychological and pedagogical science. Works by Yu. Babansky, V. Bespalko, F. Honobolin, Y. Azarov, J. Sinitsa, A. Shcherbakov, N. Kuzmina, J. Kolominsky, V. Slastyonin, V. Kan-Kalik, V. Krutetsky, R. Khmelyuk, D. Nikolenko, N. Nikandrova, A. Moliboga, etc. are devoted to the psychological and pedagogical analysis of the specifics of the teacher's professional activity, the structure of his personality, the organization of pedagogical communication and the interaction of the teacher's relations with students.

For the successful formation of professionally significant personality traits of the future teacher, his psychological readiness for teaching, teachers of special and psychological-pedagogical disciplines must constantly look for the most effective methods of teaching and educating students of higher education. Such teaching methods, which promote mastering by students of the basic, functional elements of the future professional activity, ability to analyze its purpose are considered effective; navigate in a professional situation; make a

decision; implement certain programs (plans); check the results of their activities and adjust it according to changed situations. That training is called effective, which is aimed at achieving general didactic goals – the ability to learn and work independently, the formation of professional personality traits, strengthening the motivation of educational activities; opportunities to use the hidden reserves of your personality; development of abilities necessary for successful professional activity, growth of initiative, etc. (Zeer, 2006).

The works emphasize that to strengthen the psychological and pedagogical training of future teachers of higher education requires a strictly thought-out system of gradual formation and practical consolidation of psychological knowledge; mastering theoretical knowledge, consolidating it in seminars and laboratory classes and in psychological circles, in problem research groups, expanding and generalizing the amount of psychological knowledge through the introduction of special courses of psychological content, implementation of all knowledge in the process of continuous pedagogical practice, preparation for separate pedagogical practice and the pedagogical practice in senior courses; reduction of all knowledge of previous periods of study to certain practical tasks, their implementation in pedagogical practice; reading special courses in the context of the tasks that students will have to solve in the role of subject teacher and class teacher; realization of the formed psychological knowledge for the whole period of study at the higher educational institution in the period of pedagogical practice, in the senior courses (Zeer, 2006).

An important condition for the formation of the future teacher's personality is the education of the need for pedagogical activities through the acquisition of psychological knowledge, developing skills to use sources of professional and pedagogical information, select the necessary information, analyze them in the context of educational tasks, independently replenish their psychological and pedagogical knowledge (Povarenkov, 2002).

Necessary criteria for theoretical, psychological and pedagogical training of students. According to researchers, such criteria for the effectiveness of students' acquisition of pedagogical knowledge are: 1) the ability to independently determine the essence of complex pedagogical situations; 2) assess the nature of the difficulties in situations; 3) to realize this or that pedagogical factor; 4) build a logical system of evidence; 5) the ability to find an original solution to the problem on the basis of the studied theoretical material (Zeer, 2006; Subbotina, 2011).

One of the ways to form professional and pedagogical qualities of future teachers is to teach them analyzing situations between teachers and students, and based on the acquired knowledge of pedagogical theory, evaluate them, see the best sides in the practice of teachers, class teachers. Among the reasons for

incorrect behavior of teachers in specific pedagogical situations, the author identifies a weak mastery of psychological and pedagogical knowledge, which is due to the underestimation of this knowledge in the practice of teachers (Povarenkov, 2002). L. Subbotina believes that, in addition to pedagogical abilities, a teacher must know his subject and methods of teaching; children psychology; to show a positive attitude to children and pedagogical work; responsibility, enthusiasm; demanding of oneself and others; have pedagogical equipment and technology; pedagogical communication, the ability to build relationships with students and colleagues; know the theory of morality, methods of education; have pedagogical skills; be aware of the importance of pedagogical work; show interest in the teaching profession and a tendency to engage in it; the need to communicate with children (Subbotina, 2011).

Summarizing all the above, we note that: vocational training is a significant stage professional development of personality. An important indicator of success the student's professionalization is the level of his psychological readiness for future professional activity. This concept is appropriate to consider not only in perspective of obtaining a certain profession, but as a general focus personality for self-realization in professional activities. Psychological readiness for professional activity is not formed spontaneously or automatically due to the professional training of the future teacher, and needs purposeful psychological support of professionalization of the future specialists. One of the leading areas of harmonization program the formation of the personality of future professionals is to increase their level psychological readiness for professional activity, upward dynamics which is recorded as a result of the implementation of the molding experiment.

LITERATURE

Zeer, E. F. (2006). *Psychology of professions: textbook. for university students*. Moscow: Academic Project; Mir Foundation.

Povarenkov, Yu. P. (2002). *Psychological content of professional becoming a person.* URAO Publishing House.

Subbotina, L. Yu. (2011). Formation of professional readiness of students to independent activity. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 4,* T. II, 295-298.

Н. Постригач
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ТУРЕЧЧИНІ

Нове бачення європейських досліджень й інновацій у світлі флагманських ініціатив Європейського Союзу стало темою обговорення на

щорічній науковій конференції Європейської асоціації дослідників у сфері освіти (EERA Educational Research Associations, EERA), (Стамбул, 2013), де було обґрунтовано пріоритетні напрями наукових досліджень у сфері освіти в Європі. Серед них – проблема стандартизації в освіті. Як наголошували учасники конференції, актуальність цієї проблеми педагогічної науки і практики зумовлена тим, що вона спричиняється не тільки потребами підвищення якості та посилення контролю за зростаючою вартістю освіти в «тяжкі часи», а й необхідністю поліпшення здатності освітніх систем досягати високих результатів на шляху до створення інноваційних та безпечних європейських суспільств рівних можливостей у контексті безпрецедентних перетворень і зростання глобальної взаємозалежності. Тенденція до стандартизації в усіх ланках освіти працює на посилення прогнозованості розвитку цієї галузі, можливості перенесення (трансферу) та професіоналізації освітньої практики (*Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою*, 2014, с. 7).

Зокрема, у турецькій освітній системі відбулися серйозні реформи в рамках вимог щодо повноправного членства в ЄС. У цьому контексті Туреччина приділила особливу увагу підготовці вчителів та визначила набір компетентностей учителів для використання у підготовці майбутніх вчителів. Нові компетентності вчителів значною мірою базуються на Стандартах учителів Англії та Уельсу, при цьому Британія вважається зразком належної практики у педагогічній освіті (Convery, A., Koksa, 2010).

Зазначимо, що розвиток професійних стандартів учителів протягом багатьох років піддавався критиці багатьма дослідниками. Зокрема, з точки зору Зузовського та Лібмана (Zuzovsky & Libman, 2003), основним пунктом критики є спосіб розробки стандартів. Стверджується, що права учителів-педагогів порушуються і вони не оцінюються як професіонали, якщо особи поза професією формують перелік стандартів і нав'язують їх. Інший критичний аспект полягає в тому, що стандарти зазвичай не беруть до уваги складність та непередбачуваність викладання та навчання (Korthagen, 2004). Деякі автори (Cochran-Smith, 2001; Valli & Rennert-Ariev, 2002) зазначають, що надто багато уваги приділяється стандартам як єдиним інструментам оцінювання, і що нормативні системи ведуть до депрофесіоналізації. Інші дослідники ставлять під сумнів обґрунтованість, надійність та практичну доцільність оцінок учителів-педагогів на основі описів компетентностей (Celik, 2011, с. 19).

Примітно, що різні заходи з реорганізації турецької системи підготовки вчителів ускладнили стандартизацію у педагогічній освіті. Зокрема, внаслідок нестачі вчителів у 1980-х та наприкінці 1990-х рр. XX ст. велика

кількість нових вчителів приєдналася до педагогічного корпусу, не маючи базових педагогічних компетентностей. Через це Міністерству національної освіти (МНО) довелося пропонувати розширені курси підвищення кваліфікації, щоб підготувати цих учителів викладати принаймні з мінімальними педагогічними компетентностями. Відповідно до Національного базового закону про освіту (Закон № 1739, стаття 45, що стосується компетентностей та призначення вчителів), компетентності та стандарти педагогічної підготовки визначаються МНО. У рамках цієї відповідальності у 1999 р. МНО заснувало «Комісію з педагогічних компетентностей», до складу якої також увійшли представники університетів.

Педагогічні компетентності, підготовлені цією комісією, були доопрацьовані у 2002 р. після отримання певних відгуків від різних зацікавлених осіб та установ і складаються з трьох основних розділів: «навчальні компетентності», «компетентності у сфері загальних соціальних знань та навичок» та «компетентності у сфері галузевих конкретних знань та вмінь». Відповідно до інструкцій МНО, ці компетентності слід використовувати для таких цілей: визначення політики підготовки вчителів; переддипломне навчання вчителів; відбір та призначення вчителів; нагляд та оцінка вчителів; підвищення кваліфікації; професійний розвиток учителів. Після визначення педагогічних компетентностей закладам підготовки учителів було запропоновано готувати майбутніх учителів на основі компетентностей, визначених МНО (Seferoglu, 2007, с. 413).

У Туреччині Рада вищої освіти (HEC) розробляє стандарти та акредитує свої університети, готуючи експертів, які також є персоналом цих університетів (Kargın & Bıkmaz, 2007). Однак у сучасних країнах існує поділ праці, коли незалежна установа розробляє стандарти, а інша акредитує (Yuksel & Adiguzel, 2010). Дослідники Адигузель (Adıguzel, 2008) та Ерісен (Erisen, 2004) досліджували можливість застосування стандартів, розроблених HEC. Учені дійшли висновку, що стандарти вузькоспрямовані і більшість із них неоднозначні з точки зору їх значення. У Туреччині вступні іспити до університетів є основними інструментами, які використовуються студентами для їх ранжування (Yamamoto, 2006). Створення системи забезпечення якості в системі університетів Туреччини може змінити цю точку зору. Однак, як стверджують Kargın & Bıkmaz (2007), є вчені, які проти такої системи в університетах Туреччини (Yuksel, 2013, с. 10-11).

Незважаючи на істотні відмінності в контекстах та організації педагогічної освіти, часткове введення стандартів у Туреччині збігається з міжнародними стандартами, головним чином тому, що академічні цілі та завдання Туреччини, як правило, відображають або відтворюють стандарти, встановлені чи передбачені розвиненими країнами з

екстенсивними дослідженнями, такими як США, Австралія та деякі європейські країни. Цими порівнянними стандартами для учителів-педагогів є наступні:

1. Бути хорошим учителем, що часто сприймається як належне і включає незліченну кількість характеристик: від ефективної організації курсів до успішного їх викладання; від справедливої та конструктивної оцінки до моделювання найкращої поведінки як для вчителя, так і для людини. Якість викладання вимагає наявності міцної педагогічної основи, що включає експертні знання в галузі та освіті загалом, навички навчання передавати ці знання іншим, а також здатність формулювати мислені знання про викладання, вивести практичний досвід на теоретичний рівень.

2. Залучати до створення нових знань практичного (навчальні матеріали, навчальні програми) та теоретичного (дослідження, публікації у фахових журналах) характеру. Публікація та дослідження особливо важливі для академічних схвалень усіх видів (тобто найму, просування по службі) і розглядаються як невід'ємна складова обов'язків учителів-педагогів як у Туреччині, так і за кордоном.

3. Забезпечувати якісну підтримку майбутнім та післядипломним учителям, намагатись вплинути на студентів, програми, установи, галузі та освіту; активно прагнути взяти на себе керівні ролі; а також практикувати роботу в команді й співпрацю. Відповідно, хороші вчителі-педагоги не тільки перебувають на службі у своїх закладах, але й будуть служити всій освітній спільноті, надаючи консультації, впроваджуючи методи та програми навчання у школах для розвитку персоналу та активно братимуть участь у комітетах з питань політикотворення.

4. Брати участь у постійному особистісному професійному розвитку, окрім сприяння професійному розвитку інших (тобто вчителів-учнів, колег, адміністрації шкіл). Аналіз джерел щодо стандартів для вчителів-педагогів свідчить про те, що професійний розвиток та стандарти переплітаються. Це означає, що професійне, а також особистісне зростання і розвиток є як стандартом, так і результатом після досягнення інших стандартів (Celik, 2011, с. 29-30).

Таким чином, можемо стверджувати, що проблема професійних стандартів підготовки вчителя є особливо актуальною у рамках вимог щодо повноправного членства в ЄС. З'ясовано, що незважаючи на істотні відмінності в контекстах та організації педагогічної освіти, часткове введення стандартів у Туреччині збігається з міжнародними стандартами, оскільки академічні цілі та завдання Туреччини відображають або відтворюють стандарти, встановлені чи передбачені розвиненими країнами з екстенсивними дослідженнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник та ін.; наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ: «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.

Celik, S. (2011). Characteristics and Competencies for Teacher Educators: Addressing the Need for Impressing the Need for Improved Professional Standar essional Standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education, 36 (4),* 18-32.

Convery, A., Koksa, N. (2010). *Comparing Teacher Standards and Competencies in England and Turkey: How Pre-service Teachers Understand and Interpret Them.* ECER. Retrieved from: https://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/3/contribution/4978/

Seferoglu, S. S. (2007). Professional Teaching Standards: The Case of Turkish Teacher Candidates. *World Applied Sciences Journal, 2 (4),* 412-419.

Yuksel, I. (2013). Graduate Students' Perception of Standards and Accreditation in Higher Education in Turkey: A Qualitative Analysis. *The Qualitative Report, 18 (38),* 1-14. Retrieved from: https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1464.

Г. М. Процик
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРІОРИТЕТ У ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Лінгводидактика – наука яка виникла в другій половині XX століття, шляхом інтеграції двох наук: лінгвістики та дидактика, пріоритетним завданням якої являється визначення основних закономірностей процесу вивчення мови задля визначення ефективності та подальшого вдосконалення методів навчання. Лінгводидактика, по своїй суті, об'єднує такі самостійні, але в той самий час взаємопов'язані дисципліни як: педагогіка, лінгвістика, психологія, методика, дидактика, психолінгвістика.

Пізнавальний інтерес є невіддільною частиною пізнавальної активності. Чим більше у людини накопичується знань і досвіду, тим сильніший стає її інтерес до навчання. Вагоме значення у підтримуванні інтересу до навчання має спосіб передачі знань, адже інформація подана цікаво та емоційно викликає бажання продовжувати пошук нового, а нецікаво поданий матеріал – відбиває бажання працювати далі.

Такі процеси пізнання як відчуття, сприймання, мислення, уява та пам'ять відіграють значну роль у підвищенні мотивації та сприяють ефективному розвитку. Формування пізнавальної мотивації під час навчання – одна з центральних у діяльності педагога.

Умовою успішного розвитку мислення є висока пізнавальна активність здобувачів освіти. Завданням вчителя XXI ст. є підібрати такі

форми та методи навчання, які зробили б заняття цікавим, підвищили інтерес студентів до предмета, активізовували їхню пізнавальну діяльність та дозволяли навчатися без напруження. Адже не існує нецікавих предметів, є неправильно підібрані методи викладання.

Науковець Г. Ващенко стверджував, що для підвищення рівня активності учня в процесі навчання важливо вихованцю надати роль наукового дослідника. Сучасний учень повинен не лише засвоювати певний матеріал, а самостійно розв'язувати ті чи інші питання (Ващенко, 1997). Сучасний студент перестає бути пасивним учасником навчального процесу, адже лише за його активної участі в навчанні можна говорити про повноцінне опанування предмету та всебічний розвиток.

Різноманітні аспекти формування, активізації та організації пізнавальної діяльності описані в працях І. Я. Лернера, М. М. Скаткіна, В. І. Лозової, Г. І. Щукіної.

Нами було проведено роздаткове опитування експертів, докторів педагогічних наук. Вибірка – 16 респондентів. Дослідження проводилось у 2019 році на базі Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького та Тернопільського національного економічного університету (Protsyk, 2020). На запитання «Що з досвіду минулих років не втрачає актуальності?» (табл.1) 8 респондентів обрало аналіз досягнень минулих років. Інші варіанти відповідей були включені до цього пункту, а саме: радянська система навчання й виховання, досвід вітчизняних і зарубіжних вчених, робота з першоджерелами згідно напрямку професійної підготовки, класичні методи, принцип історизму, опора на досвід інших, опора на власний досвід. Синтез перерахованих варіантів відповідей проводився відповідно до ключових слів-відповідників, а саме – «досягнення минулих років».

Методи зворотнього зв'язку з аудиторію обрало 6 осіб. Живе спілкування зі студентами, усне опитування при складанні іспитів, дискусії, ігрова діяльність, професіоналізм і педагогічна майстерність – гармонізація інтелекту й емоцій в навчальному процесі, креативність і творчість вчителів. Вважаємо, що всі перераховані методи зворотнього зв'язку є ключовими факторами компетентності та майстерності педагога, необхідні для спілкування зі студентами в процесі навчання.

На третій позиції – залучення студентів до активної діяльності– створення навчальних курсів (3 особи). Здобувачі вищої освіти – це невичерпне джерело енергії, новаторства, активності та цілеспрямованості. Саме тому цей ресурс потрібно залучати й використовувати як додаткове джерело інформації та допомоги. Співпрацювати зі студентами можна в

процесі створення курсів, розробки навчальних планів, організації гуртків, додаткових джерел пізнання (перегляд пізнавальних фільмів, участь в олімпіадах).

Четверті та п'яте місце в анкеті посідають розвиток писемного мовлення (рідна мова), використання проблемних методів викладання, інноваційні технології в навчанні (досвід педагогів-новаторів), розгляд новинок літератури (аналіз передового педагогічного досвіду) та робота з періодичною пресою.

Таблиця 1

Актуальність досвіду минулих років

Теорії мотивації та спроби пояснити її причини та походження досліджувались вченими здавна. Йшлося про те, що мотивація є шляхом пошуку відповідей на важливі питання по типу як? чому? для чого? в чому суть? Головним джерелом мотивації є успіх, який підсилює впевненість в тому що робиш і бажання працювати далі.

Будь-яка педагогічна технологія, яку б не обирав викладач для роботи зі студентами, не буде життєздатною без мотивації, адже саме пізнавальна мотивація та пізнавальна діяльність суб'єктів навчання є рушійним компонентом здобуття знань. Для студентів важливим в навчанні є змістовність матеріалу який вивчається, його зв'язок з життям і можливістю застосувати отримані знання на практиці. Не менш вагомим є емоційність викладу матеріалу викладачем, проблемний характер матеріалу задля активізації пізнавальної діяльності, яка дає відчути радість самостійного відкриття частинки нового у вже відомому матеріалі.

Підсумовуючи сказане робимо висновок, що пізнавальна активність особистості та мотивація є надважливими для лінгводидактики, яка

об'єднує в собі чимало гуманітарних наук. Адже відомо, що тільки на перетині різних наук, на їх поєднанні та комбінації можна знайти істину, точки спільного та відмінного задля наукового прогресу, розвитку, взаємозбагачення та руху вперед.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ващенко, Г. (1997). *Активні методи навчання (методи шукань, або дослідні методи).* К: [Укр. Вид. Спілка]. [Т.2]: Загальні методи навчання: підручник для педагогів.

Protsyk, H. M. (2020). *Development of students' cognitive activity.* Тернопіль: Медична освіта.

Г. В. Тимощук
ІПКСФ НФаУ

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ QR-КОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сучасний етап соціально-економічного розвитку в Україні характеризується стрімкими темпами глобалізації, цифровізації, технологічним оновленням та інформаційною насиченістю. Застосування ресурсів, які дозволяють створювати, зберігати, оброблювати та узагальнювати численні дані є джерелом конкурентоздатності та засобом підвищення ефективності управління всіми сферами громадського життя, що підтверджено Законами України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» (2007 р.), «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (2020 р.), Розпорядженням Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 р.р.» (2018 р.) тощо.

У цій ситуації цілком логічним є структурне та змістовне реформування вітчизняної системи освіти як одного з факторів якісних суспільних перетворень, зокрема потужним трендом стає використання цифрових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців. Однією з них є QR-код.

Аналізу та осмисленню проблеми створення та використання QR-кодів в освітньому процесі присвячені праці як зарубіжних, так і вітчизняних авторів: А. Баданова, М. Бернс, К. Бугайчука, Е. Волша, О. Воронкіна, С. Глазкової, О. Єсіпової, А. Лежебокова, С. Напалкова, Л. Переза, О. Прохорчука, К. Тайкена, С. Тройніної, Д. Хопкінса та ін. Проте, враховуючи всю багатоаспектність наукових доробок, вони потребують певного узагальнення, що і є метою даної роботи.

QR-код (від англ. Quickresponse – швидкий відгук) є новою й перспективною цифровою технологією, яка застосовується не лише у виробничій сфері, торгівлі та логістиці, а й у сучасній дидактиці. Вона передбачає використання матричного коду для миттєвого шифрування та

зчитування (10 с) достатньо великого об'єму інформації (2953 Б або 4296 символів) з інтернет мережі за допомогою смартфону. Графічним відображенням QR-коду є невеликий квадрат із чорних точок і пробілів, який є дієвим як при поганому освітленні, так і при пошкодженні частини рисунка на відстані до 1 м, що забезпечує додаткову гнучкість у його використанні.

Тобто, з одного боку QR-коду властиві всі класичні ознаки інформаційної технології (збирання, обробка, зберігання, поширення, відображення певних відомостей), а з іншого – характерні елементи ситуативно-рольової гри (виконання визначеного завдання в ігровій формі).

Для створення та розшифрування QR-кодів існує достатня кількість онлайн-сканерів і програмних засобів. Спільним для більшості з них є безкоштовність і зручність у застосуванні, відмінним – операційні можливості. Порівняльний аналіз окремих додатків для створення та розшифрування QR-кодів наведено у таблиці 1. При цьому слід зазначити, що для деяких смартфонів дана технологія є «вбудованою» частиною функціоналу «Камера» і не потребує окремого завантаження.

Таблиця 1

Порівняння окремих додатків для створення та розшифрування QR-кодів

Функціональні можливості	*Додатки для створення QR-кодів*				
	QR Code Generator	Qrcodes	Генератор QR-кода	QR Coder	Qrcodemonkey
тип закодованої інформації	текст, зображення, веб-адреса, email, SMS, відео, соціальні мережі, PDF, MP3, Wi-Fi, Bitcoin	текст, візитна картка, веб-адреса, email, SMS,GPS-координати	текст, контактна інформація, email, календар, геолокація, веб-адреса, SMS, номер телефону, Wi-Fi	текст, посилання на сайт, візитна карточка, SMS	текст, веб-адреса, email, SMS, номер телефону, Wi-Fi, соціальні мережі, PDF, Youtube, Bitcoin
оформлення коду	кольоровий/можливість додавати логотип	кольоровий/можливість змінювати розмір	чорно-білий/ можливість змінювати розмір	чорно-білий	кольоровий/ можливість змінювати дизайн/ можливість додавати дизайн
формат вихідного файлу	*.jpg, *.eps, *.svg, *.png	*.png	*.png	*.gif	*.svg, *.pdf, *.eps

	Додатки для розшифрування QR-кодів			
	QR Code Scanner	I-Nigma	Bakodo	CodeTwo QR Code Desktop Reader & Generator
тип розпізнавання	QR-код	QR-код, DataMatrix, EAN, UPC	QR-код	QR-код

платформа	Android	Android	iOS	Windows
мова	українська, російська, англійська, польська, турецька, китайська, португальська та ін.	російська, англійська	англійська, німецька, іспанська	англійська

Основними ідейними можливостями використання QR-кодів в освітньому процесі з метою його урізноманітнення є кодування посилань:

– для виконання завдань для самостійної роботи (якщо застосовуються Google-форми або Google-диск);

– під час поточного контролю (у вигляді карток із зашифрованими завданнями);

– під час організації та проведення освітніх квестів і вікторин (шифруються підказки або відповіді на кожен з етапів);

– під час організації проєктів (у вигляді роздруківок або сторінки сайту підтримки із зашифрованим списком гіперпосилань на відповідні ресурси для подальшого їхнього використання у процесі роботи);

– під час проведення виставок або екскурсій (у вигляді роздруківок із зашифрованим посиланням на відео-, аудіо-матеріали, фотоальбоми відповідної тематики);

– під час проведення анкетування (у вигляді карток із зашифрованими запитаннями);

– з метою забезпечення здобувачів вищої освіти дидактичним матеріалом (як додатків у вигляді гіперпосилань на інтернет-ресурси);

– для демонстрації оголошень та інструкцій, які розміщуються на відповідних стендах тощо.

Головні переваги використання QR-кодів:

1) швидкість (миттєвий доступ до зашифрованої інформації);
2) зручність (значний обсяг даних у малому зображенні);
3) простота (розміщення на будь-якій рівній поверхні).

Таким чином, QR-код є перспективною технологією у сучасній дидактиці, яка відповідає нагальним вимогам цифрової трансформації суспільства та сприяє посиленню інформаційної насиченості освітнього середовища, а отже детермінує його якість. Перспективним для подальшого наукового пошуку є більш ґрунтовний аналіз сутності й особливостей технології QR-коду, а також визначення організаційно-методичних засад її використання у процесі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників фармацевтичної галузі.

А. О. Титович, А. М. Луценко, Б. І. Серединський
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГУМАНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХО ВАННЯ СТУДЕНТІВ

Небезпека дегуманізації підростаючого покоління зростає. Світ переживає спалах наркоманії, алкоголізму, злочинності серед молоді. Ці явища є наслідком зростання нечутливості підростаючого покоління, що спустошує їх духовний світ, дорослішання душі не встигає за фізичним розвитком тіла.

Лідери гуманістичної психологічної школи – американці вкрай стурбовані процесом дегуманізації освіти (А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс).

Закликаючи до гуманістичного виховання, Роджерс вбачає зміст виховання не в прищепленні моральності, а в довірі особистості опановувати моральні принципи.

Ентузіасти вальдорфської педагогіки схиляються до ідеї, що пізнання людської сутності доступно лише мудрим і посвяченим, і що людина, перш за все – духовне створіння.

Однак традиційні освітні системи недооцінюють значення духовного життя в людині. Дійсний освітній процес, що будується на засадах гуманно-особистісного підходу, є в першу чергу процесом облагородження душі і серця.

Засоби масової інформації мало знайомлять читачів, слухачів, глядачів зі спортсменами, що демонструють не тільки свою професійну майстерність, а й духовне виховання, досягають високих результатів не тільки в спорті, але і в мистецтві та інших видах творчої діяльності. Найчастіше увага концентрується на порушенні моральних норм окремих спортсменів.

У сучасному суспільстві дійсно з'явилася тривожна тенденція "перекваліфікації" спортсменів в соціально-небезпечні категорії, де панує культ сили, насильство, відбувається моральна деградація особистості.

Педагогічні принципи, на яких побудовано соціально-педагогічний виховний вплив на молоде покоління в області фізичного виховання, включають в себе активність, що виходить лише від педагога, а студенти виступають як пасивний об'єкт їх педагогічного впливу, де індивідуальні особливості тих, на кого направлений даний вплив, не враховуються в повній мірі.

Форми роботи в галузі фізичного виховання припускають активне включення студентів або в заняття фізичними вправами, або в якісь види

духовної діяльності (заняття музикою, живописом, наукою, технічною творчістю), внаслідок чого фізично-спортивна діяльність, мистецтво та інші види духовно-творчої діяльності, здатні доповнити один одного в системі соціально-педагогічного впливу на студентів, виявляються відірваними, ізольованими один від одного.

Нинішній режим, зруйнувавши соціалістичне народне виховання, ніякої іншої системи духовних цінностей не сформулював. Утворився духовний та ідеологічний вакуум, який стали заповнювати організації сумнівної спрямованості, містичні секти. Деідеологізація суспільства призвела до руйнування системи моральних цінностей, суспільство втратило здатність впливати на негативну поведінку особистості.

Необхідність активізації педагогічної діяльності з метою роз'яснення та пропаганди ідей олімпізму - життєвої філософії, що піднімає і об'єднує в єдине гармонійне ціле гідності тіла, волі та розуму, особливо для студентів, підкреслена в офіційних міжнародних документах.

Виховна і освітня система переживає глибоку кризу. Соціально-економічна криза носить комплексний характер і зачіпає всі сторони суспільного життя.

Відбувається залучення молоді в нові сфери кримінальної діяльності: дитячу проституцію, торгівлю наркотиками. Порушення системи соціалізації особистості не дозволяє суспільству впливати на поведінку індивіда, включаючи в структуру особистості соціально-прийнятних зразків поведінки.

Вихід з кризи неможливий без духовного і фізичного оздоровлення. Державний уряд України розробив комплексну програму «Система духовного і фізичного оздоровлення українського населення.» У дослідженні ми спираємося на поняття "гуманістична педагогіка". В центрі уваги гуманістичної педагогіки - унікальна цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Саме досягнення особистістю такої якості проголошується гуманістичною педагогікою головною метою виховання на відміну від формалізованої передачі вихованцю знань і соціальних норм в традиційній педагогіці

Дослідження і методичний матеріал обґрунтовано в шляхах вдосконалення олімпійських ідеалах, виховному процесі молоді, запропоновані корисні рекомендації для практичних фахівців у галузі фізичного виховання, спорту, організації дозвілля населення.

Аналіз літератури показує, що педагогічні умови гуманізації фізичного виховання студентів виявлений недостатнім. Це дозволило виокремити невирішені проблеми, зокрема:

1) недостатність педагогічних умов, необхідних для гуманізації педагогічного процесу на заняттях з фізичного виховання;

2) об'єктивні і суб'єктивні чинники соціалізації, що впливають на педагогічну практику, вимагають якісно іншого підходу до проблеми гуманізації виховання молоді.

Huang Yating
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

MODERNISM AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE PROCESS OF MUSICAL ART TEACHERS TRAINING

Modernism is both a philosophical and an artistic movement. Along with cultural trends and changes, it came into being at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. In the new economic, social, and political environment of the newly industrialized world, modernists considered those traditional forms of art, architecture, literature, religion, philosophy, social organization, the activities of daily life, and science unsuitable for their activities and creations. Thus, in the innovative spirit of modernism, stream-of-consciousness novels, atonal (or overtone) and twelve-tone music, segmented painting, and abstract art were all pioneered in the 19th century.

In music, modernism is a philosophical and aesthetic standpoint, which is the change of musical language in the early 20th century. The most relevant keyword to understand modernism is innovation. Its main feature is "linguistic diversity", that is, no single musical style, genre or formal type dominates. The inherent concept of modernist music is that music is not a static phenomenon defined by eternal truths and classical principles, but something of historical and developmental significance in nature. To the first examples of modernist music belong: Arnold Schoenberg's first work without a tonal center, String Quartet No.2 in f sharp minor (1908); created by the Russian painter and composer Mikhail Matyushin "first futuristic opera" "phoenix" (1913); the ballet "The rite of spring" (1913) by Russian composer and pianist Igor Stravinsky. These works are full of dissonances and a primitive rhythmes.

Avant-garde music is considered to be music at the forefront of experimentation or innovation in the field of music. The word "avant-garde" It implies a critique of the existing aesthetic tradition, a rejection of the status quo based on unique or original elements, and a deliberate attempt to challenge or

even alienate the audience. Avant-garde in music can refer to any form of music that seeks to push the boundaries in a certain way within the traditional structure. A prominent feature of avant-garde music is that it breaks through the rules and regulations of traditional culture in order to transcend established creative principles and habits of appreciation. Avant-garde music pursues the novelty of musical form and style and insists that art is above all else. As a result, it has created a super - yet mysterious sound world. Metaphors, symbols, associations, images, synesthetic perception are widely used in avant-garde music technology to tap into the mysteries and streams of consciousness of the human heart. As a result, many seemingly unrelated but intrinsically important events are interwoven to form multi-level structures and forms.

This kind of art is difficult to understand. First, modernist music is an art with a strong extreme experimental tendency, which introduces a new harmony system and transcends the common sense and appreciation habits of music that people are ordinary exposed. The functionality of modernist music is weakened and fixed rules and patterns are lacking, making art more free. Therefore, it is difficult to interpret the connotation and internal logic of music works by relying on the old system, which requires more thinking in understanding. The music of each period in art evolution needs a historical perspective through the precipitation of time. From the initial origin to the present, the modernist music has been in the process of continuous evolution. But there is no doubt that, as in past musical history, the failures of modernist music will be eliminated by times, and the good ones will be accepted.

What are the characteristics of modernism that make it interesting and useful for music art teaching? Modernist artists have a high dimension of thinking, helping people to imagine a high dimension of the world. The music style of modernism music is very diversified, which innovates various elements within music, expands the scope of music expression unprecedently, broadens and extends the range and boundary of people's music cognition, and provides more extensive materials for the development of music diversity in the future. More abundant creative techniques break the inherent creative form of western traditional music. It is possible for music to give full play to its appeal to listeners in visual and auditory aspects in certain subjects, so that listeners are more likely to have a deep understanding of the composer's creative intention and content. The deeper features of avant-garde in musical expression are the continuous renewal and creative experimentation, and the novelty of external forms. Acoustics also has complexity, the pitch has the significant, the note configuration is different constitutes many dissonant sound, the audio signal spectrum is not stable, the feeling is dissonant. Timbre is a psychoacoustic factor

that affects the nature of harmony, so different dissonant timbre is creatively used as part of the musical structure.

Avant-garde illustrates not only the contradiction between different systems and constituent technologies, but also the struggle at the ideological arena. However, different people have different understandings and perceptions of music. Therefore, some people can accept this avant-garde music, while others cannot. Just like the baroque period, the classical period, the romantic period and other musical styles come out, people have a process of accepting the novel things. The introduction of avant-garde art into teaching is a relatively flexible and open innovation, which promotes the development of students' creative ability in music teaching.

One of the peculiarities of avant-garde music is the connection with its images and technique of composition with scientific and technical progress. In particular, compositions in the mainstream of French concrete music, German electronic music, American computer music, which can be combined with the term "technicism", use the most modern electro-acoustic and computer technology. Methods of mathematical calculation of the composition are also used (for example, in the stochastic music of Janis Xenakis or Milton Babbitt). The images of modernist writings are often inspired by representations of modern physics (for example, "Ionization" by Varese), astronomy ("Galaxies" by John Antheil) and other sciences. This property of modernism can attract young people who are interested in science and technology.

І. А. Чистякова
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

На сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються процеси модернізації та реформування освіти, у тому числі й вищої. До того ж, спостерігається інтеграція освіти в міжнародний освітньо-науковий простір. Відтак, актуальною стає потреба у вивченні європейського досвіду щодо підготовки майбутніх учителів, зокрема музичного мистецтва.

У даному дослідженні зупинимося на з’ясуванні організаційних засад підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в Німеччині, Австрії, Франції та Великій Британії, які, на наш погляд, мають найбільш ефективну систему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, у Німеччині традиційною є двоступенева підготовка вчителів музичного мистецтва на рівні бакалаврату та магістратури. Така підготовка здійснюється у вищих педагогічних і музичних школах, університетах, а

також у вищих школах мистецтв. Специфічною характеристикою навчання є те, що воно орієнтується не лише на обрану спеціальність, але й на заклад освіти та регіон, де буде в майбутньому працювати педагог, оскільки від цього залежить зміст програми.

У Німеччині велике значення надається поєднанню теорії та практики під час навчання. Освітній процес відбувається у два етапи: теоретична підготовки у закладі вищої освіти та практична підготовка у школі (стажерська практика). Зауважимо, що завершенням першого етапу навчання є теоретичний державний іспит, який надає право студентові переходити на другий – практичний етап. Стажерську практику студенти проходять у школі. Тут вони відвідують уроки, самостійно та під керівництвом ментора проводять заняття, вивчають спеціальні предмети тощо. Наголосимо, що здатність і готовність студента до виконання обов'язків шкільного вчителя засвідчує саме другий державний іспит, на якому оцінюються навички студентів практично застосовувати знання, отримані раніше.

Під час навчання майбутні вчителі музичного мистецтва в Німеччині вивчають такі навчальні дисципліни, як теорія музики, музична педагогіка, аналіз музичних форм, музикознавство, спів (вокал), хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль, читання партитур, розвиток слуху та ін.

У Німеччині використовуються як традиційні форми навчання (індивідуальні, групові, лекційні та семінарські заняття), так і нетрадиційні (дослідницькі проєкти, наукові й міждисциплінарні семінари, «круглі столи» та ін.

Цікавим є той факт, що в Німеччині дуже часто поєднують здобуття спеціальності вчителя музичного мистецтва та іншої спеціальності, оскільки випускник музичного закладу може викладати в базовій школі лише факультативи мистецького напряму, які в Німеччині є обов'язковими.

Звернемося до змістових основ музично-педагогічної освіти в закладах вищої музичної освіти в Німеччині. Музично-педагогічна освіта складається з педагогічного, музично-теоретичного та мистецько-практичного блоків. До прикладу, в Університеті музики й театру ім. Фелікса Мендельсона Бартольді в Лейпцизі здійснюється підготовка за такими напрямами, як музичний, співацький і педагогічний. Означені напрями охоплюють мистецько-практичні, музично-теоретичні та музично-педагогічні спеціалізації: рання музика, фортепіано (диригент), струнні інструменти (арфа), духові ударні інструменти, драматургія, драматичний інститут «Ганс Отто», класичний спів (музичний театр), музикознавство, музична композиція, популярна музика (джаз), інститут церковної освіти й музична освіта.

В Університеті діє Інститут музичної освіти, до складу якого входять три факультети, як-от: інструментальна та вокальна педагогіка (випускники можуть працювати в музичних школах, керівниками ансамблів, закладах дозвілля тощо); елементарна музична й танцювальна педагогіка (випускники можуть працювати в музичних, художніх та загальноосвітніх школах, закладах дозвілля, молодіжних центрах, мистецьких і культурних товариствах, театрах танцю для дорослих і дітей, дитячих будинках, будинках для літніх людей, музичних центрах освіти для дорослих, реабілітаційних центрах, церквах тощо) та викладання музики (шкільна музика).

На відміну від Німеччини музично-педагогічна освіта Австрії характеризується інтеграцією музичного мистецтва з рухом, танцем, словом, театром, кіно тощо. До освітніх програм включено велика кількість практико орієнтованих навчальних дисциплін. Приміром, Віденський університет музики та виконавського мистецтва є одним із найвідоміших університетів світу. Цей університет вирізняється своєю спеціалізацією (виконавське мистецтво музики, театру й кіно). До нього входить 24 інститути, серед яких: інститут підготовки композиторів, електроакустики та звукорежисури; управління музикою; музикознавства та інтерпретаційних досліджень; концертного фортепіано; струнних інструментів, гітари та арфи; ударних інструментів; камерної, ранньої та нової музики ім. Й. Гайдна; органної та церковної музики; співу та музичного театру; акторства та режисури; кіно й телебачення (Кіноакадемія Відня); музичної та рухової освіти (ритміка та музична фізіологія); музичної терапії; популярної музики; фортепіано і клавесина ім. Л. Бетховена в музичній освіті; струнних інструментів, гітари та арфи в музичній освіті; духових та ударних інструментів ім. Ф. Шуберта в музичній освіті; співу та голосових досліджень у музичній освіті ім. А. Сальєрі; хорового та ансамблевого диригування в музичній освіті; досліджень народної музики та етномузикології; музичної акустики; музичної соціології; менеджменту культури та гендерних досліджень; а також інститут музичної освіти, музичної дидактики та початкової музики.

Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у Франції направлена на підготовку педагога-музиканта для викладання інструментального класу (факультативу) у школі та значною мірою як керівника-координатора для співпраці з культурно-мистецькими закладами (філармоніями, концертними залами, театрами, музеями художньо-мистецького профілю та ін.). Зазначені установи виступають освітньо-мистецькими майданчиками для проведення шкільних уроків мистецтва.

Характерною рисою французької вищої музичної освіти є налагодження тісної співпраці між закладами та видатними діячами культури й мистецтва різних країн. Вони проводять різноманітні майстер-класи, семінари, дають індивідуальні консультації, організовують мистецькі проєкти. Переконані, що така співпраця є важливою для реалізації освітніх завдань, інтегрування до змісту навчання регіональних і національних традицій, міжкультурної співпраці.

У Великій Британії сутність музично-педагогічної освіти полягає у формуванні вчителя, який добре вміє поєднувати функції керівника, методиста, організатора, наставника, консультанта, спостерігача, мотиватора, ініціатора, діагноста, експерта тощо.

Освітній процес відрізняється поєднанням навчальних дисциплін у такі блоки, як загальноосвітній, спеціальний і професійно-педагогічний. У Великій Британії для того, щоб розпочати роботу у школі обов'язково необхідно мати статус кваліфікованого вчителя (QTS), який можна набути лише після складання спеціального іспиту.

До того ж, система вищої музично-педагогічної освіти характеризується наявністю інститут тьюторства, як і в інших напрямах вищої освіти. У цій країні спостерігаємо відсутність бюрократії та регламентації змісту дисциплін, практичну спрямованістю змісту навчання й належну увагу до педагогічної практики, скорочення лекційного часу та значну увагу до самостійній роботі студентів і самоосвіті, на яку відводиться понад 60%. Вища музично-педагогічна освіта Великої Британії відрізняється персоналізованим навчанням, добре розвиненим дистанційним навчанням, тісним співробітництвом між університетом і вчителями.

Таким чином, можемо зробити висновок, що всі розглянуті країни мають власні традиції щодо підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, але водночас вони є практикоорієнтованими, студентоцентрованими та мають інтеграційний характер.

С. В. Шип, В. Г. Мельниченко
Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

ТВОРЧІ УМІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (ТЕОРІЯ ПИТАННЯ)

Музично-творчі уміння – якість, що потрібна кожному музиканту, незалежно від сфери його фахової діяльності. В першу чергу дана якість має бути притаманна професійним композиторам та музикантам-імпровізаторам. Однак, музиканти-виконавці та педагоги також у своїй

роботі часто зустрічаються з необхідністю вирішувати завдання творчого характеру. Звичайно необхідні, універсальні для усіх професійних музикантів творчі дії – це аранжування, обробка, транскрипція, оркестрування клавіру тощо.

Головними перешкодами для осмислення і методичної розробки даної проблеми є надмірна абстрагованість естетичних положень щодо музичної творчості; відірваність нових психологічних концепцій творчості від потреб художньої практики; мала розробленість теоретичного фундаменту навчально-творчої діяльності майбутніх вчителів музики. Очевидно, що ефективність педагогічного впливу на процес формування музично-творчих умінь майбутніх вчителів музики залежить від того, наскільки конкретно і чітко викладачі фахових дисциплін уявляють собі суть таких умінь, їх естетичну природу і психологічну структуру. Від подібних уявлень безпосередньо залежать вибір засобів педагогічного впливу: підходів, принципів, форм, умов і прийомів навчання.

Творчість – це дія або вид діяльності, релевантними ознаками яких є появлення нового продукту чи нового засобу дії. *Художня творчість*, у порівнянні з творчістю науковою чи технічною не є проявом когнітивно-психологічного свавілля, але завжди підкорюється певним закономірностям, які можуть бути охарактеризовані за допомогою поняття *поетики*. Категорія поетики охоплює всі закономірності та головні правила художньої творчості. Вона є універсальною і здатна охопити усі найважливіші сторони форми і семантики художніх творів будь-якого жанру, стилю, виду мистецтва. У найпростішому і найкоротшому визначенні *музична поетика* – це *уміння створювати музику*. Відповідно, музично-творчі уміння можна охарактеризувати як музично-поетичні уміння.

У психологічному аспекті цілісний феномен музично-творчих умінь можна уявити як *синергію емоційно-перцептивних і когнітивних дій, спрямованих на отримання нових артефактів чи способів музичної діяльності*. Встановлено, що музично-творі дії, як і будь-який інший вид художньої творчості, опираються на універсальні психологічні «механізми» креативної діяльності, де специфічними «інструментами» мислення є добре розвинута здатність до уявлення, фантазування, розкутого оперування образами та поняттями. Втім, не менш значущими для творців мистецтва є абстрактне, логічне, діалектичне мислення, комбінаторні уміння тощо.

Рекомендужться розрізняти два види музично-творчих умінь. Перше з них – *уміння вигадувати, винаходити* образно значущі, осмислені музично-звукові форми. В подібних діях активну участь приймає інтуїція та досвід художнього сприйняття, на якому інтуїція основана. При певних

умовах означене уміння отримує якість своєрідної психотехніки, яку пропонується називати *інвенційною технікою*. Другий вид умовно відокремлених музично-творчих умінь – *уміння конструювати, компонувати* музично-звукові форми. В таких діях домінують понятійне, комбінаторне, математичне мислення, чітке усвідомлення причинно-наслідкових відношень, розрахунок пропорцій форми тощо. У своєму розвинутому вигляді такі уміння отримують якість *раціональної техніки*. Найбільш вивченим, зрозумілим і забезпеченим з боку методики навчання є раціональний компонент музичної творчості, а саме – уміння ясно уявляти, комбінувати, варіювати, компанувати різнорівневі елементи і структури музичної форми, передбачувати їх образно-виражальний ефект (саме на формування таких умінь спрямовані згадані вище посібники і підручники з композиції та імпровізації). Тим не менш, музична педагогіка може знайти надійну теоретичну опору в психологічних знаннях щодо художньо-творчої діяльності людини.

В *художньо-поетичному аспекті* (тобто, у відношенні до структури художнього твору та відповідних планів семантики) музично-творчі уміння – це складний комплекс, до якого входять: а) *володіння музичним звуком* як художнім матеріалом в усіх його пластичних та виражальних властивостях; б) *володіння музичною мовою* – інтонаційною лексикою (ітонемами, ритмічними формулами, синтаксичними фреймами), закономірностями організації музичного мовлення (системами метроритму, звуковисотними строями, ладовими системами); в) *володіння музичною риторикою*, уміння створювати цілісні композиції, спрямовані на створення певних художньо-образних ефектів; г) *володіння типологічними моделями* та мовленнєвими парадигмами (стилями) музичного артефакту, тобто уміння створювати музику в різних жанрах і стилях музичного мистецтва.

Отже, теоретичний аналіз дозволяє зв’язати уміння музичної творчості з поняттями поетики і техніки мистецтва; визначити музично-творчі уміння в психологічному сенсі як синергію емоційно-перцептивних і когнітивних дій; в музично-педагогічному плані музично-творчі уміння представлені як дії вигадування чи конструювання, спрямовані на отримання нових музичних артефактів чи способів творчої діяльності; в художньо-поетичному аспекті музично-творчі уміння визначені як володіння музичним звуком, музичною мовою, засобами музичної риторики та типологічними моделями (жанрами і стилями) музичного мистецтва.

РОЗДІЛ 8. ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Н. І. Кириленко
Баришівський навчально-виховний комплекс
«гімназія – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів»

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З БІОЛОГІЇ

У сучасній педагогічній системі надзвичайну роль займає переорієнтація освіти від надання учням знань, умінь та навичок до формування життєвих компетентностей. Сьогодні особливо важливим соціальним запитом є вміння і здатність здобувачів освіти застосовувати на практиці свої знання. Водночас до пріоритетних завдань у сучасному освітньому вимірі належить пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, спонукання до творчості, виховання школяра як життєво й соціально компетентної особистості. Особливу цінність мають навички критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися у багатокультурному середовищі. Насамперед слід виокремити саме дослідницькі вміння, що важливі для формування та розвитку цілеспрямованої і компетентної особистості, яка здатна до зміни векторів і стереотипів та творчого осмислення інформації.

Обдарована й талановита молодь — це той потенціал, який визначає шляхи розвитку науки, духовної культури, техніки, економіки, підвищує конкурентоспроможність нашої держави. Ми наголошуємо, що трансформація задатків у здібності та вміння таких учнів здійснюється шляхом їх залучення до активної науково-дослідницької діяльності. Саме дослідницькі вміння є показником та підґрунтям готовності здобувачів освіти до виконання розумових і практичних дій, використання набутих життєвих знань та осмисленого цілеспрямованого досвіду. Більшість дослідників відзначають необхідність перебудови діяльності школи з урахуванням освітніх потреб обдарованого учня, що знаходить своє відображення, перш за все, у навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин.

Проблему формування дослідницької компетентності учнів основної школи розглядали Ю.М. Галатюк, С.У. Гончаренко, В.П. Вовкотруб, М.І. Садовий, В.Д. Шарко. Ж.В.Шабанова розглядає дослідницьку

компетентність як інтегративну особистісну властивість, що виражається в усвідомленій готовності та здатності самостійно опановувати та отримувати системи нових знань, умінь, навичок і способів діяльності. М.Ю.Гармашов визначає дослідницьку компетентність учнів як результат засвоєння досвіду дослідницької діяльності, що включає систему методологічних знань, дослідницьких умінь, досвід постановки і вирішення дослідницьких завдань з різними умовами.

Науково-дослідна діяльність спрямована на одержання суспільно значущих нових знань про певні об'єкти, процеси або явища і має у своєму процесі певні етапи (стадії): етап планування (проектування) дослідження, етап застосування методів до об'єкта дослідження з метою отримання потрібних результатів, етап формулювання та інтерпретації результатів дослідження.

Процес навчання біології в основній школі спрямовується на розвиток особистості учня, становлення його наукового світогляду й відповідного стилю мислення, формування предметної, науково-природничої та ключових компетентностей. Для реалізації цих завдань існує багато різноманітних навчальних ресурсів та інструментів, серед яких варто виділити: навчальні проєкти, біологічні задачі, ситуативні вправи, дослідницькі практикуми.

Процес розвитку здібностей академічно та інтелектуально обдарованих учнів повинен охоплювати всі аспекти розвитку школярів. Реалізацію поставлених завдань ми, спираючись на власний досвід, пропонуємо на основі моделі, що включає мотиваційний та діяльнісний етапи. На мотиваційному етапі діяльність вчителя спрямована на формування у здобувачів освіти орієнтації та стійкого переконання щодо необхідності поглибленого вивчення біологічних дисциплін та оволодіння основами наукового пізнання (наприклад, шляхом проведення предметних тижнів, наукових пікніків, фестивалів). Діяльнісний етап передбачає безпосереднє оволодіння знаннями, уміннями і навичками (виконання завдань біологічного практикуму, створення проєктів, презентація результатів дослідження).

Першочеговим завданням вчителя є вивчення науково-пізнавальних інтересів учнів, що є пріоритетним і визначальним фактором вибору тем дослідницьких проєктів. Власний педагогічний досвід показав, що досить цікавим та ефективним напрямком щодо формування дослідницької компетентності учнів є біоіндикаційні дослідження. В процесі виконання проєктів «Оцінка екологічного стану ґрунтів за змінами видового біорізноманіття ґрунтових безхребетних тварин», «Оцінка токсичності водних джерел та ґрунтів за допомогою «Ростового тесту», «Оцінка забрудненості атмосферного повітря за допомогою лишайників», «Оцінка

токсичності атмосферного повітря за тестом «Стерильність пилку рослин», «Оцінка стабільності розвитку деревних рослин за рівнем асиметрії морфологічних структур» здобувачі освіти не лише засвоюють навчальний матеріал, а й розвивають вміння застосовувати знання для вирішення конкретних завдань щодо реальних об'єктів навколишнього середовища та досліджувати природу за самостійно побудованим планом на основі біологічних методів та підходів.

Слід підкреслити й визначальну роль біологічного практикуму, виконання якого забезпечує розвиток пізнавальної активності учнів, формування в учнів необхідних практичних умінь, дослідницьких навичок та особистісного досвіду експериментальної діяльності. Ми рекомендуємо запропонувати дітям виконати практикуми «Вивчення властивостей рослинних пігментів», «Визначення мітотичного індексу клітин корінців цибулі», «Особливості фотосинтезу рослин різних екологічних груп», «Вивчення стійкості рослин до стресу», «Вивчення таксисів у опаришів», «Визначення вітаміну С у фруктових соках», «Вивчення фізичних властивостей білків», «Біохімічний аналіз меду», «Виділення та аналіз ДНК», «Визначення активності ферментів». В процесі виконання завдання учень формує та розвиває уміння складати план досліду й визначати раціональні умови для його проведення, обирати оптимальні умови спостережень та необхідне обладнання й вимірювальні прилади; встановлювати характерні ознаки біологічних, хімічних явищ і процесів; уміння описувати спостережувані явища й процеси, застосовуючи біологічну термінологію, робити висновки на підставі попередньо сформульованих гіпотез.

Ядро дослідницької діяльності складають інтелектуальні вміння, практичні є механізмом оволодіння способами пошукової діяльності, що дозволяє отримати практичні результати – нові знання, факти, закономірності. Інтелектуальні вміння передбачають здатність до аналізу, узагальнення і систематизації, порівняння і виділення головного, доведення, класифікацію. Практичні уміння забезпечують опрацювання літературних джерел, організацію експерименту, спостереження за явищами і процесами, опрацювання і застосування отриманих результатів тощо.

Зміст позаурочної освітньої діяльності, що має на меті розвиток та формування дослідницької компетентності, повинен бути насиченим, проблемним та відповідати підвищеним інтелектуальним та творчим можливостям обдарованих дітей. Обов'язковими завданнями є забезпечення поглиблення біологічної освіти, створення передумов формування професійних компетентностей, формування системи сучасних уявлень про живу природу, відображення міждисциплінарних звязків біології, формування цілісної картини світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гайда, В. Я. (2018). Формування дослідницької компетентності учнів в позаурочній роботі з фізики. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки, 168, 72-75.

Головань, М. С. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі, VII,* 55-62.

Олімпіадний біологічний практикум (2020). Камянець-Подільський: Аксіома.

О. В. Лаховська
Баришівський навчально-виховний комплекс
«гімназія – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів»

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШЛЯХОМ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ З ХІМІЇ

Україна на шляху європейської інтеграції докорінно змінює освітній простір. Реформаційні процеси спрямовані на виявлення індивідуальної своєрідності кожної дитини та розвиток її обдарованості. Комітет із питань освіти США запропонував дефініцію обдарованості. За їхнім визначенням (Marland, 1977), «обдарованість – це якість людської особистості, яка може бути виявлена професійно підготовленими людьми, і визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком та фізичними даними»(Обдарована молодь України…, 2008).

В простежуванні проблеми розвитку обдарованості, необхідно відзначити роль природничих наук, а саме, хімії, при вивченні якої враховуються індивідуальні здібності та інтелектуальні можливості особистості, вміння оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблеми. Особливе значення з цієї точки зору є вміння розв'язувати задачі, яке спрямоване на пошук причинно-наслідкових зв'язків, розвиток пізнавальних інтересів, нахилів, здібностей, критичного мислення.

Питання проблеми обдарованості розглядалося в роботах Б. Блума, Л. Венгера, Дж. Гілфорда, Ю. Гільбуха, В. Кузьменко, Н. Лейтеса, В. Моляко, В. Шадрікова й ін. Проблемами використання хімічних задач в освітньому процесі займалися Н. Буринська, О. Зайцев, І. Середа, В. Толкунов, Г. Чернобельська, С. Шаповаленко та інші вчені-методисти (Галушко, 2018).

Інтелектуальна діяльність учнів при вивченні хімії розвиває такі важливі складові активного навчання як: дослідницький підхід, висунення гіпотез, готовність до розв'язування задач. За рахунок включення в зміст

хімічної освіти задач реалізуються діяльнісний та компетентнісний підходи, що дає можливість формувати обдаровану, конкурентноздатну, всебічно розвинену особистість.

Серед різних задач з курсу хімії повної загальної середньої освіти виокремимо розрахунки з використанням алгоритмів випробуваного рішення. Наприклад, «Обчислення масової частки елемента в складній речовині» (7 клас), «Обчислення за хімічною формулою маси даної кількості речовини і кількості речовини за відомою масою» (8 клас), «Обчислення об'ємних відношень газів за хімічними рівняннями» (9клас), «Виведення молекулярної формули речовини за масовими частками елементів» (10 клас), «Обчислення кількості речовини, маси або об’єму продукту за рівнянням хімічної реакції, якщо один із реагентів взято в надлишку» (11 клас). Використання запропонованого алгоритму – це вміння використовувати перевірений матеріал у новій ситуації. Дана когнітивна категорія охоплює застосування знань, законів, закономірностей у практичних ситуаціях.

Важливе місце в квінтесенції хімії мають пошукові задачі, серед яких розглянемо декілька видів. Перший, це задачі, де в умові уже знаходиться пізнавальна інформація для здобувачів освіти. І частково-пошукова діяльність учнів, коли під час розв’язку необхідне лише підтвердження наданої інформації, розвиває вміння правильно аналізувати умови хімічних задач, відшуковувати вдалі шляхи розв’язання, що не відносяться до стандартних. Наприклад, «У двох пронумерованих пробірках знаходяться безбарвні розчини речовин. Експериментальним шляхом виявіть розчин барій нітрату та розчин амоній нітрату» (11 клас), «Виявіть експериментальним шляхом розчин оцтової кислоти та розчин гліцерину» (10 клас), «Доведіть, що до складу хлоридної кислоти входять йони Гідрогену, а до складу натрій гідроксиду гідроксид-іони» (9 клас), «У вашому розпорядженні є магній гідроксид, натрій карбонат, нітратна кислота, натрій ортофосфат. Доберіть реактиви до схеми перетворень і здійсніть її: магній гідроксид → магній нітрат → магній карбонат → магній нітрат → магній ортофосфат» (8 клас). Такі задачі розв’язуються під час лабораторних та практичних робіт. Для учнів 7 класу їх можна запропонувати при виконанні домашнього експерименту, наприклад, «Здійсніть взаємодію харчової соди із соком квашеної капусти, лимонною кислотою, кефіром».

Інші завдання включають розрахункові задачі та запитання, у яких пізнавальна інформація знаходиться під час її розв’язку. Такі задачі є компетентнісно орієнтовані, де відмічається пошуковий вид діяльності здобувачів освіти, моделюються життєві ситуації, розглядаються актуальні питання.

Розв'язування розрахункових задач з хімії компетентнісного спрямування є засобом створення проблемних ситуацій, розвитку мислення, допитливості та обдарованості дітей, тому що для пошуку правильної відповіді потрібні вміння застосовувати отримані знання і, головне, вміння приймати рішення.

Реалізація розвивальної здатності таких задач, коли їхній зміст ще й виходить за рамки одного предмету, надає можливості застосовувати навчальний матеріал з хімії в житті учнів, у сферах їхніх майбутніх професій і пов'язана із загальнокультурними цінностями. До таких задач віднесемо навчальні проекти, зокрема, «Речовини і хімічні явища в літературних творах і народній творчості», «Поліпшення стану повітря у класній кімнаті під час занять» (7 клас), «Хімічні елементи в літературних творах», «Вплив хімічних сполук на довкілля і здоров'я людини» (8 клас), «Ендотермічні реакції на службі людині», «Альтернативні джерела енергії» (9 клас), «Етери та естери в косметиці», «Виведення плям органічного походження» (10 клас), «Штучні алмази у техніці», «Раціональне використання добрив та проблема охорони довкілля» (11 клас).

Компетентнісно орієнтовані завдання навчають учнів вилучати головне, точно формулювати свої думки, планувати власні дії, вибирати, як діяти в певних ситуаціях, оцінювати результат і бути критичним. Компетентнісно орієнтовані завдання розвивають логічне міркування, вміння свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, вміння висувати власні ідеї, здатність до аналізу, синтезу, узагальнення. При виконанні таких задач діяльність здобувачів освіти направлена як на розв'язання завдань найближчої перспективи, так і на можливість використання набутого досвіду в віддаленій перспективі.

Ще один вид задач – це задачі, що потребують від дітей самостійного формулювання квестії та її розв'язку, насамперед, це завдання на складання задач. До таких задач належать завдання експериментального характеру, що потребують певних зусиль з боку здобувачів освіти. Експериментальні задачі – це «завдання практичного характеру, відповіді на які учні знаходять у процесі виконання та спостереження за дослідами» (Обдарована молодь України…, 2008).

Для виконання таких завдань діти вже мають необхідні навички та засоби, але рішення з'являється після певних спроб та помилок, коли виникає продуктивна ідея. Пошукова діяльність учнів з елементами творчості під час компонування та розв'язування експериментальних задач веде до розвитку вміння перетворювати здобуту інформацію для потреб своєї навчальної роботи, до високого рівня розвитку таких мисленнєвих операцій, які розвиваються й ускладнюються у пізнавальному процесі, як

здатність до аналізу, синтезу, узагальнення хімічного матеріалу. І саме, при вирішенні таких нестандартних завдань удосконалюються загальні риси інтелектуальної обдарованості дітей: глибина, гнучкість, самостійність, стійкість, критичність мислення. Уміння скласти умову задачі – це уміння бачити проблему, формулювати її, ставити цілі, висувати ідеї, приймати самостійні рішення. Саме тому компонування задач у процесі вивчення хімії є розвитком обдарованості, творчих здібностей та підготовкою дітей до практичної діяльності.

Такі експериментальні задачі слід впроваджувати у 8-11 класах, де здобувачі освіти вже володіють достатньою кількістю фактологічного матеріалу, вміють ним оперувати, здійснювати творче перенесення. Розв'язуючи самостійно скомпоновані задачі, учням необхідно визначити мету та завдання дослідження, сформулювати зміст задачі, послідовність дій, обрати методи дослідження, практично виконати та подати висновки, проявити творчість. Обов'язковою умовою є звіт про результати дослідження.

Прикладом таких задач, що створені здобувачами освіти, є завдання для 8 класу: «Добудьте різними способами цинк хлорид», «В лабораторних умовах добудьте алюміній гідроксид та експериментальним шляхом доведіть його амфотерність», для 9 класу: «Проведіть експериментально тільки окисно-відновні реакції, маючи такі речовини: метали магній, цинк та розчини натрій гідроксиду і хлоридної кислоти, для 10 класу: «Використовуючи кальцій карбід, добудьте ацетилен та проведіть якісні реакції з ним» та для 11 класу: «Виявлення у запропонованих розчинах катіони Ферум(2+), Ферум(3+), Барію, амонію». Під час самостійного компонування задачі та її вирішення відбувається розвиток обдарованості, а саме розвиток інтелектуальних і розумових здібностей, розвиток емоційно-вольових структур, високий рівень продукування нових образів.

Таким чином, при систематичному впровадженні в хімічну освіту задач формується критичне мислення здобувачів освіти, розвивається аналітико-синтетична діяльність, уміння зіставляти і порівнювати, висувати твердження та аргументувати їх, формується обдарована особистість з гнучким розумом, з умінням глибоко проникати в суть природничих явищ, оцінювати нові ситуації й вирішувати нові проблем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Вороненко, Т. І. (2019). Використання методів проблемного навчання під час викладання курсу за вибором «Розв'язування задач з хімії, 10–11 класи». *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності*: збірник матеріалів II

Міжнародної науково-практичної конференції : у 2 ч. (м. Тернопіль, 11-12 квітня 2019 р.). Тернопіль: Тайп, Ч. 1, сс. 101–103.

Галушко, С. (2018). Методика складання та використання розрахункових задач з хімії в освітньому процесі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 17,* 31-40.

Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України (2008). С. О. Терепищий (ред.). Київ: ВМГО «Союз обдарованої молоді».

А. М. Никифоров, О. В. Гулей, О. В. Капран
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

ВИСТАВКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

На сучасному етапі модернізації мистецької освіти в Україні спостерігається значне посилення уваги науковців до проблеми реалізації творчого потенціалу обдарованих учнів. На державному рівні прийнято низку нормативно-правових документів, які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

Науковець Н. Лейтес стверджує, що будь-яка дитина може стати обдарованою за сприятливих умов. Зазначену думку поділяє О. Орлов, який наголошує, що усі діти без винятку обдаровані від народження багатьма талантами і здібностями. На противагу цьому існує протилежна точка зору: «обдаровані діти зустрічаються дуже рідко, це унікальне явище». Дослідниця О. Демченко стверджує, що приблизно 5-та – 3-тя дитина у групі може бути потенційно обдарованою. На думку Н. Шумакової для виявлення творчо обдарованих дітей і їхнього розвитку є спілкування. Науковці-психологи, зокрема, О. Кульчицька та Н. Карпенко досліджують природу і сутність поняття обдарованості як соціально-психологічної проблеми. М. Розенова, висвітлює психологічні проблеми розвитку, навчання, виховання обдарованих учнів. Є. Ландау, зокрема запевняє, що обдарованість потребує мужності і окреслює психологічний супровід обдарованої дитини. Є. Ільїна вивчає психологію творчості, креативності, обдарованості. О. Музика розробила програму ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості.

Дослідниця художньої творчості О. Бочарова виявляє відповідальність учителя за обдарованих учнів. Ж. Кара вивчає художню обдарованість та шляхи її розвитку. С. Сидорова переймається проблемами виявлення художньо обдарованих дітей з метою їхньої підготовки до

професійної діяльності. Т. Бондарук, А. Бокотей, С. Мартинюк висвітлюють особливості ступеневої форми навчання в системі художньої освіти України.

На думку педагога Т. Богуш, прихильниці гуманної педагогіки, творча реалізація, необхідна будь-якій людині. Творчий процес, наголошує авторка, як і все в світі й космосі має своє віддзеркалення в трьох світах: фізичному, психічному та духовному. І здібність до творчості – це ступінь відкритості вищому духовному світу, світу вищих ідеалів. На фізичному рівні, у фізичній матерії творчість виявляється через механізм поєднання роботи правої та лівої півкуль мозку, образного й логічного типів мислення. І якщо застосувати ці знання у розробці та підборі вправ і методів навчання та свідомо підійти до питання творчості, то відкривання каналів проходження творчої енергії відбувається миттєво. А індивідуальний та диференційований підходи дадуть змогу швидкого й позитивного розвитку творчих здібностей учнів.

Безперечно, навчання майбутніх художників має свої особливості: адже творчість та обдарованість уже закладені в сутність майбутньої професії. На наше глибоке переконання, важливими формами занять із художньої творчості є залучення учнів до участі у конкурсах та виставках, які проводяться на всіх рівнях: безпосередньо в закладі освіти, в художніх галереях та виставкових залах міста, на Всеукраїнських та Міжнародних фестивалях дитячої й молодіжної творчості. Вважаємо, що виставкова діяльність є потужним поштовхом до розвитку творчого потенціалу майбутнього художника.

Зазначені заходи є вагомим стимулом до успішного навчання майбутніх митців, адже обдарованість не може розвиватися повною мірою в умовах стереотипного мислення, тому необхідно постійно вести пошук нових форм і підходів до навчання обдарованих учнів для порушення звичних штампів педагогічних підходів, які не спрацьовують в системі закладів художньої освіти різних рівнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Боднарук, Т. (2011). Обдарованість – дар чи натхненна праця над собою. *Директор школи. Україна, 10*. 43-55.

Бокотей, А., Мартинюк, С. (2008). Ступенева форма навчання в системі художньої освіти України. *Мистецтвознавство України, 9*. 210-216.

Бочарова, О. (2011). Відповідальність учителя за обдарованих учнів. *Директор школи. Україна, 11/12*. 17-25.

Гулей, О., Никифоров, А. (2015). Особливості самореалізації творчого потенціалу художньо-обдарованих учнів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9*. 223-231.

Демченко, О. (2019). Організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях із педагогічних дисциплін. *Інноваційна педагогіка, 14*. 1-8.

Ильин, Е. (2011). Психология творчества, креативности, одарённости. Спб.: Питер.
Кара, Ж. (2011). Художественная одаренность и пути ее развития. *Одаренный ребенок, 6*. 133-135.
Лейтес, Н. (1988). Ранние проявления одаренности. *Вопросы психологии, 4*. 98-107.
Музика, О. (2008). Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
Розенова, М. (2013). Обдаровані діти: психологічні проблеми розвитку, навчання й виховання. Відтворено з: http://osvita. ua/school/psychology/1706
Сидорова, С. 2013. Выявление художественно одаренных детей как цель их предпрофессиональной подготовки в области искусств. *Современные научные исследования и инновации, 8*. Відтворено з: http://web.snauka.ru/issues/2013/08/25956
Шумакова, Н. (2012). Значение общения в творческом развитии ребенка. *Обдарована дитина, 2*. 2-5.

О. О. Перекрестова
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЕКОЛОГО-НАТУРАЛІСТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

Нині актуалізується питання об’єднання зусиль широкого кола стейкхолдерів у процесі розвитку здібностей та потенціалу обдарованих учнів. Як свідчить американський досвід, заклади позашкільної освіти еколого-натуралістичного спрямування мають значний потенціал для розвитку обдарованих учнів, насамперед, за рахунок створення безпечного стимулювального середовища, збагачення змісту освіти в галузі, що становить предмет інтересу обдарованих учнів, організацію змістовного дозвілля в колі однодумців тощо.

Показовим прикладом закладу позашкільної освіти еколого-натуралістичного спрямування є Club SciKidz, штат Меріленд. Розвиток обдарованих учнів в означеному закладі базується на твердженні, що учні краще навчаються у практичній діяльності, що є особливо актуальним для природничих наук. Учні різного віку отримують більше знань та навичок, коли вони займаються дослідженнями та роблять відкриття з використанням повсякденних матеріалів та базового обладнання. Заклад позашкільної освіти пропонує ретельно розроблені заняття, засновані на технології навчання на основі досліджень, що спрямована на включення дітей та учнівської молоді у практичну діяльність, розвиток їх природної допитливості, стимулювання їхнього інтересу до природничих наук та вивчення важливих природничо-наукових тем разом із розвитком навичок критичного мислення. Означений заклад позашкільної освіти також підтримує актуальну ініціативу STEM-освіти (*Club SciKidz. Science & Technology After School Programs*).

Слід зауважити, що пропозиція освітніх послуг для обдарованих учнів постійно змінюється з урахуванням сучасних тенденцій розвитку освіти і науки. Зокрема, у 2021 році Club SciKidz пропонує для відвідування такі гуртки:

- Чудовий Світ Ми Робимо з LEGO (Wonderful World of WeDo LEGO) – поєднання конструювання та базового програмування;
- Готуємо по всьому світу! (Cooking Around the World!) – вивчення географії та ознайомлення з культурою різних країн у процесі приготування національної їжі;
- Пригоди в природничих науках (Adventures in Science) – збагачення змісту освіти для обдарованих учнів з біології та фізики;
- Ми Робимо з LEGO зустрічає Scratch (LEGO WeDo Meets Scratch) – навчання базовим навичкам кодування за допомогою Scratch, а потім здійснення кодування робототехніки WeDo LEGO® Robotics;
- Операція «Космічний простір!» (Operation Outer Space) – вивчення астрономії та створення власного приладу для спостереження за зірками та сузір'ями;
- Пригоди роботів (EV3 Robot Adventures) – створення власного базового робота з подальшим його програмуванням за допомогою програмного забезпечення LEGO® Mindstorm;
- Олімпіада роботів Lego EV3 (Lego EV3 Robot Olympiad) – створення і програмування роботів на виконання щоденних тематичних завдань із використанням платформи LEGO EV3 (*Club SciKidz. Science & Technology After School Programs*).

Отже, можемо констатувати, що порівняно з українськими гуртками, що пропонуються закладами позашкільної освіти, американські мають низку особливостей, а саме:

- вузьку тематику – гуртки спрямовані на поглиблене вивчення окремих тем у галузі природничих наук;
- короткотривалість – гуртки (позашкільні програми) побудовані у вигляді курсів різної тривалості, як правило, не більше одного року (мінімальна тривалість – один місяць);
- націленість на конкретну вікову категорію;
- практична спрямованість, орієнтація на набуття практичних навичок та досвіду;
- поєднання навчальних занять та дозвіллєвої діяльності тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Club SciKidz. Science & Technology After School Programs. Retrieved from: https://www.clubscikidzmd.com/programs/after-school-programs/.

О. Ю. Часниченко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ У США

Вільна творча активність учнів здебільшого характерна для їх позакласної та позашкільної діяльності. У цьому напрямі в США напрацьовано багато різних методик і програм. А тому вважаємо за доцільне звернутися до досвіду цієї країни.

З метою збагачення освіти обдарованих школярів у США для них організовано заняття після уроків і суботні школи. Дітям, обдарованим у галузі образотворчого мистецтва, пропонують відвідувати заняття в художньому музеї. З кінця 50-х років XX століття в багатьох музеях існують освітні програми, призначені для юних відвідувачів від 5 до 18 років. Там вони займаються історією, археологією, етнографією, живописом, скульптурою, дизайном та навіть танцями.

Приміром, Флейшерівський художній меморіал при Філадельфійському музеї образотворчих мистецтв за рік пропонує понад сто класів, у яких учні можуть займатись образотворчою, декоративною та конструктивною творчістю. Заняття в них проходять по суботах протягом двох з половиною місяців восени, взимку й навесні.

Так, діти з 5 до 13 років можуть відвідувати клас живопису та малюнка, освоюючи різні прийоми роботи з художніми матеріалами та елементи художньої форми (колорит, композиція) на доступному для їхнього віку рівні. Дітям від 5 до 10 років пропонується відвідувати клас змішаної техніки, в якому вони працюють із різними сучасними матеріалами, створюючи об’ємні та площинні композиції, що включають скульптуру. Тим, кому від 11 до 13 років пропонують відвідувати клас мистецтва роботи з тканиною. Там вони можуть створювати декоративні та функціональні твори. При цьому освоюється робота з шиття, друкування на тканині, плетіння, включаючи виготовлення ляльок. З ними працюють як майстри сучасних напрямів у мистецтві, так і традиціоналісти. У цьому класі можуть займатися не більше 10 осіб, але приймають дітей із будь-яким рівнем художньої підготовки.

Для занять у класі скульптури запрошуються діти від 7 до 18 років. Вони працюють із глиною, створюючи об’ємні твори, освоюючи техніку виконання просторової композиції. Працюють над рельєфами, вчаться покривати свої твори глазур’ю.

Малюнку та друкованій графіці можуть навчатися діти від 10 до 18 років у студії естампу. Вони працюють у техніці офорту, монотипії, а також гравюри на лінолеумі та дереві.

До класу «Основи мистецтва» запрошуються учні від 14 до 18 років. Тут вони освоюють основні елементи художньої виразності, знайомляться з перспективою, композиційними побудовами, займаються малюнком і дизайном.

У студії батика займаються також учні від 14 до 18 років. Вони створюють композиції на тканині як фотодруком, так і способом ручного розпису та мають можливість перевести це зображення на майку або на папір.

Підлітки від 11 до 13 років у фотостудії навчаються помічати цікаві композиції, ракурси, розповідати за допомогою фотографій історії, освоюють Photoshop, навчаються редагувати та трансформувати фотообрази.

До того ж, у США популярними є літні школи для обдарованих дітей. Літні освітні програми з мистецтва пропонують: Коледж образотворчого мистецтва університету Бостона (малювання, живопис, скульптура); Корнельський університет – Ітака, шт. Нью-Йорк (практичне введення в архітектуру та образотворче мистецтво); Каліфорнійська літня школа мистецтв – Валенсія, шт. Каліфорнія (чотиритижневі заняття під керівництвом професіоналів музикою, театром, відеоартом та фільмами, візуальними мистецтвами, танцями, літературною творчістю та анімацією); Літній табір мистецтв у Інтерлокені – Північно-Західний Мічиган (літературна творчість, танці, відеоарт, музика, театр та візуальні мистецтва); Школа Художнього інституту Чикаго – шт. Іллінойс (образотворче мистецтво, дизайн та літературна творчість); Школа візуальних мистецтв Нью-Йорка (анімація, створення фільмів, відеоарт, карикатура, живопис та малюнок, скульптура, друкована графіка, графічний дизайн та фотографія).

Цікавою є діяльність Табору мистецтв Інтерлокена, у якому пропонуються освітні програми для школярів від 3-го класу до 12-го. Представимо окремі програми, які, на наш погляд, є найцікавішими. Учні, які спеціалізуються в музиці, мають можливість виступити в різних залах і на 3 500 місць, і в камерному таборі розташованого на березі мальовничого озера. Щоліта до нього приїжджають до 2 500 учнів із різних країн, щоб займатися з висококваліфікованими митцями та педагогами. Найбільш талановиті юні музиканти старшого віку, відібрані при прослуховуванні на основі високого рівня підготовки, завдяки Програмі Емерсонівських стипендій мають змогу отримати безкоштовний або частково оплачуваний курс підготовки у цьому таборі. До прослуховування запрошуються учні,

які грають на оркестрових інструментах: струнних, арфі, дерев'яних та мідних духових та ударних (Summer Arts Camp).

Учням у цьому таборі пропонують, окрім основних, такі елективні (факультативні) курси візуальних мистецтв. Курс «Змішана техніка на площині» знайомить їх із технікою колажу. Вони досліджують широкі можливості застосування різних матеріалів та освоюють як традиційні, так і нетрадиційні підходи до техніки роботи з ними. Тому вони освоюють малюнок, живопис, трансформацію образів, колаж, друкування на тканині та роботу з папером.

Курс «Книга художників» відкритий для тих, хто цікавиться мистецтвом книги. Учні вивчають історію, форми та конструктивні особливості ілюстрування книг. Цей клас є міждисциплінарним, оскільки і образи, і текст поєднуються у візуальну форму у процесі роботи над книгою.

Курс «Кераміка» призначений для тих, хто хоче відчути виразні можливості глини. Він спрямований на ознайомлення учнів з основними інструментами для роботи з глиною, з творчим підходом до створення як індивідуальних, так і колективних творів. Роботу на гончарному колі не передбачено.

У курсі «Цифрові мистецтва» використовується програмне забезпечення Adobe Creative Suite. При цьому учні користуються планшетами, цифровими відеокамерами, фотопринтерами, сканерами з метою створення двовимірних друкованих праць. Учні знайомляться з фундаментальними проблемами розробки й вирішення композиційних, друкарських завдань та організації інформаційного простору. Мета курсу – навчити слухачів створювати та здійснювати змістові задуми. Для занять непотрібно мати особливих знань. Необхідно лише вміти користуватися комп'ютером.

Курс «Ювелірний дизайн» знайомить із техніками, які використовуються в цьому виді мистецтва. Учні досліджують сучасні підходи до створення традиційних ювелірних виробів: каблучок, браслетів, намист і сережок (Summer Arts Camp).

Для виявлення особливостей індивідуального розвитку обдарованих у американських школах, запроваджено портфоліо (Пескова, 2013), у яких фіксуються спостереження вчителя та збираються творчі роботи учня. У портфоліо має бути відображена не тільки робота учня в класі, але й позаурочна, домашня або деінде. У ньому цілеспрямовано збираються найкращі зразки творчості дитини та демонструються її успіхи в певній галузі та за певні відрізки часу. Збором матеріалів у портфоліо займаються вчителі, допомагають їм консультанти. Батьки також зацікавлені в поповненні портфоліо роботами їхньої дитини. Для них важливо, щоб

дитина займалася за програмою для обдарованих дітей, оскільки вона безкоштовна та спрямована на те, щоб дитина могла продовжувати освіту в коледжі або університеті. Перевага портфоліо порівняно з іншими методами оцінки досягнень обдарованих дітей полягають у такому:

- у портфоліо збираються матеріали, що відображають кращі досягнення учня;
- ці матеріали відображають роботу учня за певний період;
- також можуть містити якісну характеристику результатів спостережень тих, хто перебуває постійно поруч з учнем (педагогів, батьків).

Таким чином, можемо стверджувати про широку пропозицію розвитку художньої обдарованості в закладах позашкільної освіти США, яку, вважаємо, можна імплементувати до діяльності вітчизняних закладів позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Summer Arts Camp. Режим доступу: http://camp.interlochen.org/summer-arts-programs

Пескова, Г. И. (2013). Выявление одаренных детей и методы диагностики развития одаренных детей дошкольного возраста, применяемые в США. *Проблемы и перспективы развития образования*: материалы междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, сс. 43-49.

РОЗДІЛ 9. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

В. М. Бобошко
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр»
Варвинської селищної ради

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ

У сучасних умовах логопедична робота, реабілітація та допомога передбачають розвиток пізнавальної діяльності, перш за все мислення, пам'яті, уваги, артикуляційної моторики, формування особистості дитини з одночасною регуляцією соціальних відносин та ін.

Як складова педагогічного супроводу дитини, логопедична реабілітація є результатом впливу на становлення і розвиток окремих психічних і фізичних функції організму. У процесі логопедичної роботи, із використанням опори на адаптивний апарат та компенсаторні механізми, відбувається корекція та подолання порушень мовленнєвого розвитку. Відповідно до цього логопедичну роботу слід розглядати у взаємозв'язку з допомогою сім'ї в цілому. Адже у такий спосіб відбувається сприяння розкриттю реабілітаційних можливостей дитини. Це неперервний процес, що націлений на конкретний результат для кожної дитини, залежно від її віку та виду мовленнєвого порушення, із опорою на якісні характеристики розвитку дитини (Логопедія, 1998).

Сучасні зміни в освітньому просторі зумовлюють розширення логопедичної діяльності, появу інноваційних тенденцій для надання логопедичної допомоги у системі комплексної реабілітації. Логопедична робота здійснюється у процесі спеціального корекційного впливу, педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, включення у педагогічний процес освітніх закладів інноваційних технологій.

Модернізація змісту освіти у світлі вимог концепції Нової української школи, державної національної програми «Освіта» та інших нормативних документів, які регламентують освітній процес в Україні, спрямована на становлення мовної особистості дитини, починаючи з дошкільного віку, і сприяє зростанню значення комунікативної компетенції (Логопедія, 1998).

Не всі підростаючі особистості здатні, у процесі свого природного розвитку, повноцінно оволодіти мовленнєвою діяльністю, як засобом спілкування, навчання, соціальної адаптації, тому питання своєчасного

опанування лексичними, граматичними, орфоепічними і фразеологічними нормами рідної мови залишається актуальним.

Основною метою логопедичної роботи є: виявлення дітей з порушеннями мовлення (у процесі роботи відбувається раннє виявлення і діагностика порушень у мовленнєвому розвитку). У той же час виявлення і організація процесу формування мовлення; розвиток і корекція артикуляційного апарату; формування і закріплення навичок правильного мовлення. Проведена діяльність ефективно впливає на підвищення логопедичної компетентності батьків дітей з порушеннями мовлення та залучення їх до спільної роботи. Останнє передбачає сукупність причин та факторів, які зумовлюють ефективність логопедичної роботи, де визначальним є стан міжособистісних відносин у сім'ї, відповідальне ставлення до дитини та традиції виховання у родині.

Ефективність логопедичної роботи визначається чіткою організацією режиму, правильним розподілом навантаження протягом дня, координацією й наступністю. Логопедичний вплив здійснюється з максимальним включенням аналізаторів, залученням яскравої виразної наочності та ін.

Логопедична робота традиційно складається з чотирьох блоків:

1. Діагностичний блок включає два етапи обстеження мовлення дитини: під час її вступу для виявлення порушень мовлення і під час випуску – для простежування динаміки. У зв'язку з обмеженістю часу реабілітації, діагностика усного і письмового мовлення здійснюється за допомогою експрес-методик. Під час виявлення порушень мовленнєвого розвитку проводиться ретельніше обстеження (методики Р. Лалаєвої, З. Рипіної, І. Садовникової, Н. Трубнікової та ін.) (Хрестоматія з логопедії…, 2008).

2. Планово-прогностичний блок передбачає складання індивідуального плану корекційної роботи для кожної дитини з порушенням мовлення. Визначається як віддалена (корекція або компенсація порушених функцій), так і найближча мета логопедичної реабілітації (що досягається за час перебування у навчальному закладі). Логопед визначає частоту і тривалість своїх занять, що залежить від основного порушення, глибини і структури мовленнєвого порушення, психофізичного стану дитини.

3. Корекційно-розвиваючий блок включає організацію логопедичних занять відповідно до індивідуального плану. Після кожного заняття заповнюється індивідуальний зошит дитини (для роботи вдома з батьками або самостійно). Крім того дається завдання для роботи з учителем-реабілітологом (фіксується в зошиті взаємозв'язку логопеда і вчителя).

Зміст традиційних логопедичних занять збагачується використанням нетрадиційних прийомів (робота з піском, переказ віршів за допомогою пантоміміки, театралізована діяльність, релаксація, масаж). Особливого значення набувають інтегровані заняття логопеда і музичного керівника.

4. Інформаційно-консультативний блок включає консультації для батьків, вихователів та інших фахівців (Хрестоматія з логопедії…, 2008).

Отже, логопедична складова педагогічного впливу на дітей з особливими освітніми потребами, є складним комплексним особистісно-орієнтованим процесом, спрямованим на формування усіх сторін мовлення, соціальної поведінки, розвиток комунікації, становлення соціального потенціалу, підвищення можливостей для особистісної реалізації в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Логопедія (1998). М.: Гуманіт. видавництво центр ВЛАДОС.
Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія. К.: КНТ.

Т. А. Данильченко
«Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЯК АСПЕКТ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Новій українській школі сьогодні потрібні педагоги інноваційного спрямування. Йде мова про фахівців абсолютно нового типу, які є носіями гуманістичних цінностей та ідеалів, які зможуть підготувати кожного учня до активної участі у суспільному житті. Вони повинні володіти соціально-особистісними, загально-науковими, інструментальними і професійно компетентнісними знаннями, які гарантують справжнє, а не формальне включення учнів в освітній процес, оптимальне освоєння ними програми і, що принципово важливо, уміти вирішувати корекційно-педагогічні та соціально-реабілітаційні завдання.

Спеціальний педагог має володіти високими показниками професійної соціальної адаптованості, лабільності, емпатійності, рефлексивності, а також вираженими перцептивними, комунікативними й організаторськими здібностями. Він може бути успішним, маючи базові особистісні характеристики: бути достатньо гнучким і толерантним; поважати індивідуальні відмінності; уміти слухати і сприймати поради інших; працювати в одній команді з іншими вчителями; долати труднощі, застосовувати різні підходи для їх вирішення (Коберник, 2013, с. 102).

У спеціальній освіті питання диференціації та індивідуалізації навчання учнів з особливими освітніми потребами вважається досить актуальним та

складним. Так, у наукових дослідженнях представлені різні підходи вивчення цієї проблеми. Зокрема, розглядається залежність ефективності спеціального навчання від того, наскільки в освітньому процесі враховуються індивідуальні освітні потреби дитини; якою мірою здійснюється адаптація та модифікація стандартної навчальної програми, ретельне і систематичне структурування визначених навчальних завдань. Дослідники в диференційованому викладанні вбачають використання методик, які орієнтуються на сильні сторони учня, його інтереси, уміння, навички, рівень підготовленості та можливості їх формування в умовах спеціальної освіти.

Перед педагогами постає питання адаптації навчального процесу таким чином, щоб усі діти мали змогу набути знання, уміння і навички відповідно до умов навчання. На думку дослідників, визначені складові навчального процесу, які підлягають диференціюванню доповнюються ще й підходами до організації різних форм роботи; формування навичок поведінки. Таким чином, диференціація у спеціальному середовищі поширюється на всі складові стандартизованого навчально-дидактичного забезпечення; охоплює визначення конкретних освітніх завдань, адаптацію/модифікацію стандартної навчальної програми, з наступним її втіленням в індивідуальній навчальній програмі учня з особливими освітніми потребами (Прядко, 2017, с. 146).

Усталені підходи до диференціації освітнього середовища в умовах спеціального навчання доцільно втілювати у вітчизняну практику навчання дітей з особливими освітніми потребами, проектуючи їх на особливості організації змісту, методів, методик навчання закладів освіти.

У вітчизняній освіті під диференціацією навчання мається на увазі форма навчальної діяльності, організація якої враховує здібності, схильності, інтереси учнів; на уроці диференціація навчання виявляється через зміни змісту, тривалість завдань, засобів методичної підтримки учнів відповідно до їхньої готовності до навчання. Водночас індивідуалізація навчання розглядається як організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів (Бондар, 2003, с. 14).

Отже, індивідуалізація процесу навчання передбачає диференціацію навчального матеріалу, розроблення системи завдань різного рівня складності та обсягу, створення системи заходів з організації процесу навчання, який має враховувати індивідуальні особливості кожного учня. В окреслених рамках, поняття «диференціації» та «індивідуалізації» можна вважати тотожними.

Педагог К. Ушинський, одним із перших, сконструював навчальну систему на основі врахування закономірностей психолого-фізіологічного

розвитку людини в онтогенезі, відстоював думку, щоб психологічні закономірності опиралися на фізіологічні, а вивчення анатомії і фізіології людини повинно передувати вивченню психології. К. Ушинський наполегливо радив педагогам вивчати психологічний розвиток дитини і все навчання будувати на законах розвитку психолого-фізіологічної природи учнів (Ушинський, 1983, с. 66).

Вихідним положенням принципу природовідповідності у навчанні для за К. Ушинським є його вислів: «Якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також в усіх відношеннях». Проєктування і прогнозування розвитку особистості може відбуватися успішно лише тоді, коли враховувати складну взаємодію біологічного і соціального факторів. Слід також відзначити, що біологічні фактори – це лише необхідні можливості у вигляді задатків, а соціальні фактори створюють відповідне середовище для їхнього розвитку (Ушинський, 1983, с. 151).

Індивідуалізоване навчання дослідниця Н. Назарова поділяє на дві групи: індивідуалізовано-відокремлене (засвоєння адаптивних програм наодинці, навчання гри на музичному інструменті) та індивідуалізовано-групове (засвоєння адаптованих програм індивідуально, але в складі групи). Індивідуальне навчання – це одна із форм організації навчально-виховного процесу (Назарова, 2010).

Індивідуалізацію процесу навчання вченими представлено як організацію такої системи взаємодії між учасниками навчального процесу, за якої якомога повніше враховують і використовують індивідуальні можливості кожного, визначають перспективи розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистісної структури, шукають засобів, що компенсували б наявність порушення і сприяли формуванню індивідуальної особистості. Реалізація індивідуалізованого навчання обов’язково базується на індивідуальному підході. Це педагогічний принцип, який обумовлюється індивідуальними особливостями учнів у навчанні та вихованні (Коберник, 2013, с. 101–105).

У педагогічному словнику поняття «індивідуалізація навчання» визначається як організація навчального процесу, коли вибір засобів, заходів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності навчання (Гончаренко, 1997). Обов’язковою передумовою індивідуалізації навчання є вивчення особливостей школярів, які стосуються: функціонування нервової системи і мозку, стану здоров’я, потреб, інтересів, здібностей і можливостей; загально навчальних та предметних знань і вмінь, здатності до навчання та ін.

Поняття «індивідуалізація навчання» не має єдиного визначення. Його трактування науковцями залежить від того, яку мету і засоби навчання мають на увазі дослідники. Отже, під поняттям «індивідуалізація навчання» слід розуміти організацію навчально-виховного процесу, при якому вибір способів подачі інформації, прийомів роботи на уроці, темпу навчальної діяльності враховує індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку їх навчальних здібностей.

Індивідуалізація процесу навчання тісно переплетена з індивідуальним підходом. Вважаємо за необхідне обґрунтувати поняття «індивідуальний підхід». Індивідуальний підхід це: 1) принцип педагогіки відповідно якому в процесі навчально-виховної роботи із групою дітей вчитель взаємодіє з окремими дітьми по індивідуальній моделі, враховує їх особисті якості; 2) орієнтація на індивідуальні особливості дитини під час спілкування з нею; 3) облік індивідуальних особливостей в процесі навчання; 4) створення психолого-педагогічних умов не тільки для розвитку всіх учнів, но й для розвитку кожної дитини по окремості (Прядко, 2017, с. 147).

У сучасній педагогічній практиці та теорії найбільш яскравими прикладами технології усередині класної індивідуалізації навчання є наступні: 1) технологія індивідуалізованого навчання Інге Унт; 2) адаптивна система навчання А. Границької; 3) навчання на основі індивідуалізованого навчального плану В. Шадрикова.

Технологія індивідуалізації навчання є динамічною системою, що охоплює всі ланки начального процесу: цілі; зміст; методи; засоби. Специфічна навчальна мета в аспекті індивідуалізації полягає у можливості вдосконалити знання, вміння і навички учнів, сприяти реалізації навчальних програм підвищенням рівня знань, умінь і навичок кожного учня окремо і, таким чином, зменшити його абсолютне і відносне відставання, поглиблювати і розширювати знання учнів, виходячи з їх інтересів і спеціальних здібностей (Унт, 1971, с. 42).

Отже, індивідуалізація процесу навчання передбачає навчання за індивідуальними навчальними програмами, змістом, формами, засобами, індивідуальним темпом, формами контролю і оцінювання тощо. Вона включає: всебічне вивчення особливостей учнів з особливими освітніми потребами: їхніх потреб, інтересів, задатків і можливостей; наявність корекційного компоненту навчання, фахівців, програм; добре налагоджену і розвинену матеріально-технічну базу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бондар, В. І. (2003). Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія, 3,* 12–18.

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь.

Коберник, Г. І. (2013). Індивідуалізація навчання молодших школярів в умовах розв'язування адаптованих навчальних завдань. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 46*, 101–105.
Назарова, Н. (2010). Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. *Социальная педагогика, 1*, 77–87.
Прядко, Л. О. (2017). Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки), 2*, 144–152.
Унт, И. Э. (1971). К проблеме индивидуализации учебного процесса. *Сов. Педагогика, 11*, 40–44.
Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори*. К.: Радянська школа. Т. 2.

І. Кухта
Сумська початкова школа № 14 Сумської міської ради

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Сучасний стан розвитку технологій дозволяє отримувати додаткові можливості для навчання людей з обмеженими можливостями здоров'я. Наразі важливою є проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами. Особливе місце в цьому процесі модернізації сучасної освіти займає також розвиток нового напряму – інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами в єдиному освітньому середовищі. Створення доступної дистанційної освіти для такої категорії учнів потребує гуманного ставлення та прояву толерантності суспільства, особливо з боку викладачів та однолітків.

Виявлено, що основною категорією дітей з особливими освітніми потребами вважають дітей з особливостями психофізичного розвитку. Залежно від типу психофізичних порушень виділяють такі групи дітей:

– з порушеннями слуху;
– порушеннями зору;
– порушеннями інтелекту;
– мовленнєвими порушеннями;
– порушеннями опорно-рухового апарату;
– із складною структурою порушень;
– емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом (Колупаєва, Савчук, 2011).

Навчання молодших школярів з психофізичними порушеннями має свою специфіку: при організації та проведенні дистанційного навчання необхідно враховувати структуру дефекту та особливості їхнього розвитку. Робота з такими дітьми особлива, передбачає корекційний напрям,

використання спеціальних методів та прийомів, що дозволяє виробляти компенсаторні механізми (Кузнецова, 2021).

Аналіз наукової літератури дав змогу виявити, що під час дистанційного навчання не треба ізольовувати дітей з особливими освітніми потребами і проводити з ними уроки окремо. Діти тягнуться одне за одним, вони хочуть спілкуватись і радіють обличчям, які бачать на екранах моніторів. Треба дотримуватися засад інклюзивного навчання і пам'ятати, що воно передбачає соціалізацію та включення в соціум.

Маємо зауважити, що зусилля з боку педагогів дають гарні результати лише за активної підтримки підтримки і допомоги батьків або осіб, які їх замінюють. Одночасно і самі батьки (опікуни) таких дітей потребують допомоги в плані організації діяльності дитини вдома, можливості сприяння дистанційному навчанню дитини, оцінювання результативності темпу і якості її розвитку. На цих позиціях має ґрунтуватися дистанційне навчання.

Педагоги, які викладають в інклюзивних класах, можуть самостійно вирішувати, якими інструментами користуватися під час дистанційного навчання. Для здійснення дистанційного освітнього процесу вчителями початкової школи використовуються різні засоби комунікації: розміщення завдань та рекомендацій на сайті закладу освіти, створення груп із батьками у соціальних мережах, ZOOM, Google Classroom, спілкування в телефонному режимі, листування через електронну пошту тощо (Дмитренко).

Процес організації дистанційного навчання потребує обов'язкового дотримання рекомендацій Санітарного регламенту, у яких зазначено, що тривалість уроків для учнів початкової школи з використанням комп'ютерів та інших гаджетів має становити для учнів 1 класів – не більше 10 хвилин; для учнів 2 – 4 класів — не більше 15 хвилин (*Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти)*.

Дистанційне навчання передбачає використання активних систематизованих посилань на відео та друковані матеріали, які можна завантажити для подальшого запровадження в роботу з учнями з особливими освітніми потребами. Для планування уроків у дистанційному форматі для інклюзивного класу доречно використовувати відеоролики, мультимедійні лекційні матеріали, практичні завдання, віртуальні тренажери із методичними рекомендаціями щодо їх використання, тестові завдання для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем.

Таким чином, дистанційне навчання можна використовувати для навчання учнів з особливими потребами у початковій школі. Але для задоволення їхніх навчальних потреб важливо враховувати і їхні можливості.

Правильно організована робота з батьками та низка сучасних дистанційних технологій є дієвим інструментом для навчання учнів з особливими освітніми потребами під час впровадження дистанційної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Колупаєва, А., Савчук, Л. (2011). *Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання*. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ».

Кузнецова, Т. Г. (2021). *Щодо дистанційного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами*. Publishing House "Baltija Publishing".

Дмитренко, Р. *Організація дистанційного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами*.

Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text

А. О. Мочаліна

«Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Одним із пріоритетних завдань сучасної державної політики у сфері освіти є поліпшення якості освітніх послуг, що, насамперед, залежать від професійної компетентності педагогічних кадрів. Удосконалення рівня професійної компетентності – один із основних напрямків реформування освіти. Головні нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України (Закон України «Про освіту», Національна доктрина розвитку освіти, Концепція «Нова українська школа») регламентують постійний розвиток професійного рівня сучасного педагога, ріст його педагогічної майстерності, загальної культури, прагнень до професійного самовдосконалення, активного інноваційного пошуку та креативних поступів та ін.

Інновації в освітньому просторі сприяють поступовому зміщенню співвідношення «освіта – самоосвіта» до домінування самоосвіти. Швидкий розвиток сучасної науки, постійне нарощування інформації, підвищення вимог до будь-якого спеціаліста щодо його професійної компетентності потребують від кожної особистості прагнення й уміння систематично та наполегливо займатися самоосвітою (Андреев, 2000, с. 399).

Нові підходи до проєктування навчально-виховного простору освітнього закладу, спрямованого до надання учням якісної, практично спрямованої освіти, також потребують переосмислення виховної парадигми та оновлення змісту освітньої діяльності й передбачають:

- високий рівень підготовки педагога-професіонала, який здатний вибудувати індивідуальну модель роботи з кожною дитиною, розвинути її індивідуальні здібності й талант, а також спроможного оперативно приймати стратегічні рішення з огляду на кон'юктуру освітніх послуг;

- гнучку систему асортименту освітніх послуг, технологій і процесів їх реалізації з урахуванням вимог соціуму;
- надання учням якісних освітніх послуг, спрямованих на розвиток життєвих компетентностей, які користуються і будуть користуватися попитом на ринку;
- проєктування демократичного управління навчальним закладом (Андреев, 2000, с. 402).

Практичне вирішення цих завдань підвищує вимоги до якості підготовки педагогічних кадрів у системі спеціальної освіти, подальшого вдосконалення їхньої професійної компетентності. Низка авторів (А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, Л. Даниленко) підкреслюють, що компетентність педагога визначають освіченість, наявність вищої і, особливо, спеціальної професійної освіти; практичне значення справи, як прояв високого рівня професіоналізму та особистісних якостей; глибоке розуміння навчального середовища, що оновлюється, а також цілей і завдань професійної компетентності (Колупаєва, Софій, Найда, Даниленко, 2011, с. 20).

Для розвитку професійної компетентності педагога спеціального закладу загальної середньої освіти слід здійснити підбір найдоцільніших форм навчання з огляду на рівень сформованості професійної компетентності загалом і окремих її компонентів. Сьогодні найпоширенішою формою розвитку професійної компетентності педагогів є проведення курсів підвищення кваліфікації при інститутах підвищення кваліфікації. Відповідно до цього наукові дослідження І. Зімньої, І. Зязюн, О. Дубасенюк, В. Кузь та ін. визначають форми розвитку професійної компетентності педагога спеціального закладу загальної середньої освіти.

Так, індивідуальні форми роботи передбачають реалізацію здатності педагога до безперервної освіти протягом життя. Особистісно орієнтована самоосвіта вчителя забезпечує підвищення його професійної компетентності, педагогічної майстерності, а в результаті – безпосередньо саморозвитку і позитивного впливу на колег. Однією з дієвих форм навчання педагогів спеціальних закладів загальної середньої освіти є педагогічна студія. Це своєрідна лабораторія творчих задумів, де можна перевірити, відпрацювати нові ідеї і запобігти можливим педагогічним помилкам (Зязюн, 2001, с. 14).

Серед групових форм роботи, зокрема інтерактивного спрямування, можна виділити такі: дебати, дискусія, ділова гра, аукціон педагогічних ідей, захист інноваційного проекту, тренінг педагогічної майстерності. ефективними і популярними серед інтерактивних технологій є ділові ігри. Універсальність ділової гри визначається її базовими характеристиками:

ділове спілкування, продуктивна, творча діяльність; інтелектуальна конкуренція та ін.

Крім того актуальності в рамках сучасного освітнього простору набуває організація самоосвітньої діяльності педагога. При цьому, як зауважують І. Жерносек, С. Колібабчук, вирішальним фактором подолання існуючої суперечності між необхідним і реальним рівнями компетентності педагога в галузі спеціального навчання виступає освіта. Суттєвим положенням щодо організації самоосвіти педагога має стати вивчення питань сучасної теорії і практики спеціального навчального закладу в нерозвиненому зв'язку з політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми процесами та явищами сучасності. Це положення логічно пов'язано з принципово важливою вимогою єдності науково-теоретичної підготовки з практичною доцільністю, їх взаємодоповненням (Жерносек, Колібабчук, 1994, с. 39).

Самоосвіта педагога лише тоді може стати по-справжньому ефективною, коли засвоєння знань зумовлюватиметься конкретними потребами педагога, ускладненнями, що виникли в процесі професійної діяльності. Принципово важливим питанням у процесі самоосвіти є творче зростання керівників, їх конкретна участь у науково-методичній роботі, на що має бути зорієнтована програма самоосвіти. Одним із принципів самоосвіти педагогів спеціальних закладів загальної середньої освіти є її безперервність і науково-методичне керівництво з боку органів освіти. Лише такий підхід дозволить запобігти паралелізму і дублюванню в процесі засвоєння знань і формування умінь, піднести ефективність роботи з підвищення професійної компетентності педагогів спеціального освітнього простору (Дубасенюк, 2000, с. 73).

Визначною ознакою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи виступає ефект розвитку дітей в цілому, а не тільки власне самовдосконалення в особистому та професійному плані. Самоосвіта вчителя є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка складається з удосконалення знань та узагальнення педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи.

Самоосвіта – це самостійно одержані з різних джерел знання, додатково до тих, що отримані в базових навчальних закладах, із урахуванням особистісних інтересів і об'єктивних потреб навчального закладу. Механізм самоосвіти – це само формування (яким я себе зроблю, яким я себе уявляю). Відмінною рисою самоосвіти педагога спеціального закладу загальної середньої освіти є те, що результатом його роботи виступає не лише самовдосконалення в особистому та професійному плані, а й

розвиток учнів. Учитель має досягти успіху, щоб досягли учні, а учні повинні досягнути успіху, щоб його досягло суспільство (Дубасенюк, 2000, с. 62).

Дослідниця О. Дубасенюк пропонує розглядати самоосвітню діяльність як сукупність декількох «само-»: самооцінка – уміння оцінювати свої можливості; самооблік – вміння вибирати своє місце в житті, у суспільстві, усвідомити свої інтереси; самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організовувати робоче місце та діяльність; самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей; самокритичність – вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи; самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність; саморозвиток – результат самоосвіти.

У процесі організованої системи наукової, методичної та виховної роботи підвищується компетентність педагога спеціального закладу загальної середньої освіти, як одна із провідних професійно значущих якостей, удосконалюється здатністю реалізувати свої знання на практиці, відбувається оволодіння всім необхідним комплексом педагогічних ключових компетентностей, розширюється загальний кругозір. Це допомагає вчителю виробити свій педагогічний стиль, передбачити труднощі, пов’язані з особистісним розвитком, досягти високого рівня теоретичної підготовки, оперативно та гнучко реагувати на виклики часу, розвивати власні творчі здібності (Дубасенюк, 2000, с. 163).

Таким чином, у сучасній системі освіти, яка постійно змінюється і розвивається, професійна компетентність педагога спеціального закладу загальної середньої освіти набуває особливо важливого значення. Учитель повинен володіти як професійними та педагогічними якостями для забезпечення успішного навчально-виховного процесу та розвитку освіти загалом, так і мати певні особистісні якості, які дозволяють йому розвивати та підтримувати статус навчального закладу на належному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Андреев, В. И. (2000). Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий.

Дубасенюк, О. А. (2000). Професійна педагогічна діяльність: сутність та підходи. *Професійна підготовка педагогічних працівників*. Київ–Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

Жерносек, І. П., Колібабчук, С. В. *Науково-методична робота відділу* освіти. К.

Зязюн, І. А. (2001). Пріоритетні принципи дидактики сучасної професійної освіти. *Науковий вісник Миколаївського держ. пед. ун-ту,* IV, 11–21.

Колупаєва, А., Софій, Н., Найда, Ю., Даниленко, Л. (2011). Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи. *Директор школи. Шкільний світ, 7,* 17–22.

Т. П. Наливайко
«Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розвиток комунікативної компетентності займає особливе місце в підготовці майбутніх педагогів. Оскільки професія педагога передбачає організацію спілкування з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу. Багатоаспектність діяльності педагога в системі освіти висуває певні вимоги до його професійних якостей, зокрема, до рівня комунікативної компетентності.

Спроби з'ясувати сутність комунікативної компетентності та визначити шляхи її підвищення знайшли своє відображення у працях, як вітчизняних і зарубіжних учених: як І. Андріаді, В. Берези, М. Березовіна, О. Винославської, Н. Волкової, М. Заброцького, Л. Петровської, Т. Петракова, Є. Пєхоти, О. Пометун, М. Прищак, Є. Прозорової, В. Федорчука, С. Шишової, Т. Яценко та ін.

У науковому контексті термін «комунікативна компетентність» уперше було використано в руслі соціальної психології (від лат. Competens – «здатний»), як здатність встановлювати і підтримувати ефективні контакти з іншими людьми за наявності внутрішніх ресурсів (знань і умінь). Поняття комунікативної компетентності відображає рівень майстерності людини в міжособистісному спілкуванні і спирається, передусім, на психологічні знання про себе і про інших, а також на вибрану стратегію в спілкуванні і комплекс відповідних умінь. Комунікативна компетенція – це рівень володіння різними засобами спілкування, що дозволяє людині ефективно спілкуватись (Український педагогічний словник, 1997, с. 98).

Є. Прозорова в своїх дослідженнях, визначає комунікативну компетентність як освіту, що функціонує і розвивається за наявності певних умов. Науковець вважає, що майбутній педагог має володіти трьома блоками знань. Перший блок – це фактичні знання особливостей спілкування, у залежності від статі, вікових і індивідуальних особливостей дітей, розуміння механізмів спілкування, знання етикету та ін. Процедурно-технологічні знання складають другий блок. До них відносяться механізми сприйняття, правил слухання, способів утримання уваги, саморегуляції та ін. До третього блоку входять концептуальні знання про сутність гуманізму, провідні педагогічні ідеї, структуру взаємовідносин, загальну теорію спілкування та ін. (Прозорова, 2000, с. 194).

Комунікація як обмін інформацією, вираження думок, ідей, знань є причиною і основою формування нових понять, знань, свідомості і культури людини. Комунікативна компетентність педагога – це такий рівень навчання взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, який необхідний для адекватного виконання професійних функцій в рамках своїх здібностей і соціального статусу.

Комунікативна компетентність інтерпретується, як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. За твердженням Н. Завіниченко, до її складу входить певна сукупність знань та умінь, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу. Комунікативна компетентність розглядається як ступінь задовільного оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат навчання, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування (Завіниченко, 2003, с. 132).

Ю. Жуков у структурі комунікативної компетентності виокремлює три ієрархічні рівні, а саме: стратегічний, тактичний і технічний. Сукупність орієнтацій особистості щодо спілкування, як, наприклад, орієнтація на діалог або монолог, на інтимно-особистісну або функціонально-рольову взаємодію, ставлення до спілкування як до мети чи як до засобу, становить стратегічний рівень комунікативної компетентності. Знання основних правил організації спілкування репрезентують тактичний рівень. На технічному рівні відбувається реалізація стратегічних орієнтацій і тактичних планів, отже, під технічним рівнем комунікативної компетентності дослідник розуміє конкретні комунікативні навички та вміння (Жуков, 1987, с. 66).

С. Петрушин розглядає комунікативну компетентність, як складне утворення, яке включає пізнавальний, поведінковий та емоційний компоненти. До змісту когнітивного (пізнавального) компонента науковець відносить орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності фахівця. Розвиток цього компонента також передбачає самопізнання особистості та пізнання партнерів зі спілкування, окрім необхідних знань у сфері спілкування. До змісту поведінкового компонента комунікативної компетентності С. Петрушин відносить уміння ефективно використовувати різні засоби вербального та невербального спілкування. Розкриваючи зміст емоційного компонента, дослідник наголошує на важливості досвіду різноманітного спілкування, позитивному ставленні та налаштуванні на партнера зі спілкування (Петрушин, 2000, с. 59).

На думку О. Жирун, структура комунікативної компетентності містить два компоненти. Перша складова (інструментальна) – це уміння й навички спілкування (при цьому виділяються інформаційно-поведінкові,

особистісно-перцептивні та ситуаційно-рефлексивні уміння), а також знання про закономірності спілкування, про свої комунікативні якості та комунікативні якості інших. Друга складова (мотиваційно-ціннісна) містить у собі комунікативні цінності, настанови (Жирун, 2006, с. 9).

Комунікативна компетентність є важливою та невід'ємною складовою професійної, соціальної та міжособистісної компетентності. Комунікативна компетентність виступає в якості провідного чинника ефективного спілкування і багато в чому визначає успішність і конкурентоспроможність особистості. Відповідно до цього, комунікативна компетентність педагога має охоплювати реалізацію перцептивної, комунікативної та інтерактивної складових спілкування. Тому в структурі досліджуваного виду комунікативної компетентності виділяємо наступні компоненти: мотиваційно-особистісний (мотиви, що спонукають до ефективної комунікативної діяльності; налаштування на роботу з удосконалення власної комунікативної поведінки; ціннісні орієнтації); когнітивний (знання про сутність, структуру, функції, стилі, закони та особливості спілкування; комунікативні вміння фахівця та їх характеристики; механізми соціальної перцепції; методи впливу на інших людей); поведінково-діяльнісний (уміння вербальної та невербальної комунікації; уміння слухати; уміння використовувати систему « пристосувань» у спілкуванні, уміння соціальної перцепції (сприйняття себе та інших); рефлексивні вміння; уміння аналізувати минулу ситуацію (ретроспективна рефлексія); організаційно-управлінські вміння (уміння встановлювати особистісні та ділові стосунки з усіма партнерами по спілкуванню; уміння ефективної самопрезентації; уміння організувати індивідуальні, групові, колективні форми роботи з партнерами) (Жирун, 2006, с. 12).

Проблема формування комунікативної компетентності педагогів є досить актуальною та найефективніше буде відбуватися за таких педагогічних умов: застосування особистісно орієнтованого підходу; моделювання реальних професійних умов спілкування; відбору методів та форм роботи, спрямованих на підвищення комунікативної активності особистості.

Отже, узагальнюючи вище викладені точки зору на явище комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що визначення поняття комунікативної компетентності, змісту її складових – це перші кроки на шляху вирішення проблеми формування та розвитку комунікативної компетентності педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Жирун, О. А. (2006). *Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами* (автореф. дис. … канд. психол. наук). К.

Жуков, Ю. М. (1987). Методы диагностики и развития комуникативной компетентности. *Общение и оптимизация совместной деятельности.* М.: Изд-во МГУ, сс. 64–78.
Завініченко, Н. Б. (2003). *Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Київ.
Петрушин, С. В. (2000). *Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек).* М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловавя книга.
Прозорова, Е. (2000). Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности. *Мир психологии, 2,* 191–202.
Український педагогічний словник (1997). К.: Либідь.

В. Приходько
Піщанська ЗОШ І-ІІ ступенів

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Зміни в системі освіти, співіснування різноманітних моделей і технологій навчання різко змінюють уявлення про те, які професійні характеристики сучасного педагога є мають бути на першому плані. У цьому ракурсі актуальною є проблема вдосконалення підготовки кваліфікованого вчителя початкової школи до здійснення інклюзивної освіти дітей молодшого шкільного віку.

Долучення України до основних міжнародних договорів у галузі прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів та права дитини) стало поштовхом до забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. 1 листопада 2010 року МОН України затвердило Концепцію розвитку інклюзивної освіти. Одним з головних завдань впровадження інклюзивного підходу у Концепції було визначено вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників, які задіяні в інклюзивному процесі навчання (Бевзюк, 2016).

Інклюзивна освіта вимагає суттєвих змін звичних уявлень, що формувалися протягом багатьох десятиліть в усіх учасників навчального процесу. Інклюзивність в освіті є гарантом змін, і дитина, яка вважалася проблемою, стає частиною освітньої системи. Варто зазначити те, що впровадження інклюзивної освіти є довгостроковим проєктом, який вимагає, насамперед, формування психолого-педагогічної підготовки та професійно-особистісного зростання усіх учасників навчального процесу, і, насамперед, вчителів початкової школи до роботи в інклюзивних умовах.

Найсуттєвішими бар’єром у навчальному процесі та середовищі загальноосвітніх шкіл для дітей з особливими потребами є відсутність індивідуальних програм та нестача матеріально-технічного забезпечення.

Ключовими проблемами впровадження інклюзивного навчання вчителі вважають психологічне навантаження, брак спеціальних знань та методичних матеріалів (особливо для початкової школи) (Альохіна, 2011).

Визначено, що умови існування дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі залежать від таких факторів:

– індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожної дитини;

– установок здорових дітей та їхніх батьків на сприймання та спілкування з такими учнями;

– роботи класного керівника;

– участі батьків школярів з особливими освітніми потребами у психолого-педагогічному супроводі їхньої дитини;

– рівня співробітництва педагогів тощо.

Також доведено, що реалізація інклюзивного навчання передбачає специфічну педагогічну діяльність учителів, спрямовану на виявлення і задоволення особливих освітніх потреб учнів (Бевзюк, 2019).

Аналізуючи проблеми, які існують для реалізації інклюзивної освіти, можна визначити такі компоненти професійно-особистісної підготовки педагога до роботи в інклюзивних класах:

– особистісний (мотиваційна спрямованість свідомості, волі і відчуттів вчителя на інклюзивне навчання);

– мотиваційний (сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на визнання кожної дитини суб’єктом навчально-вихованої діяльності);

– креативний (творча активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні і духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їхні можливості);

– діяльнісний (система психолого-педагогічних знань про проблему) (Садова, 2015).

Учителі, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами, мають бути активним у досягненні максимально можливого рівня розвитку дитини та її соціалізації у повсякденне життя. Професійна психолого-педагогічна діяльність педагогів інклюзивних класів полягає в постійному прагненні отримувати нові знання з інклюзивної освіти, формувати особливий спосіб мислення та умінні підійти до будь-якої ситуації нестандартно.

Отже, можна зробити висновок, що для подолання існуючих перепонів має бути забезпечено науково обґрунтовану та скоординовану психологічну та методичну підготовку освітян до впровадження інклюзії. Вчителі початкової школи, які мають працювати в інклюзивних умовах потребують

мотиваційної, змістової психолого-педагогічної підготовки для реалізації такого складного і актуального в умовах сьогодення завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бевзюк, М. (2016). Психолого-педагогічні особливості підготовки вчителя початкової школи до взаємодії з батьками в умовах освітньої інклюзії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки», 6, Т. 2,* 7–12.

Альохіна, С. (2011). *Інклюзивна освіта в Украйні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження*. Режим доступу: http://www.twirpx.com/file/974948.

Бевзюк, М. (2019). *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання* (дис. … канд. пед. наук). Умань.

Садова, І. (2015). Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук, 14,* 313-318.

О. І. Рябіченко

«Харківська спеціальна школа № 2» Харківської обласної ради

ДО ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Серед проблем спеціальної освіти завжди були актуальними питання готовності педагога до професійної діяльності. Пошуки оптимальних шляхів реалізації, удосконалення форм і методик спеціальної освіти, розробка інноваційних технологій продовжуються і нині. На різних етапах розвитку наукової думки вчені неоднаково трактували сутність корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Саме тому Л. Занков називає історію навчання дітей з особливими освітніми потребами історією корекційно-виховної роботи (Занков, 2004, с. 154). Проблема організації корекційної роботи нині потребує ґрунтовного історичного аналізу, узагальнення, а питання специфіки діяльності вчителя спеціального закладу загальної середньої освіти – інноваційних методичних розробок.

Ефективне функціонування спеціальної освіти в умовах динамічної соціально-політичної і економічної трансформації нашого суспільства, забезпечення повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами знаходиться у прямій залежності від рівня компетентності корекційного педагога. Першочерговим завданням спеціальної освіти є підготовка фахівців, здатних працювати в різних типах спеціальних навчальних закладах, в умовах сім’ї дитини з особливими освітніми потребами. Особлива увага має бути звернена на формування готовності корекційного педагога до виконання специфічних завдань спеціальної освіти, які реалізуються шляхом корекційно-розвиваючого впливу на розвиток особистості дітей (Шевченко, 2000, с. 46).

Разом з тим, питання, присвячені формуванню готовності корекційного педагога до реалізації своєї функції у навчально-виховному процесі є досить актуальними сьогодні. Адже дослідження історії спеціальної освіти в Україні та аналіз сучасної практики показують, що передусім майбутніх корекційних педагогів готують до діагностичної, організаційної та інформаційно-пояснювальної діяльності, цілісне ж формування спеціальних професійних умінь не здійснюється. Унаслідок цього педагоги спеціальних закладів освіти не можуть повною мірою реалізувати всі аспекти корекційної спрямованості своєї фахової діяльності. Професійна освіта корекційних педагогів має ґрунтуватись на принципі системного підходу, за умови урахування у всіх підсистемах специфічного компоненту їх майбутньої професійної діяльності.

С. Миронова пропонує наступні рівні готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Основними складовими серед яких є: особистісна, когнітивна і діяльнісна готовність до корекційної роботи, а головним показником – наявність умінь для виконання корекційної функції професійної діяльності (Миронова, 2005, с. 22).

Високий рівень – сформовані професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості; позитивне ставлення до учнів ґрунтується на впевненості у оптимістичній перспективності корекційної роботи; відзначається задоволеність професією дефектолога і бажання подальшого працевлаштування за фахом; наявність вичерпних знань про специфіку педагогічної діяльності з дітьми зазначеної категорії; сформованість умінь для виконання корекційної функції професійної діяльності; творчість і самостійність у виконанні професійних завдань; адекватна професійна самооцінка; готовність до неперервної самоосвіти.

Середній рівень – професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості в основному сформовані, проте окремі з них проявляються ситуаційно; позитивне ставлення до учнів ґрунтується на любові, без твердого переконання у перспективності корекційної роботи; плани подальшого працевлаштування не завжди пов’язані зі спеціальною освітою, хоча професія дефектолога подобається; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами в основному сформовані; уміння для виконання корекційної функції професійної діяльності сформовані недостатньо (неповний обсяг, невисокий ступінь); при виконанні професійних завдань виявляються лише елементи творчості і самостійності; самооцінка професійної готовності в основному адекватна; готовність до неперервної самоосвіти недостатньо виразна.

Низький рівень – професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості знаходяться у стадії формування; ставлення до майбутніх

учнів індиферентне; професія дефектолога не подобається; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами характеризуються суттєвими прогалинами; сформовані лише окремі вміння для виконання корекційної функції професійної діяльності; творчість у виконанні професійних завдань не виявляється, самостійність недостатня; самооцінка готовності до корекційної роботи завищена; потреба у самоосвіті відсутня.

Вихідний рівень – професійно-ціннісні орієнтації та якості особистості не сформовані; є негативне ставлення до майбутніх учнів; професія дефектолога не подобається; знання про специфіку педагогічної діяльності з дітьми зазначеної категорії дуже поверхові; уміння для виконання корекційної функції професійної діяльності не сформовані; творчість і самостійність у виконанні професійних завдань відсутні; самооцінка готовності до корекційної роботи завищена; потреба у самоосвіті відсутня (Миронова, 2005, с. 22–24).

Визначені С. Мироновою рівні доцільно використовувати для оцінювання компетентності фахівців у галузі спеціальної освіти. Однак для комплексної підготовки майбутніх фахівців лише теоретичної підготовки недостатньо. Важливе місце у підготовці корекційних педагогів має відводитись психологічній підготовці. Так, доцільним буде впровадження в навчальний процес тренінгів спрямованих на розвиток психологічної готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

До практичної підготовки корекційних педагогів слід залучати фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами для формування більш змістовного уявлення про специфіку професійної діяльності. Здійснення будь-якої діяльності потребує від людини оволодіння необхідними для неї засобами. Насамперед, це передбачає вироблення в людини навичок і вмінь користуватися ними для досягнення поставленої мети. Уміння є там, де знання певної справи поєднується з вправністю у виконанні дій, з яких складається ця діяльність. Уміння і навички формуються в людини в процесі її навчання. Рівень сформованості навичок і вмінь значною мірою залежить від свідомого ставлення, готовності особистості до вироблення в собі вмінь і навичок, зацікавлення в кращому виконанні дій, пов’язаних з розв’язанням завдання. Важливе місце в цьому процесі також посідає врахування індивідуальних особливостей людини: тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили та здібності (Супрун, 2005, с. 51).

Відповідно до зазначеного вище, окреслюємо, що, існуюча система спеціальної освіти з вивчення сучасного стану підготовки корекційних педагогів не задовольняє потреб суспільства. Науковці виділяють наступні

проблеми: недостатня кількість корекційних педагогів, готових до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; відсутність взаємозв'язку кількості і напрямів підготовки фахівців для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами; відсутність підготовки фахівців для окремих закладів (освітні, реабілітаційні, медичного спрямування, приватні тощо); недосконалість науково-теоретичного фундаменту вищої спеціальної освіти, наявність розриву між теорією і практикою; відсутність системи завчасної педагогічної профорієнтації до педагогічної діяльності з дітьми зазначеної категорії; певна упередженість суспільства щодо професії дефектолога; недосконалість системи підвищення кваліфікації корекційних педагогів та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Занков, Л. В. (2004). Про корекційно-виховну роботу в спеціальних школах. *Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі:* хрестоматія. Кам янець-Подільський, 153–156.

Миронова, С. (2005). Методична робота як складова професійної діяльності вчителів спеціальних шкіл. *Дефектологія, 3,* 21–24.

Супрун, М. О. (2005). Основні тенденції розвитку навчання розумово відсталих дітей на різних етапах його становлення (кінець XIX – перша половина XX ст.). *Дефектологія, 3,* 50–52.

Шевченко, О. (2000). Становлення основ державної системи підготовки вчителів-дефектологів в Україні (кінець XIX – початок XX століття). *Дефектологія, 4,* 45–49.

РОЗДІЛ 10. НОВА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ

А. Л. Бабенко, О. В. Стрілець-Бабенко
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

УПРОВАДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОЦІНЮВАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НУШ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми. Докорінні зміни у навчально-виховному процесі сучасної школи потребують якісно нових підходів і методів підготовки вчителя у ВНЗ. Це стосується різноманітних аспектів. Особливої уваги потребує проблема формування готовності майбутнього вчителя до оцінювальної діяльності. Її досліджували О. Бабкова, Т. Бережинська, О. Біляковська, О. Веровська, В. Завіна, С. Калаур, Л. Кутепова, А. Левківський, Л. Павлюченко, О. Полякова, О. Савченко. Проте досліджень щодо застосування системи навчально-педагогічних ситуацій з метою підготовки майбутніх учителів до оцінювання діяльності учнів НУШ із фізичної культури вкрай мало.

Виклад основного матеріалу. Проблему використання методу аналізу конкретних ситуацій у професійній підготовці майбутніх учителів досліджували Л. Красюк, О. Матвієнко, С. Омельяненко, І. Осадченко, С. Постова, В. Федорчук та ін. Окремі положення цих досліджень є досить значимими в контексті вивчення можливостей методу аналізу конкретних ситуацій у процесі підготовки майбутніх учителів НУШ до оцінювальної діяльності.

На дослідження ролі, місця та значимості педагогічних ситуацій у системі професійної підготовки вчителів фізичної культури спрямували свої зусилля О. Ємець, Р. Карпюк, Н. Крутогорська, В. Черняков, О. Печко, В. Скрипка, С. Замрозевич-Шадріна та ін.

Отже, використання різноманітних навчально-педагогічних ситуацій із реалій сучасної НУШ в процесі підготовки майбутніх вчителів до оцінювання діяльності учнів із фізичної культури сприятиме розвитку пізнавальної активності студентів, формуванню їхньої готовності до оцінювальної діяльності та прийняття самостійного рішення у вирішенні конфліктних ситуацій.

Реалізація навчально-виховних завдань у НУШ надзвичайно складний та багатогранний процес, який вимагає від сучасного вчителя

компетентного розв'язання різноманітних навчально-педагогічних ситуацій, впровадження новітніх навчальних технологій, інноваційних моделей навчання та розвитку дітей, сучасних підходів до оцінювання їхньої навчальної діяльності.

У НУШ відбувається оновлення змісту всіх навчальних дисциплін, у тому числі й фізичної культури, актуалізуються й активізуються пошуки сучасних методів викладання та оцінювання. Оцінювання діяльності учнів НУШ з фізичної культури здійснюється відповідності до Державного стандарту початкової освіти з урахуванням виконання ними оздоровчих, освітніх та виховних завдань, а також із урахуванням фізичних можливостей та вікових особливостей дітей: у 1–2 класах – формувальне оцінювання, у 3–4 класах – формувальне та підсумкове оцінювання.

Сучасні дослідники вказують на те, що оцінювання має використовуватися як засіб покращення досягнень учнів і має підтримувати процес навчання, сприяти розвитку самостійності, творчої та пізнавальної активності учня через підвищення його мотивації; оцінювати необхідно змістову якість навчальних дисциплін, якість викладання, потужність й ефективність освітнього середовища. У нормативно-методичних документах зазначено, що «змістом оцінювання фізичного розвитку учнів НУШ є: виконання життєво необхідних рухових дій, моделювання рухової діяльності, виконання фізичних вправ під час ігрової діяльності та змагань, контроль свого фізичного стану, аналіз та оцінка впливу фізичного навантаження на стан здоров'я, дотримання безпечної поведінки, демонстрація дій, які запобігають або зменшують ризики для життя і здоров'я, розвиток рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності), визначення здорових та шкідливих звичок».

Недостатня підготовленість майбутнього вчителя до оцінювання діяльності учнів НУШ із фізичної культури в умовах сьогодення призводить до виникнення суперечностей між запитом НУШ на підготовку майбутніх учителів до оцінювальної діяльності та недостатнім рівнем підготовленості випускників до такого виду діяльності з фізичної культури; між потребами та наявним навчально-методичним забезпеченням процесу підготовки майбутніх учителів до оцінювальної діяльності.

У зв'язку з цим, підготовка вчителя до оцінювальної діяльності учнів з фізичної культури потребує суттєвого оновлення та удосконалення. Це стосується як учителів початкової школи, так і майбутніх учителів фізичного виховання, підготовка яких здійснюється на факультетах фізичного виховання. Одним із таких шляхів є включення у процес підготовки майбутніх учителів системи навчально-педагогічних ситуацій, розв'язання яких сприятиме формуванню їхньої готовності до

оцінювальної діяльності, сформує у випускників педагогічних закладів вищої освіти не лише належний теоретичний рівень знань, а й певний рівень практичних умінь, допоможе студентові орієнтуватися у педагогічній діяльності. Впровадження навчально-педагогічних ситуацій у систему підготовки майбутніх учителів до оцінювальної діяльності учнів НУШ з фізичної культури сприяє реалізації завдань, визначених Державним стандартом початкової освіти та рекомендацій щодо оцінювання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти від 13.07.2021 року. Навчально-педагогічна ситуація визначається нами як опис конкретної педагогічної ситуації, що взята із практики роботи вчителя, яка містить певне протиріччя (у явному чи неявному вигляді) і передбачає застосування теоретичних знань до пошуку практичних рішень, забезпечує формування у майбутніх фахівців готовності до розв'язування практичних завдань у наступній професійній діяльності.

Майбутній учитель у процесі здобуття професійних умінь та навичок повинен оволодіти різними уміннями: аналізувати, прогнозувати, коригувати, передбачати, знаходити вихід із будь-яких проблемних ситуацій. Особливо значимим в умовах сьогодення є уміння оцінювати навчальні досягнення дітей, мотивувати їх до подальшого удосконалення своїх результатів. Такі уміння формуються при вивченні педагогічних дисциплін. Системне застосування навчально-педагогічних ситуацій у процесі вивчення всіх тем з курсу педагогіки з метою підготовки до оцінювальної діяльності відображає завдання цілісного освітнього процесу із врахуванням його мотиваційної, змістової та операційної сторін.

Необхідність впровадження пропонованих шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до оцінювання діяльності учнів НУШ з фізичної культури обумовлена також тим, що у 2021–2022 навчальному році МОН розпочало пілотаж та апробацію в 5-х експериментальних класах нової модельної програми з фізичної культури для 5–6 класів, яка буде запроваджена в 5 класах закладів загальної середньої освіти з 2022 року, а в 6 класах – з 2023 року.

Висновки. Отже, ефективним шляхом підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності є аналіз педагогічних ситуацій та розв'язування педагогічних задач, що сприяє формуванню уміння швидко орієнтуватися у майбутній професійній діяльності. Аналіз педагогічних ситуацій максимально наближає студентів до майбутньої професійної діяльності, виступає як засіб підготовки студентів до педагогічного спілкування, є основою для формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів. Проблема використання навчально-педагогічних ситуацій у процесі підготовки майбутніх учителів

до оцінювання діяльності учнів з фізичної культури потребує подальшого як теоретичного, так і практичного дослідження. Зокрема, важливою й актуальною є розробка системи навчально-методичних ситуацій, а також методичних рекомендацій щодо їх впровадження у навчальних процес ВНЗ та практичної реалізації на заняттях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ємець, О. Й., Черняков, В. В. (2010). *Практикум з професійних ситуацій*. Чернігів: ЧНПУ.

Карпюк, Р. П., Ємець, О. Й. (2003). *Технології розв'язування професійних ситуацій учителя фізичної культури*. Луцьк.

Методичні рекомендації щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти у 2021-2022 навчальному році. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-1-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti

Осадченко, І. І. (2012). *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи*. Умань: ПП Жовтий.

О. Г. Гавриш

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЛЯ РОБОТИ З БІЖЕНЦЯМИ У НІМЕЧЧИНІ

Провідним завданням міграційної політики будь-якої держави є подолання стихійності міграції, розробка результативних механізмів впливу на цей процес, забезпечення нормальних умов життєдіяльності (проживання, працевлаштування, навчання біженців) та зменшення негативних впливів біженства на людей. Запорукою успішної реалізації цих завдань є усвідомлення необхідності професійного підходу до вирішення проблем біженців та належної професійної підготовки соціальних працівників до роботи з означеною категорією клієнтів.

Зважаючи на недостатній рівень вивчення й висвітлення досвіду соціальної роботи з біженцями і професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з означеною категорією клієнтів у національній системі професійної освіти, вважаємо за доцільне проаналізувати нагромаджений досвід соціальної роботи з біженцями і підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи із зазначеною категорією у Німеччині та окреслити його прогресивні ідеї з метою запозичення в нашій країні.

Узагальнення результатів наукових напрацювань дає підстави стверджувати, що у Німеччині процес підготовки соціальних працівників до роботи з біженцями здійснюється у вищих спеціальних школах з

терміном навчання 4 роки та на факультетах «Соціальна педагогіка» університетів, які готуються до викладацької діяльності у професійних школах соціально-педагогічної сфери (термін навчання 5-6 років). Цей процес має різнорівневий характер, базується на концепції неперервності освіти, характеризується міждисциплінарним підходом і партнерськими взаєминами з різними соціальними установами (Пришляк, 2008).

Аналіз змісту професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Німеччини дав змогу з'ясувати, що підготовка майбутніх фахівців до роботи з біженцями здійснюється у процесі вивчення інваріантного і варіативного компонентів.

Інваріантний компонент передбачає вивчення загальноосвітніх та базових професійних дисциплін і направлений на оволодіння знаннями з теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, цінностей та етики соціальної роботи. Варіативний - спрямований на спеціалізовану підготовку та задоволення інтересів майбутніх фахівців через вивчення дисциплін за вибором.

Аналіз нормативно-навчальної документації свідчить, що кількість годин, передбачених на вивчення курсів за вибором, є більшою від кількості годин з обов'язкових курсів. Такий підхід у Німеччині сприяє реалізації принципу диференціації та індивідуалізації процесу професійної підготовки. Студенти навчаються, зазвичай, за індивідуальними навчальними планами.

На основі аналізу законодавчих нормативних освітніх документів, наукового доробку з проблеми і практики професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах Німеччини виявлено такі особливості досліджуваного процесу:

- підготовка соціальних працівників здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, магістра і доктора соціальної роботи;
- у процесі професійної підготовки майбутнім фахівцям пропонують обов'язкові й елективні курси, які спрямовані на теоретичну підготовку й оволодіння технологіями роботи з різними категоріями біженців. Це такі курси, як : «Теорія і практика роботи з біженцями», «Соціальна робота з іммігрантами та біженцями», «Розуміння культури етнічних груп та іммігрантів», «Соціальна робота з мультикультурними спільнотами», «Мультикультуральні та багатогенераційні підходи до зцілення людини у стані втрати та горя», «Практика «наснаження» біженців» (стимулювання активності; формування вмінь відстоювати свої права, оволодіння технологіями самостійного вирішення проблем) тощо (Kruse, 2010);
- у програмі підготовки бакалаврів соціальної роботи (в контексті їх підготовки до роботи з біженцями) передбачено вивчення: соціальної

політики; подій і процесів, що спричиняють масове переміщення людей; діяльності соціальних служб і соціальних працівників з реалізації програм і проектів допомоги біженцям; проблем інтеграції біженців;

- у процесі професійної підготовки магістрів значну увагу приділено оволодінню менеджментом і технологіями соціальної роботи з біженцями;
- доброю німецькою традицією є те, що абітурієнт повинен мати певний життєвий і професійний досвід роботи у соціальній сфері. Тому середній вік німецького студента при вступі у ВНЗ – 27 років, 83% з них мають досвід професійної діяльності, в тому числі 11% – у сфері соціальної роботи (Schammann, Hannes und Christin Younso, 2017);
- ВНЗ у Німеччині мають високий ступінь автономності, тому змістовий компонент підготовки має свої особливості у кожному з них. У країні відсутній стандарт з даної спеціальності.

У ході семінарів і практичних занять у вишах Німеччини застосовуються рольові ігри, які розглядаються і як метод, і як соціально-педагогічний засіб. Курс «Ігри» є складником предмета «Педагогіка медій», що передбачає засвоєння студентами традиційних рухових, настільних, комунікативних ігор і створення нових. У більшості вишів Німеччини популярним є метод роботи в малих групах, за якого студентська група (10-12 осіб) поділяється на мікрогрупи для виконання одного великого завдання або різних завдань, а потім, у процесі загального обговорення, підводяться підсумки і приймаються рішення.

Особливе місце у підготовці соціальних працівників/соціальних педагогів займають PR-технології, тобто «паблік релейшенз технології», що позначають процес комунікації, створення соціальних зв’язків із громадскістю. Студенти навчаються використовувати різні PR-методи в соціальній роботі: флаєри, постери, готові звіти, Інтернет-сайти, безпосередні контакти, пресу, телебачення тощо. Це підвищує соціальний статус професії соціального педагога, привертає увагу суспільства до невирішених проблем, слугує більшій конкретизації практичних результатів соціальної роботи (Schammann, Hannes und Christin Younso, 2017).

Інтенсивно використовуються віртуальні форми навчання: відеолекторії, відеоконференції, робота в електронних бібліотеках, у мережі Інтернет, а також поєднання стаціонарної й дистанційної форм навчання, професійної діяльності з навчанням тощо.

Акцентуємо, що у процесі дослідження з’ясовано, що вагому роль у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями відіграє система практичного навчання, на яку відводиться від 30 до 50% всього навчального часу. Особливістю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих

навчальних закладах Німеччини є те, що навчальний процес побудований на практико-орієнтованих моделях навчання (Сайко, 2017).

Провідне місце серед форм професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до робот із означеною категорією клієнтів займають різні види практик: допрофесійна, вступна, спеціалізована під час основного навчання, а також професійна практика.

Практика може супроводжувати теоретичне навчання, наприклад, під час проєктного навчання або бути неперервною (блок-практика). Загалом, за умови академічної підготовки у вищих спеціальних школах упродовж 3 років на безпосередню практичну діяльність відводиться 1 рік.

Важливе місце займає «Рік професійного визнання» – вид практики, упродовж якої студенти працюють під керівництвом досвідченого практика за неповну оплату. Професійна практика відіграє роль перевірки знань і вмінь студентів, а також завершального вибору спеціалізації. Як правило, після закінчення практики професійного визнання випускник залишається працювати на цьому ж місці, за умови наявності вакансії та бажання випускника (Fernstudium Soziale Arbeit).

Особливої уваги з метою упровадження в практику професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах України заслуговує досвід проведення у Німеччині практикумів-семінарів, які спрямовані на інтеграцію практичного навчання під час практики з поглибленим вивченням теоретичних курсів або окремих тем з актуальних проблем соціальної роботи. Інтегровані практикуми-семінари часто проводяться із залученням провідних науковців і висококваліфікованих фахівців соціальної роботи.

На впровадження заслуговує досвід здійснення практичної підготовки майбутніх фахівців у міграційних службах, в урядових та неурядових установах, що працюють з біженцями. Така система практичного навчання сприяє тому, що майбутні соціальні працівники навчаються інтегрувати теорію і практику, аналізувати, активно застосовувати на практиці ті знання, уміння і навички, які вони засвоїли в процесі теоретичної підготовки.

Важливим аспектом підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з біженцями є підготовка до міжкультурної взаємодії. Основні завдання міжкультурного тренінгу полягають: в ознайомленні учасників із культурними відмінностями у міжособистісних стосунках за допомогою програвання ситуацій, у яких щось відбувається по-різному в обох культурах, та у можливості трансферу отриманих знань на нові ситуації.

Таким чином можна стверджувати, що у Німеччині процес підготовки соціальних працівників до роботи з різними категоріями

клієнтів (також і до роботи з біженцями) має різнорівневий характер, базується на концепції навчання упродовж усього життя і принципах системності, наступності, послідовності у реалізації змісту і технологій; характеризується міждисциплінарним підходом і партнерськими взаєминами з соціальними установами.

У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників значну увагу приділено науково-практичним аспектам їх підготовки до роботи з біженцями та іммігрантами; оволодінню технологіями соціального «втручання» в життя і ситуацію досліджуваної категорії клієнтів; менеджменту соціальної роботи з біженцями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Пришляк, О. Ю. (2008). *Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль.

Сайко, Н. (2017). Система професійної підготовки соціальних педагогів у Німеччині. *Витоки педагогічної майстерності, 19,* 385-390.

Kruse, E. (2010). Professionalisierung durch Akademisierung? – Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung in der Sozialen Arbeit. Professionalisierung im Widerstreit. *Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit* – Versuch einer Bilanz. Neu-Ulm: AG SPAK, ss. 43-58.

Schammann, Hannes und Christin Younso (2017). Zwischen Third Mission und Kerngeschäft: Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung. In: *Die Deutsche Schule, 109 (3),* 260-272.

Schammann, Hannes und Christin Younso (2017). Endlich Licht in einer dunklen Ecke? Hürden und Angebote für Geflüchtete im tertiären Bildungsbereich. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und. Entwicklungspädagogik. 40 (1),* 10-15.

Fernstudium Soziale Arbeit. URL: http://www.fernstudium–finden.de/soziale-arbeit

О. А. Кривопишина
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності,
Є. В. Порядін
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Тенденції глобалізації сучасного світу знаходять відображення в діяльності вітчизняних закладів вищої освіти, потребують відповідності процесу фахової підготовки соціальних працівників демократичним європейським нормам і цінностям. Інтенсивне зростання інтеграційних процесів як важливої складової розвитку сучасного світу, прагнення країн до інтеграції в світовий соціально-культурний та освітній простір з одночасним збереженням національної своєрідності стало значущою соціально-культурною детермінантою розвитку полікультурної освіти в усіх розвинених країнах світу.

В Україні полікультурна освіта знаходиться у стадії становлення і потребує значного вивчення у процесі її впровадження з огляду на специфічні історичні, геополітичні, соціальні умови нашої країни. Полікультурна освіта – це діалог і взаємодія культур, що передбачає вивчення і розроблення різних типів, моделей, що враховують національні та етнічні розбіжності людей (Ткаченко, 2017).

У сучасному поліетнічному, багатомовному та полікультурному соціумі розвиток толерантності набуває переважно характеру полікультурної освіти, головними цілями якої є: 1) глибоке та усестороннє оволодіння культурою свого народу як обов'язкова умова інтеграції в інші культури; 2) формування уявлень про різноманіття культур у світі та виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;створення умов для інтеграції в культури інших народів; 4) формування та розвиток умінь і навичок ефективної взаємодії з представниками інших культур; 5) виховання у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування. Саме полікультурна освіта, на думку О. Садохіна, яка основується на діалозі культур і є головним системоутворюючим фактором у сучасному полікультурному освітньому закладі, зумовлює толерантний процес взаємодії носіїв різних культур в освітньому просторі (Садохин, 2003).

На думку вчених саме полікультурна освіта дає можливість познайомитися з великою кількістю культурних моделей, набути критичного ставлення до власної культури, навчитися бути толерантним до представників інших культур. Тобто, вивчення найважливіших аспектів "чужої культури" має відбуватися поряд із учінням бути толерантним та умінням емпатично сприймати відмінності в культурних цінностях, поглядах і комунікативній поведінці (Садохин, 2003).

Толерантність, за думкою І. Бахова, є провідною категорією полікультурної освіти, яка вказує на здатність знижувати рівень емоційного реагування на несприятливі чинники міжособистісної взаємодії, терпляче або поблажливе (в позитивному сенсі) ставлення до іншого, його іншодій, інакомислення (Бахов, 2017).

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема толерантності в різних її аспектах знайшла відображення як у працях зарубіжних, так і вітчизняних вчених, але найбільшого поширення дослідження толерантності отримали в англо- американській науковій літературі, де розвиток ідеї толерантності має шлях від заперечення самої можливості толерантності до абсолютного ствердження толерантності як самостійного блага.

О. Г. Асмолов, звертаючись до семантики слова толерантність відмічає, що цей термін виражає три пересічні значення: стійкість (витривалість), терпимість і допуск (допустиме відхилення). При цьому в

різних європейських мовах залежно від історичного досвіду народу толерантність має різні смислові відтінки, у більшості випадків пов'язаних з мирним співіснуванням і розвитком громадських стосунків (Асмолов, Солдатова, Шайгерова).

Аналіз проблеми розвитку професійної толерантності довів, що питання розвитку професійної толерантності були предметом наукового пошуку багатьох учених, тому термінологічне наповнення даного феномену у фахівців з різних сфер діяльності має широкі інтерпретаційні межі.

Дослідники І.Чернікова та О.Лугова визначають професійну толерантність фахівців соціальної сфери як стійкість до дії професійного стресу, збереження соціально психологічної адаптивності фахівця, здатність вирішувати конфліктні ситуації в професійній сфері через розуміння і сприйняття різних точок зору, відмову від професійного догматизму, здатність до саморозвитку і участі в розвитку професійної культури. Ця інтерпретація дозволяє розглядати професійну толерантність і як інтегральну якість особистості, і як світоглядну позицію, і як норму поведінки, що є однією із складових професійної етики. Таким чином, *професійна толерантність* розглядається як інтегральна характеристика особистості, визначальна її здатність конструктивно діяти в складних і нестандартних умовах не виходячи за рамки професійно прийнятної поведінки (Черникова, Луговая, 2016).

Досліджуючи проблему розвитку професійної толерантності соціального педагога, Т. Трет'якова розглядає це поняття як інтеграційну якість особистості (терпимість до іншого роду поглядів, устоїв, звичок, оскільки в соціальній сфері це головний спосіб діяльності), здатність знаходити індивідуальний підхід до «клієнтів» соціально-педагогічної діяльності, адекватно і гуманно поводитися у взаємовідносинах з ними, природність в поводженні з різними категоріями дітей і сімей «групи ризику». Дослідниця вказує на те, що професійна толерантність є необхідною характеристикою фахівця, яка сприятиме ефективнішій його співпраці як з різними віковими категоріями людей, так і з різними національностями, що проявляється в його терпимості і повазі, а значить забезпечуватиметься психологічне здоров'я не лише самих соціальних педагогів, але і осіб, з якими вони взаємодіють (Третьякова, 2011).

Безперечно важливими являються результати дослідження Н. Нікітіної і С. Толстікової, на думку яких професійно-комунікативна толерантність фахівця соціально-педагогічного профілю характеризується розумінням і прийняттям своєрідності індивідуальності іншої людини, умінням приховувати і згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями клієнтів (підопічних), відсутністю

категоричності в оцінці людей, терпимістю до фізичного і психологічного дискомфорту партнера, умінням враховувати особливості характеру, звичок, установок інших людей, демонстрацією можливості знаходження точок зіткнення у будь-яких ситуаціях. Професійна толерантність визначається дослідниками як системотворний чинник і гуманістично-ціннісна позиція по відношенню до людей (Никитина, Толстикова, 2002).

Таким чином, аналіз наукових робіт, присвячених проблемі професійної толерантності фахівців різних сфер діяльності, свідчить про багатогранність та складність даного феномену, відсутність єдності у визначенні даного поняття, достатню суперечність і різноманітність авторських підходів до його розуміння. Науковці розглядають професійну толерантність як інтегральну характеристику фахівця; особистісно-професійну якість; готовність і здатність; стосунки і установку; тип відношення тощо (Гурьянов, 2008).

Висновки. У контексті дослідження зазначеної проблеми професійну толерантність майбутнього соціального працівника варто розуміти як комплекс професійно важливих якостей особистості, що забезпечують ефективність у сфері професійної діяльності і характеризуються активністю життєвої й професійної позиції, яка виявляється у шанобливому ставленні до іншої людини як до рівноцінної унікальної особистості; здатності приймати відмінні від власних думки, цінності, поведінку, зовнішні характеристики; готовності до рівноправного партнерства з усіма учасниками професійної взаємодії на основі дотримання норм моралі, відповідальної і водночас гнучкої взаємодії з ними, зберігаючи власні цінності та індивідуальність. Полікультурна освіта сприяє процесу розвитку професійної толерантності майбутніх соціальних працівників, формує здатність розуміння спільності витоків різноманітних етносів, народів, усвідомлення взаємозв'язку національних та духовних культур, розвиває асертивне мислення, емпатійні та афіліативні здібності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Асмолов, А. Г., Солдатова, Г. У., Шайгерова, Л. А. О смыслах понятия «толерантность». *Век толерантности, ½,* 8-19.

Бахов, І. С. (2017). *Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга пол. XX - початок XXI ст.)* (автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ.

Гурьянов, А. (2008). Воспитание толерантной личности. *Воспитание школьников, 2,* 25-28.

Никитина, Н. И., Толстикова, С. Н. (2002). Коммуникативная толерантность в системе профессионально значимых качеств социального педагога. *Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института, 1,* 140-145.

Садохин, А. П. (2003). Толерантное сознание: сущность и особенности. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика*).

Москва: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», сс. 20-31.

Ткаченко, В. І. (2017). Полікультурна освіта на пострадянському етапі вивчення мов у школах України. *Педагогічний альманах, 34*, 95-100.

Третьякова, Т. В. (2011). *Формирование толерантности будущих социальных педагогов в высшем учебном заведении: этнопедагогический подход.* Хабаровск.

Черникова, И. В., Луговая, О. В. (2016). Профессиональная толерантность специалистов социальной сферы: комплексная характеристика и технологии формирования. *Вопросы современной педагогики ипсихологии: свежий взгляд и новые решения:* сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Ставрополь: Издательство «Инновационный центр развития образования и науки», сс. 124-128.

РОЗДІЛ 11. ОСВІТА ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Є. В. Роговська, Н. С. Борисенко
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСВІТА ДОРОСЛИХ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

У країнах Європейського Союзу широко пропагується навчання протягом усього життя. Першою метою європейського співробітництва в галузі освіти (включаючи освіту навчання у широкому розумінні) до 2020 року є реалізація ідеї навчання протягом усього життя та мобільності навчання.

У Польщі функціонує багато понять і термінів у сфері політики освіти дорослих, які, в залежності від середовища та контексту, в якому вони використовуються, розуміються по-різному.

Основою політики в цій сфері є:

- зосередження на результатах навчання – з наголосом на якомога ширшому доступі до якісного навчання (незалежно від ситуацій, в яких воно відбувається) та отримання кваліфікації, яка цінується в країні та за кордоном;
- підпорядкування діяльності інтересам осіб, які навчаються в різних ситуаціях (у школі та університеті, під час виробничої практики та курсів, на роботі, в різних організаціях і безпосередньо в повсякденних ситуаціях) та у різному віці - з акцентуванням на необхідності злагодженості діяльності багатьох установ, інституцій та партнерів;
- рівне трактування, поцінування та пропагування навчання в різних формах і на різних етапах життя – з підкресленням потреби розвитку менш розвинених форм і етапів навчання, особливо дошкільної освіти, практичної освіти, тісно пов'язаної з потребами економіки та громадянського суспільства, та освіти дорослих, включаючи освіту старших осіб.

Спроби укорінення в сфері польської освіти понять дотичних навчання протягом усього життя, включаючи освіту та навчання дорослих, які збігаються з Європейськими дефініціями, датуються 2013 роком.

Саме тоді уряд ухвалив нові стратегічні документи: «Перспективи навчання протягом усього життя» (Perspektywę uczenia się przez całe życie) та «Стратегія розвитку людського капіталу» (Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego) у яких визначено основні поняття політики навчання протягом усього життя. Ключовими факторами реалізації ідеї такого навчання є уміння, навички, а також створення умов, що уможливлюють їхній

розвиток. Вищезазначені фактори необхідні для зміцнення соціального капіталу, економічного зростання, високої якості життя. Досягненням Польщі у 2019 році у створенні «Інтегрованої стратегії умінь» стало прийняття загальної частини, документа, розробленого в тісному співробітництві між інституціями та зацікавленими сторонами (Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna), 2019).

Важливим документом у проблематиці освіти та навчання дорослих став рапорт «OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, OECDSkills Studies», представлений у грудні 2019 року (OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, OECDSkills Studies). У ньому визначаються можливості та рекомендуються заходи щодо перетворення системи освіти у більш чутливу до потреб ринку праці, заохочення дорослих до участі в навчанні тощо.

У першому півріччі 2020 року суттєвим фактором, що вплинув на хід навчання дорослих, так і на роботу над документами у сфері освіти (особливо тими, що потребують широкого співробітництва та численних консультацій), стали рішення, запроваджені під час тимчасового обмеження функціонування освітнього закладу, підрозділів системи (у тому числі вищої освіти і науки та інших навчальних закладів, а також роботодавців) у зв'язку з профілактикою, протидією та боротьбою з COVID-19. Пріоритетними стали заняття з використанням методів і прийомів дистанційного навчання. Ці рішення мали особливе значення для занять професійно-технічної освіти, які проводилися лише з теоретичних професійно-технічних предметів та практичних занять, лише тією мірою, що дозволяла використовувати методи та прийоми дистанційного навчання (використання Інтегрованої освітньої платформи матеріалів, розміщених на веб-сайтах, у програмах громадського телебачення та радіо тощо).

У програмних документах, прийнятих у Польщі та в ЄС, а також у законі про освіту Польщі, прописані наступні визначення освіти та навчання дорослих:

1. Під безперервною освітою, визначеною Законом про освіту (уніфікований текст від 07.05.2020 р., ст.4 (30), набрання чинності з 1 вересня 2019 р.) розуміється навчання у школах для дорослих, галузевих школах II ступеня та закладах вищої освіти, а також здобуття та поповнення знань, умінь та професійної кваліфікації у позашкільних освітніх закладах особами, які виконали обов'язок щодо навчання у школі.

2. Освіта дорослих прирівняна до терміну освіта та навчання дорослих. Сфера освіти та навчання дорослих виходить далеко за межі освіти та вищої освіти та традиційних кваліфікаційних курсів та навчання. Освіта та навчання дорослих організовується також у робочому

середовищі як практичне навчання, а також в організованих формах діяльності громад. У Польщі не існує повного визначення освіти та навчання дорослих, що, з одного боку, може бути результатом дуже широкого концептуального об'єму цієї категорії, а з іншого боку, відсутності можливості підпорядкування категорії освіти та навчання дорослих, або значної її частини, до однієї адміністративної структури.

3. Навчання дорослих розуміється як навчання на етапі дорослого життя, що становить етап навчання протягом усього життя в різних формах і місцях (у формальному, неформальному та інформальному контексті). У цьому контексті навчання дорослих вписується в послідовність освітньої діяльності, що супроводжує все життя людини від ранніх років до старості. У такому розумінні навчання дорослих ключову роль відіграють набуті уміння, а також ті, що розвиваються та набуваються. У стратегічних документах найчастіше зустрічається власне визначення «навчання протягом усього життя» та його різні контексти.

За даними Євростату, участь дорослих поляків у освіті та навчанні роками була майже вдвічі нижчою за середній показник по ЄС-28 (у 2019 році він становив 10,8%). В останні роки в Польщі спостерігаються незначні коливання обговорюваного показника, тоді як його середнє значення для ЄС-28 повільно, але неухильно зростає. У 2019 році відсоток дорослих поляків у віці 25-64 років, які беруть участь в освіті та навчання дорослих, становив 4,8% (зафіксовано зниження порівняно з 2018 роком, коли воно становило 5,7%) (OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, OECDSkills Studies).

У контексті представленої теми заслуговують на увагу видані у 2019 році дослідження з навчання дорослих («Професійна та освітня активність дорослих поляків перед викликами сучасної економіки»[1] та «Суспільство, що навчається. Про освітню діяльність дорослих поляків»[2]), які представили новий підхід до вивчення освітньої діяльності дорослих у Польщі.

Освіта та навчання дорослих є найбільш диверсифікованою сферою освіти в Польщі, як з точки зору отримувачів, їхнього віку та соціально-професійного статусу, форм навчання, методу підтвердження результатів навчання, особливо неформального та інформального, так і установ, що здійснюють діяльність у цій сфері.

Ідентифікуючи поняття «освіта і навчання дорослих» необхідно звернути увагу на всі сектори соціально-економічної діяльності (установи управління, суб'єкти господарювання та всі недержавні організації). Відповідно до прийнятої мети та організаційної форми в освіті та навчанні

[1] Aktywność zawodowa i edukacyjna dorosłych Polaków wobec wyzwań współczesnej gospodarki.
[2] Uczące się społeczeństwo. O aktywności edukacyjnej dorosłych Polaków".

дорослих можна виділити: формальну освіту, що завершується видачею загальновизнаного диплома чи атестата; неформальну освіту, яка зазвичай не супроводжується видачею документа, що відбувається в освітніх установах чи громадських організаціях, клубах та гуртках, а також під час індивідуальних занять з репетитором чи тренером; інформальна (спонтанна) освіта – індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя і не обов'язково має цілеспрямований характер.

Резюмуючи зазначимо, що є дві основні причини піднесення освіти і навчання дорослих в країнах ЄС.

По-перше, Європа стала «суспільством, заснованим на знанні» (knowledge-based society). Це означає, що інформація, знання, а також мотивація до їх постійного оновлення та навички, необхідні для цього, стають вирішальним фактором європейського розвитку, конкурентоспроможності та ефективного ринку праці.

По-друге, європейці живуть у складному соціально-політичному середовищі, де повноцінний розвиток особистості стає неможливим без уміння брати активну участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності. І лише освіта у найширшому розумінні цього процесу може допомогти успішно впоратися із цим завданням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Perspektywę uczenia się przez całe życie. Вилучено із https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/perspektywa-uczenia-sie-przez-cale-zycie

Strategię Rozwoju Kapitału Ludzkiego. Вилучено із https://archiwum.bip.kprm.gov.pl/kpr/form/r207696585187,Projekt-Strategii-Rozwoju-Kapitalu-Ludzkiego-2030.html

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna). (2019). Вилучено із https://efs.men.gov.pl/wp-content/uploads/2019/08/Zintegrowana-Strategia-Umiejętności-2030-część-ogólna.pdf.

OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations, OECDSkills Studies. Вилучено із https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en.

European Commission·Eurostat·Education and *training*. Вилучено із http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables.

О. Л. Самодумська
Класичний приватний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ «МАЙСТЕРМАЙНДІВ» ЯК ТРЕНД В ОСВІТІ ДОРОСЛИХ

Швидка зміна ринку професій, демографічні зміни, інформатизація і цифровізація, інтенсивний розвиток підприємництва та розширення онлайн сфери послуг акцентують увагу соціуму на освіті дорослих. Сучасні тренди її розвитку пов’язані перш за все із зростаючими запитами

дорослих навчатися динамічно, змістовно, із збереженням провідних цінностей, в умовах обмеженості ресурсів часу задля набуття загальних і спеціальних професійних компетентностей та особистісного розвитку.

У роботі ми спиралися на результати наукового пошуку, здійсненого О. Аніщенко (Аніщенко, 2015). Дослідницею основними трендами освіти дорослих названі освіта впродовж життя, розвиток неформальної освіти і моделювання, функціонування регіонів, що навчаються, а також онлайн-освіта, внутрішньофірмове навчання, підготовка педагогічного персоналу для освіти дорослих (Аніщенко, 2015, с. 159). Узагальнені напрями є базовими. Їх дотримання, а також постійна стрімка зміна соціально-економічних умов, диктують неперервне вдосконалення наявних навчальних програм, оновлення дидактичного інструментарію, розроблення методичного забезпечення підготовки андрагогів для формальної і неформальної освіти дорослих.

Серед широко застосовуваних андрагогами дидактичних інструментів в останні декілька років є майстермайнди. Особливо цей тренд розповсюджений у неформальній освіті дорослих. В українських посібниках і довідниках з освіти дорослих тлумачення щодо розуміння цього терміну як освітньої категорії відсутнє. Проте, ідея, як концепція, описана у 1928 році Н. Хіллом (Хилл, 2021). В різноманітних описах майстермайндів можна зустріти і твердження, що їх організація започаткована ще раніше, у 1727 році, Б. Франкліном, який організував Junto Club з 12 осіб. Учасники клубу збиралися по п'ятницях і, щоб поділитися своїми відкриттями, обговорити політику, питання моралі та філософії. Н. Хілл вивчав успішних американців: Г. Форда, Т. Едісона, Т. Рузвельта та ін. Провів опитування понад 500 видатних осіб, щоб знайти закономірності їхнього успіху. У своїх книгах «Закон успіху» (Хилл, 2019) і «Думай і багатій» (Хилл, 2021), автором описана ідея співпраці групи людей для допомоги і підтримки один одному. У таких групах люди працюють над своїми цілями в колективі. Кожен вкладається в успіх інших учасників, підтримує, ділиться досвідом і ресурсами (Хилл, 2019; 2021).

Дорослі люди, об'єднуючись в майстермайнд-групи, працюють над своїми професійними та особистими цілями в колективі, обговорюють їх з іншими учасниками. У безпечних умовах співпраці та взаємоприйняття вони користуються ресурсами один одного, звертаються за порадами і діляться труднощами. Але як освітнє поняття, «майстермайнд» залишається терміном «умовним» і «провізорним», потребує спеціального аналізу і більш ґрунтовного дослідження. Як дидактичний інструмент, який спрямований на досягнення навчальних цілей дорослими, тим більше

потребує уваги. Оскільки у реальній практиці корпоративної і неформальної освіти дорослих користується попитом і популярністю.

Метою цих тез є розкрити особливості організації майстермайнд груп як одного із трендів формальної і неформальної освіти дорослих.

Аналіз різноманітних трактувань майстермайндів у відкритій неформальній освіті дав нам можливість сформулювати таке провізорне розуміння цього поняття освіти дорослих як дидактичної категорії. Майстермайнд – це метод організації навчальної взаємодії суб'єктів з аналізу кейсів за визначеною тематикою, що супроводжується обміном досвідом, порадами і зворотним зв'язком. За формою організації цей метод реалізується у груповій роботі. Оптимальна кількість учасників від 5 до 8 осіб.

До особливостей організації роботи в майстермайнд-групах нами віднесено такі:

● на зустрічі хотсіт (тобто по черзі) кожному учаснику-спікеру надається час, до 20 хвилин;

● під час хотсіта учасник озвучує групі запит – кейс, який він виносить задля того, щоб отримати зворотний зв'язок, підтримку, погляд зі сторони, вирішення конкретного завдання, поділитися аналогічним досвідом або порекомендувати актуальні ресурси, корисні посилання, коментарі тощо;

● після цього у встановлений час, до 5 хвилин, інші учасники надають зворотний зв'язок учаснику-спікеру в тій формі, про яку домовилися попередньо;

● наприкінці учасник-спікер бере коммітмент – зобов'язання і оголошує план дій на час до наступної зустрічі;

● на початку кожної наступної зустрічі учасники під час свого хотсіта звітують перед групою про те, які зміни відбулися з минулої зустрічі, що їм вдалося і не вдалося зробити.

До додаткових результатів взаємодії учасників у майстермайнд-группах нами віднесено такі: взаємна підтримка, інші точки зору, отримання додаткових ресурсів, нетворкинг:

● *Взаємна підтримка:* участники групи уважно ставляться і підтримують один одного. Безпека та розуміння в групі будується на довірі та взаємній чесності всіх учасників.

● *Інші точки зору.* Різні точки зору учасників майстермайнд-груп допомагають побачити проблеми, які раніше були непомітні. Зворотний зв'язок інших учасників відкриває нове бачення ситуацій і можливості розв'язання проблем по-іншому.

● *Ресурси.* У учасника кожної групи буде різний набір навичок і компетентностей. Звертаючись за допомогою, він знаходить відповідні

компетентності в інших людях, щоб вирішити свої навчальні питання. І навпаки, пропонує задіяти власні навички і досвід, щоб допомогти іншим учасникам групи.

● *Нетворкинг.* Знайомство з новими людьми допомагає розвиватися і діяти з підтримкою однодумців. Розширюються можливості взаємного розвитку освітніх проєктів, портфоліо, кейсів тощо.

Важливою особливістю проведення майстермайнд-групи є організація попередніх домовленостей і правил роботи у ній. Нами виокремлені такі:

1. Визначити терміни взаємодії. Група працюватиме без обмеження у термінах або певний строк, по закінченні якого відбудеться обговорення щодо припинення діяльності чи її продовження. Можливі терміни роботи групи – півроку, 9 місяців, рік.

2. Склад учасників групи є сталим. Так краще відстежувати і вимірювати довгострокові зміни. Введення нового учасника може викликати негативну групову динаміку. Кількість учасників обговорюється перед початком роботи майстермайнд-групи.

3. Робота в групі має високий пріоритет. Зустрічі не відміняються. Домовитися про ймовірність перенесення зустрічей потрібно перед початком роботи.

4. Вибрати місце для зустрічі: офлайн чи онлайн. Визначити майданчик: skype, discord, zoom чи інший.

5. Визначити час і регулярність зустрічей, тривалість хотситів, перерви. Наприклад, група зустрічається раз на 3 тижні. Кожен хотсит складається з трьох таймерів: 5 хв. – звіт про минулий кейс, 15 хв. – новий кейс, 5 хв. – для формулювання головної думки з обговорення та для того, щоб взяти нові зобов’язання. Усе регулюється за погодженням з учасниками.

6. Організувати додатковий чат на зручній платформі, наприклад, у Telegram, щоб обмінюватися корисними посиланнями та швидкими підказками за необхідності.

7. Узгодити перед початком роботи, чи можна вносити корективи в процесі. Наприклад, змінити оптимальний режим для всіх учасників. Ймовірно, що будуть корисними додаткові зустрічі, підтримка, звіти тощо.

8. Розробити сумісно правила групи. Корисно обсудити «налаштування приватності». Написати документ про нерозголошення інформації.

9. Вибрати модератора з учасників групи або запросити експерта. Модератор слідкує за темою, за тим, щоб зустрічі були конструктивними, не конфліктними та закінчувалися навчальним результатом для кожного

учасника. Модератор стимулює кожного працювати з максимальною продуктивністю.

10. Знайомство учасників групи на першій зустрічі, для кращого розуміння один одного. Навіть, якщо дорослі учні вже знайомі, сумісна праця у заданій темі з індивідуальними кейсами вимагає оновлених знань учасників один про одного.

У межах дослідження організації роботи майстермайнд-груп нами розроблені методичні рекомендації до визначення загальної тематики, варіантів обрання відповідних кейсів, організації тестової зустрічі учасників, пропозиції для правил роботи групи тощо.

За допомогою методу організації майстермайнд-груп створюється простір, де дорослі учні мають можливості поділитися існуючими навчальними й іншими кейсами, отримати допомогу, підказки, зробити висновки щодо оптимальних стратегій їх вирішення.

Отже, розуміння тренду освіти дорослих як панівної тенденції, загального напряму її розвитку, дозволило нам до таких віднести організацію майстермайнд-груп. Їх довготривале, осмислене застосування в освіті дорослих безперечно потребуватиме спеціального дослідження й експериментального підтвердження забезпечення оптимальних результатів навчання дорослих учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Аніщенко, О. (2015). Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету, 2 (15),* 155-160.

Хилл, Н. (2021). *Думай и богатей*. Санкт-Петербург: Еврознак СПб.

Хилл, Н. (2019). *Закон успеха. 16 уроков, на которых основывается любой успех.* Москва: Попурри.

О. В. Ящук
Київський національний лінгвістичний університет

АСПЕКТИ ЗАТРЕБУВАНОСТІ ФАХІВЦІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

На сучасному етапі невпинної технологічної еволюції перед людством постають виклики, що змінюють парадигму життя глобальної спільноти. Інформаційно-комп’ютерні мережі охопили весь світ, відтак триває розвиток цифрового суспільства, що активно послуговується інноваційними комунікаційними технологіями для задоволення інформаційних потреб, зумовлених діяльністю в професійному, діловому, науковому, освітньому середовищах або особистими інтересами. У вимірі цифровізації потужної трансформації зазнають процеси людської діяльності: виробництво, розповсюдження й споживання інформації, що

стосується багатьох сфер (політичної, економічної, соціальної, медичної, освітньої, наукової, культурної і т. д.), здійснюється в електронному середовищі; можливості надання й отримання широкого спектру послуг уже реалізуються в режимі paperless; інноваційні цифрові технології забезпечують функціонування життєво необхідних об'єктів критичної інфраструктури (енергетика, банки, медицина, продовольство).

Цифровізація безпосередньо пов'язана з існуванням кіберпростору: інформація в електронному форматі й дані є його нематеріальним складником. Відповідно до визначення в Законі України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» (ст. 1) кіберпростір надає можливості для здійснення комунікацій та/або реалізації суспільних відносин й утворений у результаті функціонування сумісних (з'єднаних) комунікаційних систем та забезпечення електронних комунікацій з використанням мережі Інтернет та/або інших глобальних мереж передачі даних" (2017). Велика Британія має "Стратегію кібербезпеки Сполученого Королівства", в якій поняття "кіберпростір" тлумачиться як інтерактивний простір, утворений за допомогою цифрових мереж, що використовується для зберігання, модифікації та передачі інформації, для чого, крім інтернету, задіяні й інші інформаційні мережі, які підтримують підприємства, інфраструктуру та сферу послуг (2011). Спільною ознакою функціонування кіберпростору в зазначених трактуваннях є забезпечення комунікації/руху інформації з використанням відповідних мереж у необхідних сферах діяльності. Технічний прогрес триває, мережі стрімко розвиваються, цифрові інновації повсюдно впроваджуються; з опануванням інформаційно-комунікаційних технологій і розвитком цифрових навичок громадян кіберпростір невпинно розгортається, і питання про його безпеку як чинник, зокрема, економічної стабільності стає ключовим у цифровій адженді держав. Усе частіше виникають глобальні виклики, пов'язані з протилежним, спрямованим у деструктивне русло, вектором зловмисного використання сучасних інформаційних технологій: руйнівні віруси виводять з ладу роботу банківських систем, соціальних мереж, що спричинює масштабні фінансові збитки; рутинними стають порушення конфіденційності й приватності інформації, втручання у віртуальний простір громадян й крадіжки особистих даних, нелегальна розробка застосунків для електронних пристроїв, підробка електронних документів і т. д.

Такі деструктивні аспекти використання сучасних технологій актуалізують необхідність якісної професійної підготовки фахівців, які здатні вчасно запобігати зловмисним втручанням і перешкоджати нелегальним діям, спрямованим на дестабілізацію кіберпростору. Спостережено, що "така професія є порівняно молодою і отримала широке розповсюдження в зв'язку

з впровадженням комп'ютерних та мережевих технологій практично в усіх організаціях – від невеликих комерційних фірм до органів держбезпеки" (ЕлІт…). Щодо професійної підготовки кіберзахисників у ЗВО нашої країни, то дослідники вважають, що "...єдина раціональна система та методологія підготовки фахівців з кібербезпеки в Україні ще не сформована" (Даник & Зінченко, 2018, с. 71). Разом із тим, зважаючи на затребуваність професії на ринку праці, підсилену технологічними і суспільними викликами, фахову підготовку майбутніх професіоналів у галузі кібербезпеки в Україні забезпечують відповідні факультети й інститути технічних університетів – зокрема, Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського", Національного авіаційного університету, Національного технічного університету "Харківський політеснічний інститут", Національного аерокосмічного університету ім. М. Є. Жуковського "Харківський авіаційний інститут", Національного університету "Львівська політехніка", Національного технічного університету "Дніпровська політехніка", Луцького національного технічного університету.

Оволодіння спеціальністю "Кібербезпека" передбачає широке коло компетенцій: безпека операційних систем і баз даних, системи технічного захисту інформації, антивірусний захист, безпека Web-сервісів і Cloud-систем, безпека мережевих комунікацій (Кафедра комп'ютерних систем, мереж і кібербезпеки). І цей перелік, зважаючи на специфіку й розширення об'єктів кіберзахисту, сучасні виклики й кіберзагрози, суттєво доповнюється; тому й професіонім "фахівець із кібербезпеки" є дещо універсалізованим і маркує загальну сферу, галузь діяльності, а не контекстуальні аспекти, що зумовлюють її специфіку. У реальному професійному середовищі фахова диференціація в межах набутих за спеціальністю "Кібербезпека" компетентностей відображається у виконанні таких обов'язків: фахівець із розробки та тестування програмного забезпечення, фахівець з інформаційних технологій, фахівець з організації захисту інформації з обмеженим доступом, аналітик інформаційної безпеки, системний аналітик безпеки, мережевий інженер із питань безпеки, аналітик безпеки хмарних середовищ, аналітик із управління вразливостями, тестувальник кібератак тощо (ЕлІт …; Спеціаліст з кібербезпеки…). Беручи до уваги вищезазначене, кібербезпеку можна засоціювати з довгим захисним ланцюгом, що огортає кіберпростір, відповідальність за міцність кожної ланки якого несуть кваліфіковані, компетентні професіонали.

Отже, цифровізація, що є тісною взаємодією фізичного світу з кіберсистемами – сукупністю електронних пристроїв, інформаційно-комунікаційних мереж й інших складників, що забезпечують

функціонування електронного віртуального середовища, створює актуальний контекст щодо посилення підготовки кіберзахисників як цінного кадрового ресурсу в галузі кібербезпеки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Даник, Ю. Г. & Зінченко, А. О. (2018). Кіберосвіта та її особливості. *Військова освіта, 2*, 67-84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2018_2_9

https://elit.sumdu.edu.ua/uk/abiturientam/spetsialnosti-fakultetu/192-kiberbezpeka.html

ЕлІт. Факультет електроніки та інформаційних технологій. Спеціальності факультету. Кібербезпека. Режим доступу: https://elit.sumdu.edu.ua/uk/abiturientam/spetsialnosti-fakultetu/192-kiberbezpeka.html

Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» (2017). Режим доступу: http://www.zakon.rada.gov.ua/

Кафедра комп'ютерних систем, мереж і кібербезпеки. Спеціальність 125. Кібербезпека. Режим доступу: https://csn.khai.edu/speciality/sics

Спеціаліст з кібербезпеки: чим займається, де навчається і які перспективи? Режим доступу: https://mudra.ua/ua/articles/specalst-z-kberbezpeki-chim-zajmatsya-de-navchatsya-yak-perspektivi/

The UK Cyber Security Strategy. Protecting and promoting the UK in a digital world. Retrieved from: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/60961/uk-cyber-security-strategy-final.pdf

РОЗДІЛ 12. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

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

ДОКТОРСЬКИЙ ДІМ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ PHD

В умовах модернізації професійної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії, що розпочалася у 2016 р. і триває дотепер, висуваються високі вимоги до створення в закладі вищої освіти середовища підтримки. Таким середовищем підтримки виступає докторський дім, що об'єднує аспірантів, наукових керівників, гаранта освітньо-наукової програми, професорсько-викладацький склад та інші зацікавлені сторони. Разом із тим, створення докторського дому як організаційної структури пов'язано з низкою викликів, вирішення яких можливе за допомогою вивчення позитивних концептуальних ідей зарубіжного досвіду, насамперед європейського.

Організація докторської освіти в Європі за останнє десятиліття зазнала стрімких змін. Насамперед, це стосується запровадження інноваційних практик, політик та структур для забезпечення більш якісної підготовки майбутніх докторів філософії. Зокрема, у дослідженні Європейської асоціації університетів (ЄАУ) «Докторська освіта в Європі сьогодні: підходи та інституційні структури» (Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures) (2019) окреслено основні форми підготовки здобувачів ступеня доктора філософії.

У межах означеного дослідження було проведене опитування європейських ЗВО щодо типів організаційних структур та інституційних рівнів, на яких вони функціонували. Отримані результати засвідчили велике різноманіття організаційних структур підготовки здобувачів ступеня доктора філософії в європейських країнах.

Відповідно до мети оприлюдненого на сайті ЄАУ дослідження, респонденти мали відповісти на запитання, яким чином організована докторська освіта в їхніх закладах: у межах програм, у межах організаційного підрозділу (напр. «докторської школи» (doctoral school)), у межах міжорганізаційного підрозділу або керується окремими науковими керівниками без інституційного нагляду. Отримані результати засвідчили, що найбільш поширеними є такі форми підготовки, як докторські програми, запроваджені в 73 % університетів («значною мірою» (24 %) або «наявні» (49 %) та організаційні підрозділи, наприклад докторські школи, які керують розробкою програм, забезпечують якість, розробляють

положення та інструкції тощо, що функціонують у 62 % університетів («значною мірою» (17%) або «наявні» (45 %).

Слід наголосити, що більшість закладів має власні докторські школи або подібні структури. Однак, поширеними в європейських країнах є також схеми співпраці між різними інституціями в організації докторської освіти. Однак, така форма докторської освіти є значно менш репрезентованою в європейських ЗВО (13 % університетів, які засвідчили наявність міжінституційного підрозділу (напр., університетський консорціум, міжінституційна докторська школа тощо). Лише 11 % закладів вищої освіти зазначили, що організація докторської освіти є справою лише наукового керівника (Hasgall et al., 2019).

Цікавим, на наш погляд, є досвід організації докторської освіти в межах докторських шкіл:

- на рівні дисципліни (64 % університетів);
- на рівні факультету (52 % університетів);
- на рівні тем або суспільних проблем (14 % університетів) (там само).

Як засвідчили результати дослідження, докторська освіта передбачає, насамперед, професійну підготовку та підтримку, яка надається здобувачу ступеня доктора філософії.

Слід наголосити, що європейські університети центральну увагу приділяють формуванню дослідницьких та трансверсальних компетентностей.

Важливість освітньої складової, орієнтованої на формування дослідницьких компетентностей відзначають 97 % ЗВО, а також універсальних академічних навичок, які не залежать від конкретної дисципліни (напр., навички грант-райтингу, культура академічного письма, наукова етика тощо) (82 %).

Серед трансверсальних компетентностей 47 % університетів називають «важливими» (36 %) та «надзвичайно важливим» (11 %) захист прав інтелектуальної власності, підприємництво, розробку інноваційного продукту, тоді як 37 % університетів вважають «надзвичайно важливим» (6 %) та «важливими» (31%) управлінські та лідерські здібності (напр., навички роботи в команді, розв’язання конфліктів тощо). 45 % закладів вищої освіти наголошують на важливості педагогічної складової, тобто формування навичок викладання (Hasgall et al., 2019).

Отже, можемо констатувати, що провідною організаційною формою підготовки здобувачів ступеня доктора філософії є докторська школа, що створюється навколо певної проблеми, дисципліни чи в межах структурного підрозділу (факультету). Означена модель дещо відрізняється від української,

оскільки в нашій країні, відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» від 23 березня 2016 р. № 261, підготовка здобувачів PhD здійснюється в аспірантурі та поза аспірантурою. Навчання в аспірантурі відбувається в межах однієї спеціальності за освітньо-науковою програмою, тоді як підготовка в докторській школі може здійснюватися навіть за конкретною науковою проблемою.

Якщо в Україні аспірантури з різних спеціальностей функціонують у межах відділу аспірантури (або подібних структурних підрозділів), то в країнах ЄС докторські школи, як правило, об'єднуються в докторський дім, що являє собою своєрідний центр освітніх, консультативних та інших послуг для здобувачів ступеня доктора філософії та одночасно організований простір для проведення зустрічей, обмінів і роботи. Показовим прикладом докторського дому може слугувати Докторський дім імені Жана Кунцмана Університету Гренобль Альпи (Франція) (*Maison du doctorat Jean Kuntzmann (PhD House)*), що пропонує широкий спектр послуг:

- прийом аспірантів, призначення наукових керівників, навчальна діяльність, докторантури, міжнародний центр;
- адміністрування докторських шкіл;
- центр кар'єри та партнерство з соціально-економічним світом та випускниками (мережа випускників PhD – PhD Alumni Network);
- простір для роботи аспірантів (колективні та індивідуальні робочі місця, приміщення для спілкування та зустрічей);
- простір, який можна мобілізувати для проведення заходів, конференцій, зустрічей, круглих столів, зокрема організованих спільно з міжнародними партнерами;
- приміщення для навчання;
- зали для проведення захисту дисертацій, обладнані засобами зв'язку для проведення відеоконференцій тощо (*Maison du doctorat Jean Kuntzmann (PhD House)*).

Таким чином, докторський дім являє собою інноваційну для України організаційну структуру, діяльність якої спрямована на створення всіх умов для ефективної професійної підготовки здобувачів ступеня доктора філософії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L. et al. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures: survey*. European University Association.

Maison du doctorat Jean Kuntzmann (PhD House). Retrieved from: https://doctorat.univ-grenoble-alpes.fr/doctoral-college/phd-house/maison-du-doctorat-jean-kuntzmann-phd-house--793500.kjsp.

Л. Дяченко
Інститут педагогічної освіт і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук

ДИСКУСІЇ ЩОДО СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ

Нами з'ясовано, що основою для формування змісту психолого-педагогічної підготовки учителів закладів загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина (ФРН) є стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту», які водночас є рамковою структурою для подальшої розробки курікулуму та формування змісту модулів психолого-педагогічної підготовки. Виявлено, що їхнє створення і впродження у ФРН викликали хвилю дискусій серед німецьких науковців, до якої долучились К. Бек (Beck, 2006), М. Бранденберг (Brandenberg, 2002), Ю. Олькерс (Oelkers, 2003), Е. Терхарт (Therhart, 2005) та інші.

Позитивне значення вищезгаданих стандартів для підвищення якості підготовки учителів загальноосвітніх шкіл підкреслили у своїх працях такі науковці: Ю. Олькерс (2003), керівник робочої групи з розвитку стандартів підготовки вчителів Міністерства освіти, науки і культури федеральної землі Рейнланд-Пфальц, Е. Терхарт (2005), керівник робочої групи з розвитку стандартів «Науки про освіту» Конференції міністрів освіти і культури, Е. Кліме (Klieme, 2006), розробник національних освітніх стандартів у ФРН, директор департаменту «Оцінки якості освіти» Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (Франкфурт на Майні) та інші.

Водночас, затверджені стандарти отримали ряд критичних зауважень. В. Герцог, професор Цюріхського університету, висловив критику щодо їх теоретичного обґрунтування та структурної єдності (Herzog, 2005, с. 253). С. Рех, науковий співробітник Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (Франкфурт на Майні), звернув увагу на коректність їх формулювання, підкресливши, що затверджені стандарти не відображають наукову основу професійної педагогічної діяльності (Reh, 2002, с. 259).

Процеси стандартизації педагогічної освіти у різних країнах світу, у тому числі в Німеччині, стали предметом досліджень українських компаративістів. Професор Л. Пуховська у статті «Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених» зазначає, що розбудова світового і європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо. А це, у свою чергу, породжує стрімкі процеси

стандартизації педагогічної освіти (Пуховська, 2013, с. 10). Українська дослідниця актуалізує увагу на тому, що наявність стандартів в дійсності не гарантує якості педагогічної освіти, оскільки особливість їх інтерпретації і запровадження пов'язана з людським фактором. Вона приєднується до думки вчених, які вважають професійні стандарти вчителя інструментом реалізації стратегії освіти у стрімкозмінному світі (2013, с. 17).

Інша українська дослідниця-компаративіст професор О. Локшина наголошує на тому, що в країнах західної Європи відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передбачає відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань. За компетентнісного підходу зміст освіти визначається не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів («регулювання виходу»), які планується отримати на національному рівні (2009, с. 19). Саме такий підхід відображено у німецьких стандартах підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту».

Ми погоджуємось із думкою вчених щодо позитивного значення впровадження стандартів для підвищення якості підготовки учителів загальноосвітніх шкіл. Водночас вважаємо, що вони мають бути теоретично обґрунтованими, відображати наукову основу професійної педагогічної діяльності та перебувати у структурній єдності, щоб бути дієвою основу формування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Beck, K. (2006). Standards – ein Mittel zur Qualitätentwicklung in der Lehrerbildung. Wirtschafts und Erziehung, 2, 44–45.

Brandenberg, M., Keller, B. (2002). Entwicklung von Standards. Methodisches Vorgehen und Prozesserfahrungen. Jornal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2 (1), 61–69.

Herzog, W. (2005). Müssen wir Standart wollen? Skepsis gegenüber einem teoretisch (zu) schwachen Konzept. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), 252–258.

Klieme E. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Zeitschrift für Pädagogik, 52 (6), 876–903.

Oelkers, J. (2003). Standards in der Lehrerbildung. Eine dringliche Aufgabe, die der Präzisierungbedarf.. Lemmermöhle, D., Jahreis, D. (Eds.) Professionalisierung der Lehrerbildung, 7, 54–70.

Reh, S. (2002). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. Zeitschrift für Pädagogik. 51 (2), 259–265.

Therhart, E. (2005). Standarts für die Lehrerbildung – ein Kommentar. Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), 275–279.

Локшина О. І. (2009). Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України, 19–33.

Пуховська, Л. П. (2013). Стандарти педагогічної освіти: наукова дискусія західних учених. Таврійський вісник освіти, 4 (44), 10–18.

О. В. Ковальська, О. С. Криськів
Національний фармацевтичний університет

БІОЛОГІЧНА АКТИВНІСТЬ НЕОРГАНІЧНИХ СПОЛУК ЯК ВИБІРКОВА ДИСЦИПЛІНА ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ 226 «ФАРМАЦІЯ, ПРОМИСЛОВА ФАРМАЦІЯ»

Відповідно до Розділу X статті 62 Закону України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 року, пункт 15 освітня програма з будь-якої спеціальності містить нормативну складову та варіативну, що формується випусковою кафедрою. Обсяг дисциплін вільного вибору студентів складає не менше 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС, передбачених для освітньої програми відповідного рівня вищої освіти. При цьому здобувачі певного рівня вищої освіти мають право вибирати навчальні дисципліни, що пропонуються для інших рівнів вищої освіти, за погодженням з керівником відповідного факультету чи підрозділу.

Навчальні дисципліни за вибором студента – це дисципліни, які вводяться вищим навчальним закладом для більш повного задоволення освітніх і кваліфікаційних вимог особи для потреб суспільства, ефективнішого використання можливостей закладу освіти, врахування регіональних особливостей тощо. Вибіркові навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки надають можливість здійснення поглибленої підготовки за спеціальностями та спеціалізаціями, що визначають характер майбутньої діяльності; сприяють академічній мобільності студента та його особистим інтересам, дозволяють здійснювати впровадження спеціалізацій у межах базової спеціальності з метою формування компетентності здобувача відповідно до вимог ринку праці.

Передумови вивчення навчальної дисципліни за вибором «Біологічна активність неорганічних сполук» як навчальної дисципліни став перехід Національного фармацевтичного університету до компетентнісного студентоцентрованого підходу в навчанні.

Зазначена вибіркова дисципліна інтегрується з рядом дисциплін нормативної складової освітньої програми 226 Фармація, промислова фармація, а саме фармацевтичною, біологічною, токсикологічною хімією, фізіологією, патологією фармакологією та фармакогнозією.

Розроблена вибіркова дисципліна «Біологічна активність неорганічних сполук» застосовуючи різні освітні компоненти, забезпечує формування вмінь застосування отриманих знань для вивчення спеціальних дисциплін та набуття ряду професійних компетенцій.

Знання дисципліни «Біоактивність неорганічних сполук» дають можливість майбутнім фахівцям опанувати найсуттєвіші та найсучасніші

уявлення про хімічні елементи, сполуки, утворені ними, їх біологічну активність і механізми взаємодії, що використовуються в медичній і фармацевтичній практиці, роль біомолекул, а також їх біотрансформацію в організмі людини а також орієнтують здобувачів на шляхи вирішення прикладних завдань в галузі фармації.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Біологічна активність неорганічних сполук» є роль хімічних елементів в життєдіяльності живого організму, взаємозв'язок хімічних процесів і явищ, що перебігають в живих системах, закономірності між хімічним складом, будовою речовин і їх медико-біологічними властивостями та можливість впливу на них.

Дисципліна «Біоактивність неорганічних сполук», як вибіркова дисципліна забезпечує набуття здобувачами вищої освіти як інтегральних компетенцій: здатність вирішувати практичні проблеми в професійній фармацевтичної діяльності із застосуванням знань про біологічну роль елементів; інтегрувати знання і вирішувати складні питання, формулювати судження при недостатній або обмеженої інформації; ясно і недвозначно доносити свої висновки і знання, розумно їх обґрунтовуючи, до професійної та й до непрофесійної аудиторії; так і загальних компетенцій: здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу; здатність вчитися і бути сучасно навченим; знання і розуміння предметної області і розуміння професії; здатність оцінювати і забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність проведення досліджень на відповідному рівні та прагнення до екоменеджменту.

Водночас здобувач вищої освіти має можливість набути наступних спеціальних (професійні, предметні) компетенції: здатність організовувати виробничу діяльність аптек з урахуванням особливостей приготування лікарських препаратів в різних лікарських формах за рецептами лікарів і замовленнями лікувальних установ, включаючи обгрунтування технології і вибір допоміжних матеріалів відповідно до правил належної аптечної практики (GPP) з урахуванням елементного складу та їх хімічного складу; здатність організовувати і брати участь у виробництві лікарських засобів в умовах фармацевтичних підприємств, включно з вибором технологічного процесу з обґрунтуванням технологічного процесу і вибором відповідного обладнання згідно з вимогами Належної виробничої практики (GMP); здатність здійснювати розробку методик контролю якості лікарських засобів, фармацевтичних субстанцій, лікарської рослинної сировини та допоміжних речовин з використанням фізичних, фізико-хімічних і хімічних методів контролю; здатність визначати лікарські засоби і їх метаболіти в біологічних рідинах і тканинах організму, проводити хіміко-токсикологічні дослідження з метою діагностики гострих отруєнь,

наркотичного та алкогольних сп'янінь; здатність забезпечувати належне зберігання лікарських засобів і виробів медичного призначення відповідно до їх фізико-хімічних властивостей в установах охорони здоров'я.

Отже, опанування вибіркової дисципліни «Біологічна активність неорганічних сполук» за умови повного опанування дає можливість здобувачу вищої освіти набути ряду компетенцій, що передбачені освітньою програмою «226 Фармація, промислова фармація».

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

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГЛОБАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО СПІВРОБІТНИЦТВА ЄС У СФЕРІ R&I

У пошуку шляхів розв’язання життєво важливих проблем людства вагому роль відіграють в умовах суспільства знань наукові дослідження та інновації (research and innovation - R&I), що перетворилися як на одну з пріоритетних сфер міжнародної співпраці, так і глобальної конкуренції. Окремі країни та геополітичні регіони розробляють і втілюють нові стратегії R&I-співробітництва, R&I-суперництва, R&I- лідерства, що співіснують і навіть взаємодоповнюють одна одну у розв’язанні найвагоміших викликів сучасної цивілізації.

Предметом нашого розгляду стала нова стратегія ЄС у сфері R&I, сформульована у Комюніке ЄК «Глобальний підхід до досліджень та інновацій. Європейська стратегія міжнародного співробітництва у мінливому світі» (ЕС, 2021), оприлюднена у червні 2021 року. Дослідження ґенези розвитку розглядуваної Стратегії R&I-2021 показує, що впродовж останнього десятиліття, тобто за час виконання Рамкової програми ЄС «Горизонт – 2020», було оприлюднено значну кількість політичних документів ЄК (комюніке, доповіді, аналітичні звіти), у яких було піддано кількісному та якісному аналізу цілі, завдання, виклики, недоліки, здобутки та результати розвитку глобального підходу до співробітництва ЄС у сфері наукових досліджень та інновацій. Контент аналіз нової R&I-Стратегії показує, що розглядуваний документ спадкоємно продовжує європейську політику у відповідній сфері та враховує нові глобальні й регіональні реалії і виклики.

Так, здебільшого продовженням змістових пріоритетів попереднього десятиліття стали визначені у Документі основоположні завдання Стратегії R&I-2021, які полягають у розробці «інноваційних рішень для забезпечення розвитку на засадах зеленого та цифрового підходів відповідно до цілей сталого розвитку для сприяння стійкості, процвітання,

конкурентоспроможності, економічного та соціального добробуту Європи» (ЕС, 2021).

У Документі сформульовано низку глобальних викликів, що визначають специфіку трансформованого глобального середовища, у якому реалізовуватиметься нова Стратегія: «1) інші великі наукові держави витрачають на науку більше, ніж ЄС у відсотках від валового внутрішнього продукту, 2) геополітична напруженість зростає, а права людини та основні цінності, такі як академічна свобода, ставляться під сумнів; 3) деякі країни все більше прагнуть до технологічного лідерства за допомогою дискримінаційних заходів і часто використовують дослідження та інновації для глобального впливу та соціального контролю; 4) необхідність посилення економічної конкурентоспроможності ЄС, а також його здатності автономно отримувати та надавати своїм громадянам важливі та безпечні технології й послуги» (ЕС, 2021)

Визначені вище глобальні виклики зумовили підходи, запропоновані Стратегією для її реалізації. До таких підходів віднесено, передусім, *багатосторонність, засновану на правилах*, яка полягає у дотриманні взаємної відкритості сторін у дослідницькій та інноваційній співпраці, у сприянні спільному реагуванню на глобальні виклики та обміну передовим досвідом. Не менш важливою вбачається *ідея відкритої стратегічної автономії Європи*, що трактується як «здатність діяти автономно, коли і де це необхідно, та з партнерами, де це можливо». Реалізація Стратегії R&I-2021 концентрується на таких завданнях: підвищення привабливості ЄС як високоякісного центру та лідера у сфері наукових досліджень й інновацій; розробка технологічних інновацій на благо людини і суспільства; сприяння співпраці у сфері розвитку людського капіталу через навчання та мобільність дослідників, зокрема через програми Марії Складовської Кюрі.

Важливе місце посідає у Стратегії трактування провідних концептів, спільне розуміння яких працює на глобальну співпрацю у сфері R&I. Такими концептами є *академічна свобода; дослідницька етика та доброчесність; гендерна рівність, різноманітність та інклюзивність; відкриті дані і відкрита наука; відкриті стандарти; політика, побудована на основі фактичних даних; наукова дипломатія*.

Особливістю Стратегії R&I-2021 є визначення кроків щодо відновлення балансу глобального підходу ЄС до досліджень та інновацій *на засадах рівних умов і взаємності*. Такими кроками названо: відкрите встановлення міжнародних стандартів, недискримінаційні державні субсидії, відсутність протекціоністських законів у державах-нечленах ЄС, розробка цільових дорожних карт для науково-дослідницької та інноваційної співпраці з країнами-нечленами ЄС; розробка рекомендацій

щодо боротьби з іноземним втручанням, спрямованим на дослідницькі організації ЄС та заклади вищої освіти; запровадження кодексу *розумного використання інтелектуальної власності* відповідно до Плану дій щодо інтелектуальної власності (Intellectual Property Action Plan). Такі заходи мають на меті забезпечення гарантій, що ЄС зможе самостійно реагувати на глобальні кризи та зменшити ризики залежності від країн, що не входять до Євросоюзу.

Суттєву увагу приділено у розглядуваній Стратегії R&I-2021 формулюванню пропозицій ЄС щодо розв'язання глобальних проблем, таких як зміна клімату, криза біорізноманіття, забруднення навколишнього середовища, виснаження ресурсів, інфекційні захворювання, у тому числі в кризових ситуаціях, а також уможливлення переходу на зелені та цифрові технології.

Аналіз матеріалів Комюніке свідчить про те, що на усіх цих напрямах ЄС вже має значний позитивний досвід лідерства та ініціативної участі у міжнародних організаціях та програмах, які здійснюють позитивний вплив на розвиток R&I Єврорегіону та світу в цілому.

Предметом розгляду у Комюніке стали *організаційні аспекти* розвитку інноваційної діяльності. В ЄС вже отримали поширення масштабні ініціативи інноваційної діяльності та структури їх запровадження. Зокрема, йдеться про *Стратегію приєднання у ЄС* (EU Connectivity Strategy), у рамках якої реалізуються завдання створення взаємовигідних міжнародних інноваційних партнерств, що складаються з мереж інкубаторів та акселераторів інновацій у різних країнах та регіонах, які пропонують взаємну відкритість для підприємництва та інвестицій. Серед іншого, вони спрямовані на створення так званих «програм м'якого приземлення» та запуск співпраці між інноваційними ініціативами у ЄС та країнами, що не входять до Євросоюзу, доповнюючи тим самим міжнародний вимір ініціатив *Європейського кластерного партнерства* (European Cluster Partnerships), програми *Європейський старт-ап* (Start-up Europe) та мережі *Центри цифрових інновацій ЄС* (EU Digital Innovation Hubs). Названі ініціативи, програми та організаційні структури доповнюють проєкти Програми Марії Склодовської-Кюрі, що сприяють мобільності новаторів у просторі ЄС та поза ним. Важливу роль в координації глобального співробітництва у сфері R&I Стратегією відведено таким європейським структурам, як Європейська рада інновацій (European Innovation Council) та Європейський інститут інновацій і технологій (the European Institute of Innovation and Technology), місія яких полягає у заохоченні дослідників до використання можливостей глобальної

інноваційної екосистеми та у подальшому підвищенні глобальної привабливості й інноваційної спроможності ЄС.

Окремий розділ Комюніке присвячено характеристиці особливостей співпраці з різними країнами та регіонами. Основоположна ідея Стратегії R&I-2021 у даному контексті полягає в тому, що ЄС має співпрацювати з країнами, що не входять до ЄС, за допомогою *модульованого підходу*, що враховує специфіку та нюанси взаємин, заснований на взаємності, рівних умовах та повазі до основних прав і спільних цінностей. Підкреслено, що ЄС має залишатися сильним і відкритим партнером, прагнучи шляхом цілеспрямованої співпраці посилити свій власний досвід у ключових сферах R&I. У той же час ЄС повинен спільно розробляти ініціативи для підтримки країн, які бажають модернізувати свої дослідницькі та інноваційні екосистеми.

Отже, «нюансовані та модульовані підходи» у сфері R&I виокремлено, перш за все, для індустріальних країн, що не входять до ЄС (у цьому ряду окремо визначено пріоритети співпраці з США, з якими ЄС об'єднує високий рівень науково-дослідницького та інноваційного потенціалу, спільні цінності й принципи, та з групою великих наукових держав, такими як Канада, Японія, Південна Корея, Сінгапур, Австралія та Нова Зеландія, з якими ЄС прагне розширити свою співпрацю, в тому числі шляхом вивчення нових можливостей для тіснішої взаємодії, наприклад, асоціації в рамках програми «Horizon Europe»). Достатньо докладно виписано пріоритети співпраці з Китаєм як з «економічним конкурентом та системним суперником» ЄС. До індустріальних держав, напрями співпраці з якими «нюансовано» у Комюніке, віднесено також Індію і Росію.

Сформульовано у Комюніке також пріоритети співпраці з країнами-нечленами ЄС, що входять до Європейської асоціації вільної торгівлі, країнами регіону Західних Балкан, з Туреччиною, країнами Східного партнерства та Південного сусідства та з Великою Британією. Достатньо докладно виписано перспективи R&I співпраці з країнами Африки, Латинської Америки та з країнами, що входять до ASEAN.

У висновках Документу справедливо зазначено, що сучасний швидко змінюваний світ вважає науку і технології ключовими рушійними силами зовнішньої політики. Отже, слід брати до уваги і враховувати, що вони знаходяться в центрі геополітичної напруженості. Це вимагає поглиблення співпраці на основі відкритості, рівних умов і поваги до основних прав і цінностей. Зазначаємо, що новий глобальний підхід до досліджень та інновацій, представлений у аналізованому Комюніке, спрямований на зміцнення глобальної інноваційної екосистеми, наукового потенціалу для

вирішення спільних проблем, які стоять перед людством, він має на меті посилення позитивного впливу ЄС у світі та підтримки відкритої стратегічної автономії ЄС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

EC (2021) The Global Approach to Research and Innovation. Europe's strategy for international cooperation in a changing world. Brussels COM(2021) 252 final. URL. https://ec.europa.eu/info/files/communication-global-approach-research-and-innovation_en

В. В. Ушмарова
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ СКЛАДОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗА ОСВІТНЬО-НАУКОВОЮ ПРОГРАМОЮ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА»

З вересня 2016 року українська аспірантура перейшла на європейську модель структурованих програм – з освітньою складовою, яка доповнює наукову. Прийнятий у 2014 році закон «Про вищу освіту» запровадив освітньо-науковий ступінь доктора філософії замість наукового ступеня кандидата наук. У 2016 році Кабінет Міністрів України Постановою № 261 затвердив «Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії і доктора наук», яким, зокрема, регулюється зміст і форма нових структурованих програм підготовки в аспірантурі. Із скасуванням старої системи «паспортів спеціальностей» та інших підзаконних актів МОН і ВАК, саме цей документ встановив нові правила підготовки здобувачів ступеня доктора філософії, починаючи з їх першого набору у вересні 2016 року.

У статті 5 Закону України «Про вищу освіту» встановлено, що доктор філософії – це освітній і водночас перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в аспірантурі здійснюється за освітньо-науковою програмою та навчальним планом, що складаються з освітньої та наукової складових. Освітня складова програми має стати підґрунтям для виконання аспірантом наукового дослідження.

Навчальний план аспірантури повинен містити інформацію про перелік та обсяг навчальних дисциплін в діапазоні 30-60 кредитів ЄКТС.

Згідно Положення «Про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», дисципліни, включені до навчальних планів аспірантів мають бути дотичними тематиці їх досліджень, а також забезпечувати методологічні та викладацькі компетентності аспірантів.

Освітньо-наукова програма та навчальний план аспірантури є основою для формування аспірантом індивідуального навчального плану та індивідуального плану наукової роботи.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій освітньо-наукова програма має включати не менше чотирьох складових, що передбачають набуття аспірантом таких компетентностей:

1) здобуття глибинних знань із спеціальності, за якою аспірант проводить дослідження (орієнтовний обсяг цієї освітньої складової становить не менше 12 кредитів ЄКТС);

2) оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями, (орієнтовний обсяг цієї освітньої складової становить 4-6 кредитів ЄКТС);

3) набуття універсальних навичок дослідника, (орієнтовний обсяг цієї освітньої складової становить не менше 6 кредитів ЄКТС);

4) здобуття мовних компетентностей, (рекомендований обсяг цієї навчальної складової становить 6-8 кредитів).

Зважаючи на відсутність чинних стандартів третього рівня вищої освіти, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти рекомендує використовувати попередньо визначений обсяг як стандарт. Відхилення від такого стандарту можливі за наявності обґрунтування від ЗВО необхідності іншого навантаження цих обов’язкових складових для забезпечення якості освітньо-наукової програми.

Підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди здійснюється за освітньо-науковою програмою «Професійна освіта».

У навчальному плані обов’язкові освітні компоненти розподілено на змістовні блоки: цикл загально-наукової, гуманітарної та мовної підготовки (10 кредитів), цикл професійної (спеціальної) підготовки (12 кредитів), цикл науково-дослідної підготовки (універсальні навички дослідника) (6 кредитів). Окремий цикл складають дисципліни вільного вибору здобувача (13 кредитів). У навчальному плані передбачено науково-викладацьку практику обсягом 9 кредитів упродовж шести тижнів у 5 семестрі.

Загальний обсяг освітньо-наукової програми складає 50 кредитів ЄКТС, з них: обсяг нормативних дисциплін – 37 кредитів ЄКТС (74%); 13 кредитів ЄКТС (26%) відводиться на вибіркові дисципліни за вибором.

Цикл загально-наукової, гуманітарної та мовної підготовки є єдиним для всіх спеціальностей, за якими здійснюється підготовка в аспірантурі університету. До цього циклу належать дисципліни «Філософські фундації та етичні орієнтири конструювання наукових проектів» та «Академічно і професійно-орієнтоване спілкування».

Перелік навчальних дисциплін циклу професійної підготовки і циклу науково-дослідної підготовки формується гарантом і робочою групою освітньо-наукової програми з урахуванням профілю та предметної області спеціальності. Для освітньо-наукової програми «Професійна освіта» цикл професійної підготовки представлений дисциплінами «Технології педагогічного наукового дослідження, «Теорія і методика викладання професійно-орієнтованих дисциплін у вищій школі», «Педагогічні технології в освіті» (англ. мовою). Дисципліни циклу науково-дослідної підготовки – «Публікаційна активність і наукометрія», «Цифрові інструменти в проєктній діяльності», спрямовані на формування універсальних навичок дослідника.

Аналіз змісту і обсягу освітньо-наукової програми та її окремих компонентів показав, що вони забезпечують набуття аспірантами компетентностей за чотирма складовими, передбаченими Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, у таких обсягах:

1) здобуття глибинних знань із спеціальності – 12 кредитів.

2) оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями – 4 кредити;

3) набуття універсальних навичок дослідника – 6 кредитів;

4) здобуття мовних компетентностей – 6 кредитів, що відповідає вимогам, які висуваються до освітньо-наукової програми.

Освітня складова підготовки докторів філософії також передбачає набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок (soft skills) – навички комунікації, лідерські якості, рефлексія, емпатія, проактивність, здатність брати на себе відповідальність і працювати в критичних умовах, уміння вирішувати конфлікти, працювати в команді, управляти своїм часом, здатність логічно і системно мислити, креативність, що дають змогу випускникам бути успішними на своєму робочому місці. Кожна з дисциплін освітньо-наукової програми забезпечує набуття тієї чи іншої з визначених соціальних навичок, зокрема через методи і форми навчання і викладання, які застосовуються у процесі вивчення навчальних дисциплін, наприклад, робота в майстермайнд групах, синектика, навчально-наукові

дискусії, гейміфікація, кейс-метод, метод проєктів, методологічні, науково-практичні семінари, круглі столи тощо. Також здобути соціальні навички є можливість під час вивчення вибіркових дисциплін, які пропонує випускова кафедра, а саме: «Концептуальні засади професійної освіти в мультикультурному освітньому середовищі», «Ціннісні орієнтири сучасної вищої школи», «Основи педагогічної конфліктології та іміджелогії», «Траєкторії особистісно-професійного розвитку викладача закладу вищої освіти», «Педагогічна культура викладача» та інші.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 6. УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМ РОЗВИТКОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Богодист М. І. Професійне вигорання менеджерів закладів освіти: превентивний супровід 3
Гриненко С. О. Теорія управління закладами освіти: до питання становлення в Україні та світі 7
Довгополова Г. Г., Білокобилська Л. О. Класифікація професійно-комунікативних умінь медичних працівників середньої ланки 10
Довгополова Г. Г., Хоменко А. В. Теоретичні підходи до управління закладом позашкільної освіти 12
Парфило В. М. Методологічні засади та основні напрями управління якістю надання освітніх послуг закладами загальної середньої освіти в Україні 16
Усенко Н. М. Інноваційні підходи до управління закладом освіти як засіб підвищення конкурентоспроможності 19
Шаповалова О. В. Сучасні тенденції управління якістю дошкільної освіти в Україні 22
Шрамченко О. П. Умови ефективності управління інноваційними процесами в закладі дошкільної освіти 26

РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Авшенюк Н. М. Моделювання підходів забезпечення якості педагогічної освіти в зарубіжному дискурсі 28
Андросова Н. М. Вебквести у підготовці майбутніх учителів початкових класів до використання проєктної технології 31
Bezvin M. Motivation of future teachers to innovative activities in the educational process of the master’s degree 33
Halatsyn K., Yaroshenko O. Contextual approach in english language learning for students in higher educational institutions 36
Го Сяофен, Го Яньжан. Специфіка формування у майбутніх учителів навичок сольного та хорового співу 39
Го Яньцзюнь формування музично-інструментальної компетентності майбутніх викладачів вокалу 41
Дєордіца Т. Ю., Єпіфанова О. В. Як обирати слушні дефініції 43
Dovgopolova H., Kybenko A. Designing practical activities aimed at forming a reflective position of the future teacher in the vocational education process 47
Кісіль Д. Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності вчителя початкових класів 51
Korzh-Usenko L., Stebnytskyi R. Modeling of the formation process of ecological knowledge in future teachers in the educational process of the master’s degree 55

Локшин В. С. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у контексті євроінтеграції.....59
Михайличенко І. В. Технології моніторингових досліджень та особливості їх застосування (із управлінського досвіду л. Кірдіщевої).....61
Непомняща Г. Підготовка майбутнього вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі початкової школи.....64
Ніколаї Г. Ю. Парадокси становлення третього рівня вищої педагогічної освіти в Україні.....67
Pokydko M. Psychological and pedagogical training of future teachers at higher educational institution 69
Постригач Н. Професійні стандарти підготовки вчителя у Туреччині 71
Процик Г. М. Пізнавальна активність особистості як пріоритет у лінгводидактиці.....75
Тимощук Г. В. Використання технології qr-коду в освітньому процесі 78
Титович А. О., Луценко А. М., Серединський Б. І. Педагогічні умови гуманізації фізичного виховання студентів.....81
Huang Yating. Modernism and their implementation in the process of musical art teachers training.....83
Чистякова І. А. Організаційні засади підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в країнах Західної Європи 85
Шип С. В., Мельниченко В. Г. Творчі уміння майбутніх учителів музичного мистецтва (теорія питання) 88

РОЗДІЛ 8. ОСВІТА ОБДАРОВАНИХ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Кириленко Н. І. Формування та розвиток дослідницької компетентності обдарованої учнівської молоді в процесі позаурочної освітньої діяльності з біології 91
Лаховська О. В. Розвиток обдарованості здобувачів освіти в загальноосвітніх навчальних закладах шляхом розв’язування задач з хімії.....94
Никифоров А. М., Гулей О. В., Капран О. В. Виставкова діяльність як чинник розвитку художньо обдарованих учнів.....98
Перекрестова О. О. Розвиток обдарованих учнів у закладах позашкільної освіти еколого-натуралістичного спрямування: американський досвід 100
Часниченко О. Ю. Розвиток художньої обдарованості дітей і підлітків у США.....102

РОЗДІЛ 9. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ: СВІТОВИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Бобошко В. М. Інноваційні тенденції розвитку логопедичної роботи 106
Данильченко Т. А. Індивідуалізація навчання як аспект реалізації інклюзивної освіти 108
Кухта І. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах дистанційної освіти 112
Мочаліна А. О. Розвиток професійної компетентності педагога спеціального закладу загальної середньої освіти.....114

Наливайко Т П. Розвиток комунікативної компетентності педагога спеціального закладу загальної середньої освіти 118
Приходько В. Психолого-педагогічні особливості роботи вчителя початкової школи в умовах інклюзії 121
Рябіченко О. І. До питання готовності корекційного педагога до професійної діяльності..... 123

РОЗДІЛ 10. НОВА ПАРАДИГМА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗА СУЧАСНИХ УМОВ

Бабенко А. Л., Стрілець-Бабенко О. В. Упровадження навчально-педагогічних ситуацій у процес формування готовності майбутніх учителів до оцінювання досягнень учнів НУШ із фізичної культури 127
Гавриш О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників для роботи з біженцями у Німеччині 130
Кривопишина О. А., Порядін Є. В. Розвиток професійної толерантності майбутніх соціальних працівників у полікультурному просторі сучасної освіти 134

РОЗДІЛ 11. ОСВІТА ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Роговська Є. В., Борисенко Н. С. Освіта дорослих: досвід Польщі 139
Самодумська О. Л. Організація «майстермайндів» як тренд в освіті дорослих 142
Ящук О. В. Аспекти затребуваності фахівців із кібербезпеки в контексті цифровізації 146

РОЗДІЛ 12. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПРОГРАМ В УМОВАХ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Бойченко М. А. Докторський дім як організаційна форма підготовки здобувачів **PHD** 150
Дяченко Л. Дискусії щодо стандартів підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти в Німеччині 153
Ковальська О. В., Криськів О. С. Біологічна активність неорганічних сполук як вибіркова дисципліна освітньої програми 226 «фармація, промислова фармація» 155
Сбруєва А. А. Актуальні тенденції розвитку глобального підходу до співробітництва ЄС у сфері R&I 157
Ушмарова В. В. Реалізація освітньої складової підготовки майбутніх докторів філософії за освітньо-науковою програмою «професійна освіта» 161

Наукове видання

Матеріали III Міжнародної
науково-практичної конференції

Том 2

ОСВІТА ДЛЯ XXI СТОЛІТТЯ:
ВИКЛИКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
(16–17 листопада 2021 року)

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2021 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***О. Ю. Кудріна***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 20.12.2021.
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 20,38
Тираж 200 пр. Вид. № 208.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка