

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНУ «ІНСТИТУТ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ»
ТЕРНОПЛЬСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
ТЕРНОПЛЬСЬКА ОБЛАСНА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ ТЕРНОПЛЬСЬКОЇ ОДА
ТЕРНОПЛЬСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ КОМУНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ТЕРНОПЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ І.Я. ГОРБАЧЕВСЬКОГО
ТЕРНОПЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ПУЛЮЯ
ТЕРНОПЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
ТЕРНОПЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
УНІВЕРСИТЕТ АНКАРА ХАДЖИ БАЙРАМ ВЕЛИ (ТУРЕЦЬКА РЕСПУБЛІКА)
ЛЮБЛІНСЬКА ШКОЛА ВИЩА (РИКІ, ПОЛЬЩА)
ВИЩА ЕКОНОМІЧНА ШКОЛА (СТАЛЬОВА ВОЛЯ, ПОЛЬЩА)
ВІДДІЛ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ



Збірник матеріалів
III Міжнародної науково-практичної конференції
«Розвиток професійної майстерності педагога в умовах
нової соціокультурної реальності»

Тернопіль
2020

УДК 159.98:37.091
Р 64

Р 64 Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 09-10 квітня 2020 року) / Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Когут, В. С. Мисик, Ю. Ч. Шайнюк, В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, С.Б. Гах, Г.І. Герасимчук, М.П. Мамус – Тернопіль: СМП “Тайп”, 2020. 450 с.

У збірнику публікуються тези доповідей учасників III Міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності», проведеної на базі Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти 09-10 квітня 2020 р.

Усі матеріали збірника подаються в редакції авторів. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен та інших даних несуть автори.

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти
(протокол №2 від 30.04.2020 р.)*

УДК 159.98:37.091

© Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2020

ЗМІСТ

Петровський О.М.

Актуальні питання підвищення кваліфікації педагогів у контексті сучасних змін у світі та в Україні.....12

Бабовал Н.Р.

Використання дистанційної форми навчання в освітньому процесі.
Актуальні проблеми сьогодення.....14

Özer Z.B.

Metin incelemelerinde değişken değerler.....17

Банасюкевич Т.М.

Методичні основи формування професійної мобільності майстра
виробничого навчання.....23

Бартенєва І.О.

Атестація педагогічних кадрів як складова їх професійного розвитку.....25

Bauer T.

AT Higher education institutions and the role of Erasmus+ in
teacher education.....28

Бачинська Н.Я.

Розвиток підприємливості та соціальної активності у дітей дошкільного
віку: короткий огляд програм.....32

Бескоровайна Н.О., Мельник Г.М.

Особливості організації навчальної діяльності в полікультурних класах..34

Боднар Д.М.

Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці
управлінських кадрів для системи освіти.....37

Боднар С.О.

Особливості вивчення життєпису письменника на уроках
української літератури.....39

Борисьонок М.О.

Шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання
в початковій школі в умовах НУШ.....42

Боруцька Л.С.

Формування професійних компетентностей учителя-словесника у
світлі Концепції «Нової української школи».....44

Брик Р.С.

Професійна компетентність учителя як складова внутрішньої
системи забезпечення якості освіти.....47

Брик Ю.Р.

Інноваційні методи і прийоми формування ключових та
предметних компетентностей учнів при викладанні біології.....51

Булда А.А., Саяк В.І.

Консультування як фахова діяльність освітян.....55

Буняк Н.А.

Взаємини викладача і студента: теоретичні підходи.....57

| | |
|--|-----|
| Варецька О.В., Аксьонова О.П. | |
| Нова фізкультура в Новій українській школі..... | 59 |
| Вихрущ А.В. | |
| Інновації в педагогіці | 62 |
| Вихрущ В.О., Пехота О.М. | |
| Комунікативний підхід у системі загальнопедагогічної підготовки андрагога..... | 64 |
| Вихрущ В.О., Романишина Л.М. | |
| Історико-педагогічна підготовка учителя початкової школи у контексті едіфікації освіти..... | 68 |
| Вітенко І.М. | |
| Дослідно-експериментальна діяльність у навчальних закладах Тернопільської області: досвід роботи, проблеми та перспективи..... | 71 |
| Власюк І.В. | |
| Особливості розвитку навичок читання у молодших школярів за допомогою техніки “кольорового читання” | 75 |
| Вовна А.М. | |
| Місце психології у всеукраїнському громадянському суспільстві..... | 79 |
| Вороненко Т.І. | |
| Самостійна групова робота учнів на уроках хімії..... | 82 |
| Гаджула О.І. | |
| Роль майстра виробничого навчання в організації навчально-виробничого процесу..... | 84 |
| Гайда В.Я., Боднарчук О.В., Муляр Б.І. | |
| Формування дослідницької компетентності учнів на уроках фізики з використанням сучасних цифрових лабораторій..... | 86 |
| Гантімурова Н.І. | |
| Професійні якості викладача в умовах полікультурного середовища..... | 88 |
| Главацька О.Л. | |
| Самоменеджмент як складова професійного розвитку керівника закладу загальної середньої освіти..... | 90 |
| Глушко О.З. | |
| Педагогічна освіта в республіці Польща: інновації для розвитку..... | 95 |
| Горішна Н.М. | |
| Організація інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектру..... | 97 |
| Городецька О.В. | |
| Інформаційний детокс як засіб психологічного захисту особистості..... | 100 |
| Городецька О.А. | |
| Використання комп’ютерних технологій у професійній сфері майбутнього майстра-перукаря..... | 102 |
| Гороть Є.В., Синовець М.С. | |
| Дистанційна освіта - сучасність освітнього процесу..... | 104 |
| Beck G. | |
| Herausforderung berufssprachkurs: überlegungen zur qualifikation von | |

| | |
|---|-----|
| daf-/daz-lehrkräften am beispiel der spezialkurse „Deutsch für nichtakademische gesundheitsberufe“ | 106 |
| Дєдова О.О. | |
| Застосування ігрових технологій леґо на заняттях з дошкільнятами... | 110 |
| Джурило А.П. | |
| Проґрама Sinus як модель професійного розвитку вчителів у ФРН.... | 113 |
| Довґань О.З. | |
| Технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті сучасних пост культурних тенденцій..... | 115 |
| Доманюк О.М. | |
| Доброзичливість як базова якість зростаючої особистості..... | 118 |
| Дранічнікова В.А. | |
| Формування громадянської компетентності здобувачів освіти в системі професійної (професійно-технічної) освіти шляхом впровадження інноваційних педагогічних технологій..... | 120 |
| Drexler E., Winkelmaier H. | |
| Home learning – entwicklung und derzeitige umsetzung an der pädagogischen hochschule Wien | 123 |
| Drexler E., Drexler C., Winkelmaier H. | |
| Home learning – derzeitige praktische umsetzung an der PH Wien in der lehrveranstaltung inklusion und diversität..... | 126 |
| Дроздовська Л.М. | |
| Формування професійної компетентності учнів шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі..... | 128 |
| Дудченко В.С. | |
| Профільне навчання як пріоритет модернізації й удосконалення освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу..... | 133 |
| Дурдас А.П. | |
| Університетська освіта Франції: етапи історичного розвитку..... | 136 |
| Duisebayeva D. | |
| İnsan bir ağaç olsa ağaç da bir insan..... | 139 |
| Özer Y. | |
| G. N. Potanin'in doğu arařtırmalarına katkisi..... | 146 |
| Erdogan H. | |
| Yabancı dil öğretiminde postmodern dönem..... | 150 |
| Жизномірська О.Я., Гайда В.Я. | |
| Формування самоосвітньої компетентності особистості педагоґа: психологічний вектор становлення..... | 152 |
| Жмурко О.Г. | |
| Формування уявлення про цілісність живої природи в курсі «Природничі науки»..... | 154 |
| Зевако В.І. | |
| Засоби формування професійної компетентності на заняттях української | |

| | |
|--|-----|
| мови як іноземної..... | 158 |
| Іванюк І.В. | |
| Методичні компетенції як запорука успіху професійної діяльності педагога..... | 159 |
| Іванюк Т.Г. | |
| Уміння системно мислити – вимога та ціль навчання математики..... | 163 |
| Кавецький В.Є., Кавецька Р.Є. | |
| Особливості самосприйняття професіоналізації педагогами ЗЗСО..... | 168 |
| Kądziołka W. | |
| Dialog edukacyjny w trosce o przyszłość młodych pokoleń..... | 171 |
| Кікінежді О.М., Шульга І.М. | |
| Психолого-педагогічний супровід егалітарної особистості майбутнього педагога в контексті реалізації концепції Нової української школи | 175 |
| Кірман В.К., Харлаш Л.М. | |
| Стереометричні задачі на доведення в системі розвитку професійної компетентності вчителів..... | 178 |
| Кляпетура М.В. | |
| Сучасний урок - вимога часу..... | 181 |
| Ковальчук Т.М. | |
| Шляхи удосконалення професійної компетентності майстра виробничого навчання..... | 184 |
| Ковтюх Г.А. | |
| Особливості розвитку звукової культури мовлення старших дошкільників засобами фольклору..... | 187 |
| Когут О.І. | |
| Новітні підходи у професійному розвитку педагогічних працівників.. | 191 |
| Колодійчук Л.С. | |
| Проектування результативної складової освітнього процесу в агротехнічному ЗВО..... | 193 |
| Колодійчук О.Я. | |
| Проблеми трудової діяльності та підвищення фахового рівня учителів «трудового навчання» і «технологій» в умовах реформування української освіти..... | 195 |
| Коненко Л.Б., Іваночко О.В. | |
| Використання інтерактивних методів навчання в процесі підвищення кваліфікації вчителів початкових класів..... | 199 |
| Коротюк З.М. | |
| Педагогічна технологія «ситуація успіху»..... | 201 |
| Коча І.А. | |
| Професійне вигорання педагога як проблема сучасності..... | 204 |
| Кравець Р.А. | |
| Доцільність упровадження предметно-мовного інтегрованого навчання майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях з іноземної мови..... | 207 |

| | |
|---|-----|
| Кравченко С.М. Забезпечення якості освіти як ключова тенденція розвитку освітньої системи США..... | 210 |
| Криховець-Хом'як Л.Я. Трансформація екологічної свідомості в контексті формування особистості..... | 213 |
| Куцин Е.К. Онтологія голосового звучання..... | 216 |
| Локшина О.І. Професійний розвиток педагогів: позиція міжнародних організацій..... | 217 |
| Лопатка Г.Ф. Інноваційні технології в освітньому процесі закладів освіти..... | 220 |
| Маканик А.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках виробничого навчання з професії «кухар»..... | 222 |
| Маман Н.Д. Педагог в інклюзивному освітньому просторі..... | 225 |
| Мартинів М.А., Магера Т.В. Інформаційно-цифрова компетентність педагога в умовах становлення та розвитку Нової української школи..... | 227 |
| Мединська О.Я. Медіакомпетентність як складова фахової підготовки майбутніх журналістів..... | 231 |
| Мельник Т.П. Особистісно орієнтований підхід у мовній підготовці іноземних громадян..... | 235 |
| Мисик В.С., Мисик О.А. Імплементация виховної роботи та громадянської освіти в Нову українську школу..... | 236 |
| Митулинська О.Є. Професійне зростання вчителя – головна умова формування успішної особистості в НУШ..... | 240 |
| Молчанова О.М. Готовність педагога до роботи з дітьми з особливими потребами як проблема інклюзивного навчання..... | 243 |
| Моначин І.Л. Вироблення тактик управлінських рішень в період системних трансформацій..... | 247 |
| Мочук О.Б. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб візуалізації текстової інформації на уроках словесності..... | 250 |
| Нечипорук О.В. Комунікативний етикет сучасного педагога як передумова формування культури мовного середовища..... | 254 |
| Нікольська Н.В. | |

| | |
|---|-----|
| Підготовка вчителів як тенденція розвитку освіти у штаті Техас США.. | 256 |
| Новіцька О.І. | |
| Актуальність інтерактивних технологій навчання в процесі реалізації особистісного потенціалу майбутніх лікарів..... | 258 |
| Ноздрова О.П. | |
| Літня виховна практика майбутніх вчителів ЗВО в дитячих літніх оздоровчих таборах: підготовчий етап..... | 260 |
| Олексюк О.Р. | |
| Деякі аспекти синергетичних ефектів у впровадженні STEM-освіти..... | 263 |
| Оленич Д.Л. | |
| Застосування експериментальних задач у фізиці для підвищення пізнавальної активності учнів на уроці..... | 265 |
| Олійник Г.М. | |
| Соціальна реабілітація молоді з особливими потребами..... | 268 |
| Онищук І.А. | |
| Форми, методи та прийоми розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності..... | 271 |
| Онищук Л.З. | |
| Використання нормо-орієнтованих та критеріально-орієнтованих тестів в освітніх вимірюваннях..... | 274 |
| Періг І.М. | |
| Інтерактивні можливості дистанційного навчання: досвід викладання у вищій школі..... | 277 |
| Пермякова О.Г. | |
| Нові підходи до навчання у сучасній французькій школі..... | 279 |
| Пилипенко К.В. | |
| Емоційна стійкість освітянина у контексті його професійної діяльності.. | 282 |
| Пилипишин С.І. | |
| Професійна етика керівника закладу освіти як елемент його управлінської діяльності..... | 283 |
| Поліщук С.В. | |
| Управління якістю діяльності ВНЗ..... | 286 |
| Процик Г.М. | |
| Проблемне навчання як інноваційна педагогічна технологія..... | 289 |
| Пуйо О.І. | |
| Специфіка роботи з вихователями щодо формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор..... | 292 |
| Рик С.М., Василькевич Я.З. | |
| Формування фундаментальних цінностей академічної доброчесності педагога..... | 294 |
| Рокіцька Н.В. | |
| Fremdsprachenlehrausbildung in Deutschland..... | 297 |
| Руденко М.І. | |
| Зміст виховної роботи у закладі вищої медичної освіти..... | 299 |
| Rudloff C., Rudloff E. | |

| | |
|--|-----|
| Flipped classroom in higher education..... | 302 |
| Rudloff C., Fahrecker D. | |
| Digital technologies in physical education..... | 304 |
| Рушак О.Д. | |
| Використання методів ейдетики при вивченні художніх творів..... | 307 |
| Ряба І.Є. | |
| Вдосконалення педагогічної та психологічної майстерності викладача..... | 310 |
| Сампара О.В., Кікінежді О.М. | |
| Відкриті родинні студії як інноваційна педагогічна модель освіти дорослих..... | 312 |
| Семенча Л.Г. | |
| Особливості використання інтерактивних технологій при вирішенні завдань пізнавального розвитку дітей старшого дошкільного віку..... | 315 |
| Сергуніна Т.О., Мамус М.П. | |
| Історія та сучасний розвиток медіаграмотності..... | 318 |
| Сесик О.О. | |
| Педагогічна технологія як системний метод у професійній діяльності класного керівника | 320 |
| Сидоренко Г.Г., Турицька Т.Г. | |
| Необхідність опанування стратегії розвитку критичного мислення педагогічними працівниками як невід’ємна складова підвищення якості освіти..... | 323 |
| Сиротюк О.С. | |
| Методика підготовки та проведення уроку виробничого навчання..... | 325 |
| Сівак Ж.І. | |
| Підготовка компетентного учня на уроках виробничого навчання шляхом застосування інноваційних технологій..... | 328 |
| Сіткар В.І., Сіткар Н.С. | |
| Особливості навчання в сучасних школах Естонії: реалії та поради українським освітянам..... | 332 |
| Сіткар С.В. | |
| Освітній технолог як медіатор підвищення професіоналізму вчителів: досвід Естонії..... | 334 |
| Склярова І.В. | |
| Завдання в тестовій формі як інструмент роботи вчителя в умовах дистанційного навчання..... | 336 |
| Сокол М.О., Зенчак А.Е., Царик О.М., Сокол З.С. | |
| Інноваційні технології як результативний інструмент засвоєння знань..... | 340 |
| Сопільник М.П. | |
| Впровадження інноваційних педагогічних технологій на уроках професійно-теоретичної підготовки..... | 342 |
| Сорока О.В. | |
| Тайм-менеджмент у самоосвіті менеджерів соціокультурної діяльності... | 344 |
| Sonnur A. | |
| Topology and its relationship with other sciences..... | 346 |

| | |
|--|-----|
| Сотніченко І.І. Випереджальний професійний розвиток педагога Нової української школи..... | 355 |
| Сохацькі П. Соціальна реабілітація дітей трудових мігрантів..... | 357 |
| Стандрет Г.Н. Професійна компетентність педагога в умовах впровадження Концепції «Нової української школи»..... | 361 |
| Старик Ю.І. Організаційно-педагогічні умови створення і функціонування центру професійної кар'єри в ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»..... | 364 |
| Степанець Н.М. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів як об'єкт самоосвітньої діяльності вчителя початкових класів..... | 366 |
| Стефанишин К. Л. Використання методу навчальної гри на заняттях з української мови як іноземної у медичному ЗВО..... | 368 |
| Sunar M. Boduen de kurtene: global experience as a factor of personal academic growth..... | 370 |
| Тернова І.В., Михайлишин М.С. Сучасні підходи при використанні інтерактивних методів навчання..... | 375 |
| Тименко М.М. Використання сучасних технологій в освітньому середовищі школи... | 377 |
| Тимчук С.М. Формування пізнавальних умінь під впливом міжпредметних зв'язків.. | 379 |
| Тишковець М.П. Вивчення синонімів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у медичному ЗВО..... | 382 |
| Турчик І.В. Економічна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти як необхідна вимога часу..... | 384 |
| Fahrecker D., Rudloff C. Online videos for teacher training..... | 387 |
| Федчишин Н.О., Єлагіна Н.І. Дистанційне навчання: нові виклики вимагають нових відповідей..... | 389 |
| Фурман А.В., Чорний М.М. Психологічна готовність до професійної діяльності..... | 392 |
| Хвалибога Т.І. Особливості підвищення кваліфікації викладачів у медичних університетах США (історико-педагогічний аспект)..... | 394 |
| Царик О.М., Сокол М.О., Рибіна Н.В. Teaching Ukrainian as a foreign language: challenges and opportunities.... | 397 |

| | |
|---|-----|
| Cwer A. | |
| Stanisław August Poniatowski school of chivalry in Warsaw the first military academy in the Polish republic (1765 – 1794)..... | 399 |
| Чекригіна Г.Б. | |
| Сучасні освітні інформаційні ресурси як запорука якісної діяльності методичної служби ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»..... | 403 |
| Чобіт Д.Д. | |
| Особливості формування здоров'язбережувальних компетентностей у дітей дошкільного віку..... | 406 |
| Чорна І.М. | |
| Вплив 12-ти бальної системи оцінювання на психоемоційний стан школяра..... | 410 |
| Чорна І.М., Смик Н.Р. | |
| Психолого-педагогічні заходи психокорекції особистісної тривожності у молодших підлітків..... | 413 |
| Чорненька О.М. | |
| Життєва і професійна компетентність випускника ЗП(ПТ)О – вимога часу..... | 416 |
| Шеремета Л.П. | |
| Компетентнісний підхід у професійній підготовці педагога..... | 418 |
| Шпарик О.М. | |
| Педагогічна освіта та професійний розвиток вчителя: досвід КНР..... | 419 |
| Штогрин С.С., Вавк Г.С. | |
| Можливості курсів мережевої академії CISCO для успішної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей в рамках запровадження програми «Держава в смартфоні»..... | 422 |
| Щербяк Ю.А. | |
| Концептуальні засади вальдорфської педагогіки у сучасному освітньому просторі..... | 426 |
| Wieser S., Winkelmaier H. | |
| Home learning – derzeitige praktische umsetzung an der PH WIEN in der lehrveranstaltung bewegung und sport: motorische grundlagen..... | 430 |
| Würzer-Beck, A. | |
| Inklusion in Bayern: voraussetzungen, möglichkeiten, erfahrungen..... | 432 |
| Яковишин Р.Я. | |
| Педагогічні погляди Сократа..... | 440 |
| Ярмолицька С.О. | |
| Педагогічний діалог як основа контактної взаємодії педагога з батьками й дітьми в освітньому процесі..... | 444 |
| Яценко Д.С. | |
| Авторська школа як один із напрямів інноваційної освітньої діяльності у реалізації компетентнісного навчання через дослідно-експериментальну роботу школярів..... | 447 |

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ЗМІН У СВІТІ ТА В УКРАЇНІ

Сьогоднішній світ зазнає постійних впливів, що по-різному відбиваються на його стані та динаміці. Глобалізація, яку вже важко ігнорувати навіть затятим опонентам, виявляє себе у різний спосіб та в різних сферах суспільного й державного буття територіально великих і не дуже великих країн. Україна стає помітною частиною глобалізованого світу, тому всі процеси та тенденції, що його охоплюють, усе активніше виявляють себе на її теренах.

Освіта є тією сферою, яка мусить швидко реагувати на виклики часу. Уповільнення змін у цій сфері, запізнення з реагуванням на потребу дня спричинять гальмування розвитку науки, економіки, негативно відіб'ються на культурі всієї нації.

Для того, щоб освіта змінювалася, має змінюватися учитель. Один із напрямів освітньої реформи в Україні на основі концепції «Нова Українська школа» передбачає необхідність плекання нового учителя – умотивованого до ефективної праці, такого, що постійно дбає про своє фахове зростання. Для цього виконано масштабну роботу, сьогодні учитель отримав широкі можливості для підвищення своєї кваліфікації. Можна говорити про диверсифікацію ринку послуг у сфері післядипломної педагогічної освіти. Потужний вплив серед суб'єктів, що надають послуги з підвищення кваліфікації керівникам і педагогічним працівникам закладів освіти, мають регіональні інститути післядипломної педагогічної освіти, зокрема й Тернопільський ОКІППО.

Досвід зарубіжних систем освіти та вітчизняний досвід постійно доводять, що з метою здійснення успішної, ефективної, результативної освітньої діяльності необхідно застосовувати інноваційні підходи, технології та методи навчання, а також управління закладом освіти, налагоджувати взаємодію із здобувачами освіти та їх батьками чи опікунами на засадах принципів дитиноцентризму і партнерства.

Останні події всесвітнього масштабу, пов'язані з поширенням пандемії вірусу COVID-19, стали причиною оголошення карантинних заходів і в Україні. Перші спроби налагодити дистанційне навчання в системі освіти наштовхнулися на низку проблем і показали, що напрям на підвищення ІКТ-компетентності педагогічних і керівних кадрів, який наполегливо не лише пропагують, але й фахово реалізують інститути післядипломної педагогічної освіти під час курсової перепідготовки, залишається актуальним і дуже важливим.

На жаль, загальний стан справ щодо питань організації та здійснення дистанційної освіти в Україні потребує покращення. Хоча сьогодні уже існують теоретичні напрацювання вітчизняних науковців з цього питання, але проблема

практичної реалізації потреб у дистанційному навчанні залишається вкрай актуальною.

Дистанційне навчання – не новий чи невідомий раніше метод. Ми захоплювалися ще в 1980-х рр. досвідом дистанційного навчання у Японії, США, коли воно здійснювалося засобами телекомунікації. Проте сучасні комп'ютерні та інформаційні технології дають можливість організації процесу дистанційного навчання по-новому, на засадах варіативності використання різних апаратних пристроїв, без фіксації (прив'язки) до певного місцеперебування учасників освітнього процесу. Досвід організації дистанційного навчання у закладах ЗСО в початковий період карантину показав, що значна частина учасників освітнього процесу не готова ні технічно, ні психологічно до налагодження такої комунікації. Окрім того, було виявлено питання, пов'язані з відсутністю нормативних документів, які мали би врегулювати сам процес дистанційного навчання, зокрема щодо норм робочого часу, інтенсивності навчального навантаження педагогів і здобувачів освіти. Не однозначним є й ставлення адміністрації різних освітніх закладів до змісту і форми подання навчального матеріалу, які обрали педагоги, а також обліку їх робочого навантаження, що де-факто збільшилося у зв'язку з підготовкою і проведенням занять та необхідністю налагодження комунікації із здобувачами освіти та їхніми батьками. Навантаження на педагогів в умовах дистанційного навчання значно збільшилося порівняно із звичною класно-урочною системою навчання. Потребують врегулювання й деякі інші питання, пов'язані, зокрема, з технічним забезпеченням педагогів та учнів, рівнем розвитку їхньої ІКТ-компетентності, наявністю інтернет-зв'язку тощо.

Питання ІКТ-компетентності, застосування різноманітних технологій для підтримки дистанційної освіти (кейс-технології, телевізійні, мережеві тощо) є предметом обговорення під час проходження підвищення кваліфікації педагогів при Інститутах післядипломної педагогічної освіти, зокрема й Тернопільському ОКІППО. До речі, в Тернопільському ОКІППО освітній процес не припинявся, а навпаки: виходячи з необхідності, дуже швидко було організовано навчання педагогічних і керівних кадрів освітньої мережі області в режимі віддаленого доступу, дистанційної освіти, онлайн-навчання. Завдяки необхідності організації роботи в умовах карантину педагогічні працівники переконалися у важливості належного оволодіння ІКТ, і тема дистанційних форм навчання стала зрозумілішою та ближчою. Зрештою, рівень сформованості їхньої ІКТ-компетентності став значно вищим.

Початок карантинних заходів вплинув і на підготовку значної частини педагогічних та керівних кадрів освіти до атестації. Сьогодні є різні форми підтвердження відповідності займаній посаді або набуття вищого рівня кваліфікації – традиційна, шляхом атестації, і нова – проходження процедури сертифікації. Обидві вони націлені на активізацію творчої професійної діяльності учителя, підвищення відповідальності педагогічних працівників за результати навчання та виховання учнів, забезпечення соціального захисту педагогів, стимулювання безперервної фахової та загальної освіти.

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СЬОГОДЕННЯ

Постановка проблеми. Сьогодні ми живемо в непростий час, який вимагає мобільності, здатності до навчання та змін, креативного підходу до здійснення своїх професійних обов'язків, оволодіння сучасними комп'ютерними технологіями, які дають змогу підвищити та вдосконалити ефективність освітнього процесу. На жаль, дистанційна освіта не відповідає суспільним вимогам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичну базу науки дистанційного навчання розробляли вітчизняні вчені В. Гриценко, В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко та ін. Окремі аспекти проблеми щодо змісту й організації навчання з віддаленим доступом висвітлено в працях К. Власенка, В. Гура, В. Толочка, Н. Самолук, М. Швеця та ін. Незважаючи на кількість досліджень, сучасна дистанційна освіта в Україні не розкриває всіх можливостей використання принципово нових форм і методів навчання і потребує постійного дослідження.

Мета дослідження полягає в дослідженні особливостей використання дистанційної форми навчання в освітньому процесі та виявленні основних переваг та недоліків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Історично дистанційне навчання виникло у 1840 році, коли Ісаак Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів Англії [1]. Інтенсивний розвиток дистанційної освіти в Європі й Америці розпочався у 70-ті роки. В Україні дистанційна форма освіти запроваджується з 2000 року і регулюється Концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні і Положенням про дистанційну освіту МОН України, яке було затверджено Наказом № 40 Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. [2]. Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Головною метою створення системи дистанційної освіти є забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів шляхом використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж і створення умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту. Варто зазначити, що дистанційне навчання в сучасному світі здійснюється за допомогою різноманітних технологій, які відрізняються за: формою подання навчальних

матеріалів; наявністю посередника в системі навчання або за централізованою формою навчання; за ступенем використання телекомунікацій і персональних комп'ютерів; за технологією організації контролю освітнього процесу; за ступенем впровадження в технології навчання звичайних методів ведення освітнього процесу [4].

Найчастіше для підтримки дистанційної освіти використовуються технології трьох видів: кейс-технологій, телевізійно-супутникових та мережових [4]. Коротко дамо характеристику основним технологіям дистанційної освіти:

➤ *Кейс-технології* – навчання на основі паперових і аудіоносіїв. За цією технологією до початку занять формуються пакети (кейси) з окремих тем (текстові, аудіовізуальні, мультимедійні матеріали) та розсилаються для самостійного вивчення здобувачам знань з організацією регулярних консультацій. Перевагою такої форми навчання є можливість урахування індивідуальних темпів навчання здобувачів, насичений і швидкий зворотній зв'язок.

➤ *Телевізійно-супутникова технологія* заснована на використанні телевізійних лекцій і передбачає трансляцію лекцій чи семінарів одночасно в декількох аудиторіях. Це найдорожча з технологій, і тому вона поки що мало використовується.

➤ *Мережеві технології* – інтернет-технологія і технології, що використовують можливості локальних і глобальних обчислювальних мереж. Інтернет використовується для забезпечення здобувачів освіти навчально-методичним матеріалом, а також для інтерактивної взаємодії між педагогом та здобувачем освіти.

Ефективність застосування дистанційних технологій в освіті значною мірою залежить і від рівня підготовки педагогів до реалізації дистанційного навчання, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення, а також від готовності здобувачів навчатися в умовах дистанційної освіти. Назвемо переваги та недоліки, які притаманні дистанційному навчанню: (див. Рис. 1).

На сьогоднішній день інформаційні технології є невід'ємною частиною нашого життя. Їх основу становить програмне забезпечення, яке проникло в усі сфери людського життя. З огляду на цілу низку соціальних та економічних аспектів впровадження повноцінного дистанційного навчання в Україні гальмується багатьма чинниками, а саме:

- недосконалою, а то й відсутньою нормативно-правовою і організаційно-методичною базою забезпечення (відсутність нормативних документів з боку держави, а також цільової державної програми з розвитку дистанційної освіти; відсутність методичних засад застосування дистанційних технологій у відповідності до напрямів підготовки та спеціалізацій; низький захист авторського права на електронні навчальні видання; відсутність норм часу на розробку електронних медійних навчальних видань) [2];

- недостатньою кваліфікацією педагогів та проблемами щодо їхньої підготовки й перепідготовки (консерватизм, психологічний бар'єр; інертність до нововведень; низький мотиваційний рівень до розробки дистанційних курсів та роботи за дистанційними технологіями);
- недостатнім покриттям віддалених районів Інтернет-мережею;
- незадовільним технічним забезпеченням осіб, які навчаються чи навчають;
- наявністю психологічних проблем педагогів при використанні голосового зв'язку та під час роботи з відеокамерою та рядом інших.



Рис. 1. Переваги та недоліки дистанційного навчання [5, с. 16]

Застосовуючи дистанційну форму навчання, потрібно урізноманітнювати її види. Найбільш поширеними є такі види дистанційних технологій: *чат-заняття*, які проводяться синхронно, коли всі учасники мають одночасний доступ до чату; *веб-заняття*, або дистанційні лекції, конференції, семінари, практикуми та інші форми навчальних занять, що проводяться за допомогою засобів телекомунікацій та інших можливостей Інтернету; *телеконференції*, що проводяться на основі списків розсилки з використанням електронної пошти. Для навчальних телеконференцій характерно досягнення освітніх завдань.

Для успішного проведення дистанційного навчання вдало використовуються такі системи:

[Moodle](#) – безкоштовна і відкрита система управління навчанням, яка може поєднувати у собі комунікацію між педагогами та здобувачами освіти. Надає безліч можливостей, серед яких: виконання завдань, завантаження файлів, обмін повідомленнями, оцінювання та календар подій.

[Google Classroom](#) — безкоштовний веб-сервіс для обміну файлами. У

сервісі можна завантажувати роботи, редагувати їх, оцінювати тестові або контрольні роботи. Для початку роботи сервісу достатньо мати лише пошту Google (Gmail). Сервіс може допомогти не випасти з процесу навчання як маленьким школам, так і великим закладам освіти.

«[Microsoft Teams](#)» — центр для командної роботи в Office 365. Це більш спрощений варіант систем управління навчанням, проте він дозволяє класу чи навчальній групі комунікувати та обмінюватися файлами. Програма об'єднує все в спільному робочому середовищі, яке містить чат для обговорень, файлообмінник та корпоративні програми.

Коли немає можливості швидко впровадити систему управління навчанням, завжди прийдуть на допомогу педагогам такі комунікаційні платформи, як [Zoom](#), [Hangouts](#) чи [Skype](#) та ряд інших.

Висновки. Отже, освіта сьогодні має бути гнучкою. В рамках дистанційної освіти необхідно створювати таке освітнє середовище, в якому здобувач відчуватиме себе більш комфортно, перетворюючись на активного учасника освітнього процесу, коли стимулюється звичка до самостійного навчання, самостійного планування власного напряму навчання, пошуку та обробки великих обсягів інформації за допомогою сучасних технологій безперервної освіти впродовж життя.

Література

1. Дистанційна освіта в країнах світу: що, де і як? URL: <http://www.chasipodii.net/mp/article/1369/>
2. Самолюк, Н., Швець М. Актуальність і проблемність дистанційного навчання. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1. С. 193–197. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1_50
3. Положення про дистанційне навчання. URL: https://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/
4. Толочко В. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.
5. Галій Л., Шульга Л. Впровадження дистанційної форми навчання в систему післядипломної освіти: проблемні питання сьогодення. *Проблеми безперервної медичної освіти та науки*. 2019. № 3.

ÖZER Z.B.

Prof.Dr.

Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Ankara /Türkiye

baglan.ozler@hbv.edu.tr

METİN İNCELEMELERİNDE DEĞİŞKEN DEĞERLER

Değer kategorileri kadim zamanlardan beri felsefe, tarih, filoloji gibi toplum bilimlerinin önemli konusudur. Çağdaş dil araştırmalarında değer konusu ruhdilbilim, kültüredilbilim, ülkedilbilim, metindilbilim, toplumdilbilim, bilişsel dilbilim alanlarında inceleme kapsamına alınmış ve XX. yüzyılın başlarında dil

araştırmalarında değer kavramını inceleyen değerbilimin (aksiyoloji) oluşumuna vesile olmuştur.

“İdeal model” olarak tanımlanan değer olgusu, “dünya nasıl olmalı”, “insan nasıl olmalı”, “hayat nasıl olmalı” gibi soruların cevabını arar. Bu eylemde “iyi” ve “kötü” kavramlarının iç içe olması ve bir birinin yerine geçişi, aynı eylemin değerlendirilmesi zaman ve mekan, insan ve toplum bağlamında farklılık gösterebilir. Değerlendirme eyleminde etkileşim gösteren bireysel ve toplumsal değerler çatışarak ve uzlaşarak idrak edilmeye çalışılmaktadır. Değer belirleme eylemi önceki değer belirleme süreçlerine bağlı olarak geliştirme ve değiştirme çabaları gösterir veya yeni değerler oluşturmak ister. Bu süreç her zaman kişinin ve toplumun tercihi olmayabilir. Dolayısıyla aksiyolojik değerlendirme coğrafya, tarih, psikoloji, halkbilim bağlamında incelenmelidir. Bir metnin değerlendirilmesi ve gerçek değer belirlenmesi bir birini tamamlayan muhtelif araştırma yöntemlerine bağlıdır. Metin incelemelerinde önemli araştırma alanını oluşturan değişken değerleri meydana getiren bazı sebepleri şöyle sıralayabiliriz:

Zamana ve mekana bağlı değişken değerler

Metin incelemelerinde zaman ve mekan kavramları büyük önem taşır. Dönemin coğrafi şartlarını ihtiva eden tarihî tanımlama ve değer; değişim sürecini ihtiva eden çağdaş tanımlama ve değer değişkenlik gösterebilir. Aynı kelime zaman içerisinde çeşitli toplumlarda farklı, hatta bir birinde zıt anlamlar içerebilir. Meselâ, “şehit” sözcüğü doğu toplumlarında “kahramanlık” ve “fedakârlık” olarak değer kazanırken, batı toplumlarında “terörist” olarak tanımlanabilmektedir. “Yırtık” elbiseli bir şahıs bundan elli yıl evvel “yoksul ve parasız” olarak değerlendirilirken, XXI. yüzyılda aynı elbise “yoksulluk ve parasızlık” anlamını kaybetmekte, hatta toplumda farklı bir moda halini almaktadır. Açlık ve savaş yıllarında “vegan, vejetaryen, diyet, kilo verebilmek, glütensiz ekmek” gibi kelime terkiplerine hiç rastlayamazsınız. Halbuki beslenme ve dış görünüş ile ilgili bu kavramlar bugünlerde toplumsal boyutta gündemi meşgul etmektedir. Bu bağlamda metin incelemelerinde dönemin değerlerini algılayabilmek için tarih, coğrafya, halkbilim, din ve siyaset alanları da araştırma kapsamına alınmalıdır.

Bilgi sistemi ve değerler sistemi bir birine bağlı, bir birini tamamlayan, ama özdeş olmayan olgulardır. Her toplum kendi değerler sistemini oluşturuyor, zamanla değiştirebiliyor, bazen içini boşaltıyor, yeni değerler arayışına giriyor. Bu süreçte toplumun tarihî ve millî-kültürel kodlarının doğru tanımlanması ve değerlendirilmesi, kesintiye uğramaması ve “özü” muhafaza edebilmesi büyük bir önem taşır.

Çağdaş dilbilim araştırma kapsamında genel olarak edebî eserlerin incelenmesi yer almaktadır. Tarihî eserlerin de metin incelemelerinin kapsamına alınması gerekir. Tarihî olayların edebiyata yansması ve değerlendirilmesi karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Metin incelemelerindeki farklı yorum ve algıya rağmen devamlılık ilkesi, bir sonraki nesle aktarma ve doğru değerlendirilme açısından önem taşır. Metinlerarası bağların kopuşu metin incelemelerini eksiltir ve değişken değerlere yol açar.

“Zaman” ve “Mekan” olguları aksiyolojik değerlendirmenin temelini oluşturur. Coğrafi, tarihî ve toplumsal şartlar, siyasî, iktisadî ve dinî eğilimler, millî-kültürel gelenekler, hatta yaş, meslek, eğitim düzeyi, terbiye, deneyim, dünya görüşü, ahlakî

değerler, şahsın yetiştiği ve bulunduğu ortam değer ölçeklerini değiştirebilir ve zaman içerisinde metin algısını etkileyebilir. Görüldüğü üzere, çağdaş metin araştırmalarında değer alanı yakın çağ bilgi kuramlarına dayanmakta ve değişken değerler her zaman sorgulanmamaktadır.

Alfabe değişimlerinden kaynaklanan değişken değerler

Tarih boyunca değerlerin aktarımı muhtelif yollarla (sözlü ve yazılı edebiyat, kaya üstü resimler, mimari, millî kıyafet, sanat eserleri, müzik, gelenekler vs.) gerçekleştirilmişti. Değerlerin devamlılığını sağlamak için yazılı metinlerin büyük önem taşıdığı aşikârdır. Ancak alfabe değişimleri neticesinde önceki mirasın yeni alfabeyle aktarılmaması tarihî hafızayı zayıflatmış, millî-kültürel değer taşıyan metinlerin yok oluşuna, tarihî bilgilerin tahribatına, tarih yazıcılığında yanlış değerlendirmelere yol açmıştır. Alfabe değişimlerinden kaynaklanan **boşluklar** metin incelemelerinde değişken değerlere sebep olmuştur. Alfabe politikaları, resmî ideolojinin ortaya koyduğu yeni toplumsal değerlerin belirlenmesinde ve yaygınlaştırılmasında önemli bir araçtır. Dış etkenlerin dayattığı ve kabul ettirdiği alfabe politikaları hazırlık aşamalarında yerel toplum bireylerinin kullanıldığı uzun tarihî ve toplumsal bir süreçtir. Çarlık Rusyası'nda başlayan ve Sovyet döneminde zirveye ulaşan dil siyasetinin en önemli unsuru olan alfabe politikaları bilhassa bu coğrafyada yaşayan Türk halklarına yönelik uygulanmıştır. XVIII-XIX. yüzyıllarda siyasî, dinî ve ideolojik hedefler doğrultusunda dil siyasetinin kuramsal eğilimleri belirlenmiş ve aşamalı olarak XX yüzyılda hayata geçirilmiştir. Dil araştırmalarının tarihî ve sosyolojik bir temeli olduğunu çok iyi bilen sansür sistemi, dil tarihi çalışmalarının bir adım sonrasında Türk halklarının ortak kadim tarihi ve özgün millî kültürünün ortaya çıkacağını maalesef çok iyi hesaplamıştı. Alfabe değişimlerinin temelinde mevcut olan bu siyasî, ideolojik ve dinî unsurların dilsel gerekliliğinin önüne geçmiştir. Geçmiş geleceğe bağlayan ve taşıyan yazı sistemlerinin sürekli değişimi Türk halklarının tarihî-kültürel mirasının aktarımını ve sürekliliğinin sağlanmasını engellemiştir. Meselâ, Orta Asya'nın Sovyetleştirme ve Ruslaştırılma siyaseti sonucunda bir toplumun nasıl değiştiği ve yeni değerleri nasıl oluşturduğu görülmektedir.

Tarih yazıcılığında değişken değerler

Alfabe değişimi her zaman dil alanında köklü değişimi getirmektedir. Bir asır içerisinde üç-dört defa alfabe değişimine maruz kalan bir toplum, geçmişini bilmeyen ve tarihî-kültürel mirasına sahip çıkamayan yeni nesiller yetiştirmeye mecbur bırakılmıştır. Dünya tarihi kapsamında öz tarih yazıcılığını üstlenmeyi zorlaştıran, tarihî hafızayı kesintiye uğratan veya sildiren, millî-kültürel değerleri unutturan, “ötekide” kendisini arayan veya “ötekide” kaybolan toplumların oluşmasına zemin hazırlayan alfabe değişimlerinin iç ve dış sebepleri önemli araştırma konusudur. Alfabe değişimlerinin nedenleri ve yeni alfabe oluşumunda uygulanan stratejiler, çözüm yolları ve tercihler her ülkeye özel olmakla birlikte bütüncül yaklaşım ve değerlendirme gerektirmektedir. Resmî tarih yazıcılığı resmî ideolojinin etkisi ve denetimi altında yapılmaktaydı. Değer değişiminin göstergesi olarak bu bağlamda tarihî ve millî-kültürel mirasın tespit edilmesi ve aidiyeti zorlaşmaktadır. Diğer taraftan, ortaya çıkan edebî akımların her zaman edebî süreci doğru tanımlayan ve değerlendiren bir olgu olmadığını da dikkate almak gerekir. Bu

terimlerin arkasında siyasî bir sürecin olduğu hiçbir zaman unutulmamalıdır. Meselâ, Aydınlanma dönemi, geçmişe ait bilgilerin yerine yeni bilgiler, yeni tarih, yeni değer oluşturma süreci; Romantizm, yeni millî değerlerin oluşumu ve üstünlüğü (Slavcılığın uyanışı); “Postmodernizm” ise bir kelimeyle tanımlanabilir: “Tanrısızlık” (“ruhanî boşluk”, “ahlakî çöküş”, “maddî değerlerin üstünlüğü” ve “bencillik”). Değerlerin değişimini “ilan” eden ve metin incelemelerini büyük ölçüde etkileyen edebî akımların resmî ideolojinin denetiminde gerçekleştiği bilinmektedir. Her edebî akımın tarihî ve siyasî değişimle bağlantılı ve geniş almamda dil siyasetinin önemli bir unsuru olduğu dikkate alınır, tarihî olguların edebiyata nasıl yansıdığı ve değerlendirildiği, araştırmacıyı ve okuyucuyu nasıl etkilediği, değişken değerlerin nasıl oluştuğu görülür.

Metin araştırmalarında “neyin incelenmesi, neyi ve nasıl görmemiz gerektiği ile ilgili “metin inceleme kılavuzu” olan kuramsal eğilimler ve gösterge işlevini üstlenen yeni ideolojik kavramlar ve terimlerin arasında kaybolmamak gerekir. Raflarda unutulmuş veya unutturulmuş eserler ancak sebatlı araştırmacıların olağanüstü çabaları, donanımı ve emekleri sonucunda ortaya çıkabiliyor.

D.S.Lihaçev’in metin incelemelerinde ortaya koyduğu “Müellif İradesi” kavramı çok önemlidir. Araştırmacının şahsiyeti, donanımı, amacı, arayış ve çözüm yolları, dünya görüşü metnin değerini etkilemektedir. Metin inceleme yöntemleri A.A.Şahmatov, D.S.Lihaçev, V.V.Vinogradov, O.O.Suleymenov, K.Mirşan ve M.Adji gibi bilim insanlarının eserlerinde farklı yaklaşımlarıyla okuyucuya refakat etmekte ve yeni araştırma alanlarını belirlemektedir. Görüldüğü üzere, metin incelemeleri kavramı kapsamında sadece filoloji alanında yapılan araştırmalar değil, coğrafya, tarih, halkbilim, arkeoloji gibi bilim dallarında yer alan araştırmalar ve araştırmacılar da dahil olmalıdır.

Yer adlarında ve kişi adlarında değişken değerler

Yer ve kişi adları gibi önemli millî-kültürel kodlarda görülen değişken değerler toplumun tarihî ve millî bilinç durumunu göstermektedir. Harita, sözlük, tarihî ve edebî metinler, gazete metni, resmî evraklar, ders kitapları gibi muhtelif metinlerde mevcut olan yer ve kişi adları, değişken değerleri çok iyi yansıtabilir. Meselâ, XVIII. yüzyıl Rus edebiyatı, dönemin batı eğilimlerini ve toplumun yeni tercihlerini ortaya koymaktadır. Sovyetler Birliği’nde yaşayan halklarının adlarının ve soyadlarının aktarımında Kiril alfabesi ile tahribata uğramış veya değiştirilmiş adlandırmalar, tarihî ve millî bilincin kaybına yol açmaktadır. Sovyet döneminde uygulanan yer adı ve kişi adı değişimleri Kazakistan örneğinde Mekemtas Mırzahmetulı’nın “Kazaklar Nasıl Ruslaştırılmaya Çalışıldı” adlı eserinde ortaya konulmuştur. Yazı nasıl değişti, coğrafya nasıl değişti ve millî bilinç nasıl değişti sorularına da cevap arayan Kazak bilim insanı günümüzde görülen değişken değerlerin tarihî sürecini anlatarak, mevcut şartlarda toplumun mücerret kültürünü korumak ve kamil insan yetiştirmek için ruhanî değerlere dayalı bir millî model sunmaktadır.

Bugünlerde isim verme gelenekleri ve kişilerin öz ismine yaklaşımı araştırıldığında değişken değerlerin hayatın her alanına girdiği görülmektedir. Meselâ, Sovyet döneminde köylü ismi olarak değerlendirilen isimler millî bilincin yükselmesiyle yeniden öne çıkmaktadır. Günümüzde değişken değerler veya değer boşluğu sebebiyle farklı kültürlere ait, anlamından ziyade telaffuz biçimi ön plana

çıkan isimler tercih edilmektedir. Bir toplumun değerler sistemini oluşturan yer ve kişi adları karşılaştırmalı olarak araştırılmalıdır. Toplumun değerlerini ortaya koyan, değişimlerin sürecini anlatan adlandırmalar, metin incelemelerinin önemli araştırma alanını teşkil edebilir.

Çeviri metinlerinde değişken değerler. Eser başlığı ve metin.

Metin çevirileri sayesinde farklı yaklaşımlara rağmen değerler paylaşılabilir. “Müellifin iradesi”, “çevirmen iradesi” ve “okuyucu iradesi” arasında değer oluşturan olgular farklı olabilir. Eserin anahtarı olan başlık değişimi bile “başlık-metin” arasındaki açık veya gizli bağı yansıtır, sansürden dolayı ana başlık metin içinde gizlenebilir. Meselâ, L.Tolstoy’un “Anna Karenina” eserinin ilk başlığı olan “İki İzdivaç” okuyucuya refakat ediyor, “doğru” ve “yanlış” örneklerini karşılaştırmaya davet ediyor. “Anna Karenina” adlı eserinin başlığı Anna’nın hayatını ön planda tutar, aşkına kurban giden bir kadın profilini çizer. Diğer yaklaşımlar: “kendini kaybeden ve amacı olmayan Anna bir kadın olarak kurban değil”, “Anna iyi bir anne değil, çocuklarını düşünmedi”, “morfinle acılarını susturan Anna hastadır”, “Anna ölümden vazgeçtiğinde çok geçti, geri adım atamadı”, “asıl kurban eşi Aleksey Karenin”, “Aleksey Karenin iyi bir insan”. Tolstoy, kendini kaybeden Anna’nın trajik hayatına (düşüş süreci) çözüm niteliğinde “kendini arayan insanların” (çıkış süreci) yollarını anlatmaktadır. Kadın ve aile konuları bugün de tartışılmakta ve değişken değerler sergilemektedir.

Metin başlığı farklı olguları (zaman, mekan, şahıs vs.) işaretleyebilir. Meselâ, Tolstoy’un “Savaş ve Barış” adlı eserinin ilk adı “1805. yıl” idi. 1867’de “Savaş ve Dünya” olarak değiştirilmişti. Türkçe tercümesinde Rusçadaki “*mir*” kelimesinin çokanlamlılığından kaynaklanan “barış” sözcüğü tercih edilmiştir. Dünyada barış beklentisi olgusu bu iki sözcüğü zıtlıştırmıyor. Çeviri eserlerde “başlık ve metin” arasındaki bağı korunması şartıyla çevrildiği dilde yeni bir başlık tercih edilebilir.

Unutulan, unutturulan, görülmeyen, fakat değer taşıyan eserlerin ve onların tanımadığımız yazarlarının tespiti ve çevirisi önem taşır.

Yazar şahsiyeti ile ilgili değişken değerler

Edebiyat, tarihi olguları insan ve toplum gözüyle yorumlayan bir sanattır. Edebiyatta tarihî, mitolojik ve edebî şahıslar ve süje örgüsü “gerçek ve gerçek dışı” hadiseler, yazarın dünya görüşüne bağlı olarak aktarılmaktadır. Dolayısıyla yazarın şahsiyetinin ve değerlerinin oluşumunu ve gelişimini incelemek önemlidir. Meselâ, Sovyet döneminin ilk yıllarında millî kültür ve aydın sınıfla bir savaş ilan edilmiştir. Önceki millî-kültürel miras sanki yoktu, resmî ideolojiye uygun yeni değerler oluşturulmaya başlanmıştır. 1930’lu yıllarda meydana çıkan yapay açlıktan sonra millî aydın sınıf imha edilmiştir. Halk düşmanı olarak ilan edilen ve Sovyet döneminde isimlerini bile duymadığımız şahsiyetlerin eserleri ancak Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra ortaya çıkmıştır. Bu isimler “vatan haini” sıfatıyla imha edilmiş, ancak bugün itibarları iade edilmiştir. Çağdaş metin incelemelerinde bu unutulmuş, yok sayılmış veya imha edilmiş ilmî miras değer kazandı. Görüldüğü üzere, değişken değerlerin kaynağı insan ve toplumdur. Dolayısıyla metin incelemelerinde değişken değerlerin sebebinin idrak etmek için insan davranışı, tarihî ve toplumsal bağlamında araştırılmalı; toplumsal ve bireysel tercihlerin arkasında yer alan bu süreç karşılaştırmalı olarak incelenmelidir. Bu süreci, yazarın kendisi anlatmak isteyebilir

(günlük ve mektup metinleri, edebî eser, şiir, vecizeler vs.), resmî ideolojinin ortaya koyduğu bir değerlendirme olabileceği gibi, resmî ideolojiyi irdeleyen bir değerlendirme de olabilir. “İyi ve Kötü”, “Doğru ve Yanlış”, “Kahraman ve Hain” gibi kavramlarda yer alan değişken değerler aslında bir toplumun aynasıdır.

Değişken değerler toplumda yer alan siyasî değişimlere bağlı olduğu açıkça görülmektedir. Metin incelemelerinde resmî ideolojinin edebiyatı, eğitim ve öğretimi ve toplum yapısını etkilemesinin yanı sıra değerler sistemini de kapsadığı görülmektedir. Meselâ, Rus göçmen edebiyatı Sovyet Döneminde bilinmedi veya olumsuz olarak değerlendirildi. Ancak Sovyetler Birliği'nin çöküşünden sonra Rus edebiyatında kabul görmüş ve yerini almıştır. Sovyet döneminde alkışlanan ve vitrin eserler olarak sunulanlar ise, bugünlerde sadece Sovyet dönemini anlatan metinler olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda karşılaştırmalı metin incelemeleri, yazar şahsiyetinin yaşadığı dönemin şartları ve bilhassa geçiş dönemlerindeki yazarların hayatı, tercihleri, dünya görüşü ve davranışları dikkate alınarak yapılmalıdır.

Sonuç olarak, zaman ve mekan bağlamında incelenmesi beklenen değerlerin değişimi ve gelişimi doğal bir süreç, çünkü insanlar ve toplumlar kendilerini geliştirmeli, yeni iktisadî ve ruhanî evrelere götüren süreçleri yaşamalıdır. Ancak bu sürecin dengesi bozulduğunda (maddî değerlerin üstünlüğü, sadece maddî değerlerin amaçlanması, millî-kültürel değerlerin bilinmemesi veya içinin boşaltılıp yeni yapay değerlerle doldurulması vs.) değişken değerler toplumu yönlendirmeye ve şekillendirmeye başlar. Bu değişimin belirtileri sözlü, yazılı ve görsel metinlere yansır. Her zaman dilimine ait metin incelemelerinin oluşturduğu değişken değerler (kimlik değişimi, değerlerde şekil ve anlam kayması, yeni ideolojinin oluşturduğu değerler vs.) bu sürecin açık ve gizli evrelerini gösterebilir ve geleceğe yönelik her toplumda büyük önem taşıyan değerler sistemini koruyabilmek için ileriye dönük tedbirlerin alınmasını sağlar.

Kaynakça

1. Бабенко Л. Г. Филологический анализ текста. Екатеринбург, 2004.
2. Bilim ve İnsan. Şahsiyetini İnşa Edenler. Gazikitabevi, Ankara, 2018.
3. Лихачев Д. С. Текстология. СПб, 2001.
4. Mirzahmetulı, M., (2013). Kazaklar Nasıl Ruslaştırılmaya Çalışıldı. Çevirenler: Z. B. Özer, T. B. Somuncuoğlu. Çankırı Karatekin Üniversitesi Yayınları. Çankırı, 2013.
5. Озер З. Б. Аксиологическая оценка национально-культурных кодов//Национальные культуры в межкультурной коммуникации. Часть 1. Социально-исторические аспекты межкультурного взаимодействия. Ред. Э. А. Усовская. Минск, 2016. с. 321–330.
6. Озер З. Б. Проблема перевода поэтического текста (на материале творчества Н. Ф. Кысакурека). Национальные культуры в межкультурной коммуникации. Минск, Беларусь. 2017. с. 479–494.
7. Озер, З. Б. К родникам тюркской культуры. Вестник тюркского мира. Российская Академия Наук. 2017. 1(11), с. 37–43.
8. Özer, Z. B. Anna Karenina'yı Yeniden Okumak. Roman Kahramanları. 35. Sayı.

9. Özer, Z. B. İ.Brodski'nin "İstanbul'a Yolculuk" adlı eserinde İstanbul. VII. Türk Kültürü Kongresi, 2011. c. 525–533.
10. Özer, Z. B. Sovyet Dönemi ve Sonrası Orta Asya'daki Alfabe Politikaları. Orta Asya Türk Kültürünün Anadolu Kültürüne Etkileri. Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara, 2019.
11. Özer, Z. B. Tarihbilim Bağlamında Rusya Başkentleri//Rus Edebiyatında Şehir/Kasaba İmgesi. Editör: Prof.Dr. Ayla Kaşoğlu. Ankara, 2018. s. 52–82.

УДК 377.687.1

Банасюкевич Т. М.
майстер виробничого навчання
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Виклики сучасного суспільства, що стрімко розвивається, нова генерація учнів, які вимагають від педагога іншої ролі та місця у порівнянні з минулим століттям, зміна цінностей та освітньої парадигми спонукають звернути увагу на проблему формування професійної мобільності педагога як інтегрованої якості особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці. Професійна мобільність виявляється у готовності та здатності до швидкої зміни завдань і видів професійно-педагогічної діяльності, творчої зміни стилю та змісту своєї діяльності, планування та здійснення саморозвитку, попередження професійних деформацій та професійного вигорання.

У системі професійно-технічної освіти накопичений багатий досвід підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей промисловості відповідно до вимог науково-технічного прогресу. Однак сьогодні ринкова економіка потребує робітників нового типу і може успішно функціонувати, якщо система професійно-технічної освіти здатна готувати кваліфікованих робітників сучасного рівня.

Практика сучасної ринкової економіки свідчить, що саме конкурентоздатність, професійна мобільність, професіоналізм і компетентність фахівця – це ті якості, від яких залежать життєві й трудові успіхи.

Виходячи з основних напрямів діяльності, науковці вважають, що компетентний майстер виробничого навчання повинен володіти такими базовими компетентностями:

- ✓ когнітивною (професійно-педагогічна ерудиція), комунікативною (педагогічний такт, культура спілкування);
- ✓ психологічною (емоційна культура);
- ✓ риторичною (професійна культура мови);
- ✓ професійно-технічною (технології та методики навчання);
- ✓ професійно-інформаційною (моніторинг та діагностика навчальних досягнень учнів) (О. Белкін, В. Нестеров);

- ✓ освітньо-професійною (здатність до самостійного вирішення освітньо-професійних завдань, уміння самостійно одержувати знання, готовність до змін);
- ✓ навчально-пізнавальною (знання та вміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності, володіння креативними навичками, функціональна грамотність);
- ✓ інформаційно-інноваційною (здатність до самостійного пошуку, аналізу та відбору інформації, перетворенню, збереженню та передачі інформації);
- ✓ комунікативно-діловою (уміння захоплювати новими ідеями, створювати канали двосторонньої комунікації);
- ✓ системно-аналітичною (здатність систематизувати, нести відповідальність, уміння послідовно мислити і діяти);
- ✓ корпоративною компетентністю (уміння створювати команду, підтримувати співробітництво, здатність консультивати і будувати партнерські стосунки);
- ✓ соціокультурною (здатність взаємодіяти з людьми інших культур, мов та релігій, уміння аналізувати ситуацію на ринку праці);
- ✓ організаторською (здатність управляти людьми, уміння розставляти пріоритети, спрямовувати в потрібне русло ресурси, вести діловодство); рефлексивною (научуваність, готовність до самоаналізу, саморозвитку, саморегуляції) (Л. З. Тархан).

Базові компетентності є багатофункціональними, оскільки у повсякденній педагогічній діяльності педагогові професійного навчання доводиться виконувати величезну кількість професійних, організаційних, соціальних та інших завдань.

Конкуренція на сучасному ринку праці вимагає від робітника не лише глибоких теоретичних знань, практичних умінь та навичок, а й швидкої модернізації, креативності, постійного оновлення власного досвіду у виробничій сфері. Саме тому майстрам виробничого навчання необхідно постійно опановувати нові технології, розвивати власне мислення, удосконалювати вміння та навички, щоб заохочувати до активної виробничої діяльності учнів – не як виконавців поставлених завдань, а як творчих особистостей, здатних до активного пошуку і втілення інноваційних технологій виробництва.

Важливе завдання професійної підготовки – наблизити виробниче навчання до реального виробництва. Мета – підготувати учнів до самостійного трудового життя, швидкої адаптації в реальних виробничих умовах, жорсткої конкуренції на ринку праці.

В умовах ринкових відносин система виробничого навчання, з одного боку, має швидко реагувати на зміни потреб виробництва в робітниках певної кваліфікації, а з іншого – надати учням можливість навчатися залежно від їхніх інтересів. Тому на уроках виробничого навчання майстрами створюються такі

ситуації, щоб учні мали можливість творчо підходити до вирішення практичних завдань, самостійно знаходити їх оптимальні рішення.

Основні напрями виробничого навчання – створення умов для учнів для оволодіння виробничими процесами, соціально-економічними, науково-технічними та професійними знаннями, передовим досвідом; виховання конкурентоспроможного фахівця, підготовленого до різноманітної діяльності. Критерій професійної підготовленості майбутнього спеціаліста – кваліфікація, а головні її показники – професійна мобільність, володіння декількома професіями, здатність до зміни виду роботи.

Методичні основи формування професійної мобільності майстра виробничого навчання передбачають інтеграцію фундаментальних і спеціальних знань на засадах створення такої системи професійної підготовки, за якої пріоритетними є не вузькоспеціальні знання, а методологічно важливі, тривалого терміну дії, інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини світу, інтелектуальному розвитку особистості та її адаптації у швидко змінюваних соціально-економічних і технологічних умовах, що забезпечує фахівцю можливість бути конкурентоздатним на ринку праці.

Література

1. Ващенко А. М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / А. М. Ващенко. Одеса, 183 с.
2. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Є. А. Іванченко. Одеса, 2005. 181 с.
3. Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Н. І. Кожемякіна. Ізмаїл, 2006. 167 с.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. К.: Грамота, 2005. 448 с.
5. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища школа, 2000. 380 с.
6. Пупышева Е. Л. Профессиональная компетентность будущего учителя как общее условие формирования профессионально значимых личностных качеств / Е. Л. Пупышева. *Наука и школа*. 2003. № 6. С. 5–8.

УДК 37.07

Бартенєва І. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки

Державного закладу «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

irina021271@ukr.net

**АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ЯК СКЛАДОВА
ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ**

Атестація педагогічних працівників – одне з найважливіших і найскладніших управлінських та методичних питань. Атестація педагогічних працівників може виконати покладену на неї функцію лише за умови введення її в систему управлінської діяльності й такої її організації, що забезпечує розвиток творчої ініціативи, підвищення рівня професійної майстерності та якості педагогічної праці.

Дослідженню теоретичних питань атестації присвячені роботи А. Белкіна, Н. Давидова, А. Єрмолової, К. Крутій, Л. Купіної, О. Мармази, Л. Покроєної, а практичній їх реалізації – праці Л. Білецької, О. Малишевої, Н. Омеляненко та інших.

Атестація є суттєвим моментом у діяльності як керівника закладу освіти, усього педагогічного колективу, так і кожного педагогічного працівника, що прагне до самовдосконалення, самоствердження, до більш високого посадового статусу. Тому атестацію варто розглядати як складову педагогічної та управлінської діяльності закладу освіти, що здійснюється протягом усього навчального року та у міжатестаційний період [2].

Мета статті – з'ясувати значення, актуальність атестації педагогічних працівників в умовах сьогодення; розкрити основні теоретичні аспекти досліджуваної теми.

Відповідно до Закону України «Про освіту», згідно з Конституцією України, Законом України «Про мови», відповідно до Типового положення про атестацію педагогічних працівників України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 06.10.2010 р. № 930 (зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1473 від 20.12.2011 р., наказом Міністерства освіти і науки України № 1135 від 08.08.2013 р., який зареєстровано в Міністерстві юстиції України 16.08.2013 р. за № 1417/23949), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 14.12.2010 р. за № 1255/18550 створюється атестаційна комісія.

Атестація педагогічних кадрів – це комплексна оцінка професійної діяльності педагогічного працівника, визначення його відповідності займаній посаді, рівню кваліфікації.

Відповідно до Закону України «Про освіту» педагогічні працівники підлягають атестації, за результатами якої визначається їхня відповідність займаній посаді, рівень кваліфікації, встановлюється кваліфікаційна категорія, присвоюється педагогічне звання.

Метою атестації є: активізація творчої професійної діяльності вчителя; стимулювання безперервної фахової та загальної освіти; підвищення відповідальності педагогічних працівників за результати навчання та виховання учнів; забезпечення соціального захисту педагогів.

Завданнями атестації є: безперервне підвищення професійного рівня педагогів; управління якістю освіти для створення оптимальних умов розвитку особистості; встановлення відповідності між якістю й оплатою праці; здійснення методичного супроводу атестації; узагальнення результатів діяльності вчителів; забезпечення об'єктивних експертних оцінок.

Вектори перевірки під час атестації вчителів: рівень професійної компетентності; досягнення учнів і педагога (участь в олімпіадах, конкурсах тощо); науково-методична робота; стиль викладання; загальнокультурний рівень; моральні якості, соціально-психологічна готовність.

Принципи атестації: системність, відкритість, колегіальність, індивідуалізація, диференціація [2].

Аналіз існуючої практики показав, що вплив атестації на рівень освітнього процесу в закладі освіти може бути як позитивний, так і негативний.

Позитивний – можливий за умови суворого дотримання усіх нормативних вимог до організації і проведення атестації. Він сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, покращенню його загальних результатів.

Негативний – можливий за умови неякісної організації та формального проведення атестації, що призводить до конфліктів у педагогічному колективі і, внаслідок цього, відволікає педагогічний колектив від безпосередньої роботи до з'ясування міжособистісних відносин. Цей вплив відповідно ускладнює, гальмує і знижує рівень освітнього процесу.

В результаті зазначеного вище виникає необхідність системного підходу до атестації педагогічних працівників, що складається з планування атестаційної роботи, чіткого дотримання етапів проведення атестації, виконання нормативного режиму під час організації та проведення атестації, відпрацювання загальних вимог до педагогічного працівника, які дозволяють об'єктивно оцінювати того, хто атестується [1].

За думкою А. Щербака, атестація є саме тим чинником, що не тільки сприяє особистісному, професійному зростанню педагогів, стимулюванню безперервності освіти, активізації творчої ініціативи та визнанню досягнень, а й сприяє підвищенню відповідальності за результати роботи та забезпечує соціальний захист компетентної педагогічної праці.

Атестація педагогічних працівників – одне з важливих складових методичної роботи у закладі освіти. Реалізація усіх напрямків діяльності закладів освіти здійснюється педагогічними працівниками. Чим вищим є науково-теоретичний та загальнокультурний рівень педагогічного працівника, його професійна майстерність, тим ефективнішими стають освітній процес та результативність діяльності освітнього закладу.

Виходячи з цього, особливого значення набуває грамотна і послідовна робота адміністрації з педагогічними кадрами, до якої входить і атестація педагогічних працівників. Керівник закладу освіти та його заступники є організаторами і керівниками атестаційного процесу. Їхнім обов'язком насамперед є створення у школі системи атестаційної роботи.

Атестація педагогічних працівників може виконати покладену на неї функцію лише за умови включення її, з одного боку, до системи управлінської діяльності, і з іншого боку – до системи методичної роботи, спрямованої на забезпечення розвитку творчої ініціативи, підвищення рівня професійної майстерності та якості педагогічної роботи.

Висновки. З метою реалізації принципу системності під час атестації педагогічних працівників, захисту прав та інтересів усіх учасників освітнього процесу постає завдання створення дієвого механізму організації та проведення атестації, який сприятиме унеможливленню конфліктів у педагогічних колективах.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці моделі організації атестації педагогічних працівників у закладах освіти.

Література

1. Клокар Н. І. Управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу: дис. доктора пед. наук: 13.00.06 / Наталія Іванівна Клокар. К., 2011. 605 с.

2. Кононенко О. С. Атестація педагогічних працівників / О. С. Кононенко. 2-ге видання, перероблене. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 224 с.

HS-Prof. Mag. Dr.Dr.h.c. Bauer T.

Pädagogische Hochschule Wien

University College of Teacher Education Vienna

AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND THE ROLE OF ERASMUS+ IN TEACHER EDUCATION

Internationalisation in the sphere of higher education is launched in many places and has a positive connotation. Hardly any university in the European higher education area can manage the studying process without it.

The previous attempts to integrate classic educational trips abroad and guest lecturers into everyday university life became concepts and strategies for the further development of the universities.

Terms such as internationalisation of the university, *the Curricula* and *internationalisation@home* have been inseparably linked to mobility and the Erasmus programme over the past three decades.

Teichler (2007) says, "... universities are challenged more than ever to respond to the internationalisation of their environment and to become more international in many respects. Internationality is no longer marginal for university life, but affects all areas of responsibility; casuistic activities are replaced by systematic internationalisation strategies. Students and scientists are becoming more mobile, universities are developing cross-border courses, research cooperation is becoming global, English is developing as a scientific lingua franca" [13, p. 9]

"Internationalisation is understood by the universities as a cross-cutting issue that runs through all areas of the university and consequently through many areas of the development plans. One's own internationality is argued with an international student body, workforce or by being embedded in networks and titled as a

characteristic feature of science in general or as a seal of quality for the respective institution” [7, p. 27].

Greiner (2016) considers this matter in a different way: "We differentiate content, internationally oriented forms of teaching organisation and development offers, mobility of people, cooperation of tertiary systems ... Internationalisation is a cross-sectional task" [8, p. 76].

At many universities, internationality is already communicated in the mission statement and national efforts in the profile. Regions that have already been defined can also be found for bilateral cooperation or strategic partnerships [7, p. 27].

Common to all Austrian universities, the concrete internationalisation measures include participation in European programmes and international partnerships and an increase in outgoing mobility as a priority goal. More than two thirds of the universities find an “*internationalisation@home*” by means of incoming mobility and an extended range of courses in English as an important instrument for internationalisation.

A study by the European Parliament on the topic of internationalisation of universities (De Wit et al. 2015) allows a clearer and broader view of the concept of internationalisation than Jane Knight’s definition in the late 1990s:... “the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society” [5, P. 39].

International university mobility - Erasmus+ International Credit Mobility (KA107)

Until 2014, university mobility for countries outside the European higher education area was characterised by bilateral agreements. Due to financial reasons, it was often difficult for students, but also for lecturers or university staff, to carry out mobilities in the EU programme countries.

With the introduction of the so-called Erasmus+ International Credit Mobility Programme it was possible to carry out internationalisation and mobility between the universities of programme countries and partner countries (i.e. outside the EU) on the basis of the successful Erasmus + programme from 2015.

KA 107 mobilities at PH Wien and the Ukraine between 2018 - 2020

Incoming: 10 students, one trainee, 5 lecturers or members of the university staff.

Outgoing (to Drohobych, Lviv, and Ternopil): 3 students, 5 lecturers or members of the university staff.

"The newly added region of Ternopil should now also be equipped with the know-how (regarding structure and processes, i.e. transfer of previous experience) with regard to mobility in order to promote the internationalisation process there" [2, p. 41].

Permanent contacts with the educational attaché for western Ukraine and the OeAD in Vienna meant that the authorities became aware and suggested that this project should also receive the Erasmus+ Award from the OeAD.

Internationalisation of teacher education

Across Europe, only a small percentage of future teachers take part in the mobility process (see Erasmus facts, figures and trends, 2013, http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf).

Due to the heterogeneity of education systems across Europe, teachers are mostly bound to work in the country where they have completed their training. The European Commission therefore considers it important that future teachers also become internationally mobile. Especially in times of crisis (both labor market and political ones, not meant the present COVid19) it can be important to get an overview of job opportunities in another country. Mobile university students are twice as likely to find a job in the first year after graduation as non-mobile students [1, p. 42].

Various recommendations, guidelines and educational policy statements from the Council of Europe, the European Commission and UNESCO indicate that "internationalisation", by whatever definition, is or will become a current area of responsibility for teacher education. Ellen Christoforatu says: "Crossing national borders is essential for the successful design of appropriate learning opportunities and experience spaces" [3, p. 71-72].

A condition for the implementation of these content-related measures means the need for structural security for integration into an overall concept and in the general internationalisation strategy (= policy statement) of a university.

The early clarification of the resource question, time and financial expenditure for the participants is decisive [3, p. 71-72].

Greiner (2016) identifies something similar: "Essential content for the teaching profession, such as understanding classes and schools internationally, has already been suggested. This requires or can initiate interdisciplinary cooperation between the four pillars of teacher education, specialist sciences, didactics, educational sciences and practical school studies" [8, p. 76].

Conclusion

Hans de Wit concludes: "The current political and economic climate needs measures enhancing mutual understanding and cooperation, not a further division. More than ever, internationalization needs to be for everybody, all local institutions, their students and staff; it must be ethical as well" [16, p. 39]. In a somewhat free interpretation, this means that internationalisation should encompass all players at a university, especially in a climate that divides people in Europe and does not try to unite them.

If internationalisation is mainly reserved for the elites, there will be a further gap between the financially better-off universities and the well equipped ones, as well as between the students.

Studies in the sphere of the teacher education internationalisation, (Santoro & Major 2012, Svensson and Wihlberg 2010, Tam 2016,) show that international exchange hardly serves to coordinate the content of training, but rather focuses on organisational or administrative aspects of mobility and learning experiences [9, p. 44).

"Against this background, the central challenge is the sensible conceptual embedding of mobility stays in the training of teachers" [9, p. 44].

Internationalisation@home can be to overcome this gap or to receive input from foreign universities for a new generation of teachers on the one hand. On the other hand, the Erasmus+ programme offers a variety of options, but also the design of a curriculum that allows the installation of mobile guest lecturers or that also works on an adequate modification of this curriculum.

References

1. Bauer, T. Erasmus+ Studierendenmobilität in Zeiten einer europäischen Wirtschaftskrise. Die Situation internationaler Lehramtsstudierender an Pädagogischen Hochschulen in Österreich von 2013 bis 2016. In: Grenzen überschreiten. Facetten und Mehrwert von qualitativvoller Auslandsmobilität in der Hochschulbildung. OeAD-GmbH und BMBWF, Gerin, Wien, 2017.
2. Bauer T. und Tsaryk O. Internationale Mobilität im Kontext der europäischen Hochschulbildung // Development of professional skills of a teacher: collection of materials of the International scientific and practical conference (Ternopil, Ukraine, April 26-27, 2018). / V. Kavetsky, V. Vyhrushch, O. Zhyznomirska, I. Gavryshchak, S. Gah. Ternopil: SMP "Taip", 2018. P. 40-42
3. Christoforotou E. Internationalisierung: Ein aktuelles Aufgabenfeld in der Lehrer/innenbildung. In: Zotti, S. Hg: International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen. Schriftenreihe der OeAD-GmbH, Band 8. Studienverlag Innsbruck Wien Bozen, 2016. P. 71-74
4. De Wit, H., Hunter, F., Egron-Polak, E., Howard, L. (Hg). Internationalization of Higher Education. A study for the European Parliament. Brussels, 2015.
5. De Wit, H. Challenges and opportunities for Internationalising Higher Education in Europe. In: Zotti, S. (Hg): International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen. Schriftenreihe der OeAD-GmbH, Band 8; Studienverlag Innsbruck Wien Bozen, 2016. P. 36-40
6. Erasmus facts, figures and trends, 2013, http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf
7. Fiorioli, E., Shovakar, N. Measuring Internationalisation: Studierende zählen ist zu wenig. In: Zotti, S. Hg: International Lectures. 22 Beiträge zur

Internationalisierung der Hochschulen. Schriftenreihe der OeAD-GmbH, Band 8; Studienverlag Innsbruck Wien Bozen, 2016. P. 26-31.

8. Greiner U. Internationalisierung der Lehrer/innenbildung: Profile von Lehrpersonen der Zukunft. In: Zotti, S. (Hg): International Lectures. 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen. Schriftenreihe der OeAD-GmbH, Band 8; Studienverlag Innsbruck Wien Bozen, 2016.

P. 75-78.

УДК 37.7458 (4)

Бачинська Н. Я.

методист відділу дошкільної та
початкової освіти ТОКІППО
bachynska.ny@gmail.com

РОЗВИТОК ПІДПРИЄМЛИВОСТІ ТА СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: КОРОТКИЙ ОГЛЯД ПРОГРАМ

Розвиток підприємливості громадян, а тим більше дітей дошкільного віку ніколи не були пріоритетними напрямками в освіті. Але, дивлячись на досвід європейських країн, зростає розуміння того, що підприємницьким умінням, знанням та установкам можна вчитися, що у свою чергу приведе до розвитку та посилення людського капіталу, працездатності та конкурентоспроможності [5].

У 2018 році Уряд України ухвалив Державний стандарт початкової освіти, в якому були прописані ключові компетентності Нової української школи. Однією із таких компетентностей була «ініціативність і підприємливість: уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо» [6]. Говорячи про наступність між дошкільною та початковою освітою, ми маємо розуміти, що в дошкільному віці потрібно готувати фундамент для формування цієї компетентності.

Соціальне благополуччя людини, яке є складовою її здоров'я, тісно пов'язане з соціальною активністю та економічними чинниками [4]. А вони так само пов'язані з ініціативністю та підприємливістю.

Аналізуючи цю інформацію, розуміємо, що є нагальна потреба активно впроваджувати програми розвитку соціальної активності, підприємливості та фінансової/економічної грамотності в ЗДО. Зробимо короткий огляд програм/проектів, які можна застосовувати у роботі з дітьми дошкільного віку, щоб задовольнити сучасні потреби суспільства.

З 2016 року за ініціативи МОН України та спільно з Міжнародною фундацією «Aflatoun International» (Королівство Нідерланди) розпочато впровадження програми соціальної та фінансової освіти дітей 3–7 років «Афлатот» [7] у ЗДО країни. Запропонований проект соціально-фінансової

освіти й виховання побудовано на пріоритетах і методичних ідеях всесвітнього руху із соціальної та фінансової освіти дітей у віці 3–18 років і втілюється у програмах: «Афлатот» (3–5 років), «Афлатун» (6–14 років) і «Афлатін» (15–18 років). Для дошкільнят дана програма допомагає усвідомити, хто вони є і як треба взаємодіяти з іншими людьми, надихає дітей вивчати свої права й обов'язки, вчить планувати бюджет, раціонально використовувати ресурси, оцінювати наявні можливості, формує підприємницький дух, а також акцентує увагу на ролі сім'ї та сімейних цінностей у вихованні.

Цінними для дошкільників будуть ключові елементи програми:

1 – особистісне розуміння і дослідження – метою якого є спонукати дітей до більшого самопізнання і впевненості в собі;

2 – втілення принципів Конвенції ООН про права дитини;

3 – заощадження і витрати – цей елемент дозволяє навчати дітей цінувати і захищати як матеріальні, так і нематеріальні ресурси;

4 – планування і бюджетування – формує розуміння, що надії і мрії здійсненні;

5 – дитяча соціальна і фінансова ініціатива – метою даного компонента є спонукати дітей сприймати себе як активного учасника та члена суспільства.

Ще один проєкт для ЗДО, в рамках якого дитина має можливість збагачувати свій досвід соціальної комунікації, вчиться бути корисною для інших, бережно ставитися до результатів людської праці, реалізує власні задуми, долучається до вдосконалення навколишнього життєвого простору, реалізує різноманітні проєкти – це програми «Впевнений старт» [3] для дітей старшого дошкільного віку разом із відповідним програмно-методичним комплексом.

Потрібно зазначити в цьому напрямку парціальну програму для ЗДО «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» [1, 2]. Сталий розвиток – це етап економічної стабільності, екологічної цілісності та соціального благополуччя. Пріоритетними результатами впровадження даної програми є свідоме й відповідальне виконання дитиною певних дій, економічно та екологічно доцільна поведінка, культура ресурсозбереження, здатність здійснювати самооцінку та самоконтроль своєї поведінки.

Згадані вище програми мають розроблені методичні посібники в допомогу педагогам-дошкільникам, які допоможуть усвідомити цінність ідей, особливості їх впровадження, сформувані модель співпраці з батьками і використовувати ці програми в роботі з дітьми.

Література

1. Гавриш Н., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: парціальна програма для системи дошкільної освіти / Н. Гавриш, О. Пометун. К., 2019. 23 с.

2. Дошкільнятам про сталий розвиток: навч-метод. пос. для дошкільних навчальних закладів / Н. Гавриш, О. Спарикіна, О. Пометун; за заг. ред. О. І. Пометун. Д.: «Ліра», 2015. 120 с.

3. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш та ін.; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. 2-ге вид., стереотип. Київ: Українська академія дитинства, 2018. 80 с.

4. Рат Т. Пять элементов благополучия: Инструменты повышения качества жизни / Том Рат, Джим Хартер; Пер. с англ. М.: Альпина Паблишерз, 2011. 148 с.

5. Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Люксембург: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884

6. Концепція «Нова українська школа» (оновлено) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

7. Міжнародний проєкт соціально-фінансової освіти дітей дошкільного віку «AFLATOT». URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijna-skarbnichka/osvitnij-proekt-aflatot>

УДК 37.01

Бескоровайна Н. О.

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

Мельник Г. М.

старший викладач ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

nina_tera@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНИХ КЛАСАХ

Академічна мобільність стала невід'ємною складовою сучасної освіти. Це відкриває для викладачів широкі можливості працювати та отримати досвід роботи у зарубіжних університетах. При цьому перед ними зазвичай постає завдання адаптації до нового культурного навчального середовища та використання таких методів викладання, які найточніше будуть відповідати особливостям студентів у полікультурних класах. Тому обізнаність про наявність відмінностей між представниками різних культур, які зумовлюють необхідність використання різноманітних моделей навчання та підходів до навчальної діяльності, є дуже важливою.

Між культурою та освітою існує очевидний і важливий зв'язок. Це підтверджують дослідження Л. Чан (L. Zhan), Х. Гарднера (H. Gardner), Лучано Марані (Luciano Mariani), А. Шарми (A. Sharma), Фішера (Fisher), К. Бармейера (C. Barmeier). Останній спирається на концепцію Г. Хофстеде, в якій ідеться про те, що культура великою мірою визначає наше мислення і моделі поведінки, впливаючи на стилі навчання, які пов'язані зі сприйняттям інформації та прийняттям рішень. У даному дослідженні ми розглянули

застосування різних методів навчання у полікультурному середовищі, посилаючись на культурні виміри Г. Хофстеде.

Згідно з Г. Хофстеде [1] існує п'ять основних вимірів культури: (1) відстань до влади, (2) уникнення невизначеності, (3) індивідуалізм – колективізм, (4) маскуліність – фемінінність та (5) короткострокова або довгострокова орієнтація на майбутнє.

У країнах, де існує велика дистанція між владою та членами суспільства (Азійські країни, країни Східної Європи, Латинської Америки, арабськомовні країни та країни Африки), до вчителів ставляться з великою повагою. В аудиторії діє чіткий порядок, встановлений викладачем. На відміну від країн, де існує мала дистанція до влади (німецькомовні та скандинавські країни, країни Балтії, США, Великобританія, Австралія, Нова Зеландія), навчальний процес орієнтований на студента. Студенти проявляють ініціативу та активно втручаються у процес навчання, критикують аспекти, з якими вони не згодні.

В індивідуалістичних суспільствах (США, Австралія, Великобританія, Канада) навчання сприймається як процес, що триває протягом усього життя. Основне – навчити студента вчитися, а не просто виконувати певні завдання. Студентів навчають бути конкурентоспроможними – в деяких випадках ультраконкурентними [2]. В аудиторії «студенти працюють самостійно; допомагати іншим вважається нечесною практикою» [3]. У колективістських культурах (країни Латинської Америки, Пакистан, Індонезія, Південна Корея, Китай) основна увага приділяється підготовці особистості, яка стане хорошим членом групи.

У навчальних закладах студенти, які походять із країн з високим ступенем уникнення невизначеності (Греція, Португалія, Гватемала, Уругвай, Бельгія, Росія), скоріше надають перевагу високоструктурованому навчанню з чіткими цілями та детальними завданнями. Студентам із країн з низьким ступенем уникнення невизначеності (Ямайка, Сінгапур, Швеція, Данія) більше подобаються відкриті завдання без чіткого графіка виконання.

У маскулінних культурах (країни Латинської Америки та Східної Європи) студенти прагнуть проявити себе і відкрито конкурують з одногрупниками. Невдача сприймається як серйозна поразка. Кар'єрні можливості є пріоритетом при виборі професії та робочого місця. У фемінінних культурах (Скандинавські країни, такі як Швеція та Норвегія) успіх – це особиста справа, натомість агресивність та самовпевненість не сприймаються, а недосконалість та невдачі толеруються суспільством. Рішення про вибір професії та робочого місця приймається на основі особистих інтересів студента.

Основними діяльними цінностями в країнах з короткостроковою орієнтацією на майбутнє (країни Європи) вважаються свобода, права людини та її досягнення, тоді як у країнах із довгостроковою орієнтацією на майбутнє (країни Південно-Східної Азії) – це відповідальність та самодисципліна. Для представників таких культур важливо створити довготривалі стосунки, які будуть вигідними в майбутньому як на професійному, так і на особистому рівні.

Очевидно, що працюючи в полікультурному класі та володіючи інформацією про культурні особливості та специфіку організації навчальної

діяльності, розглянуті вище, викладач зможе ефективно застосовувати різні методи навчання та мотивації студентів, підбираючи навчальний контент із урахуванням культурних кодів, та налагоджувати зворотний зв'язок.

У роботі зі студентами з Північної Америки будуть ефективними евристичні та проблемно-пошукові методи навчання. Вони надають перевагу застосуванню інтерактивних методів, що дають можливість проявити свою індивідуальність і висловити власну думку. Для роботи зі студентами з країн Південної Європи доцільно використовувати методи, спрямовані на розвиток навичок самостійного пошуку рішень, формування вміння працювати в групі та виступати публічно. Студенти, які походять із цих культур, надають перевагу високоструктурованому матеріалу та люблять працювати в групах. Для афроамериканців характерний кінестетичний стиль навчання, що містить значну практичну складову. Тому їм подобається працювати спільно з викладачем. Навчаючи представників цієї групи, треба використовувати переважно аналітичний метод навчання, що передбачає виокремлення частини з цілого. Водночас для латиноамериканців буде більш ефективним використання синергетичного стилю. Вони можуть займатися одночасно декількома речами і нудьгуватимуть, коли тривалий час потрібно робити щось одне. Студенти з Індії легко адаптуються до полікультурного середовища та добре сприймають візуалізований матеріал. Вони люблять факти, послідовно обробляють інформацію та надають перевагу логіці і чіткій структурі, ефективно працюючи в команді/групі для вирішення завдань. Рецептивні та репродуктивні методи, які базуються на стандартних «шаблонах», підходять для навчання студентів із Латинської Америки та Азії, які люблять працювати з авторитетними джерелами інформації, системні в своїй роботі та надають перевагу груповій роботі з елементами підтримки, а не змагання.

Беручи до уваги вищевикладене, варто зазначити, що знання особливостей культури та використання відповідних методів навчання вкрай необхідні для викладача, який працює у полікультурному класі. Педагог, який по-справжньому розуміє культуру, глибоко цінує індивідуальність кожної особистості та розглядає стилі навчання комплексно, може забезпечити можливості для успіху кожному студентові.

Література

1. Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations across Nations*. Thousand Oaks, CA: Sage (co-published in the PRC as Vol. 10 in the Shanghai Foreign Language Education Press SFLEP Intercultural Communication Reference Series, 2008).
2. Faitar, G. (2006). Individualism versus collectivism in schools. Retrieved from <http://www.collegequarterly.ca/2006-vol09-num04-fall/faitar.html>
3. Rosenberg, M., Westling, D. & McLeskey, J. (2010). The impact of culture on education. Retrieved from <http://www.education.com/reference/article/impact-culture-education/>
4. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: [монографія]. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. 307 с.

Боднар Д. М.

кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ УПРАВЛІНСЬКИХ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Реалізація завдань освіти в умовах трансформації світової освітньої парадигми і сучасних потреб українського суспільства має здійснюватися різними шляхами – через різні освітні інституції, форми і методи навчання, зокрема запровадження сучасного менеджменту. Формування сучасного керівника, творчої особистості, розвитку її унікальних здібностей є найважливішим завданням сьогодення. Звідси випливає необхідність віднайдення і впровадження методик навчання, які могли би врахувати особистісні інтереси людини та системи її цінностей. Тому набуває актуальності застосування особистісно орієнтованого підходу у процесі підготовки керівників закладів освіти в сучасних умовах функціонування системи вищої освіти.

Питанням особистісно орієнтованого підходу в освіті присвячені праці як зарубіжних (В. Годин, И. Корнеев, Ч. Купісевич, Д. Мілікен, А. Харгрівз та ін.), так і вітчизняних науковців (І. Бех, І. Зязюн, А. Коробченко, В. Кудін, С. Максименко, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.), які вважають, що його основою мають бути фундаментальні ідеї гуманізації, індивідуалізації, диференціації навчання, що перегукуються з ідеями особистісного розвитку. На думку науковців, мета особисто орієнтованого навчання полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності й суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і буттєвих (екзистенціальних) особистісних цінностей – особистість відповідно-відповідальна [2]. Зазначене стосується й формування особистості керівника в системі освіти, адже досить часто йому необхідно приймати етично складні рішення, що потребують врахування особистісних характеристик працівників освітньої організації. Проте в наукових розвідках ще мало уваги приділяється питанню застосування особистісно орієнтованого навчання у підготовці керівних кадрів для системи освіти у закладах вищої освіти, що й обумовило мету роботи, яка полягає у висвітленні актуальності проблеми застосування особистісно орієнтованого навчання у контексті підготовки майбутнього керівника у сфері освіти та формування управлінських компетентностей.

Особистісно орієнтоване навчання у закладі вищої освіти потребує корекції змісту освіти, форм і засобів його реалізації. Необхідність забезпечення відповідності змісту освіти потребам і викликам сучасного суспільства ставить завдання запровадження нових стандартів вищої освіти з

підготовки фахівців на освітньо-професійній програмі Управління навчальним закладом спеціальності 073 Менеджмент і чіткого визначення змісту навчання та набору компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній управлінець у сфері освіти з урахуванням рівня розвитку сучасних економічних, соціальних, інформаційних, виробничих технологій.

Принципи пріоритету індивідуальності, самоцінності здобувача вищої освіти, врахування його потреб, індивідуального досвіду висувають вимогу формування у нього здатності до самоосвіти, самовдосконалення, самовираження; здатності бути лідером.

Окрім того, у переліку компетентностей, необхідних сучасному керівникові, треба передбачити здатність ефективного управління в умовах конкурентного ринку освітніх послуг, вибудовувати стратегію діяльності освітнього закладу на основі бачення перспектив його розвитку. Вочевидь, набуває актуальності підготовка керівників до стратегічного управління закладами освіти як відкритими системами, озброєння їх теоретико-методичними засадами теорії організації.

Необхідною умовою підготовки сучасного управлінця є також формування управлінської культури. На часі є розроблення і затвердження кодексів професійної етики педагогічного та керівного складу закладів і установ освіти як умови модернізації не тільки освіти, а й суспільства загалом. Особливо звернути увагу на механізми відповідальності зазначених осіб за порушення морально-етичних норм.

Сьогодення вимагає від керівника й здатності застосовувати інноваційні підходи, технології та методи управління закладом освіти.

Інформатизація суспільства, виникнення Mindcraft-економіки XXI ст., економіки, яка поєднує особистість з інтелектуальними технологіями, що базуються на ІКТ і містять у собі розвинену систему безперервної освіти, вимагає від керівника здатності до широкого застосування ІКТ-технологій в управлінні, що зумовлює значну економію його часу й поліпшує ефективність прийняття управлінських рішень. Проте готовність керівників до використання ІКТ-технологій у своїй професійній діяльності залишається проблемою. Свідченням цього є дані дослідження, проведені Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти, згідно з якими 85% керівників шкіл не володіють комп'ютерними засобами [3, с. 162]. Водночас якість управління закладом освіти будь-якого рівня суттєво залежить від якості обміну інформацією, налагодження ефективних комунікацій з метою: задоволення інформаційних потреб вищих органів управління, надання їм документованої інформації; формування, розміщення, наповнення, підтримки, актуалізації та використання інформаційних ресурсів організації; створення та розвитку систем обробки, збереження та передачі інформації; розвитку системи інформаційного забезпечення [1].

Формування вищезазначених компетентностей вимагає застосування в освітньому процесі форм, методів і прийомів навчання, які виконували б розвивальну функцію, були спрямовані на самовдосконалення, саморефлексію здобувача вищої освіти. Особистісно орієнтоване навчання вимагає поєднання

масових, групових та індивідуальних форм навчання. Традиційна лекція має поступитися лекції-діалогу. Широкі можливості для застосування на лекціях елементів дискусії, проведення семінарів-тренінгів мають навчальні дисципліни «Теорія організації», «Управління навчальною та виховною діяльністю», «Аудит і оцінювання управлінської діяльності», «Керівник навчального закладу», «Організаційна культура менеджера освіти». Проблемно-діяльнісні, імітаційні та рольові ігри сприяють розвитку навичок комунікації, розв'язання проблемних ситуацій, відпрацювання різних варіантів управлінських рішень (наприклад, проблемно-діялісна гра «Майбутнє мого навчального закладу»). Навчання в групах із застосуванням методу проєктів, що передбачає дослідницький пошук розв'язання поставленого завдання (наприклад, побудувати організаційну структуру закладу загальної середньої освіти, яка відповідала б сучасним умовам її функціонування), дозволяє активізувати творчі можливості студентів, формувати у здобувачів вищої освіти навички науково-дослідної роботи, критичного осмислення запропонованих варіантів вирішення проблеми, вміння робити логічні аргументовані висновки.

Особистісно орієнтоване навчання формує здатність майбутнього керівника закладу освіти мобілізувати свій інтелектуальний емоційний потенціал, спонукає його до імпровізації, використання нестандартних способів вирішення управлінських завдань за умови створення атмосфери для інтелектуально-творчого самовираження здобувача вищої освіти, використання ефективних форм, методів і прийомів навчання.

Література

1. Годин В. В. и др. Информационное обеспечение управленческой деятельности: учебник / В. В. Годин, И. К. Корнеев. Москва: Мастерство; Высшая школа, 2001. 240 с.
2. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. URL: http://bdpu.org/scientific_published/pedagogics_4_2005/1
3. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості / за заг. ред. С. М. Ніколаєнко, В. В. Тесленка. Київ: Педагогічна преса, 2007. 176 с. с. 162.

УДК 373.5.016№:821.161.2

Боднар С. О.

викладач української мови та літератури
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»
metodust_pto@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПИСУ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Вивчення біографії є важливим моментом викладання української літератури, оскільки має цілий ряд покладених на нього завдань: від знайомства з письменником та знайомства з творами – до морального виховання.

Принципами викладання життєпису є історизм, актуальність, психологізм, екзистенційність, естетизм.

Джерела вивчення життя та творчості письменника є як документальними, так і художніми, як створеними власне митцем, так і написаними про нього. Це спогади сучасників, листи, автобіографічні і художньо-біографічні твори тощо.

Головним завданням вчителя-словесника під час вивчення біографії є створення «ефекту присутності», коли завдяки добре підготовленому, вміло викладеному та вдало підібраному матеріалу учні відчують «присутність» митця як живої, близької та цікавої їм людини.

Головними методами викладання біографії є кілька різновидів художньої розповіді, проте обов'язковим і доцільним є застосування різноманітних активних та інтерактивних методів та прийомів, а також засобів навчання, що можуть зробити цей етап по-справжньому цікавим для учнів [4, с. 211].

Сучасні методисти наголошують на екзистенційності вивчення життя письменника, тобто на осмисленні учнями життєвого досвіду митця як неповторної особистості, порівняння його з власним.

Методика викладання біографії постійно вдосконалюється, вводяться нові методи, засоби та прийоми, покликані покращити його, зробити цікавішим та ефективнішим. Цікавих моментів у життєписі письменника багато. Варто звернути увагу на те, якого він роду, хто його не тільки батьки, а й пращури, яка генетична пам'ять (якщо є відповідна інформація).

Учитель описує природу та пам'ятки архітектури того краю, де минуло дитинство, дитячі біди й радощі, людей, що були поруч, – це не забувається митцем ніколи і накладає відбиток на всю його творчість. Розповідає про освіту й лектуру майбутнього письменника, його мрії і прагнення, перші захоплення й поривання. У житті кожного славетного художника слова є свій нерв, своя драма, співчутливо змалювати її – значить осягти долю, яка випала митцеві. Любов і ненависть, дружба й зневага визначають становище серед людей, тому потрібно окреслити коло знайомих, розповісти про перепони на шляху творчості. Цікаво поставити питання учням про щастя, те, чого прагне кожний з нас: чи зазнав поет особистого щастя? Чи побачив він свої твори широко виданими, доступними читачеві? Чи знайшла його слава за життя, а не тільки після смерті? Чи побачив він свій народ вільним і заможним?

Людина, її характер, як відомо, розкривається найперше в діяльності, на «гребені життєвих хвиль». Щоб яскраво змалювати особу письменника, варто із сотень фактів обрати сім-вісім найхарактерніших, найтиповіших. Скажімо, в життєписі Лесі Українки до таких належать стосунки з батьками, братом Михайлом і сестрою Ольгою, дружба з Сергієм Мержинським, боротьба з недугою, зокрема операції в Берліні, контакти з «Київською громадою», перебування на Буковині, в Галичині, Болгарії, Єгипті, Італії.

У розповіді про письменника обов'язково має бути кульмінаційний момент, що відповідатиме кульмінації в його житті. У Лесі Українки – мужній двобій зі смертю або зворушливе доглядання приреченого і покинутого всіма Сергія Мержинського.

Особливу увагу потрібно звернути на якість мовлення (саме застосування ораторських прийомів, вільна, щира розповідь здатна привернути увагу учнів). Але й розповідь варто переривати цитатами, добираючи для цього текст настільки вражаючий, образний, проникливий, що його не можна переказати без втрат сенсу і стилю. Це може бути цитата з твору, щоденника чи листа письменника, може бути влучна його характеристика, дана сучасником, науковцем, іншим письменником, часто це вірш про нього.

Вчитель збирає вірші, написані поетами про поетів, взагалі про художників слова. Вірш треба читати напам'ять, можна відкрити ним урок, можна записати цитату на дошці і перетворити на проблемне завдання, можна підготувати учня, який прочитає вірш.

Іноді деякі підручники хибують тим, що, намагаючись викласти складний матеріал доступно, занадто спрощують його, одночасно розтягуючи, і учень може загубитися в думках або ж, не володіючи повною мірою читацькими навичками, не виділити головного. Тому як матеріал доцільно використовувати (особливо у сильному класі) наукові статті, перед- та післямови до творів, у яких потрібний матеріал викладений лаконічно, без другорядних деталей.

Прийом самостійного учнівського дослідження варто застосовувати саме при вивченні біографії. Дуже важливо, щоб учень не просто прослухав (хай і найуважніше) розповідь про життєпис поета, прозаїка, драматурга, а ще й сам узяв активну участь у процесі пізнання певної особистості. Тоді його знання стануть переконаннями.

Життєпис письменника – це і можливість збагнути його епоху, час життя, адже більшість митців (і в цьому сила нашої літератури) були ще й активними громадськими діячами.

Як писав Тарас Шевченко: «Історія мого життя є частиною історії моєї батьківщини». З біографії митця можна розкрити і вузлові моменти тогочасної історії: жах кріпаччини – з життя Великого Кобзаря, поліцейську монархію Австро-Угорщини – з біографії І. Франка, сталінські жахіття – з життєписів митців Розстріляного Відродження, круговерть еміграції – за життям письменників «празької школи» та «Нью-Йоркської групи» [1, с. 23].

Вивчення біографії має і культурологічну цінність. За словами О. Демчука, належне ознайомлення з життєвим шляхом письменників – це й своєрідна енциклопедія нашої культури [2].

Наприклад, під час вивчення біографії Лесі Українки (коли йтиметься про її оточення) учні дізнаються про генія української музики Миколу Лисенка, видатного письменника і вченого-сходознавця Агатангела Кримського, талановитого художника Івана Труша, славетного фольклориста та історика Михайла Драгоманова, відомого голову Радикальної партії Галичини Михайла Павлика, знаменитого керівника «Київської громади» Михайла Старицького та ін. [2, с. 67].

Проте чи не найбільший потенціал має біографія як засіб морального та світоглядного виховання учня. На матеріалах життєвого шляху письменника можна формувати у молодого покоління кращі моральні якості – любов до праці, рідного краю, свого народу, чесність, принциповість, високу ідейність.

Біографії видатних митців слова – надзвичайно цінний матеріал для роздумів на світоглядні і морально-етичні теми. Вони є, сказати б, школою самовиховання громадянина з чіткою програмою людинознавчого і народознавчого спрямування. Саме це мав на увазі Іван Франко, коли писав, що генії, обранці долі, великі й оригінальні в щасті та стражданні, що життєпис корифеїв літератури дасть змогу увійти в таємниці духа їхньої епохи, бо саме в них він міститься [2, 4–5].

Література

1. Волошина Н. Й. Вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2003. № 8.
2. Демчук О. В. Життєпис письменника: Конспекти нестандартних уроків. К.: Педагогічна преса, 2002. 192 с.
3. Овдійчук Л. Вивчення особи письменника. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 4.
4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. К.: Ленвіт, 2000. 384 с.
5. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі. Київ.: РВЦ «Проза», 1995. 256 с.

УДК [373.3:004]:81

Борисьонок М. О.

студент магістратури
Криворізького державного
педагогічного університету
b.maksim.ol.nik@gmail.com

Науковий керівник: **Онищенко І. В.**
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізького державного
педагогічного університету

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ НУШ

Затвердження «Державного стандарту початкової освіти» [1], реалізація Концепції «Нова українська школа» [2] вимагають інноваційних підходів до організації освітнього процесу в початковій школі. НУШ має орієнтуватися на діяльнісні, розвивальні технології, які сприяють формуванню в учнів інтересу до знань, мотивації учіння, активізації творчої діяльності, розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, прагнення вчитися упродовж життя.

Модернізація системи початкової освіти в Україні вимагає переосмислення її мети і завдань, оновлення змісту, методів і форм навчання і виховання молодших школярів. У Концепції «Нова українська школа» [2]

акцентується увага на впровадженні інноваційних технологій. Ми вважаємо, що саме ІКТ сприяють інтенсифікації освітнього процесу в початковій школі, підвищенню мотивації учіння молодших школярів, формуванню в учнів умінь і навички оперувати і керувати інформацією, швидко приймати рішення, застосовувати набуті знання на практиці.

Використання ІКТ у початковій школі є актуальною і складною проблемою, що вимагає детального психолого-педагогічного обґрунтування та наукового вивчення. Особливості впровадження ІКТ в освітній процес початкової школи вивчали В. Барановська, І. Галаган, С. Колесніков, М. Левшин, Г. Ломаковська, О. Мороз, Н. Олефиренко, Ю. Первін, Л. Петухова, А. Семенов, О. Співаковський, Б. Хантер, В. Шевченко та ін.

В умовах НУШ постають нові завдання, нові вимоги, відбувається оновлення методів і форм організації освітнього процесу. Комп'ютерне навчання можна вважати новою освітньою галуззю, і для НУШ це є дуже актуальним та перспективним, бо саме тут виховуються майбутні професіонали, що працюватимуть в інформаційному суспільстві.

Спроби навчання молодших школярів за допомогою комп'ютерних програм часто зазнають невдачі насамперед тому, що через недосконалість програмних засобів не вдається дістати явну перевагу використання комп'ютерних технологій над традиційними формами та засобами навчання. Інша важлива причина – комп'ютер не завжди є загальнодоступним засобом навчання в школі. Тривалий час ні вчителі, ні учні не були готові прийняти комп'ютер як навчальний засіб.

Розглянемо, яке місце можуть зайняти інформаційні технології в навчанні молодшого школяра в контексті реалізації концепції НУШ. По-перше, найпоширеніша форма роботи в школі – урок, і навряд чи на сьогодні можна уявити його без використання ІКТ. Отже, доцільно забезпечувати уроки комп'ютерною підтримкою. По-друге, застосування комп'ютера в навчанні не обмежується звичайними переглядом відеофрагментів або ж переписуванням тексту. Так само як і у випадку з книгою, велику роль тут відіграє самостійна робота з навчальною програмою або базою знань на домашньому комп'ютері.

Останнім часом широкого поширення набула взаємодія вчителя з учнем через комп'ютерні мережі – дистанційне навчання. Для обдарованого та допитливого учня це можливість займатися самоосвітою та підвищувати рівень розумового розвитку. Досконале володіння ІКТ учителями початкових класів і вдале їх використання під час проведення уроків у початковій школі забезпечуватиме ефективний навчальний процес, підвищуватиме мотивацію і пізнавальну активність молодших школярів, створюватиме умови для самостійного навчання кожного учня [3, с. 121].

Отже, використання ІКТ в освітньому процесі Нової української початкової школи сприяє формуванню інформаційно-цифрової компетентності учнів, основ інформаційної культури, надбанню умінь життєво необхідних компетентностей, розвиває критичне мислення, емоційний інтелект, творчу активність, ініціативність, самостійність.

Література

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: [http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний стандарт початкової освіти.pdf](http://dano.dp.ua/attachments/article/303/Державний_стандарт_початкової_освіти.pdf).
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Онищенко І. В. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів / І. В. Онищенко. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. С. 117–122.

УК8 УДК 811

Боруцька Л. С.

методист відділу методики навчальних предметів
та професійного розвитку педагогів ТОКІПО

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА У СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

Три шляхи ведуть нас до знань: шлях роздуму – це шлях найблагородніший, шлях наслідування – це шлях найлегший і шлях досвіду – це шлях найгіркіший.

Конфуцій

Хто думав про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестане учитись.

Григорій Сковорода

Інноваційна діяльність педагогів стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті. Вимоги, висунуті до вчителів відповідно до стандартів професійно-педагогічної освіти, містять інноваційні компоненти на основі компетентнісно-орієнтованого підходу. Сучасний учитель повинен уміти сам і навчити учнів творчо опановувати знання, застосовувати їх у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, володіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Учитель має оволодіти всіма складовими професійної компетентності, способами мотивації діяльності, навичками формування необхідних компетенцій для здійснення професійного самовдосконалення на засадах компетентнісного підходу.

У сучасних умовах тільки активна життєва позиція, підвищення професійної майстерності допомагає педагогу забезпечити одне з найголовніших прав учнів – право на якісну освіту.

Тому одним із основних напрямків роботи в школі є розвиток професійної компетентності вчителя, який здатний вміло організувати діяльність учнів, передати їм певну базу знань щодо оволодіння певними компетентностями. Бути компетентним означає бути здатним мобілізувати в певній ситуації отримані знання й досвід. Але фахова компетентність учителя потребує постійного розвитку й удосконалення. Проблема підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів розглядається в різних аспектах у працях Ю. К. Бабанського, С. Я. Батищева, В. І. Бондаря, О. Н. Владиславлева, Ю. З. Гільбуха, С. У. Гончаренка, М. І. Дробнохода, С. Б. Єлканова, В. І. Лозової та інших.

Звернемо увагу на підходи до визначення професійної компетентності. У тлумачному словнику С. І. Ожегова **компетентність** визначається як «характеристика знаючого, обізнаного, авторитетного в якійсь галузі фахівця». На думку В. Н. Веденського, професійна компетентність педагога не зводиться до набору знань, умінь, а визначає необхідність і ефективність їх застосування в реальній освітній практиці.

Розуміння професійної компетентності як «єдності теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності» можна знайти в працях Бориса Семеновича Гершунського.

Незважаючи на таку неоднозначність представлених підходів, фахово компетентним можна назвати вчителя, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні учнів.

Розвиток фахової компетентності – це розвиток творчої індивідуальності, формування сприйнятливості до педагогічних інновацій, здібностей адаптуватися до змін у педагогічному середовищі.

Визначаємо ряд пріоритетних напрямів з цього питання, одним з яких є вдосконалення педагогічної майстерності освітян області. Нова школа вимагає сьогодні нового вчителя. Сучасному педагогу стає необхідним постійно підвищувати рівень своїх професійних компетентностей: предметної, методичної, комунікативної, інформаційної, загальнокультурної, правової.

Виходячи із сучасних вимог, які стоять перед учителем, розглядаємо такі основні форми розвитку його професійної компетентності:

- робота в методичних об'єднаннях, творчих групах (конкурс методичних об'єднань, конкурс-огляд кабінетів);
- інноваційна діяльність педагога;
- участь у конкурсах професійної майстерності (конкурси «Учитель року», «На хвилі сучасності» (всеукраїнський проект «Філологічний Олімп»), майстер-класи (підготовка до олімпіад), форумах, фестивалях, флешмобах, методичних подіумах, методичних студіях);
- узагальнення і поширення власного педагогічного досвіду;
- атестація вчителів, підвищення кваліфікації;
- робота з педагогами в міжкурсовий і міжатестаційний періоди.

Курси підвищення кваліфікації різних форм та тематичної спрямованості.

Так, одним із шляхів розвитку професійної компетентності педагога є його участь у конкурсах професійної майстерності. Вважається, що активність участі педагогів у конкурсах не висока, і причина – це відсутність внутрішньої мотивації, завантаженості педагогів.

Звернімо увагу, що однією з провідних форм підвищення рівня професійної майстерності є вивчення досвіду колег, представлення свого власного досвіду.

Учителі області активно беруть участь у різних конференціях, семінарах, круглих столах, майстер-класах, практикумах, всеукраїнському проєкті «Філологічний Олімп». Так вони не тільки поширюють свій педагогічний досвід на різних рівнях, а й беруть участь у створенні інноваційного простору, що об'єднує їх за близькими педагогічними проблемами.

Але жоден із перерахованих шляхів не буде ефективним, якщо учитель сам не усвідомить, що потрібно підвищувати власну фахову компетентність. Звідси випливає необхідність у мотивації і створенні сприятливих умов для педагогічного зростання. Потрібно забезпечити такі умови, в яких педагог самостійно усвідомить необхідність підвищувати рівень власних професійних якостей. Аналіз власного педагогічного досвіду активізує професійний саморозвиток педагога, внаслідок чого розвиваються навички дослідницької діяльності, які потім інтегруються в педагогічну діяльність.

Розвиток професійної компетентності – це динамічний процес засвоєння і модернізації професійного досвіду, що веде до розвитку індивідуальних професійних якостей, накопичення професійного досвіду, що передбачає безперервний розвиток і самовдосконалення.

Формування професійної компетентності відбувається циклічно, тому в процесі педагогічної діяльності вчителю необхідно постійно підвищувати свій фаховий рівень, проходячи етапи розвитку, які повторюються, але вже в новій якості.

Крім того, процес саморозвитку обумовлений біологічно і пов'язаний він із соціалізацією й індивідуалізацією особистості, яка свідомо організовує власне життя, а значить, і власний розвиток. Процес формування професійної компетентності так само залежить від середовища, тому саме середовище має стимулювати професійний саморозвиток.

Професія вчителя – це щоденне навчання. І зрозуміло, якщо є бажання навчатися, то вчитель постійно буде працювати над підвищенням рівня своєї професійної компетентності, щоб у результаті досягти вершин педагогічної майстерності і стати справжнім творчим майстром своєї справи. Метою методичної роботи є забезпечення професійної підготовки учителів до реалізації Концепції Нової української школи через створення системи неперервного професійного розвитку кожного педагога. І щоб це відбулося, потрібно не забувати слова К. Д. Ушинського: «У справі навчання і виховання, у всіх шкільних справах нічого не можна поліпшити, оминаючи голову вчителя. Вчитель живе доти, поки він вчиться. Як тільки він перестає вчитися, у ньому помирає вчитель».

Професія вчителя – це щоденне навчання. І зрозуміло, якщо є бажання навчатися, то вчитель постійно буде працювати над підвищенням рівня своєї професійної компетентності, щоб у результаті досягти вершин педагогічної майстерності і стати справжнім творчим майстром своєї справи.

Література

1. Бужикова Р. Нові пріоритети розвитку сучасної освіти / Р. Бужикова. *Вища освіта України*. 2006. № 3.
2. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. Челябинск: ОАО Южноуральское книжное издательство, 2004. 176 с.
3. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании: учебное пособие / Н. Ф. Ефремова. М.: ИЦПКПС, 2010. 228 с.
4. Зимняя Н. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Н. М. Зимняя. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Загвязинський В. І. Деякі нетрадиційні погляди на творчість. *Обдарована дитина*. 2006. № 5. С.40–43.
6. Життєва компетентність особистості / за ред. Л. В. Сохань та ін. К., 2003.
7. Матеріали з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki>
8. Макаренко А. С. Твори в 7-ми т. Т. 5. К.: Рад. шк., 1953–55. С. 162.
9. Роменець В. А. Психологія творчості: Навчальний посібник. 2-ге вид., доп. К.: Либідь, 2001. 288 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960, № 3. С. 3–15.
11. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский. *Народное образование*. 2003. № 2. С.58–64.
12. ЮНЕСКО: глобальний дефіцит учителів у всьому світі. URL: <http://pon.org.ua/international/4338-yuneskoglobalnij-deficit-vchiteliv-v-usomu.html>

УДК 371

Брик Р. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри менеджменту і
методології освіти ТОКІППО
brik.r65 @ukr.net

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Актуальність обраної теми обумовлена високим рівнем суспільних вимог до педагогічної діяльності педагогічних працівників закладів освіти. Успіх інноваційних змін в освіті насамперед залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. Важливу роль у забезпеченні позитивних змін у системі освіти має вирішити удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників.

У головному нормативно-правовому документі Міністерства освіти і науки України зазначається, що педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники зобов'язані постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність [6].

Питання змісту, структури, особливостей формування професійної компетентності фахівців, зокрема і вчителів, знайшли своє відображення у роботах Л. Васильченко, М. Дяченко, П. Зеєра, І. Зимньої, І. Коновальчука, Н. Кузьміної, С. Максимюка, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського, В. Шахова, С. Шишова та ін. Але дотепер не існує загальноприйнятого визначення цього поняття, дослідники здебільшого вивчають лише окремі його сторони.

З точки зору С. Іванової, професійна компетентність – це здатність фахівця від моменту початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою певного стандарту відповідати суспільним вимогам професії шляхом ефективної професійної діяльності та демонструвати належні особисті якості, мобілізуючи для цього відповідні знання, вміння, навички, емоції, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації, ставленнях, моральних і етичних цінностях та досвіді, усвідомлюючи обмеження у своїх знаннях і вміннях та акумулюючи інші ресурси для їх компенсації [3].

Поняття «професійна компетентність педагога» виражає особисті можливості вчителя, що дозволяють йому самостійно й досить ефективно вирішувати педагогічні завдання, сформульовані ним самим або дирекцією закладу освіти. Для здійснення зазначеної діяльності педагогові необхідно знати педагогічну теорію, уміти й бути готовим застосовувати її на практиці. Так під педагогічною компетентністю можна розуміти єдність теоретичної й практичної готовності спеціаліста до здійснення своєї професійної діяльності.

Набуття вчителем професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному. Це потребує розвиненого професійного мислення, здатності добирати, аналізувати і синтезувати здобуті знання в досягненні педагогічної мети, цілісно уявляти технологію їх застосування. Нам імпонують складові компоненти професійної компетентності, запропоновані О. Біляковською [1]. Саме вони формують ідеального професіонала, який може забезпечити надання якісних освітніх послуг. Розглянемо ці компоненти.

Когнітивно-технологічна (спеціальна компетентність із фахового предмета) охоплює глибокі знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності у галузі предмета; знання способів розв'язання технічних, творчих завдань; гармонізація науково-предметних і світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань; оволодіння сучасним інструментарієм вивчення особистості учня; використання прийомів педагогічного менеджменту; уміння організувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості школяра.

Методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в

сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами і формами організації навчання.

Комунікативно-ситуативна компетентність охоплює знання, уміння, навички та способи здійснення партнерської взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, врахування педагогом вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів; уміння бачити в дитині особистість, поважати її думку; поєднувати вимогливість із повагою до кожного учня, тактовність і толерантність у стосунках; здатність до випереджального прогнозування оптимальних внутрішньо-колективних контактів між учнями класу; уміння створювати на уроці атмосферу творчого спілкування та позитивного настрою.

Соціальна компетентність містить характеристики педагога, який досяг високого рівня усвідомлення соціальних проблем та запитів, способів взаємодії з суспільством; уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності; уміння робити вибір, брати на себе відповідальність, формування засобами предмета патріотичних почуттів, поваги до історії, традицій українського народу тощо.

Психолого-педагогічна компетентність охоплює володіння психолого-педагогічною діагностикою; уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, виявляти особистісні особливості школярів, визначати і враховувати емоційний стан людини, грамотно вибудовувати взаємовідносини з колегами, учнями, батьками.

Прогнозувально-рефлексивна компетентність включає вміння конструювати траєкторію розвитку школяра, здійснювати індивідуальний розвиток учня; уміння технологічно прогнозувати, конструювати, планувати хід навчально-виховного процесу; прогнозувати розвиток як учнівського колективу загалом, так і кожного учня зокрема.

Аутопсихологічна компетентність передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей, потенціалу; уміння бачити недоліки у професійній діяльності; бажання самоудосконалюватися; визначати завдання та траєкторію для власної самоосвіти й самовдосконалення.

Інформаційно-технологічна компетентність передбачає вміння і навички роботи з ІКТ; застосовувати раціональні прийоми пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, використання інформації; самостійно створювати різноманітні тестові завдання; враховувати дидактичні принципи, закономірності, способи, форми організації навчального процесу для його оптимізації на основі комп'ютеризації; дохідливо й чітко викладати навчальний матеріал з огляду на специфіку предмета, суб'єктний досвід школярів, рівень їхньої підготовки, життєвий досвід і вік; уміння перебудовувати за необхідності план і хід викладу навчального матеріалу.

Управлінська компетентність включає володіння вчителем методами, прийомами організації власною діяльністю та ефективною діяльністю учнів, класу в урочній та позаурочній видах діяльності; управління процесом

засвоєння учнями знань; визначення цілей навчальної діяльності, отримання інформації про рівень досягнення цілей діяльності; уміння здійснювати коригувальний вплив на способи навчальної діяльності.

Кооперативна компетентність (компетентність у спільній творчості) передбачає здатність педагога продуктивно й гармонійно організовувати навчальну взаємодію для досягнення спільної мети.

Полікультурна компетентність містить знання педагогом культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей, досягнень та звершень українського народу; толерантне ставлення до культури і традицій представників інших народів.

Валеологічна компетентність забезпечує організацію здорового способу життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організацію власної праці й впровадження, реалізацію здоров'язбережувальної функції розвитку учнів.

Загальнокультурна компетентність передбачає досягнення високого рівня розвитку у суспільному, професійному й духовному житті; освіченість у галузі викладання предмета, високої ерудиції та культури поведінки.

Педагогічна діяльність вчителя безпосередньо регламентується нормативно-правовими документами в галузі освіти. У науково-педагогічних джерелах існує безліч параметрів оцінювання результативності педагогічної діяльності, що піддаються кількісному визначенню, вимірюванню та порівняльному аналізу.

У процесі оцінювання педагогічної діяльності вчителя за основу беруться критерії та показники Типового положення про атестацію педагогічних працівників України [5]. Атестація педагогічних працівників спрямована на всебічне комплексне оцінювання їхньої педагогічної діяльності. Метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їхньої професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності навчально-виховного процесу.

Для допомоги закладу загальної середньої освіти у розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти розроблені методичні рекомендації [2]. Вони ґрунтуються на запропонованих для інституційного аудиту вимогах та критеріях для оцінювання якості освітньої діяльності, управлінських процесів у закладі та охоплюють освітнє середовище, управлінські процеси, якість педагогічної діяльності, систему оцінювання навчальних досягнень учнів. Напрямок педагогічної діяльності педагогічних працівників оцінюється за чотирма вимогами, кожна з яких охоплює певні критерії оцінювання.

Отже, для забезпечення якості освіти педагог повинен бути готовим до будь-яких змін, вміти швидко й ефективно адаптуватися до нових умов, проявляти прагнення бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання та вміння, прагнути до саморозвитку, проявляти толерантність до невизначеності, бути готовим до ризику, тобто бути професійно компетентним.

Література

1. Білявська О. О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності / О. О. Білявська. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvs/> (дата звернення 19.03.2020).
2. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Абетка для директора: Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ, Державна служба якості освіти, 2020. 240 с. URL: http://sqe.gov.ua/images/category/інституційний_аудит/Абетка/Абетка_для_Директора_2020.pdf (дата звернення 23.03.2020).
3. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С. В. Іванова. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С.106–110.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОН України від 09.10.2010 № 930. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10> (дата звернення: 20.03.2020).
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145 із змінами, редакція від 18.03.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26.03.2020).
7. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя / Н. Ф. Сергієнко. URL: www.nbuiv.gov.ua/ejournals/ttmuo/2011_5/24.pdf (дата звернення: 26.03.2020).
8. Яскевіч О. В. Поняття компетентності в сучасному педагогічному дискурсі / О. В. Яскевіч. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN9/10yovspd.pdf> (дата звернення: 27.03.2020).

УДК 371

Брик Ю. Р.

викладач-методист, викладач біології
ДПТНЗ «Тернопільське вище професійне училище
сфери послуг та туризму»
brik.yli@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ І ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ ТА ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ БІОЛОГІЇ

Компетентнісний підхід у сучасній освіті є відповіддю на трансформаційні процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві, зростання темпів зміни знань та технологій, глобалізацію світового господарства. Успішній людині сьогодення необхідні такі навички, як: креативне та критичне мислення, інформаційна грамотність та використання ІКТ, комунікації рідною та

іноземними мовами, дослідницька діяльність та винахідливість, підприємливість та співробітництво, робота в команді та персональна відповідальність, вміння інтегрувати знання та досвід з різних галузей.

Науковці європейських країн вважають, що «набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності та як необхідно її формувати, що має бути результатом навчання» [6].

Упровадження компетентнісно-орієнтованого навчання біології спирається на розробки зарубіжних і вітчизняних учених. Зокрема, загальнодидактичний аспект компетентнісно-орієнтованого навчання вивчали і вивчають зарубіжні (Є. Бережнова, В. Краєвський, Дж. Равен, А. Хуторський, С. Шишова та ін.) і вітчизняні (Н. Бібік, С. Бондар, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева та ін.) вчені. Сформульовано означення й обґрунтування поняття «компетентність», запропоновано ієрархію компетентностей (ключові, загальнопредметні, предметні), виокремлено певні групи основних (ключових, життєвих) компетентностей, розроблено їх зміст.

Під компетентністю розуміється поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність у нових непередбачуваних умовах.

Л. Хоружа [8] наголошує, що сутність поняття «ключові компетентності» стосується не тільки змісту освіти, а передбачає формування в молоді певних навичок для життя й діяльності в соціальній сфері суспільства.

Зміни в шкільній біологічній освіті здійснюються в контексті реалізації концепції «Нова українська школа» і Закону України «Про освіту». Відповідно до Рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» і положень «Концепції Нової української школи» реалізація освітніх стандартів та програм повинна забезпечувати формування в учнів 10 ключових компетентностей. Інструментом впровадження компетентнісного підходу у навчальних програмах визначено зміщення акценту з нагромадження фактів на розвиток умінь [2, с. 5].

Навчання біології полягає у формуванні в учнів природничо-наукової компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із довкіллям; розуміння біологічної картини світу та цінності таких категорій як життя, природа, здоров'я; свідомого ставлення до природи як до універсальної, унікальної цінності; застосування знань з біології та екології у повсякденному житті, оцінювання їх ролі для сталого (збалансованого) розвитку людства, науки та технологій [4].

Формування предметної (біологічної) компетентності на уроках біології забезпечується на засадах компетентнісного, діяльнісного підходів, реалізації наскрізних змістових ліній.

Вперше в навчальних програмах з усіх предметів виокремлено наскрізні змістові лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська

відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність», які відображають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, які послідовно розкриваються в освітньому процесі та спрямовані на посилення мотивації, інтересу до навчання. Завдання сучасного курсу біології реалізуються шляхом формування ключових компетентностей та через наскрізні змістові лінії.

Наскрізні змістові лінії є засобом інтеграції навчального змісту, корелюються з ключовими компетентностями, опанування яких забезпечує формування ціннісних і світоглядних орієнтацій учня, що визначають його поведінку в життєвих ситуаціях.

Основою набуття компетентності є власна активна діяльність учня і вчителя. Незаперечним є те, що сам учитель, як мінімум, має володіти тими компетентностями, яких навчає дітей. Базова компетентність вчителя полягає в умінні організувати заняття, створити невимушене, доброзичливе, розвивальне середовище, в якому стає реальною можливість досягнення очікуваних результатів навчання учнів (знаннєвого, діяльнісного, ціннісного компонентів).

Багаторічний досвід моєї педагогічної діяльності та вивчення досвіду роботи вчителів біології дає можливість використовувати найбільш ефективні засоби формування компетентностей, вибір яких залежить від мети і змісту уроку, рівня підготовки учнів, наявних наочних засобів навчання, від вибраного типу уроку та його структури.

З метою оволодіння учнями термінологічним апаратом біології та екології, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти неперервність життя та його нерозривний зв'язок із довкіллям, організую освітній процес на компетентісно орієнтованих завданнях з використанням сучасних освітніх технологій. Організую навчання так, щоб воно стимулювало інтерес, бажання разом думати і дискутувати, ставити оригінальні питання та оцінювати нестандартні ситуації, проявляти незалежне креативне мислення, формулювати ідеї, висловлювати різні точки зору. Важливо, щоб це мотивувало учнів до нових здобутків, на сходінку вищих.

Позитивно мотивують пізнавальну діяльність учнів створення дослідницьких проектів, робота з різними джерелами інформації, застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією під час виконання практичних і лабораторних робіт.

Методи інтегрування допомагають зрозуміти, що отримані знання з попередніх курсів біології та інших предметів можуть знадобитися будь-коли з метою формування в учнів гуманістичних поглядів на природу, сучасних уявлень про її цілісність і розвиток. Кооперативне навчання формує лідерські якості, соціальні навички, вміння працювати в команді, а рольові та ділові ігри ефективні тому, що наближають ситуацію до реального життя. Різноманітні навчальні ігри знімають втому та напругу на уроках, уроки проходять у нормальному, а не в уповільненому темпі, забезпечується сприятливий психологічний клімат, атмосфера демократизму, змагання, діловитості,

стимулювання, дружнього спілкування, високої відповідальності усіх учасників освітнього процесу за результатами спільної праці.

Після вивчення теми пропоную учням різні форми узагальнення, систематизації та корекції навчального матеріалу – семінари, тестові завдання, контрольні роботи, захист рефератів, захист міні-проектів. Учні заздалегідь знайомляться з формами проведення узагальнюючого уроку, роблять вибір і повідомляють про це викладачеві. Це сприяє формуванню вміння самостійно приймати рішення, йти на компроміс, досягати спільної згоди. Для цього використовую різнорівневі завдання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Практикую самооцінювання та взаємооцінювання, які формують в учнів здатність до самоаналізу, вміння бачити власні помилки, виявляють власне ставлення до себе та інших учнів, виховують вміння порівнювати, аналізувати, оцінювати інших та сприймати критику на свою адресу.

Отже, практика роботи дає підстави стверджувати, що використання інноваційних методів і прийомів при викладанні біології дає змогу підвищити ефективність освітнього процесу, забезпечує формування ключових та предметних компетентностей в учнів.

Література

1. Генкал С. Е. Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології / С. Е. Генкал. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 127–134.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF/stru>
3. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька. *Вісник Житомирського державного університету. Випуск 40. Серія: Педагогічні науки*. 2008. С. 63–68.
4. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. БІОЛОГІЯ І ЕКОЛОГІЯ. 10–11 класи. Рівень стандарту: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.10.2017 р. № 1407. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>
5. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
6. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (під заг. ред. О. В. Овчарук). К., 2004. 111 с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. К.: Вид-во А.С.К., 2004. 432 с.
8. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї / Л. Л. Хоружа. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. № 7. (Серія «Психологія. Педагогіка»). 202 с.

Булда А. А.

доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
buldaanatoliy@gmail.com

Саюк В. І.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
saiuk@ukr.net

КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ФАХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ОСВІТЯН

Інтеграція системи вищої освіти України до європейського й світового освітнього просторів стала мотивом у розвитку мобільності студентської молоді для здобуття фахових знань і збільшенні можливостей підвищення рівня професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників. У зв'язку з цим набула актуальності потреба у створенні сучасних освітніх консультаційних центрів і підготовленні відповідних фахівців.

Помітний внесок у розроблення окремих аспектів консультування як фахової діяльності освітян здійснили С. Алексєєва [1], М. Певзнер [2], М. Саханський [3], Н. Стяглик [4] та ін. Вони зосередили увагу на розгляді консультування як певного виду педагогічної діяльності, способу контролю якості підготовки студентів, форм і методів онлайн консультування майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри тощо. Однак розгляду консультування як фахової діяльності освітян немає.

Враховуючи актуальність піднятої проблеми метою статті є визначення змісту консультування як фахової діяльності освітян.

Аналіз вітчизняного ринку праці показав, що консультування стало сферою професійної діяльності багатьох працівників освіти. У закладах вищої освіти, методичних кабінетах, освітніх консультаційних центрах сьогодні працюють фахівці педагогічного спрямування: викладачі вищої школи як наукові керівники і консультанти, методисти закладів і установ освіти, дорадники, коучери, супервізори, тьютори, незалежні експерти тощо. Саме вони надають поради і допомагають реалізувати освітні проекти, постійно здійснюють науково-методичний супровід педагогічних працівників і керівників закладів освіти у розвитку професійної компетентності, проводять олімпіади і різні конкурси для учнів і вчителів, співпрацюють із міжнародними освітніми фондами для втілення педагогічних інновацій, організовують супровід абітурієнтів у навчанні за кордоном, консультують батьків із питань навчання і виховання дітей тощо. Тобто зазначені фахівці надають різні консультаційні послуги.

Консультаційні послуги ми розглядаємо як інтелектуальні інформаційні продукти, які надаються кваліфікованими фахівцями споживачу у вигляді розроблених програм, рекомендацій, проектів, порад тощо. Процес надання консультативних послуг називається консультуванням. Системна професійна діяльність освітян із надання консультаційних послуг і є фаховою консультативною діяльністю. Знання, уміння і професійний досвід консультантів визначають специфіку їхньої фахової діяльності та дають змогу кваліфіковано допомогти клієнтові у розв'язанні проблеми.

Фахова консультативна діяльність працівників освіти вирізняється послідовністю дій (етапів), що виконуються ними для досягнення позитивних результатів і є важливою рисою їхнього професіоналізму. У консультативній діяльності фахівці галузі освіти використовують певний комплекс методів і способів роботи з інформацією, які допомагають визначити і розв'язати проблему замовника та професійної взаємодії консультанта і споживача.

Консультування, як фахова діяльність освітян, особливо затребувана у період масштабних реформ у галузі освіти. Саме такий період нині переживає наша країна. Реалізація концепції «Нової української школи», перехід на європейські стандарти вищої освіти стали можливими завдяки фаховій діяльності освітніх консультантів. Завдяки професійним порадам консультантів вдається знаходити оптимальні шляхи для втілення зазначених реформ, розв'язувати фахові проблеми педагогічних працівників і закладів освіти. Ефективність консультативної діяльності освітян залежить від розуміння кінцевих цілей, які повинні відповідати запитам і очікуванням споживачів.

Консультаційні освітні центри створюють умови для реалізації державної освітньої політики і забезпечення довіри населення щодо доцільності проведення реформ у галузі освіти. Тому на посади фахових консультантів обирають освітян із досвідом роботи не менше п'яти років. Досить часто основи професійної консультативної діяльності їм доводиться опановувати на робочих місцях, спираючись на власні практичні навички, досвід наставників і колег по роботі, беручи участь у спеціальних тренінгах і самоосвіті. Водночас це впливає на якість надання консультаційних послуг споживачам і професіоналізм консультанта, оскільки відсутня відповідна підготовка до такого виду діяльності. Це актуалізує проблему підготовки магістрів галузі освіти до фахової консультаційної діяльності. Найбільш доцільними, на нашу думку, є включення до навчальних програм і змісту підготовки магістрів дисципліни «Основи педагогічного консультування», яка дасть можливість студентам здобути теоретичні знання і практичні уміння фахової консультативної діяльності в освіті.

Отже, у результаті проведеного дослідження можна зробити висновок, що консультування є важливою і перспективною фаховою діяльністю освітян, яка спрямована на задоволення потреб споживачів, впровадженню інновацій і реформ у галузі освіти.

Література

1. Алексеева С. В. Форми та методи онлайн консультування майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри / С. В. Алексеева. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. № 44. С. 194–198.
2. Педагогическое консультирование: учеб. пособие / М. Н. Певзнер та ін.; под. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 320 с.
3. Саханский Н. Б. Консультирование как вид образовательной деятельности / Н. Б. Саханский. *Управление образованием: теория и практика*. 2014. № 2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konsultirovanie-kakvid-obrazovatelnoy-deyatelnosti> Дата обращения 02.04.2020.
4. Стяглик Н. І. Навчальне консультування як спосіб контролю якості підготовки майбутніх вчителів математики / Н. І. Стяглик. *Педагогіка та психологія*. Вип. 49. С. 129–136.

УДК 159.9

Буняк Н. А.

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

Тернопільського національного технічного університету
імені Івана Пулюя

buniak_n@ukr.net

ВЗАЄМИНИ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА: ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ

Сучасна освіта поступово крок за кроком втрачає найважливішу свою складову формування гармонійно розвиненої людини – виховання. За таких умов вирішальними в розвитку особистості стають внутрішні чинники, якими керується кожна людина на різних етапах своєї життєдіяльності, починаючи від народження і до кінця свого життя. Сьогоднішні умови проживання є настільки складними, що слабовольній, слабохарактерній людині важко вистояти перед їх впливом. Постає питання, як і кому забезпечити стійке формування і становлення психіки молодого людини, яка могла би протистояти цим викликам. Вся відповідальність покладається на педагога, який забезпечує перший етап навчання і на викладача, який готує майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

Вирішення цієї проблеми є першочерговим завданням для вищих навчальних закладів, оскільки специфіка педагогічної діяльності потребує індивідуального підходу у взаєминах «викладач – студент» і, відповідно, суб'єкт-суб'єктних відносин на найвищому рівні. Всі ці зусилля необхідно спрямовувати на організацію діалогу, стимулюючи один одного до самоорганізації і самовиховання. Важливою складовою педагогічної діяльності викладача є встановлення контакту між двома сторонами, а саме «викладач –

студент», «студент – викладач», тобто двостороння взаємодія на засадах порядності, моральності, професійно-орієнтованої цілеспрямованості тощо.

Взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує причинну зумовленість дій і взаємозв'язків.

Психологічні традиції вивчення цього складного і цікавого явища склалися у психоаналітичній і соціологічній школах і включають великий арсенал методів опису та дослідження. У ХІХ столітті починаються більш ґрунтовні дослідження взаємодії у рамках психології та соціології, і в подальшому ця тенденція поширюється серед все більшої кількості наук. Тому на сьогодні важливо провести ґрунтовний аналіз надбань інших наукових дисциплін щодо проблеми міжособистісних взаємин та використання цієї інформації у подальших дослідженнях.

Одним із перших приділяв увагу дослідженню цієї проблеми В. М. М'ясищев [3]. Очолюючи лабораторію індивідуальної рефлексології, він відкрив важливі закономірності становлення індивідуального стилю діяльності, виділив і описав кілька типів особистості.

Вчений запропонував новий підхід, названий ним психологією відносин. При цьому відносини розглядалися як свідомо вибрані моделі зв'язку людини з навколишнім світом і з самим собою, які впливають на особистісні якості, що реалізуються в подальшій діяльності. Такий цілісний підхід до особистості забезпечував розуміння її як єдності суб'єкта та об'єкта дослідження.

Справжнє ставлення людини до конкретного моменту життя є її індивідуальними характеристиками, які проявляються повною мірою під час дії в суб'єктивно значущих ситуаціях.

Науковець також приділяв увагу питанню спілкування в нерозривному зв'язку із взаємодією. У своїх роботах він послідовно розкривав взаємозалежності, які пов'язують пізнання людьми один одного через звернення один до одного в ситуації спільної праці, навчання, відпочинку.

У рамках когнітивного підходу [1] студент є активним і свідомим учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача. У такій ситуації педагог повинен вміти викликати у слухачів справжній інтерес до предмета спілкування і до себе як до співрозмовника. Отож повинно бути організоване і навчальне співробітництво самих студентів між собою у вирішенні навчальних завдань так, щоб формувалася колективний суб'єкт і діяв принцип колективної комунікативності навчання.

За словами Л. С. Виготського [2], учитель з наукового погляду є лише організатором соціального виховного середовища, регулятором і контролером взаємодії.

Важливим чинником, що підкріплює суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачем і студентами виступає контакт, що виникає у результаті схожості психічного стану сторін, що взаємодіють, і, як наслідок, їх взаєморозуміння, обопільної зацікавленості й довіри один до одного. В умовах контакту найповніше проявляються усі особистісні якості суб'єктів взаємодії. Сам факт його встановлення приносить інтелектуальне й емоційне задоволення.

Внутрішньою умовою виникнення контакту між сторонами, що взаємодіють, є прояв щирої, справжньої поваги один до одного, емпатія і толерантність. Зовнішнім проявом контакту є поведінка суб'єктів, які вступили у взаємодію.

Такий підхід до навчання передбачає організацію й переорієнтацію цього процесу на постановку й вирішення конкретних навчальних завдань. Це пов'язано з цілою низкою особистісних моментів. Насамперед сюди належить мотивація, яка вивчалася багатьма вітчизняними та зарубіжними психологами, серед яких Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов та інші [4].

Література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. Москва: изд-во Смысл, изд-во ЭКСМО, 2005. 1136 с.
3. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев; ред.: А. А. Бодалев. Москва: изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; ред.: В. В. Давыдова; В. П. Зинченко. Москва, из-во Педагогика, 1989. 560 с.

УДК373.5.016:796(477)

Варецька О. В.

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти, проректор з науково-методичної роботи
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради
olena22varetska@gmail.com

Аксьонова О. П.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри реабілітаційної педагогіки та здорового способу життя
Комунального закладу «Запорізький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради
aksynova1@gmail.com

НОВА ФІЗКУЛЬТУРА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Актуальність. Реформування освітнього простору відповідно до Концепції «Нова українська школа» й Державного стандарту початкової освіти зумовлює такі пріоритети, як дитиноцентризм, партнерство; формування емоційного та соціального інтелектів, наскрізних ключових компетентностей учнів, їхньої соціалізації і здоров'я [3, с. 4]. Йдеться про фізичне, емоційне, соціальне здоров'я особистості. Така увага спричинена важливістю: розвитку здібностей співпрацювати в різних групах та командах, виконувати певні соціальні ролі (професійні, родові тощо), бути гнучким, мобільним, кросфункціональним [2],

запобігання шкільного булінгу, поверховим сприйманням учителями фізичної культури концепції позитивного розвитку молоді (PYD-концепції) у національному контексті (O. Lee, 2018), фактичним незадовільним станом здоров'я дітей і підлітків. Це підтверджено останніми дослідженнями щодо: низьких показників функціонального стану (Болотін, 2017; Галан, 2017; Бутенко, 2017; Paliichuk, 2018); адаптивно-резервних можливостей (Томенко, 2017; Ярмач, 2017); серцево-судинної системи (Кашуба, 2010; 2013; Хрипко, 2016) школярів. Основними чинниками визначено невідповідний рівень фізичного навантаження і як наслідок – гіподинамію. Так само негативна динаміка показників проби Руф'є у дітей 5–11 років свідчить про неефективність процесу фізичного виховання [1].

Попри здійсненні державою кроки щодо модернізації методики фізичного виховання (затверджено Типовою освітньою програмою 1–3 класів загальної середньої освіти) й націлювання учителя спрямовувати зусилля на дотримання визначених провідних принципів [4] у компетентісно спрямованому, інтегрованому педагогічному процесі, результати аналізу урочної діяльності з фізичного виховання учнів свідчать про засилля старих підходів, стереотипних форм навчання, а дані співбесід й інтерв'ю – про наявність у вчителів розпливчастої уяви про розвиток особистості засобами фізичної культури і спорту, обмеження педагогічної діяльності тренувальним підходом і визначенням найкращих показників виконання тестових вправ учнями.

Необхідним є: оновлення форм навчання вчителів фізичної культури, озброєння педагогів інструментарієм, потрібним для роботи з реаліями та проблемами фізичного виховання в сучасних школах (Déirdre Ni Chróinín, 2017); розроблення відповідної методики для PYD-орієнтованих уроків фізичної культури в національному контексті, надання належної підтримки вчителям (O. Lee, 2018) та модернізацію освітніх програм різних форм підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури щодо реалізації Концепції Нової української школи для надання фахівцям фізкультурної освітньої галузі нового методичного інструментарію.

Мета роботи (постановка завдання). Висвітлення отриманого соціально-освітнього впливу авторського тренінгу на оновлення методики й уроку з фізичної культури у контексті Концепції «Нова українська школа», зміну поглядів педагогів щодо власної соціальної місії й необхідності застосування нових здоров'язбережувальних підходів безпосередньо на уроці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні упродовж шести місяців 2018 року взяли участь 512 педагогів, які викладають предмет «Фізична культура» в перших класах. Дослідження проводилося на базі Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради та закладів освіти Запорізької області на початку й після завершення навчання педагогів на тренінгу. Теоретична підготовленість учасників з'ясовувалась пілотним анкетуванням. Одинадцять запитань авторської анкети стосувалися змісту Державного стандарту початкової освіти та Типової освітньої програми початкової загальної освіти. Вивчення стану впровадження нових підходів безпосередньо на уроці здійснювалося за результатами аналізу уроків фізичної культури за допомогою

авторської методики визначення коефіцієнта корисної дії уроку (далі по тексту – ККД уроку) фізичної культури [1] за п'ятьма показниками: I. Задоволення базових потреб особистості учня. II. Виконання педагогічних завдань. III. Виконання вимог до сучасного уроку з фізичної культури. IV. Формування ключових компетентностей. V. Наявність компонентів здоров'яцентрованої дидактичної системи учителя з фізичної культури. Методом випадкового відбору визначено 27 учасників, яких розподілено у три групи.

Для реалізації поставлених цілей дослідження розроблено триденний тренінг «Нова фізкультура в Новій українській школі» (24 академічні години). Упродовж трьох сесій тренінгу слухачі ознайомилися з п'ятьма темами, виконали дев'ять вправ. Кожен день тренінгу розпочинався презентацією сучасної оздоровчої методики або фітнес-технології. Означені дидактичні заходи дісталися учасникам за жеребом під час їхньої реєстрації на тренінг. Перша сесія першого дня – «Чому слід змінюватися?» передбачала дві теми: №1 «Рушимо рудиментарну методику фізичного виховання» (виконувалася вправа «Причини та наслідки») і №2 «Обов'язкові результати навчання та компетентності здобувачів освіти» (вправи «Z+A2, «КОЗ2, «Зворотне картографування»). Сесія друга другого дня за напрямом «Що виконувати?» містила роботу над темою №3 «Вправа має бути складною та красивою»(вправи «Особливим – особливе», «ЖВРН людини») і темою №4 «Методика рухових задач» (вправа «Рухові задачки»). У програмі третього дня – сесія третя «Як виконувати?», тема №5 «Сучасний урок фізичної культури», вправи «Плануємо!» і «Фізкультура без бар'єрів».

За результатами проведеного дослідження: 1) отримано позитивні соціально-освітні ефекти авторського навчального тренінгу за: ступенем обізнаності педагогів у контексті сучасних вимог (+0,809); коефіцієнтом корисної дії уроку фізичної культури (+6,9); усвідомленням більшості вчителів соціальної цінності уроків фізичної культури; переорієнтуванням на соціальні цілі; дидактичною успішністю; 2) перевірено авторську методику визначення ККД уроку. Виокремлено важливі вектори педагогічної уваги щодо навчання моделювати соціально-орієнтовані завдання уроку. Розроблено й упроваджено програму тренінгу «Нова фізкультура в Новій українській школі» для підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури.

Висновки на основі цього дослідження і перспективи подальших розвідок. Рекомендувати використовувати авторську методику визначення ККД уроку й програму тренінгу як ефективний засіб модернізації системи підвищення кваліфікації, оновлення методики й уроку з фізичної культури у контексті Концепції «Нова українська школа», усвідомлення педагогами соціальної місії. У перспективі – розроблення й апробація тренінгу для вчителів, які викладають у 2–3 класах початкової школи.

Література

1. Аксьонова О. П. Коефіцієнт корисної дії уроку фізичної культури / О. П. Аксьонова. *Актуальные научные исследования в современном мире: XX Междунар. науч. конф.*, 21–22 декабря 2016 г., Переяслав-Хмельницкий. / Сб. научных трудов. Переяслав-Хмельницкий, 2016. Вып. 12 (20), ч. 4. С. 9–15.

2. Варецька О. В. Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти / О. В. Варецька. Запоріжжя: Кругозір, 2015. 532 с.

3. Концепція Нової Української школи / URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти I ступеня / Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 407 / URL: <http://nus.org.ua/news/mon-zatverdylo-26-novyh-navchalnyh-program-dlya-1-2-klasiv/>

УДК 373.2.091.12:005.336.5

Вихрущ А. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови

Тернопільського національного медичного
університету імені І. Я. Горбачевського

anatolwychruszcz@ukr.net

ІННОВАЦІЇ В ПЕДАГОГІЦІ

Для розуміння перспективних напрямків розвитку педагогічної науки і практики важливими є висновки експертів Римського клубу. В ювілейному документі з красномовною назвою «Come On» виокремлено такі пріоритетні завдання: інформаційні технології повинні сприяти міжособистісним стосункам, універсальні цінності як квінтесенція людської мудрості, навчання для себе, культурне розмаїття, екологічна культура, **перехід від системного до інтегрального мислення**. Зауважимо, що пандемія 2020 року лише підтвердила важливість цих пріоритетів.

Вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду дозволяє зробити висновок, що інтелектуальний потенціал суспільства, інновації, розвиток творчих здібностей як обов'язковий елемент особистісного розвитку, визначатимуть як перспективи країни, так і успішність окремої людини.

Узагальнюючи досвід роботи з вчителями і студентами, можна стверджувати, що лише поєднання «традиційних» та «інноваційних» методів дозволить досягнути бажаного результату. Надмірне захоплення минулим, так само як і неперервне оновлення освітніх технологій може забезпечити лише тимчасовий результат. І не випадково експерти Римського клубу підкреслили тезис, що одні форми знання повинні доповнювати інші, а не виключати чи відкидати їх. Зауважимо, що ця тенденція добре проявляється в підручниках нового покоління. Наприклад, О. М. Авраменко в підручнику для десятого класу поєднав питання лексикографії, лексичної, орфоепічної, орфографічної, морфологічної норми з актуальними питаннями практичної риторики (риторика як мистецтво, особистість мовця, підготовка тексту до виступу, стратегія і тактика мовленнєвої поведінки, суперечка як вид комунікації, правила ведення

суперечки, тези й аргументи, полемічні прийоми, мистецтво відповідати на запитання). Звернемо увагу на запитання в навчальному процесі. Не випадково сучасні зарубіжні філософи виокремлюють запитання як окрему наукову проблему, елемент філософської системи. О. М. Авраменко пропонує цікаві теми для полеміки: «Театр чи кіно? Краще жити в місті чи селі? Фаст-фуд чи домашні страви? Без любові життя – не повноцінне? Соціальні мережі – велике благо, чи віртуальне щастя?». Своєрідними є запитання для інтерв'ю, які будуть цікавими для сучасних старшокласників: «Чому багато молодих людей, ваших ровесників, знаючи про згубний вплив куріння чи вживання спиртних напоїв, усе одно не відмовляються від цих поганих звичок? Як ви ставитеся до татуювання? Як ви розумієте народний вислів: «Гола, боса, зате у вінку»? Охарактеризуйте молоду людину, яка вмовляє (а іноді вимагає в них) купити їй iPhoneX, вартість якого становить тримісячний бюджет сім'ї? Коли востаннє ви йшли на компроміс зі своїм сумлінням? опишіть цю ситуацію. Які людські якості ви найбільше цінуєте? Хто із сучасних українців та іноземців є для вас авторитетом? Чому саме ці люди?». Автором вдало використано притчі, вірші, таблиці. Зауважимо важливість цієї структури для вивчення у вищих навчальних закладах такого предмета як «Українська мова за професійним спрямуванням». Автори окремих книг для першокурсників пропонують завершувати вивчення цього курсу не елементами риторики, презентацією власних наукових пошуків, а елементами діловодства, які змінюються упродовж декількох років.

Розглянемо декілька конкретних прикладів. Праця у вищих навчальних закладах України і Польщі підтвердила значні можливості поезії для активізації пізнавальної активності. Варто лише згадати, як студенти шукали п'ять педагогічних ідей і два найважливіших слова в тексті гімну Польщі. Не меншу зацікавленість викликає в українських студентів поетична творчість Л. Костенко, В. Симоненка, О. Олеся, П. Глазового, Р. Кіплінга. Зауважимо декілька тенденцій. По-перше, молоді люди допускають багато помилок у процесі читання віршів, особливо в наголосах слів. Не відчувають поетичного ритму. Як правило, ми практикуємо взаємне рецензування, пошук головної думки, психологічних помилок у тексті. Для вчителів і студентів першого курсу пропонувався тест вірша В. Симоненка, присвячений Львову. На запитання: «Що поет шукає в місті?» можна було почути десятки відповідей. Як поодинокий виняток звучала правильна відповідь, прихована в останніх рядках тексту «Щоби серце твоє одчайдушно левине краплю сили вдихнуло у серце моє».

Для професійного вдосконалення, підготовки програми самовиховання особливе значення має вірш Р. Кіплінга «IF». Ми традиційно використовуємо найкращий переклад, на нашу думку, С. Караванського. Не випадково, що людина, яка понад тридцять років страждала в радянських таборах, перекладає саме цей текст, такий важливий для розуміння «психології сили». Окрім традиційних запитань, ми використовуємо несподіване завдання. Необхідно відшукати два недоліки в тексті. Після активного пошуку, як виняток, окремі

учасники доводять, що заключний висновок «Тоді за всіх ти станеш, сину, дужчим, і я тебе Людиною назву» недоступний у принципі.

Подальшого вивчення потребує модернізація змісту, форм, методів контролю навчання. Необхідно насамперед підготувати підручники з педагогіки нового покоління, в тому числі з педагогіки вищої школи, побудовані на засадах пошуку **закономірностей**. Сучасний етап розвитку науки не дозволяє розглядати питання щодо **механізмів творчості**. Можна розглядати лише систему різних видів діяльності, участь у яких сприятиме розвитку бажаних якостей. Проблема лише в тому, що викладач, учитель повинен бути готовим до організації творчого процесу з урахуванням неповторних власних якостей та індивідуальних особливостей учня.

Література

1. Авраменко О. Українська мова (рівень стандарту): підруч. Для 10 кл. закл. загальн. середн. освіти /Олександр Авраменко. К.: Грамота, 2018. 208 с.
2. Вихрущ А. В. Викладання дисциплін гуманітарного циклу в сучасному університеті // Медична освіта. 2019. № 2. С. 61–66.
3. Vykhryshch A. V., Hnatyshyn S. I., Klymenko A. O., Medynska O. J., Synorub H. P., Horpinich T. I. Development of information culture of students of humanitarian specialities // Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 72. № 4. С. 152–176.

Вихрущ В. О.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та
соціального управління Інституту психології та
права Національного університету «Львівська політехніка»
nazarenkovira@i.ua

Пехота О. М.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки вищої школи
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
pehelenar@rambler.ru

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГА

Сутнісними характеристиками парадигми освіти, що виникла в результаті наукової революції XVII–XVIII століть, є сцієнтизм, лінійний характер, монологізм, авторитаризм і механіцизм. Ті самі якості притаманні і раціональному типу, що формується відповідною моделлю освіти дорослих, яка, будучи одним із найважливіших засобів трансляції культури і соціалізації індивідів, завжди детермінується моделлю культури. Сучасна трансформація культури робить неминучими істотні зміни у системі освіти дорослого, змушує

до пошуків нових ідей як у філософії освіти, так і в андрагогії, зокрема щодо зміни «картезіанського» типу педагога.

У підготовці андрагога важливу роль відіграє те, що нову педагогіку називають «критичною педагогікою», її представники піддають різкій критиці сучасну освіту, сформовані методи виховання і навчання. Вони вказують, що головна мета, якій служить педагогічна діяльність у системі чинної освіти, передбачає адаптацію особистості до існуючих форм влади, елементом якої є сучасна освіта дорослих. Науковці стурбовані домінуванням технократичного підходу у педагогічному просторі і відсутністю критичного ставлення самих педагогів до власної освітянської практики. Вони відзначають, що освіта дорослого не формує його уявлення про досвід як результат активної пізнавальної діяльності і відкидають такий підхід, за якого пріоритетними є прагнення до освоєння і відточування продуктивних комунікативних педагогічних технологій.

Важливо відзначити, що освіта як частина культури розглядається у двох різних трактуваннях: культуроцентричному та антропоцентричному. Культуроцентричний підхід тлумачить освіту через предмети і продукти розвитку культури, тобто через пам'ятки духовної і матеріальної культури. Для антропоцентричної позиції головне – це життя культури, її розвиток та роль людини у ньому. Отже, ключова проблема у визначенні сутності освіти дорослого як частини культури – людина у культурі як об'єкт і суб'єкт творчої діяльності, людина у процесі розвитку, самовизначення, самоідентифікації (С. Рубінштейн, 1973 [3]). У зв'язку з цим Л. Виготський (Выготский, 1983) стверджував, що джерела і детермінанти психічного розвитку людини знаходяться у культурі, яка історично розвивається і засвоюється у процесі діалогу.

Зазначаємо, що діалоговий (комунікативний) підхід набув широкого розповсюдження у ХХ столітті. Він є основою концепції діалогу культур, розробленої М. Бахтіним (Бахтин, 1986 [1]) та В. Біблером (Библер, 1989 [2]). Тема діалогу розвивається К. Ясперсом (Ясперс, 1997), О. Шпенглером та А. Тойнбі – концепція локальних цивілізацій (Тойнби, 2012), М. Бубером (Buber, 1972), М. Каганом та іншими вченими. Проблема дослідження людини і її самоідентифікації у науці глибинно пов'язана із герменевтико-діалогічною традицією, сформованою М. Хайдеггером (Хайдеггер, 2007), Г. Гадамером (Gadamer, 1990), В. Розановим (Розанов, 1899), Г. Шпетом (Шпет, 1989–1992), С. Аверенцевим (Аверинцев, 1992) та ін. Концепт людини у рамках «філософії діалогу» найбільш послідовно розроблявся у працях М. Бубера (Бубер, 1995), М. Бахтіна (Бахтин, 1986), В. Біблера (Библер, 1989; 1991), Ю. Хабермаса (Habermas, 1981). У філософському плані людина розвивається через вчинок та діалог, що пов'язують її, культуру і світ. Принцип діалогізму в освіті став базовим методологічним принципом побудови нової парадигми взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, принципом життєдіяльності, взаємодії та співіснування у концепції С. Рубінштейна (Рубинштейн, 1973).

Тлумачення культури як цілісної людської діяльності, на основі якої здійснюється духовна самоідентифікація, самодетермінація нашої свідомості і

мислення, ґрунтується на твердженні, що сенс освіти повинен розумітися по-новому, коли у центрі цього феномену є «людина культури», взаємозв'язок «культура – освіта – людина»; діалог культур розглядається як «спілкування свідомостей», а головна мета освіти – формування конструктивних відносин, які одночасно створюють необхідні умови для цілісного розвитку і професійного становлення людини.

Згідно з теорією обміну (Дж. Хоманс, 1984) люди взаємодіють один з одним на основі свого досвіду, зважуючи можливі здобутки і витрати. З позицій символічного інтеракціоналізму Дж. Міда та Г. Блумера (Американская социологическая мысль, 1996), поведінка людей щодо іншого і предметів оточуючого світу визначається значенням, якого вони їм надають. Теорія управління враженнями Е. Гофмана базується на твердженні, що ситуація соціальної взаємодії нагадує драматичну виставу, в якій актори прагнуть створювати і підтримувати сприятливе враження (Гофман И., 2000). У рамках психоаналізу З. Фрейда міжособистісна взаємодія визначається уявленнями, засвоєними у ранньому дитинстві, і конфліктами, пережитими у цей період (Фрейд, 1930). Відомою є експериментальна спроба зведення аналізу змістового боку взаємодії до дослідження процесу взаємодії людей у діаді.

Результати досліджень у межах теорії «діадичної взаємодії» Дж. Тібо і Г. Келлі продемонстрували малу ефективність експериментального вивчення лише форми для розуміння самого процесу (Амонашвили, 1989; Абульханова-Славская, 1991). Одним із прикладів імпліцитно-діалогічного вивчення психології особистості є концепції самосвідомості особистості, концепції структури образу «Я» і «Я-концепції» особистості (Гез, 1962; Гез, 1969; Бернс, 1989; Маслоу, 1999 та інші), важливою характеристикою яких є визнання множинності їх структурних компонентів. Багато філософів вважали, що у структуру «Я» людини входять біологічно-тілесне «Я» і соціокультурне «Я». У теорії У. Джемса (праця «Разговори с учителями» (1899) образ «Я» включає в себе «пізнаваюче Я» («потік свідомої думки») й «емпіричне Я», яке так само поділяється на «матеріальне Я», «соціальне Я» і «духовне Я» (Гез, 1962; Гез, 1969; Абульханова-Славская, 1991). Ч. Х. Кулі обґрунтував теорію «дзеркального Я», у якій уявлення людини про саму себе – «ідея Я» – складається з трьох компонентів: уявлення про себе очима інших людей, уявлення про те, як цей інший мене оцінює і пов'язаними із цим самооцінкою, почуттям гордості або приниження (Абульханова-Славская, 1991).

Щодо наведених теорій варто зазначити, що їх неповний перелік дає уявлення про різноплановість аналізу міжособистісної взаємодії і розкриває широкі можливості діалогічної компетенції андрагога, яка може формуватися у рамках навчальної діяльності дорослого учня. Теоретичний аналіз проблеми активності, виконаний О. Дусавицьким, дає змогу визначити у загальному вигляді деякі основні соціально-психологічні параметри реалізації комунікативного компонента у підготовці андрагога. Такими параметрами є:

- надситуативна активність членів колективу, тобто їхня соціальна самодіяльність;

- міра відкритості колективу, що виявляється, зокрема, в емоційній ідентифікації із новими членами колективу, у ставленні «до інших», як «до своїх»;
- рефлексія руху колективу, що виявляється у феномені, який може бути названий феноменом самокритики (Дусавицкий, 1996).

У навчальному колективі ці параметри мають свою специфіку на кожній стадії розвитку особистості. Тому проблема активності особистості постає нерозривно пов'язаною із проблемою розвитку колективу і проблемою спільної діяльності за формою всезагальної праці. «Усі три основні поняття, якими ми оперуємо – особистість учня, навчальна діяльність і навчальний колектив – мають під собою єдину змістовну основу, що впливає із характеристики суспільно-історичної практики людини» (Дусавицкий, 1996). Отже, навчальна діяльність розглядається О. Дусавицьким як основний системотвірний фактор розвитку особистості.

У зв'язку із новими викликами суспільства Р. Рорті (Rorty, 1979) увів новий термін «edification» (едифікація) для більш точного позначення процесу «формування себе за допомогою діалогу», оскільки вважав, що «education» (освіта) звучить занадто спрощено. Едифікація, вважає він, – це форма герменевтичного дискурсу, за допомогою якого встановлюються різноманітні зв'язки між нашою власною культурою (або навчальною дисципліною) та іншими культурами. Р. Рорті розрізняє два типи освіти: долучення до існуючої традиційної культури і власне едифікація – долучення до різноманіття сучасної культури завдяки самостійним зусиллям та усвідомленню результатів власного досвіду і роздумів (Rorty, 1979).

Філософи освіти І. Ілліч (Illich, 2002), Т. Кун (Kun, 1977), К. Ясперс (Ясперс, 1992) та П. Фрейре (Freire, 2003) однастайні в головному:

- освіта повинна бути насамперед практикою свободи спочатку в осмисленні та обговоренні життєвих ситуацій, а потім – у соціально значимій дії;
- метою усіх педагогічних зусиль повинен бути життєвий світ дорослого, невід'ємним елементом культури якого є критичне мислення;
- адекватним засобом досягнення цієї мети виступає діалог (полілог);
- у постмодерному суспільстві освіта є найважливішим інструментом його перетворення, передумовою виходу із цивілізованої кризи і умовою запобігання антропологічній катастрофі.

Література

1. Бахтин М. К философии поступка. *Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985.* Москва, 1986. С.31–60.
2. Библер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопросы философии.* 1989. № 6. С.21–27.
3. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. Москва: изд-во МГУ, 1973. 298 с.

Вихрущ В. О.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та соціального управління
Інституту психології та права
Національного університету «Львівська політехніка»
nazarenkovira@i.ua

Романишина Л. М.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри
інформатики і методики її викладання
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
romanyshyna43@ukr.net

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ЕДИФІКАЦІЇ ОСВІТИ

Історико-педагогічна підготовка учителя початкової школи передбачає насамперед формування історико-педагогічного мислення шляхом ознайомлення його як фахівця із інноватикою на кожному етапі розвитку освіти, школи, педагогічної думки і науки. На тлі ознайомлення, узагальнення та аналізу вітчизняних і зарубіжних історико-педагогічних здобутків людства у майбутнього учителя початкової школи формується індивідуальна педагогічна культура, суттєвою складовою якої є комунікативна складова освітньої діяльності.

Новий термін «edification» (едифікація) для більш точного позначення процесу «формування себе за допомогою діалогу» у зв'язку із новими викликами суспільства був введений Р. Рорті (Rorty, 1979), оскільки він вважав, що загальноприйняте поняття «education» (освіта) звучить занадто спрощено. Учений вважає, що едифікація – це форма герменевтичного дискурсу, за допомогою якого встановлюються різноманітні зв'язки між особистою культурою (або навчальною дисципліною) та іншими культурами. Згідно з Р. Рорті треба розрізняти два типи освіти: долучення до існуючої традиційної культури і власне едифікацію – долучення до різноманіття сучасної культури завдяки самостійним зусиллям та усвідомленню результатів власного досвіду і роздумів (Rorty, 1979). Культура як цілісна людська діяльність є основою духовної самоідентифікації, самодетермінації нашої свідомості і мислення. Вчений обґрунтовує твердження, що сенс освіти повинен розумітися повному, коли у центрі цього феномену є «людина культури», взаємозв'язок «культура – освіта – людина». У зв'язку з цим діалог культур розглядається як «спілкування свідомостей», а головна мета освіти – формування конструктивних відносин, які одночасно створюють необхідні умови для цілісного розвитку і професійного становлення людини.

Врахування такого підходу до тлумачення сутності культури та її впливу на особистість спонукає до перегляду основ історико-педагогічної підготовки майбутнього учителя початкової школи як носія загальнолюдської спадщини

загалом, так і здобутків у сфері освітньої діяльності. Так само потребують зміни підходи до визначення змісту, структури та спрямованості фахівця-педагога.

З огляду на це аналіз структури історико-педагогічного знання дозволяє трактувати його як багатокомпонентне утворення: 1) історію педагогічної практики; 2) історію педагогічної думки; 3) історію педагогічної свідомості; 4) історію педагогічних звичаїв та загальних особливостей предмета історико-педагогічних розвідок у кожній площині.

Педагогічне вчення може трактуватися: 1) як сукупність поглядів, система поглядів конкретного мислителя освіти; 2) як сукупність педагогічних навчань кількох або більшості мислителів освіти, об'єднаних спільними вихідними положеннями, основоположними принципами, концептуальними рамками і підходами, тобто як напрям в педагогіці.

Історико-педагогічне знання має свою структуру, яка складається з чотирьох вищезазначених компонентів-галузей і кожна має свою будову, свої цілі й методи дослідження і свій предмет вивчення. Натомість аналіз змісту історико-педагогічного знання свідчить, що жоден із наведених структурних компонентів частково не перекривається, а іноді взагалі не перекривається полями своїх значень іншими компонентами.

Загальна єдність продиктована єдністю історико-педагогічного процесу, що обертається навколо дитини, навколо пари «вихователь – вихованець», навколо проблеми зміни поколінь і трансляції культури, яка прагне до свого виживання та розвитку. Кожна з них, незважаючи на те, що внутрішньо поділяється на певні більш дрібні підрозділи, є певною сутнісною єдністю, єдністю методів вивчення та єдністю характеристик одержаних результатів. Так теоретичне осмислення системи виховання передбачає особливу увагу до історії педагогіки як історії педагогічних наук, історії педагогічної думки; нетеоретичне осмислення системи виховання – до історії педагогіки як історії педагогічної свідомості; практичне усвідомлення діяльності педагогів та її організації – до історії педагогіки як історії педагогічної практики; неусвідомлювані практичні дії у сфері системи виховання – до історії педагогіки як історії педагогічного звичаю.

Водночас ця єдність не може приховати глибоких відмінностей між предметами, що передбачають дослідження історії педагогічної практики, історії педагогічної думки, історії педагогічної свідомості та історії педагогічних звичаїв.

Історія педагогічного звичаю реконструює підсвідоме, стереотипи взаємодії дорослих і дітей у педагогічному процесі. Вони ґрунтуються на архетипах тієї чи іншої культури, тобто народна педагогіка, етнопедагогіка тощо. Разом з тим до неї не можна віднести етнографію вікових груп та класів, звичаїв вигодовування дитини, ритуалів зачаття і народження тощо, тобто того, що стосується цілеспрямованої педагогічної взаємодії із дитиною.

Якщо в основі педагогічного звичаю домінують окремі виховні моменти, то у педагогічній практиці домінують завдання процесу освіти підростаючого покоління. Педагогічна практика розглядається як організована цілеспрямована взаємодія суспільства в особах педагога та учня, що спирається на певні

педагогічні концепції, а основними методами є історико-соціологічний та історико-методичний (з точки зору викладання окремих предметів). Історія педагогічної практики – це історія спроб розв'язати ті чи інші суспільні проблеми, реалізувати ті чи інші педагогічні цілі та наукові ідеали у реаліях, історія практичного розв'язання освітніх проблем в умовах розвинутих цивілізацій. Науковим продуктом досліджень у даному випадку є історія організаційних форм навчання та виховання у взаємозв'язку зі статистикою.

Історія педагогічної свідомості – це історія невідрефлексованих, розповсюджених у масах уявлень щодо виховання і освіти. Тут панують ментальність та інокультурні стереотипи, архетипи свідомості. Педагогічна свідомість панує поза школою, але має вирішальний вплив на педагогів, тобто це, згідно з висловлюванням В. Безрогова, «історія ментальностей»: тут «...немає теорій, концепцій, але є постулати, відношення, максими» [1].

Історія педагогічної думки, яку ще називають «історією освіти», є складовою історії педагогіки як історико-наукової дисципліни, до якої можуть бути застосовані принципи побудови та аналізу історико-педагогічних дисциплін. Саме у цій площині історія педагогічної думки відіграє роль певного чинника, який підтверджує статус педагогіки в цілому як науки, що піддається сумніву через більш вірогіднісний, ніж у інших науках, характер педагогічного знання. Критерієм істинності є успіх ідеї, що відображає принципово вірогіднісний характер педагогічних наук [2, с. 3]. Історико-педагогічне знання є знанням про зміну схем, норм, способів, стандартів, ідеалів щодо педагогічних феноменів.

Отже, історія педагогіки є міждисциплінарною за визначенням, коректність її результатів досягається застосуванням адекватного її природі (будові, цілям, методам дослідження, предметові вивчення) комплексу наукових методів щодо конкретної галузі історико-педагогічного знання, метаметоду історії педагогіки з урахуванням його багатомірності. Таке розуміння історико-педагогічної спадщини потребує зміни підходів до підготовки учителя початкової школи із цивілізаційного на проблемний із фіксуванням еволюції усіх вищезазначених складових у змісті навчальної дисципліни «Історія педагогіки», а більш точно – «Історії освіти».

Література

1. Безрогов В. Г. Эпистемологические проблемы истории педагогики. *Всемирный историко-педагогический процесс; концепции, модели, историография* / отв. ред. Г. Б. Корнетов, В. Г. Безрогов. Москва: ИТОП РАО, 1996. С.24–33.
2. Бобрышев С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория. Ставрополь: изд-во СКСИ, 2006. 300 с.
3. Popper, K. (1980). *The Logic of Scientific Discovery*. Leuven. (in English).

Вітенко І.М.

кандидат географічних наук,
заступник директора з науково-методичної
роботи та міжнародного співробітництва
ТОКІПО
[vitek @i.ua](mailto:vitek@i.ua)

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТЕРНОПІЛЬСЬКОЇ ОБЛАСТІ: ДОСВІД РОБОТИ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Експериментально-дослідна робота в Тернопільській області є складовою регіональної освітньої політики й має на меті розробку та впровадження педагогічних інновацій, які пов'язані з вирішенням проблем практичної дошкільної, загальної середньої, позашкільної та післядипломної освіти. Ефективності організаційно-управлінського супроводу досягнуто за рахунок керованості системою експериментально-дослідної роботи. Організаційна структура управління процесом на обласному рівні поєднує лінійно-функціональний та проектний підходи. В управлінні освіти і науки ТОДА здійснюється координація експериментально-дослідної роботи, готуються нормативні та розпорядчі документи (накази, проекти рішень колегії УОН з означених питань тощо), забезпечується взаємозв'язок з управліннями/відділами освіти міст, районів і ОТГ, а також із методичними службами міст, районів, і ОТГ, які наділені нормативно-регулятивними функціями упровадження інновацій.

Існуюча система організаційно-управлінського супроводу спрямована на:

тривалу співпрацю методичних служб (всеукраїнського, регіонального та міського/ районного рівнів) з педагогами-дослідниками та педагогічними колективами;

формування культури дослідної роботи; виконання (або корекцію) програм дослідження;

якісну підготовку документів і практичних доробок на відповідну експертизу;

забезпечення мотивації педагогів, педагогічних колективів.

Організаційно-управлінський супровід експериментально-дослідної роботи здійснюють безпосередньо:

керівники закладів освіти, які ініціюють участь своїх педагогічних колективів у експериментально-дослідній роботі;

адміністрація ОКІГШО, що організує експертну оцінку документів і продуктів експериментально-дослідної діяльності, які надходять від закладів освіти (окремих педагогів), та призначає наукових керівників і наукових консультантів;

наукові керівники спільно з керівниками експериментальних закладів освіти розробляють механізм взаємодії усіх суб'єктів експериментально-дослідної роботи з урахуванням основних положень про інноваційну та експериментально-

дослідну роботу, здійснюють діагностику змін стану об'єкта та предметів експериментально-дослідної роботи [1].

Основною умовою ефективності експериментально-дослідної роботи є її науково-методичний супровід. Очолює цю роботу в області Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. Адміністрація, завідувачі кафедр, відділів, центрів та лабораторій ТОКІПО координують зв'язки з науковими установами й громадськими організаціями, які беруть участь у розбудові регіональної освітньої системи. Науково-методичний супровід експериментально-дослідної роботи має за мету оцінити інноваційні ідеї, реалізація яких сприятиме розв'язанню проблем сучасної освіти; допомогти колективам у розробці нових зразків педагогічної практики; підготувати педагогічний колектив (учителя) до проведення експериментально-дослідної роботи; відстежувати динаміку змін у зв'язку із реалізацією програми дослідження.

Упродовж 2020 року дослідно-експериментальна робота здійснюється у 175 закладах освіти, а саме: всеукраїнського рівня проводиться у 159 навчальних закладах області (16 тем), регіонального рівня - 16 навчальних закладах (2 теми).

Дослідно-експериментальну роботу в області організовано за такими напрямками:

1. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості учнів (Всеукраїнський рівень: «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій», «Організаційно-педагогічні умови формування в учнів м'яких навичок шляхом соціально-емоційного та етичного навчання», «Управління проектами особистісного розвитку учнів у освітньому середовищі об'єднаних територіальних громад»).

2. Розвиток інтелектуального потенціалу школярів (Всеукраїнський рівень: «Інтелект України», «Технологія навчання учнів початкової школи «Розумники» (Smart Kids)», «Я-дослідник», «Формування мистецького середовища в закладі загальної середньої освіти»).

3. Науково-методичне забезпечення освітнього процесу в початковій школі (Всеукраїнський рівень: «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти», «Дидактико-методичне і навчальне забезпечення реалізації концептуальних засад реформування початкової загальної освіти «На крилах успіху»).

4. Формування ключових компетентностей освіти упродовж життя відповідно до Концепції НУШ:

- інформаційно-цифрова компетентність (Всеукраїнський рівень: «Електронний підручник в закладах середньої освіти», «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі інтенсивного масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику»);

- спілкування державною мовою (Всеукраїнський рівень: «Філологічний олімп»);

- ініціативність і підприємливість (Всеукраїнський рівень: «Науково-методичні засади впровадження фінансової грамотності у навчально-виховний процес»);

- екологічна грамотність і здорове життя (Всеукраїнський рівень: «Здоров'язбережувальна технологія «Навчання в русі» в системі оздоровчо-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів», регіональний рівень: «Еко-Школа»);

- основні компетентності у природничих науках і технологіях (Всеукраїнський рівень: «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Природничі науки» для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти»).

Науковий супровід експериментальних педагогічних досліджень в освітніх закладах області здійснюють 32 науковці, з них із науковим ступенем доктора наук - 14 та кандидата наук - 18 працівників ДНУ «Інституту модернізації змісту освіти» МОН України, Інституту педагогіки НАПН України, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара, Ніжинського національного університету ім. М. Гоголя, Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти.

Науково-педагогічні та педагогічні працівники ТОКІППО здійснюють науково-методичний супровід дослідно-експериментальної роботи в освітніх закладах відповідно до річного плану роботи інституту. З метою підвищення рівня професійної компетентності педагогів постійно проводяться консультації та науково-практичні заходи: конференції різного рівня, семінари, тренінги, тематичні форуми, у ході яких педагоги поширюють позитивний досвід і обмінюються своїми здобутками. Про систематичну роботу над реалізацією завдань експериментальної діяльності свідчать наукові статті, методичні збірники.

Варто відзначити активну участь у організації та проведенні дослідно-експериментальної роботи педагогічних колективів м. Тернополя, м. Бережан, м. Кременця, Гусятинського, Заліщицького, Збаразького, Зборівського, Козівського, Кременецького, Чортківського районів, Білобожницької, Байковецької та Хоростківської ОТГ й окремі освітні заклади, які упроваджують декілька інноваційних проектів: Заліщицька державна гімназія (директор - Войчишин О.В.), Зборівська державна українська гімназія імені Романа Завадовича (директор - Ковбасюк Я.В.), Козівська державна українська гімназія імені Володимира Герети (директор - Грубий М.А.).

Аналіз діяльності експериментальних закладів освіти продемонстрував грамотність і чіткість розроблених програм поетапної експериментальної діяльності, наявність інструкцій про порядок організації та проведення дослідно-

експериментальної роботи.

Найбільшу ефективність супроводу забезпечили такі форми й методи: наукове консультування, наради педагогічного колективу за участі наукового керівника та консультанта експерименту, методичні об'єднання педагогів різних циклів дисциплін, круглі столи.

Зокрема, більш дієвими стали семінари-практикуми, у рамках яких проведені ділові ігри, тренінги, майстер-класи та презентація найкращого досвіду з проблеми експерименту.

Учителі Барна О. В. (Білобожницька ЗОШ І-ІІІ ст. Білобожницької сільської ради), Попель С.М (Опорна школа І-ІІІ ст. с. Вишнівчик Золотниківської сільської ради Тербовлянського району), Шемеля М.А. (Комунальний заклад навчально-виховний комплекс «Лозівська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. - дошкільний навчальний заклад» Байковецької сільської ради Тернопільського району), Грушко Н.А. (Заліщицька державна гімназія м.Заліщики), Ключник Н.С. (Зборівська державна українська гімназія ім. Романа Завадовича), Простяк Л.М. (Козівська державна українська гімназія імені Володимира Герети), Водовіз О.В.(Тернопільський НВК «ЗНЗ І-ІІІ ст. - економічний ліцей №9 ім. І. Блажкевич»), Тітаренко Н. М. (Буцацький ліцей); Метельська О. С. (Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів ім. Пулюя смт. Гримайлів); Яценко Д. С. (Комунальний заклад Буцнівська ЗОШ І-ІІІ ступенів Тернопільської районної ради Тернопільської області); Кноль М. А. (Лановецька ЗОШ І-ІІІ ступенів №2); Антонюк С. М. (Тернопільська загальноосвітня школа № 19); Яворська М.Й. (Опорний заклад Тербовлянська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №1 Тербовлянської міської ради) приділяють значну увагу науковому змісту уроку, урізноманітненню його форм і методів навчання, використовуючи сучасні інноваційні технології. Оптимально поєднують прийоми та засоби навчальної діяльності вчителя та учнів (робота в групах, мозковий штурм та ін.), розвивають логічне мислення, активізують пізнавальний інтерес до вивчення предметів. Робота учителів спрямована на формування ключових компетентностей, які сприяють розвитку особистості та її повноцінній самореалізації в сучасному житті.

За надання рекомендацій керівниками та консультантами експериментальних закладів освіти, доцільним стало охоплення цією діяльністю усіх учасників (педагогів, батьків, громадськості, учнів/дітей); акцентуалізація здійснюється не лише на показниках успішності процесу навчання, а й на розвитку та вихованні особистісного потенціалу дитини; привернено увагу до необхідності створення культуровідповідного розвивального простору

У процесі експертної роботи виділилася тенденція до більш практичної спрямованості розробок учасників експериментів, на жаль, при недостатньому їх теоретичному обґрунтуванні.

Моніторингові дослідження у формі анкетування, співбесід та спостережень за освітнім процесом продемонстрували спрямованість його на якість освіти дітей. Поза увагою іноді залишалися психологічна готовність педколективу реалізувати проблему, ступінь залучення батьків та громадськості до

участі в експериментах. Також визначено тенденцію щодо практичної спрямованості експериментів, орієнтування на створення практичного результату (моделі, системи, технології, досвіду, видання посібника тощо) - на протипагу глибокому науково-теоретичному опануванню проблеми.

Разом із позитивними надбаннями в організації науково-методичного супроводу експериментально-дослідної роботи є проблеми, вирішення яких можливо розглядати як резерв підвищення ефективності експериментально-дослідної роботи в регіоні. Це:

недосконалість системи здійснення науково-методичного супроводу на формувальних етапах дослідження;

відсутність у складі груп наукових консультантів-професіоналів, спроможних очолити роботу педагогічних колективів із деяких актуальних проблем дослідження;

низький рівень культури дослідної роботи (методологічне обґрунтування експерименту, комплексний аналіз джерел, повноцінне застосування наукової термінології, чіткість і образність мови);

недостатній рівень мотивації до здійснення експериментально-дослідної роботи в педагогічних колективах. Ми визначаємо такі перспективи розвитку:

поглиблення уваги до науково-теоретичного обґрунтування проблеми експерименту на пропедевтичному етапі дослідження;

оптимізація психологічного супроводу суб'єктів експерименту щодо підвищення мотивації до реалізації мети роботи;

активне залучення до дослідно-експериментальної роботи опорних закладів освіти, позашкільних закладів освіти та інтернатних установ із загальною підготовкою регіону;

упровадження інноваційних форм та методів методичного супроводу суб'єктів експериментально-дослідної роботи на формувальному етапі експерименту.

Отже, дослідно-експериментальна робота формує творчого вчителя, здатного розв'язувати складні проблеми переходу на новий зміст освіти, відкриває перед закладами широкі можливості творчої співпраці, збагачує досвідом і забезпечує високий рейтинг та довіру громадськості.

Література

1. Марченко І. А. Організаційно-методичний супровід дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти: [методичні рекомендації] / укладач І. А. Марченко. – Кіровоград: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2016. 24 с.

УДК 373.5.016:81'243

Власюк І. В.

аспірант кафедри англійської філології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка, вчитель англійської та німецької мов

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНІКИ «КОЛЬОРОВОГО ЧИТАННЯ»

«Навчіть усіх дітей читати так,
щоб вони вміли читаючи думати
й думаючи читати»
В. О. Сухомлинський

Навчити читати іноземною мовою – одне з практичних завдань учителя в загальноосвітньому навчальному закладі. Відповідно до стандарту учні повинні навчитися самостійно читати нескладні автентичні тексти різного характеру і типу.

В умінні читати виділяю два основних аспекти:

– технічний;

– змістовий / смисловий.

Під технікою навчання розумію навичку швидко сприймати графічні образи слів і точно співвідносити їх з відповідними звуковими образами, а також зі значеннями слів. Невід'ємним компонентом техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприйняття та ідентифікації графічних образів.

Процес оволодіння технікою читання у початковій ланці включає розв'язання таких завдань:

1. засвоєння літер іноземного алфавіту: зорове сприйняття, розпізнання та ідентифікація літер, з одного боку, і написання її варіантів – великої та малої, друкованої і рукописної;

2. оволодіння звуко-буквеними і буквено-звуковими зв'язками (не назвою букви, яка не допомагає, а лише створює певні труднощі при читанні);

3. поступове засвоєння основних правил читання голосних та приголосних літер, їх комбінацій.

Постановка проблеми. Основне призначення навчання іноземної мови у початковій школі – формування іншомовної комунікативної компетенції. Вона розкривається в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. У навчанні англійської мови велика увага приділяється читанню, тому що воно є важливим джерелом отримання іншомовної інформації й ефективним засобом навчання. Мистецтво читання складає основу для формування інформаційних вмінь та оволодіння комунікативною компетенцією. Саме ці вміння дозволяють дитині ефективно орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, створити надійну основу для розвитку та вдосконалення вмінь говоріння, а також письма та аудіювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що проблема навчання техніки читання протягом тривалого часу є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Дослідниками запропоновано навчання техніки читання англійською мовою за методом

«ключового слова» (А. П. Старков); визначено психологічні особливості навчання читання іноземною мовою і доведено ефективний вплив міцного зв'язку «літера-звук» на формування навичок техніки читання (З. І. Кличнікова); розроблено дидактичну модель навчання техніки читання і письма (Р. Ю. Мартинова); обґрунтовано доцільність використання «кольорового» читання англійською мовою в початкових класах (М. В. Денисенко); розглянуто нетрадиційну методику навчання читання англійською мовою (Г. Є. Мальковський); досліджено ефективність ігрового компонента в навчанні техніки читання англійською мовою (К. І. Онищенко).

Отже, у вітчизняній методиці навчання техніки читання англійською мовою створено значну науково-методичну базу. Однак однастайності серед науковців щодо визначення більш раціонального й ефективного методу навчання техніки читання англійською мовою, послідовності формування відповідних навичок ще немає.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оволодіння технікою читання на початковому ступені та вдосконалення її в наступних класах є обов'язковим складником навчання читання англійською мовою, оскільки смисловий вік читання повністю залежить від техніки читання та удосконалюється разом з нею від ступеня до ступеня.

Проміжними завданнями у процесі навчання читання англійською мовою, від успішного вирішення яких залежить реалізація кінцевої мети, є: оволодіння графікою англійської мови, засвоєння буквено-звукових і звуко-буквених відповідностей, правильне і швидке читання вголос ізольованих слів, засвоєння правил читання, правильне членування речень на синтагми, а неважких читальних текстів – на смислові відрізки при читанні вголос. Поступовий перехід до читання мовчки з безпосереднім розумінням, досягнення певної швидкості читання.

Автор методики «кольорового» навчання читання М. В. Денисенко наполягає на тому, що учні початкових класів мають читати лише ті слова, які їм вже відомі з усного мовлення. Вивчення транскрипції, на думку дослідниці, необхідне для самостійної роботи учня зі словником. Учена схиляється до аналітико-імітативного буквено-звукового методу навчання техніки читання, що передбачає швидке сприймання графічних образів, закодованих системою кольорів. М. В. Денисенко саме кольори вважає дієвими зоровими подразниками у встановленні буквено-звукових відповідностей. Сутність цього методу полягає в закріпленні за буквами відповідних кольорів. В одній із систем їх налічується 47. На мою думку, учням початкових класів, по-перше, важко запам'ятати таку кількість кольорів, по-друге, не всі діти взагалі спроможні їх розрізнити [1, с. 36–37]. Інші прихильники «кольорового» читання пропонують використовувати лише п'ять кольорів (коричневий, синій, червоний, оранжевий, зелений). Запропоновані дітям тести довели, що слова, надруковані коричневим, синім, оранжевим кольорами, викликали в учнів бажання читати, тоді як надруковані зеленим і червоним були незручно читабельними, тому що нечіткими. Проте повністю відмовлятися від цієї методики не варто. Можна використовувати кольори для виділення складних

для читання орфограм (буквосполучення, що вимовляються іншими звуками: sh, ch, th, ph, та ін.; дифтонги/трифтонги: ea, ee, oo, ow, ou; букви, що не читаються: wh, kn, ck, lf, gh та ін.). У такий спосіб можна сконцентрувати увагу учнів на труднощах для того, щоб уникнути помилок під час читання. Після активної тренувальної роботи з читання окремих слів учням треба запропонувати виконання вправ з голосного читання речень. Починати варто з простих речень. Від простих речень необхідно переходити до поширених. Під час їх читання учнів потрібно навчати членувати речення на синтагми, правильно озвучувати та осмислювати їх як цілісні інтонаційні блоки. Оволодіння навичками озвучування речень передбачає засвоєння таких операцій, як-от: читання синтагм без пауз, як суцільних комплексів; виокремлення в реченні наголошених і ненаголошених слів, вимови ненаголошених слів редуковано і злито з наголошеними; інтонаційно правильна вимова кінцевих і некінцевих синтагм у реченні [5, с. 182]. Проте всі ці операції усвідомлено можуть виконувати лише дорослі учні, керуючись певними правилами. Маленькі учні набувають навичок розподілу поширених речень на синтагми під час читання, імітуючи вчителя. Не доречним є пояснення в цьому віці будь-яких складних правил.

Отже, для маленьких учнів учитель є взірцем, як і що вимовляти, де в реченні має бути наголос і яким чином читати поширене чи складне речення. З метою досягнення успішних результатів учителю необхідно організувати багаторазове читання (хорове й індивідуальне).

Висновки. Отже, з огляду на вищевикладене можна зазначити, що суть навчання читання учнів початкової школи полягає в тому, щоб сформувати в них не лише іншомовну комунікативну навичку, а й оволодіти технікою читання. Це в майбутньому допоможе сформувати іншомовні компетенції, а саме полікультурну, країнознавчу, соціокультурну, забезпечити активність та зацікавленість на уроках. Оволодіння технікою читання передбачає автоматизацію таких дій учнів: упізнавати, розрізняти й озвучувати букви, а також їх сполучення у словах з урахуванням правил читання, прогнозувати мовний матеріал, членувати речення на синтагми і правильно інтонувати як окремі речення, так і невеликі тексти у процесі читання вголос і мовчки. Показником сформованості навичок техніки читання є швидкість виконання операцій зорового сприймання та ідентифікації графічних образів слів зі звуковими образами, що зберігаються у довготривалій пам'яті читача.

Варто також зазначити, що на етапі розвитку навичок техніки читання, враховуючи вікові особливості учнів, значну роль необхідно відводити наочним посібникам (фонограми, картки миттєвого пред'явлення, картки розрізного алфавіту, транскрипційні знаки, різноманітні картки зі словами різних типів складів, картки-блоки для складання речень тощо). Вони інтенсифікують навчальний процес, створюють ефективні опори для вдосконалення організації навчання, сприяють кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Література

1. Васильєва Т. Г. Типологізація методів обучения техніке чтения. URL: ftp://lib.herzen.spb.ru/text/vasiljyeva_35_76_2_47_54.pdf
2. Вашуленко М. С. Календарне планування. Читання, письмо, розвиток мовлення (1 клас). *Початкова школа*. 2010. № 1. С. 23–28.
3. Денисенко М. В. Навчання учнів початкової школи техніки читання англійською мовою: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Денисенко Марина Володимирівна. К., 2004. 217 с.
4. Іноземні мови. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов / В. Г. Редько; відп. за вип. О. Я. Коваленко. К.: Перун, 2005. 208 с.
5. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення базових дисциплін у 2010/2011 навчальному році. URL: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average/metod_rek
6. Климентенко А. Д. Проблемы обучения иностранному (английскому) языку детей с 1 класса / Климентенко А. Д. М., 1978. С. 3–42.
7. Ленская Е. А. Проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста: автореф. Дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Ленская Елена Анатольевна. М., 1978. 24 с.
8. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Львов М. Р. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 464 с.
9. Матюхина М. В. Мотивация достижения и настойчивость младших школьников. URL: <http://psychology.net.ru/articles/content/10894.html>

УДК 37.013. 378:398.1

Вовна А. М.

практичний психолог Качанівського ЗЗСО І–ІІІ ст.
відділу освіти Підволочиської ОТГ
vovna83@ukr.net

МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЇ У ВСЕУКРАЇНСЬКОМУ ГРОМАДЯНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Лідери громадянського суспільства
і представники влади мають бути
справжніми патріотами України, любити
свою країну та її громадян, а не владу та
можливості її корупційного
використання!

Валентин Рибалка

Актуальність дослідження, теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Багато технологічно складних речей сьогодні здаються простими. Бо коли якась річ вже створена, можна дізнатися шлях її еволюційного

творення, деталі чи матеріали, з яких її створено, коефіцієнт корисної дії, сфери застосування, позитивні чи негативні сторони тощо. Якщо уявити демократію як механізм, то які й автомобілі різних виробників, ця форма державного правління може кардинально відрізнятися технологічно у різних країнах. Умовно спростивши призначення автомобіля як засобу руху уперед (назад), домовимось, що державний механізм переслідує таку ж саму мету. Отож дизельний двигун шкідливіший за бензиновий, бензиновий шкідливіший за газовий, газовий шкідливіший за водневий... Якість матеріалів та комфорт також можуть суттєво відрізнятися. Як результат, успішніший залишається на ринку.

Демократії «народжувалися», видозмінювалися, піддавалися вивченню та критиці (Арістотель, Платон, Цицерон, Кант, Руссо, Гегель). Пізніше розроблялися теорії демократії (Р. Даль, Д. Труман, Й. Шумпетер, Р. Дарендорф, Е. Доунс). Наукове дослідження демократії не втрачає своєї актуальності й сьогодні [2, с. 4]. Головне, що є успішні демократичні країни з активним та свідомим громадянським суспільством (США, Канада, Норвегія, Швейцарія, Швеція, Фінляндія), які є успішні, а, отже, їхніми «технологіями виготовлення» демократії нехтувати не варто. Зокрема, й Україні як державі демократичній.

Мета дослідження. Спробувати теоретично обґрунтувати важливість дослідження психології демократії, тим самим наголосити, що психологія має місце у всеукраїнському громадянському суспільстві.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Чим досконалішими стають засоби та інструменти, тим краще наукове дослідження відповідає критеріям істинності. Науковими дослідженнями та відкриттями наука, мов кругообіг води у природі, підживлює та стимулює сама себе. Країни «взірцевої» демократії йдуть на крок попереду країн, які будують подібну до них демократію. Перші є ніби дороговказом для останніх, маючи чималий досвід та готові засоби. Але демократія – дуже складний механізм. Політична, економічна, соціальна складові і ще багато інших... Але нас цікавить тут психологічна.

Наука починається з визначення. І варто знати навіть визначення самої науки та дотичних до неї понять. Визначення психології у науковій літературі сучасної України набуває своєрідних рис. У результаті приходиться розуміння, що психологія може бути наукою про пошук сенсу, а не причин; практична психологія – духовною практикою [1]. У цьому спостерігається шлях до рівноваги та гармонії, пошуку того, що існує (а наука якраз і займається описом дійсності). Чи не вказує це на те, що щось потворне, мов відшліфований камінь, набуває форми чогось вартісного? Постає ще й інше питання, а то й відповідь. Коштовний камінь, якого «вичистили» з грубої шкарлупи, хіба не існував уже, тобто він уже існував. Потрібно було лише його добути. Підтвердження цієї тези можна знайти в «Історії психології» Володимира Роменця: «Історія нічого не вчить, і жодної корекції поведінки не відбувається, бо кожний народ має свій характер і своє історичне покликання...», а далі «Висувається ідея сенсу життя

як стратегії вчинкової поведінки. Вчинок виступає як самотворення людини» [3].

Ось і громадянське суспільство в Україні має віднайти свою демократію. Вона повинна стати сенсом, національною ідеєю, яка, відбувшись, дасть поживу для розвитку всього іншого. У «Самовчителі демократії» Валентин Рибалка піднімає дуже значуще питання. Воно стосується особистості лідера громадянського суспільства. Автор дає ряд визначень особистості. Крім того, ділиться ще й ціннішою інформацією про «сцену української історії», а також описує нам «портрет» лідера. «...Чому саме духовно зріла, розвинута особистість має перш за все стати членом і лідером громадянського суспільства? Тому що саме в ній у процесі історичного розвитку концентрується унікальний соціальний, культурний, цивілізаційний, творчий, гуманістичний потенціал! Сутність особистості виявляється в її наукових визначеннях, в яких узагальнюються її суттєві ознаки, тобто атрибути» [2, с. 73].

Також Валентин Рибалка вдало долучив психологію до демократії. А саме в аспекті самотності. Іншими словами, українське громадянське суспільство повинно будувати власну демократію, нехай і за допомогою вже відомих позитивних засобів, віднайти свою ідею, свій сенс. «Психологічно демократія утворює виправданий тисячоліттями соціальний механізм ефективності використання мудрості народу, актуалізації його думок, досвіду, прагнень до покращення життя. Принципи і процедури демократії дозволяють задіяти спільний розум усього народу, що принципово перевищує інтелект будь-якої окремої людини чи групи людей...» [2, с. 33].

Висновки. Наведені тези є підтвердженням того, що психологія має місце у громадянському суспільстві, крокує поруч, формує наукові визначення психології демократії, а найголовніше те, що описує портрет особистості, лідера, того обробленого коштовного каменю, міцного та стійкого до політичних потрясінь, носія цінностей та національної ідеї. Бо з ідеї все починається, з її істинного (наукового) визначення.

Література

1. Калюжна Є. М. Теоретико-методологічні проблеми психології: навчальний посібник. Київ: ПІК ДСЗУ, 2019. 136 с.
2. Рибалка В. В. Самовчитель демократії для юної та дорослої особистості: метод. посіб./Валентин Рибалка. К.: Талком, 2019. 208 с.
3. Роменець В. А. Історія психології: ХІХ – початок ХХ століття: Навч. посібник. К.: Либідь, 2007. 832 с.
4. Основи демократії: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / Авт. колектив: М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарук та ін.; За заг. ред. А. Колодій; М-во освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Укр.-Канад. проєкт «Розбудова демократії», Ін-т вищої освіти. Вид. 2-ге, стереотипне. К.: Вид-во «Ай-Бі», 2004. 668 с.
5. Політична система та інститути громадянського суспільства в сучасній Україні: Навч. посібник / Ф. М. Рудич, Р. В. Балабан, Ю. С. Ганжуров та ін. К.: Либідь, 2008. 440 с.

Вороненко Т. І.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
voronesha11@gmail.com

САМОСТІЙНА ГРУПОВА РОБОТА УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Одна з ключових компетентностей – навчання упродовж життя. Сучасна школа для формування даної компетентності має навчити учнів здобувати знання і практичні навички самостійно. Яким чином можна це реалізувати?

Вивченню питання організації самостійної групової роботи учнів з хімії присвятили свої роботи О. Г. Ярошенко, О. А. Блажко (на уроках) та Ю. В. Момот (позаурочна проектна діяльність). Самостійна групова робота учнів у вигляді навчальних проектів на уроках хімії сучасними науковцями не розглядалася.

Матеріал про організацію міні-проектів на уроках хімії, зміст усних теоретичних та практичних завдань, розрахункових задач подана автором у друкованих роботах [1; 2; 3]. Дослідження ефективності розвитку самостійності й вміння здобувати знання і практичні навички учнями середньої школи під час групової роботи над виконанням навчальних міні-проектів на уроках хімії проводилася протягом 2017–2019 рр. Експеримент мав на меті створення методичних матеріалів (для 7–9 класів) для учнів і вчителів. Матеріали включали в себе плани проведення уроків з вивчення нової теми, що одночасно були планом-завданням для групи учнів. Зміст матеріалів подано у методичному збірнику [4, 44–77].

Розглянемо приклад міні-проекту з теми «Дослідження зміни властивостей хімічних елементів зі зміною радіусів їхніх атомів», 8 клас [4, 54–55]. *Мета:* ознайомитися зі зміною властивостей хімічних елементів залежно від зміни радіусів атомів.

Учні поділяються на декілька груп, кожна з яких вивчає одну з підтем.

Підтема 1: «Зміна властивостей хімічного елемента у періоді».

Мета: ознайомитися зі зміною властивостей хімічних елементів залежно від зміни радіусів їхніх атомів у періоді.

Завдання. 1. Ознайомтеся з поняттям *радіус атома*.

2. Напишіть електронні формули атомів хімічних елементів № 3, № 5, № 7.

3. Порівняйте радіуси цих хімічних елементів і зробіть висновок щодо їхніх хімічних властивостей (можливостей приймати і віддавати електрони).

4. Установіть, які прості речовини утворюють ці хімічні елементи.

5. Зробіть висновок щодо зміни хімічних властивостей хімічних елементів у періоді зліва направо залежно від радіуса атома.

Підтема 2: «Зміна властивостей хімічного елемента у групі».

Мета: ознайомитися зі зміною властивостей хімічних елементів залежно від зміни радіусів атомів у групі.

Завдання. 1. Ознайомтеся з поняттям *радіус атома*.

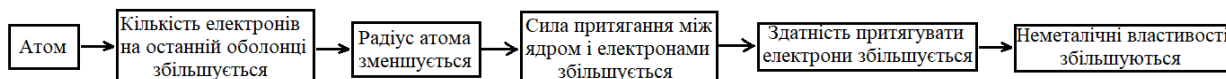
2. Напишіть електронні формули атомів хімічних елементів № 5 і № 13.

3. Порівняйте радіуси цих хімічних елементів і зробіть висновок щодо їхніх хімічних властивостей (можливостей приймати і віддавати електрони).

4. Установіть, які прості речовини утворюють ці хімічні елементи.

5. Зробіть висновок щодо зміни хімічних властивостей хімічних елементів у групі зверху донизу, залежно від радіуса атома.

Результати міркувань учням запропоновано оформити у вигляді схеми, яка може виглядати так:



Результатом проведеного теоретичного учнівського дослідження є переконання учнів у тому, що існує ланцюг взаємозв'язку між будовою атома і властивостями хімічного елемента та простої речовини, ним утвореної. Уможливується перенесення теоретичних знань у площину реального світу: використання металів і неметалів у побуті і техніці.

Систематичне проведення міні-проектів під час уроків з вивчення нової теми: привчає учнів до самостійного вивчення матеріалу, роботі в команді, формує уміння слухати інших. Учителі, які використовують дану методику, розглянувши матеріал декількох уроків за один, мають додатковий час для корекції знань, розв'язування задач та вправ. Проведене анкетування учителів хімії показало їхню зацікавленість такою формою роботи. Вважаємо за доцільне поширення впровадження міні-проектів на уроках вивчення нових тем серед учителів із наданням методичних матеріалів та роз'яснення її ефективності.

Література

1. Вороненко Т. Проектна діяльність учнів на уроках з природничих дисциплін. Наукові записки Вінн. держ. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. Вип. 44. С. 4–8.

2. Вороненко Т.І. Класифікація навчальних проектів. Проблеми сучасного підручника. Випуск 17. Київ, Педагогічна думка. 2016. С. 76–91.

3. Величко Л., Вороненко Т. Вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах у 2017/2018 навчальному році з урахуванням змін у навчальних програмах. Хімія: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році. К.: УОБЦ «Оріон», 2017. 112. С. 92–109.

4. Величко Л., Вороненко Т., Нетрибійчук О. С. Навчання хімії учнів основної школи: метод. посібник Київ: Конві Прінт, 2019. 192 с. URL: http://undip.org.ua/upload/iblock/a81/chem_2019-.pdf (дата звернення: 31.03.2020).

Гаджула О. І.

майстер виробничого навчання

ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»

РОЛЬ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОГО ПРОЦЕСУ

Сьогодні змінюється мета та зміст професійної (професійно-технічної) освіти, з'являються нові технології, методи, форми та засоби навчання, але основною формою професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки в закладах професійної (професійно-технічної освіти) залишається урок.

Головна характеристика діяльності майстра виробничого навчання – його керівна роль у процесі навчання. Ця роль зумовлена необхідністю формувати в учнів уміння і навиків професійної діяльності. Це – в інтересах суспільства, держави, також і в інтересах кожного учня. Ця роль майстра виробничого навчання зумовлена соціальною функцією навчання в ЗП(ПТ)О. Як представник старшого покоління, він забезпечує зв'язок між старшим і молодшим поколіннями, наступність і неперервність прогресу в суспільстві.

Майстер виробничого навчання визначає зміст і організацію уроку, формує в учнів первісну орієнтовну основу їхніх дій, керує ними в процесі виконання вправ і самостійної роботи, приймає і оцінює виконання навчально-виробничих завдань. Майстер виробничого навчання виступає як організатор і керівник навчальної діяльності учнів. Йому належить керівна роль.

Організація діяльності майстра виробничого навчання – це постановка завдань уроку виробничого навчання, створення сприятливих умов, пояснення і показ прийомів, способів виконання навчально-виробничих завдань, розподіл функцій при організації практичних робіт, короткі інструкції, своєчасна допомога учням.

Щоб здійснювати процес навчання, майстру виробничого навчання необхідно знати мету навчального закладу, місце «свого» предмета в її реалізації, знати учнів, уміти управляти процесом навчання.

Процес навчання – сам урок виробничого навчання – це співпраця учнів з майстром виробничого навчання.

Роль майстра виробничого навчання на уроці є особливою – на уроках він показує учням виробничі прийоми, які формують у них точні й конкретні способи виконання трудових дій, учні відпрацьовують трудові прийоми, характерні їх поєднання, оволодівають сучасними способами виконання робіт, засвоюючи професійні знання та вміння під час виконання виробничих завдань, у процесі підготовки до іспитів, до творчої роботи.

Підготовка майстра до уроку виробничого навчання.

Готуючись до уроку, майстер виробничого навчання повинен:

- ✓ проаналізувати підсумки попередніх занять з метою виявлення причин недоліків та внесення змін і доповнень у наступних уроках;
- ✓ визначити основну дидактичну мету року;

- ✓ визначити тип, вид, структуру уроку та час, відведений для проведення кожного його елемента;
- ✓ підготувати науково-технічну та методичну літературу, а також матеріали з передового досвіду за темою уроку;
- ✓ намітити практичні та навчально-виробничі роботи, вправи, завдання для самостійної роботи учнів під час закріплення нового навчального матеріалу;
- ✓ підготувати дидактичне і матеріально-технічне забезпечення уроку;
- ✓ визначити міжпредметні (внутрішньопредметні) зв'язки та прийоми їх реалізації на уроці;
- ✓ визначити типові помилки, яких допускаються учні під час вправ, намітити засоби їх попередження або виправлення;
- ✓ приготуватися до показу на уроці наочних засобів, експериментів, нових операцій і прийомів трудової діяльності;
- ✓ перевірити справність обладнання, інструментів, пристосувань, підготувати матеріали, заготовки й ін.;
- ✓ підготувати навчально-технічну документацію, наочні посібники, технічні засоби навчання;
- ✓ визначити зміст і обсяг домашнього завдання учнів;
- ✓ спланувати методи та форми контролю знань, умінь та навичок учнів на уроці;
- ✓ скласти план і конспект уроку.

Важливими якостями майстра виробничого навчання є вміння бачити перспективу, відчувати нове, оператись на кращий педагогічний і практичний досвід навчання і виховання, постійно підвищувати свою кваліфікацію, професійну майстерність. Ніякі форми, інструкції і положення не зможуть так дієво вплинути на учнів, як особистий приклад майстра виробничого навчання.

Кожному уроку потрібна відмінна підготовка, сучасні методи, висока якість. А кожному учневі потрібні глибокі і міцні знання та вміння – це вимога сьогодення часу.

Успіх уроку залежить від того, наскільки учні засвоїли тему, і в визначальній мірі визначається ступенем творчого відношення майстра виробничого навчання до своєї повсякденної праці, його знання, вміння, особисті якості, вся система педагогічної діяльності і взаємовідносин з вихованцями стає тією умовою, при якій дотримуються інтерес, зацікавленість, прагнення учнів до розширення своїх пізнань. І робиться це насамперед на уроці.

Література

1. Заславська С. О. Підготовка майстра виробничого навчання до занять: Методичні рекомендації. Донецьк, ДПО ІПП, 1999.
2. Ничкало Н. Г. та інші. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навчальний посібник. К.: Вища шк., 1992.
3. Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения/ВНИИ ПТО. М.: Высш. шк., 1990.

4. Моткова Н. И., Маслов С. Л. Психология производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990.

5. Новацкий Т. Основы дидактики профессионального обучения: Пер. с пол. / Под ред. М. А. Жиделева. М.: Высш. шк., 1979.

6. Типология, структура уроков теоретического и производственного обучения: цели, задачи и методика системного анализа. Л.: УМЦ, 1991.

7. Сухомлинський В. О. Пависька середня школа, Том четвертий К. «Радянська школа», 1977.

УДК 371.84

Гайда В. Я.

аспірант кафедри природничих наук та методик їхнього викладання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Боднарчук О. В.

вчитель фізики Опорного закладу
Почаївський ЗЗСО І–ІІІ ступенів

Муляр Б. І.

вчитель фізики Підволочиської гімназії імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ЛАБОРАТОРІЙ

У ХХІ столітті сучасне життя людини важко уявити без використання інформаційних технологій, які заповнили усі сфери людської діяльності. Шкільні кабінети фізики оснащуються найновішою комп'ютерною технікою, серед якої варто виокремити цифрові лабораторії, що дозволяють перевести шкільний фізичний експеримент на якісно новий рівень, підготувати учнів до самостійної творчої роботи. Одним із найважливіших умінь сучасного випускника закладу середньої освіти в час цифрових технологій є рівень сформованості його здатності до неперервного самовдосконалення та швидкого особистого розвитку шляхом самоосвіти.

Фізичний експеримент як метод і засіб навчання учнів фізиці покладено в основу більшості методик і технологій навчання. Він є методологічною основою шкільного курсу фізики, служить базою для новітнього освітнього середовища в час цифрових технологій. Питаннями комп'ютеризації експериментальної діяльності з фізики займалися багато методистів-фізиків: С. П. Величко, А. М. Гуржій, В. Ф. Заболотний, Ю. О. Жук, О. М. Желюк, О. М. Соколюк, О. С. Маринюк, А. Н. Петриця, Н. Л. Сосницька, В. І. Сумський та ін.

Одним із основних завдань, що стоять сьогодні перед закладами загальної середньої освіти, це навчити учнів вчитися. Самоосвітня компетентність школяра являє собою інтегровану якість, що визначається чіткими мотивами освітньої діяльності, зацікавленості в якісній самостійній діяльності, певним чином організованими і систематизованими знаннями, самоосвітніми вміннями

та навичками, прагненням до самовдосконалення, спрямованістю на здобуття освіти впродовж життя [1]. Як показує аналіз наукової літератури та практика, застосування в освітньому процесі цифрових лабораторій є високим мотиватором до вивчення фізики та сприятливим фактором для якісної самостійної роботи учнів. Цифрова лабораторія – це сучасна універсальна комп'ютеризована лабораторна система, яка використовується для проведення широкого спектру досліджень, демонстрацій, лабораторних робіт з фізики, хімії та біології тощо [2].

На даний час існує кілька виробників цифрових лабораторій, кожен з яких має свою лінійку приладів. Цифрова лабораторія має ряд переваг перед традиційними засобами: дозволяє отримувати дані, які недоступні звичайними вимірювальними приладами, дає можливість проводити зручне опрацювання результатів експерименту, дозволяє зосередити увагу учнів на суті дослідження тощо. Активна експериментальна дослідницька робота школярів сприяє підвищенню рівня знань з фізики, а також розкриває їх творчий потенціал.

Стандартні роботи можна автоматизувати, вивільнити час для проведення обробки й аналізу експериментальних даних, є можливість самому учневі гнучко використовувати експериментальну установку і вибирати оптимальні параметри експерименту, тобто активним дослідником. Завдяки абсолютній мобільності лабораторії, вчителю та учням надається можливість для проведення досліджень поза межами лабораторії. Під час виконання лабораторного практикуму, який передбачає використання цифрових датчиків, стратегічно важливо надати можливість учневі самому спланувати проведення дослідження, здійснити розрахунки та на їх основі сформулювати висновки.

Використання лабораторій розширює арсенал демонстраційних дослідів, робить їх більш наочними і зрозумілишими учням, сприяє засвоєнню понять і виробленню навичок опанування навчального матеріалу суміжних освітніх галузей. Досліджуване фізичне явище відображається на екрані графіком залежності якогось параметра від часу, швидкі процеси візуалізуються на графіку при застосуванні височастотних вимірювань [4].

Так організація навчальних занять учнів з фізики із застосуванням сучасних цифрових лабораторій створює оптимальні умови для підвищення інтересу учнів до вивчення фізики, поглиблення дослідницьких навичок та формування самоосвітньої компетентності. Систематичне застосування таких засобів сприяє глибшому та якіснішому засвоєнню фізичних понять, формуванню умінь планувати та проводити дослідження, здійснювати розрахунки результатів експериментальних досліджень.

Цифрові лабораторії не замінюють сам експеримент, а лише дозволяють якісніше провести його аналіз. Вони є засобом, який полегшує та оптимізує роботу вчителя та учня. Використання сучасних цифрових лабораторій виступає ефективним способом активізації дослідницької діяльності вчителів фізики [5]. Комп'ютеризація експерименту розширює обізнаність учнів з досліджуванним явищем, формує навички і надає їм впевненості у використанні сучасних експериментальних методів, ознайомлює з передовими способами

пізнання, дає можливість по-новому підійти до методики постановки шкільного фізичного експерименту [3].

Література

1. Гайда В. Я. Суть самоосвітньої компетентності учнів закладів середньої освіти в умовах інформаційного суспільства. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019. Випуск 25. С. 80–83.
2. Заболотний В. Ф. Навчальний фізичний експеримент з використанням цифрової лабораторії Nova 5000. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер.: Педагогічна*. 2013. Вип. 19. С. 82–85.
3. Желюк О. Засоби НІТ у навчальному фізичному експерименті. *Фізика та астрономія в школі*. 2003. № 1. С. 39–43.
4. Петриця А. Н. Поєднання віртуального та реального в навчальному фізичному експерименті за допомогою цифрової лабораторії Nova 5000. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. 2013. С. 178–181.
5. Юрченко А. Цифрові фізичні лабораторії як актуальний засіб навчання майбутнього вчителя фізики. *Фізико-математична освіта. Науковий журнал*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. № 1 (4). С. 55–63.

УДК: 378.6:61 (477)

Гантімурова Н. І.

викладач кафедри іноземних мов
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
hantimurova_n@tdmu.edu.ua

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

На даному етапі розвитку системи медичної освіти вимоги до якості освіти стають дедалі жорсткішими. У зв'язку із високою конкуренцією закладів у сфері надання освітніх послуг набирає актуальності проблема залучення іноземних студентів до закладів медичного профілю України.

Початок навчання в українських закладах вищої освіти характеризується значними труднощами для іноземців, що пов'язані з неналежним рівнем їхньої адаптованості до нового культурного середовища, в чому й проявляється роль вчителя. Педагог бере активну участь у процесі розвитку особистості студента та не тільки виявляє себе як суб'єкт професійної педагогічної діяльності, а й забезпечує умови для розвитку у студентів суб'єктивного підходу до перебування у новому соціокультурному середовищі, що ставить високі вимоги як до педагога, так і до його професійних якостей. Він знижує рівень прояву адаптаційного синдрому студентів, що визначається певними бар'єрами:

комунікаційно-лінгвістичним (недостатнє знання мови країни навчання та, відповідно, недостатній рівень володіння мовленням як засобом спілкування); культурним (різниця або навіть контраст культурних цінностей щодо культури країни навчання); соціальним (повна зміна звичного оточення) та психологічним (з можливим виявленням комплексу відповідальності перед батьківщиною, урядом, школою, спонсором) [2]. Процес навчання іноземних студентів вимагає високого професіоналізму педагогів та етапності освітнього процесу. У багатьох закладах вищої освіти України створені так звані підготовчі відділення. Основним заданням викладачів цих відділень є створити комфортні умови для адаптації іноземних громадян. Навчання іноземців на підготовчому відділенні – це перший крок до здобуття якісної освіти в Україні. В закладах вищої освіти медичного профілю головне завдання підготовчого відділення – підготовка іноземних громадян до вступу в університети України за медико-біологічним напрямком. Упродовж кількох місяців іноземці вивчають українську або російську мову (на вибір), а потім подальше вивчення мови та наукової термінології із загальноосвітніх дисциплін, що є базовими для навчання у закладах вищої освіти медико-біологічного напрямку. Викладачі повинні володіти навчальною методикою, яка допоможе не тільки вивчити мову, а й опанувати наукову термінологію в необхідному для навчання за обраною спеціальністю обсязі.

З метою вдосконалення умов навчання та кваліфікаційної компетентності майбутніх лікарів важливу роль відіграє правильна організація навчального процесу. Це є запорукою залучення все більшої кількості іноземних громадян в Україну. Для покращення якості підготовки іноземних громадян важливим аспектом є досконале володіння англійською мовою викладачами закладів вищої освіти. З цією метою викладачі профільних дисциплін відвідують різноманітні курси з вивчення іноземної мови, здійснюють стажування за кордоном, складають міжнародні іспити, як-от FCE, TOEFL, IELTS.

Педагогічна діяльність дуже багатогранна і складна, вона висуває вимоги найперше до особистісних якостей педагога, які формують конкурентоздатність, що визначається його професіоналізмом, рівень якого залежить від наявності сукупності професійно важливих якостей педагога як суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність педагогічної діяльності й успішність її освоєння. Він полягає в ефективній реалізації системи професійних знань та умінь і включає не лише ґрунтовні знання предмета, а й розвиток індивідуальності студента та вміння активізувати навчально-пізнавальну діяльність. Так, зокрема М. Кузьміна, яка досліджувала рівень професіоналізму, здійснила п'ятирівневу диференціацію викладачів:

I рівень – репродуктивний; викладач уміє переказати студентам те, що знає сам;

II рівень – адаптивний; викладач уміє пристосувати своє повідомлення до особливостей аудиторії;

III рівень – локально-моделюючий; викладач володіє стратегіями навчання студентів знань, навичок і умінь з окремих розділів курсу;

IV рівень – системно-моделюючий (високий) полягає в умінні володіти стратегіями формування шуканої системи знань, навичок, умінь студентів із предмета загалом;

V рівень – системно-моделюючий (високий) полягає в умінні володіти стратегіями перетворення свого предмета на засіб формування особистості студента, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку [1, с.137–150].

Підсумовуючи вищесказане, потрібно зазначити, що для підготовки спеціалістів, які будуть конкурентоздатними на світовому ринку праці, сучасний викладач повинен:

– забезпечувати високу якість освітнього процесу відповідно до стандартів вищої освіти;

– удосконалювати зміст навчання із врахуванням сучасних досягнень науки та техніки;

– удосконалювати методи оцінювання якості освітнього процесу;

– впроваджувати прогресивні методи викладання та використовувати сучасні інформаційні технології навчання.

Література

1. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. СПб., 1993. 453 с

2. Семененко І. Є. Особливості фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів / І. Є. Семененко. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 2. С. 33–36.

3. Христенко І. О. Історико-педагогічний аспект підготовки іноземних громадян у вищих навчальних закладах України / І. О. Христенко. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 189, Ч. 2. С. 53–58.

4. Цюра С. Історичний досвід і перспективи підготовки в Україні іноземних студентів (на прикладі медичної освіти) / Світлана Цюра, Василь Гуменюк. *Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність: наук. альманах / упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський*. Львів: вид-во Львівського крайового товариства «Рідна школа», 2011. Ч. 6. С. 275–282.

УДК 373.091.113:005.3](477)

Главацька О. Л.

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
olga.raduk@gmail.com

САМОМЕНЕДЖМЕНТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тенденції змін, що відбуваються в сучасному цивілізованому світі, пов'язані з прискореним розвитком технологій передачі та обробки інформації,

потребують від сучасного керівника таких знань, умінь і навичок, які давали б йому можливість миттєво реагувати на зміни середовища, витримати морально-психологічний та соціально-культурний натиск соціуму. Нинішній управлінець повинен володіти новітніми методиками та технологіями своєчасного прогнозування напрямів розвитку соціально-економічних і культурно-цивілізаційних процесів, уміти визначати стратегічні цілі, приймати оптимальні рішення. Він постійно має розвивати власний інтелектуальний потенціал для підвищення конкурентоспроможності завдяки генеруванню нових ідей та швидкого їх упровадження в практичну діяльність як реакцію на суспільні виклики. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема самоменеджменту сучасного керівника закладу загальної середньої освіти, володіння навичками якого сприяє ефективному управлінню особистісним професійним розвитком. Здатність керівника до самоменеджменту є найважливішим елементом його професійної компетентності й умовою професійного зростання.

Аналіз наукових джерел свідчить про наявність значної кількості праць із проблеми професійного розвитку керівників. Найважливіші питання, пов'язані з особистісними, діловими та професійними якостями управлінців, розглядають у своїх працях такі зарубіжні та вітчизняні науковці як Ф. Тейлор, А. Файоль, В. Бондар, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Л. Пашко, І. Резакович, Л. Туріщева, В. Шатун, С. Фролов та ін. Проблему професійного розвитку фахівців активно досліджують А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.

Окремі аспекти проблеми самоменеджменту вивчали вчені М. Вудкок, С. Єлканов, Л. Зайверт, Н. Лукашевич, Ю. Орлова, В. Колпаков, Г. Щокін та ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутності поняття «самоменеджмент» та його значення у професійному розвитку керівника закладу загальної середньої освіти.

Концепція самоменеджменту заснована на розумінні поведінкового ресурсу підвищення ефективності керування. Він проявляється одночасно у вигляді особистої технології (саморозвитку працівника як індивіда й професіонала) і роботи працівника у специфічних умовах переваги самоорганізації. Самоменеджмент – це спосіб вирішення таких завдань:

- вміння здійснювати аналіз стану якості праці,
- наявність потреби безперервної самоосвіти і саморозвитку,
- уміння керувати собою,
- прогнозування перспектив професійного й особистісного розвитку, переоцінки свого власного потенціалу з метою його зростання [1].

Найважливішим завданням самоосвіти керівників закладів освіти є засвоєння фахових знань, поглиблення професійної компетентності, постійний професійний розвиток.

Професійний розвиток сьогодні не є масовим явищем тому, що не всі керівники володіють якостями, необхідними для цілеспрямованої роботи над собою. Він характерний тільки для тих, хто має внутрішню мотивацію на виконання професійних завдань та досягнення високих результатів в

управлінні закладом освіти; здатність до саморозвитку; розуміння його змісту та методичних основ [4]. Треба зазначити, що не може бути професійного розвитку без прагнення виконувати свої посадові обов'язки ефективно і якісно.

Варто також зауважити, що формування мотивів і зміна структури мотивації професійної діяльності – процес складний і тривалий. Тому неможливо швидко сформувати у керівника закладу середньої освіти вмотивованість на професійний розвиток, якщо її немає в структурі мотивів керівника. Саме мотивація активізує діяльність керівника, змушує його мобілізувати власні внутрішні ресурси та швидко знаходити й ефективно використовувати зовнішні. Наявність даної мотивації є однією з головних професійних якостей керівника, здатного досягти успіху в управлінні закладом загальної середньої освіти [2].

Нині у керівників закладів загальної середньої освіти розширюються функції їхньої професійної діяльності. Від них очікується не лише виконання ролі адміністратора, а й виконання інших ролей: підприємця, навчального лідера, інспектора тощо. Керівник школи працює над взаємозв'язком наступних аспектів:

- зовнішній розвиток і внутрішні можливості, які ведуть до реалізації концепції школи;
- цілі та конкретні види діяльності;
- види діяльності в одній сфері (наприклад, освітнє лідерство) і види діяльності в інших сферах (наприклад, супервізія і підтримка команди) [7].

Саме розуміння змісту складових самоменеджменту дозволяє сформулювати перелік критеріїв, згідно з якими можна оцінити ефективність управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти та його здатності до професійного розвитку (табл. 1) [3; 5; 6].

Таблиця 1

Критерії визначення ефективності самоменеджменту в управлінській діяльності керівника закладу загальної середньої освіти та його здатності до професійного розвитку

| <i>№ з/п</i> | <i>Критерії</i> | <i>Характеристики</i> |
|--------------|-----------------------|---|
| 1. | Уміння керувати собою | Підтримує своє здоров'я. Регулює робочий час. Підтримує баланс ділового та особистого. Планує перерви для відпочинку. Вільно висловлює свої думки, корегує емоції. Прагне до самопізнання. Гідно сприймає невдачі. Раціонально та ефективно використовує вільний час. Володіє навичками спілкування. Володіє почуттям власної гідності. Уникає стресів. Відчуває себе повним сил. Бере зобов'язання, які здатний виконати. |
| 2. | Наявність чітких | Поведінка відповідає декларованим цінностям. Декларує свої погляди для обговорення. |

| | | |
|----|---|---|
| | особистих цінностей | Прагне зрозуміти чужі погляди. Активний, послідовний, впевнений, відповідальний. |
| 3. | Здатність встановлювати чіткі особисті цілі | Вміло встановлює цілі. Виконує поставлені завдання, зобов'язання. Систематично оцінює свою діяльність. Вивчає можливості своєї кар'єри. Підтримує баланс особистого життя і роботи. Раціонально використовує час. Раціонально використовує сили і ресурси. Ефективно делегує повноваження. Об'єктивно оцінює роботу підлеглих. |
| 4. | Навички вирішувати проблеми | Структуровано розглядає ситуацію. Обирає необхідні методи роботи. Чітко визначає відповідальних за роботу. Демонструє гнучкість мислення. Конкретно і зрозуміло визначає цілі. Уміло аналізує інформацію. Встановлює критерії оцінки успіху. Ефективно планує роботу. Знаходить час для аналізу результатів. Ефективно координує роботу підлеглих. |
| 5. | Творчість та здатність до інновацій | Цінує творчий підхід в інших людях. Приймає рішення в умовах невизначеності. Наполегливий у виконанні завдань. Мобільний до змін, схильний до ризику. Надає перевагу новаторським рішенням. Застосовує методи «розумового штурму». Здатний керувати творчою групою. |
| 6. | Здатність впливати на оточуючих | Користується повагою у колег. Розуміє процес впливу, впливає на інших. Ясно і коротко висловлює свої думки. Демонструє переконливі докази. Поведінка впевнена. Має охайний зовнішній вигляд. Встановлює доброзичливі взаємовідносини із колегами. Винагороджує відповідну роботу. Демонструє реальну адекватну самооцінку. Дає чіткі вказівки. Прислухається до інших. Демонструє наполегливість. |
| 7. | Розуміння особливостей управлінської праці | Обговорює у колективі принципи управління. Добре знає і застосовує різні стилі управління. Аналізує власні недоліки і слабкі місця. Створює позитивну робочу атмосферу. Змінює стиль керівництва відповідно до потреб. |

| | | |
|-----|------------------------------|--|
| | | Добивається від підлеглих максимальної віддачі. Прагне стати дійсним лідером колективу. |
| 8. | Здатність керувати | Дисциплінований і вимагає цього від інших. Пристає до стилю керівництва до змін. Встановлює доброзичливі стосунки з оточенням. Дає чіткі вказівки й аналізує роботу підлеглих. Заохочує і винагороджує працівників. Використовує різні підходи для аналізу. Кваліфіковано делегує повноваження. Уникає різкої негативної критики. |
| 9. | Уміння навчати | Створює у колективі позитивне ставлення до навчання. Допомагає іншим виявляти потребу у навчанні. Надає допомогу при необхідності. Систематично оцінює роботу підлеглих, знає їхні сильні і слабкі сторони. Знаходить можливості для підвищення ефективності роботи. Допомагає підлеглим у плануванні кар'єри. Уміло висловлює власну оцінку праці підлеглих. |
| 10. | Здатність формувати колектив | Правильно підбирає і розвиває співробітників. Створює позитивний клімат у колективі. Зацікавлений у результатах роботи. Послідовний у своїх діях, вимогливий. Мотивує розвиток ідей у колективі. Використовує ефективні методи роботи. Розподіляє повноваження між працівниками. Аналізує результати роботи, не критикуючи людей. Підтримує особистий розвиток членів колективу. Заохочує творчий потенціал кожного працівника. Підтримує доброзичливі стосунки з іншими. Уміло керує конфліктами. Заохочує інновації. Прагне до спілкування з іншими. |

Отже, професійний розвиток керівника закладу загальної середньої освіти передбачає володіння ним навичками самоменеджменту, вдосконалення теоретичних знань, підвищення управлінської майстерності, вивчення, узагальнення та впровадження у практику передового досвіду.

Здатність керівника до самоменеджменту є найважливішим елементом його професійної компетентності й умовою професійного зростання. Керівник закладу загальної середньої освіти має бути підготовленим до роботи з людьми, рефлексивним; мати внутрішню активність; володіти здатністю до самоорганізації, самоствердження, самомотивації та самореалізації; вміти управляти собою, чітко планувати свій робочий і вільний час; прагнути до постійного самовдосконалення управлінських знань та практичних умінь.

Подальші дослідження доцільно спрямовувати на розвиток творчого

потенціалу керівника закладу загальної середньої освіти.

Література

1. Антоненко Л. А. Самоменеджмент керівника як сучасний метод поліпшення організації його праці / Л. А. Антоненко. URL: <http://www.rusnauka.com/25_PNR_2013/Economics/5_144072.doc.htm>. Загол. з екрану. Мова укр.
2. Вдовиченко Р. П. Управлінська компетентність керівника школи / Р. П. Вдовиченко. Х.: Основа, 2007. 112 с.
3. Главацька О. Л. Менеджмент соціальної роботи: теорія та практика: навчально-методичний посібник / О. Л. Главацька. Тернопіль: Вектор, 2015. 616 с.
4. Колпаков В. М. Самоменеджмент як компонент стратегії розвитку освіти / В. М. Колпаков. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освіт.-попул. часоп.* 2010. № 2. С. 37–39.
5. Комарів Е. І. Самоменеджмент керівника / Е. І. Комарів. М.: 2008. 445 с.
6. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента: учебное пособие / Н. П. Лукашевич, 2-е изд., испр. К.: МАУП, 2012. 360 с.
7. Рубанова Т. Самоменеджмент управлінця / Т. Рубанова. *Школа: інформ.-метод. журн.* 2011. № 3. С. 360.

УДК 37.7458 (438)

Глушко О. З.

молодший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
glushko.oks74@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА: ІННОВАЦІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ

У Республіці Польща відбуваються широкомасштабні структурні реформи шкільної освіти, в рамках яких реалізуються державні урядові програми, спрямовані на підвищення якості і доступності освіти («Харчування вдома та в школі», «Активна дошка», «Добрий старт» тощо).

Підтримка інновацій та впровадження сучасних технологій у навчальний процес можлива завдяки впровадженню Польської національної освітньої мережі (OSE), що надає всім школам безкоштовний доступ до широкосмугового Інтернету. У 2020 році всі школи в Польщі матимуть вільний, швидкий та безпечний Інтернет, а учні та вчителі отримають можливість повною мірою використовувати нові форми цифрової освіти.

У рамках програми «Активна дошка», яка розрахована на три роки (2017–2019), з державного бюджету було виділено 224 млн злотих, школи мають право придбати мультимедійне обладнання, що дозволить замінити традиційні дошки у класах. Наприклад, у 2018/2019 н. р. 3690 шкіл скористалися цією урядовою програмою [1].

Крім того, виділено цільові кошти на програму переобладнання природничих лабораторій. Це дозволить оснастити школи сучасним

обладнанням і підняти освіту на більш високий рівень. Загалом програма на закупівлю предметного лабораторного обладнання розрахована на 4 роки. Обладнання разом із розробленими дидактичними матеріалами для учнів та вчителів, навчальними модульними наборами планується використовувати на практичних уроках з біології, фізики, хімії, географії. Навчання учнів у сучасних лабораторіях сприятиме розвитку природничих, математичних, технічних, ІКТ-компетентностей, командних навичок роботи, а також творчості та підприємництва.

Розвиток цифрових компетентностей учителів. У зв'язку із запровадженням з першого класу початкової школи основи програмування Міністерство національної освіти Польщі зобов'язало вчителів пройти відповідну підготовку, щоб навчитися використовувати нові технології на уроках з усіх предметів. Були розроблені спеціальні програми, направлені на розвиток ІКТ-компетентності у вчителів.

У 2018 році майже 17 000 вчителів узяли участь у навчальних семінарах, семінарах з підвищення кваліфікації та курсах онлайн з викладання програмування для учнів початкових класів 1–3 класів. Крім того, понад 800 учителів пройшли навчання з використання інформаційно-комунікаційних технологій та кібербезпеки.

Згідно з програмою «Цифрова Польща» 75 000 учителів пройдуть навчання з використання та створення власних електронних матеріалів. Проект вартістю 50 мільйонів польських злотих триватиме до 2023 року.

Зокрема, у рамках проекту «Урок: Введіть», що розпочався на початку січня 2020 року, було запрошено взяти участь учителів та директорів шкіл з усієї Польщі. Проект фінансується з фондів ЄС. Мета проекту – підвищення цифрової компетентності викладачів та активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. В рамках проекту будуть залучені педагогічні працівники, вчителі, директори шкіл, які навчатимуться максимально використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй щоденній роботі з учнями.

Одним із ключових завдань проекту є також підготовка освітян до створення власних та використання різних типів електронних матеріалів.

Кожний учасник проекту «Урок: Введіть» повинен буде пройти 40-годинний навчальний курс, розробити два сценарії занять з використанням ІКТ і провести заняття на їх основі. Учасники тренінгу матимуть доступ до спеціальної освітньої платформи, де зможуть ознайомитися з вебінарами та навчальними посібниками, що покажуть їм, як використовувати різні інструменти та програми у своїй щоденній роботі з учнями.

За дорученням Міністерства національної освіти Польщі було створено навчальний портал erodreczniki.pl, що пропонує безкоштовні освітні ресурси та електронні матеріали. Портал систематично розширюється для розміщення електронних ресурсів для загальної та професійно-технічної освіти. Розроблено нові функціональні можливості, що дозволяють вчителям та учням розробляти власні матеріали, модифікувати наявні, створювати новий інтерактивний навчальний контент.

Отже, нами розглянуто інновації для розвитку педагогічної освіти Республіки Польща, впровадження сучасних технологій у навчальний процес; розвиток цифрових компетентностей вчителів синхронізуються зі світовими освітніми тенденціями, сприяють наданню якісних освітніх послуг, підвищенню професійного рівня вчителів, адаптуванню навчального процесу і навчального середовища до сучасних потреб і вимог учнів.

Література

1. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/18. Informacje statystyczne / Zespół autorski: Radosław Jabłoński, Teresa Miszke, Karina Pokrywka, Katarzyna Rybicka, Magdalena Wiktor, Hanna Zielińska, Anna Źochowska. Warszawa, Gdańsk. 2018. 246 s.

УДК 376-056(477.46)

Горішна Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка
nadiahorishna@yahoo.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Протягом останніх десятиліть питання організації інклюзивного навчання дітей з розладами аутичного спектру (РАС) набуває все більшої актуальності в Україні під впливом двох основних чинників. По-перше, щороку зростає чисельність дітей, які мають такі розлади: протягом останніх п'яти років Міністерство охорони здоров'я України фіксує щорічне підвищення рівня діагностики РАС на 25–30% [6, с. 26]. У 2017 році було зареєстровано понад 7 тисяч таких дітей. Проте за оцінками фахівців їхня чисельність є в 10 разів більшою. Ці підрахунки корелюються із даними ВООЗ, за статистикою якої 1-на дитина із 160-ти має РАС [1]. По-друге, орієнтація на інклюзивне навчання як пріоритетний напрям розвитку вітчизняної системи шкільної освіти актуалізує питання реалізації прав на освіту та соціальну інтеграцію дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема й дітей з РАС.

Інклюзивна освіта, з одного боку, допомагає дітям з особливими освітніми потребами інтегруватися у соціальне середовище, сприяє формуванню у них необхідних соціальних навичок, з іншого – робить середовище більш чутливим і толерантним до таких дітей. Проте для того, щоб інклюзія стала позитивним досвідом, мусять бути забезпечені певні умови, інакше вона призведе до ситуації, коли дитина з особливими освітніми потребами лише фізично присутня у школі, але неінтегрована соціально, коли їй не забезпечено належної освітньої програми та необхідних умов здобуття освіти, які визначаються особливостями її нозології [3, с. 264–265].

Результати аналізу наукових джерел з проблеми дослідження свідчать, що, незважаючи на розмаїття напрямів досліджень аутизму у дітей вітчизняними

вченими, питанням їх інклюзії присвячена невелика кількість дослідження. Зокрема, висвітлюються психологічні аспекти інклюзивної освіти дітей зі спектром аутичних порушень (В. Синьов, Д. Шульженко), чинники та проблеми інклюзивного навчання даної категорії дітей (Н. Когутяк, Т. Скрипник, Л. Рибченко), готовність дітей із аутизмом (Х. Сайко, В. Яковенко) та педагогів (Н. Івашура, Ю. Смолянко, Д. Качура) до навчання та викладання в умовах інклюзії.

Мета дослідження полягає у визначенні особливостей організації інклюзивного навчання дітей з аутичними порушеннями.

Ключовими факторами успішної інклюзії таких дітей є розуміння суті даного захворювання. Симптоматика РАС проявляється у порушеннях у сфері соціальної взаємодії; низькому рівні комунікативних здібностей; відсутності тісних емоційних стосунків із близькими людьми; несформованості мотивів спілкування з ровесниками; стереотипності в поведінці, що проявляється у прагненні зберегти звичні умови життєдіяльності, опорі найменшим спробам змінити їх; гіперсензитивності при фізичному контакті, страхах і фобіях; інших мовленнєвих, рухових і поведінкових розладах [2, с. 63; 3, с. 264; 5, с. 127].

Включення дітей з аутизмом у масову освітню систему в дошкільному і в шкільному віці може мати значний вплив на їхній розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих та комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня [3, с. 264]. На відміну від дітей з іншими видами порушень психофізичного розвитку, велика частина дітей з РАС можуть успішно навчатися за загальною шкільною програмою. Збережений інтелект, гарна пам'ять, нормальне візуальне сприйняття дозволяють дитині успішно освоювати навчальний матеріал. Навчання у загальноосвітній школі потрібне дітям з аутизмом, напевно, більше, ніж іншим, але разом з тим для них воно пов'язане із значно більшими труднощами, порівняно з іншими категоріями дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 266].

Забезпечення повноцінної інтеграції дітей з аутизмом є непростим завданням, особливо зважаючи на ситуацію у системі освіти України. Серед основних проблем у сфері інклюзивного навчання дітей з РАС називають: нестачу педагогічних кадрів, здатних задовольняти спеціалізовані потреби дітей з аутизмом; низький рівень психологічної діагностики РАС; брак навчально-методичних та матеріально-технічних ресурсів загальноосвітніх шкіл для реалізації інноваційних психолого-педагогічних технологій інклюзивного навчання; відсутність розуміння сутності та значення інклюзивної освіти з боку усіх учасників освітнього процесу: адміністрації, вчителів, батьків, учнів [5, с. 126–127].

Навчання дітей з РАС в умовах інклюзивної освіти вимагає створення низки спеціальних умов: структурованого та передбачуваного навчального середовища (розпорядку дня/тижня у формі намальованого календаря, додаткових пояснень/інструкцій дитині щодо правил поведінки, запланованої діяльності при можливості також підкріплених візуальними знаками); належної організації середовища – кімнати, класу з відповідним забезпеченням наочних матеріалів, зон для навчання/гри тощо; врахування «сенсорного профілю»

дитини і відповідної адаптації, наприклад, для зменшення гіперчутливості може виникнути потреба у заміні флуоресцентних ламп на звичайні, вдяганні навушників при підвищенні рівня шуму у класі тощо; мультисенсорного стилю навчання з врахуванням сенсорних переваг дитини – відповідно дітям-візуалам потрібний один стиль навчання, дітям з домінуючим слуховим каналом – інший, сенсо-моторним – ігрові завдання тощо; фахівців у сфері спеціальної педагогіки і психології, асистентів вчителя [3, с. 267]. Зарубіжний досвід організації інклюзивної освіти дітей з РАС свідчить, що важливими чинниками її ефективності та успішності є також впровадження індивідуальних програм розвитку та спеціальних навчальних програм, орієнтованих на комплексний, соціально-комунікативний, когнітивний чи комплексний розвиток дітей з РАС [4; 7; 8].

Забезпечення повноцінної інтеграції дітей з аутизмом є непростим завданням і вимагає системи заходів, основними з яких є розробка і впровадження нових підходів до організації навчального процесу та простору, індивідуальних програм розвитку та спеціальних програм.

Література

1. Міністерство охорони здоров'я. 5 міфів про аутизм. URL: <https://moz.gov.ua/article/health/5-mifiv-pro-autizm> (дата звернення: 17.03.2020).
2. Мухіна А. Ю., Серомаха Н. Є. Особливості застосування методу прикладного аналізу поведінки дітей з розладами аутистичного спектру. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Старобільськ, 2019. № 1 (324). Ч. 2. С. 62–69.
3. Рибченко Л. К. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 5 (1). С. 261–270.
4. Романчук О. Розлади спектру аутизму. Львів: Колесо, 2009. 169 с.
5. Синьов В. М., Шульженко Д. І. Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 125–129.
6. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика: підручник. Київ: «Вадекс», 2018. 590 с.
7. Rogers S. J., Bennetto L. Intersubjectivity in autism: The roles of imitation and executive function. *Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective*. 2000. Т. 9. С. 79–107.
8. Tachibana Y., Miyazaki C., Ota E., Mori R., Hwang Y., Kobayashi E., Kamio Y. A systematic review and meta-analysis of comprehensive interventions for pre-school children with autism spectrum disorder (ASD). *PLoS ONE*. 2017. № 12 (12). <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0186502>

Городецька О. В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри менеджменту і
методології освіти ТОКІППО
o.gorodetska@ippo.edu.te.ua

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ДЕТОКС ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Медіаграмотність як культура правильного споживання інформації сьогодні є однією із навичок майбутнього, що необхідні для ефективної взаємодії та комунікації між людьми.

Комп'ютери, планшети, телефони, друковані видання, вулична реклама та інші медійні засоби – це доступні всім персональні та бездонні джерела інформації. Але окрім контенту, який ми отримуємо добровільно, за власним бажанням, велику його кількість наш мозок «вбирає» та сприймає підсвідомо. Навіть якщо не робити ніяких свідомих зусиль, щоб запам'ятати щось стороннє, мозок робить це за нас. Розумовий процес у мозку постійний, тому інформація фіксується й аналізується без нашого усвідомлення та відома.

Отримана нами інформація може впливати по-різному: щось засмучує, щось радує, щось дратує чи лякає, щось є дійсно корисним, але більшість речей лише «завантажують» мозок та сприяють розвитку інформаційного перенасичення і викликають стрес.

Інформаційний детокс – це очищення свідомості та мозку людини від надмірних та постійних потоків інформації. Надзвичайно важливо в сучасному інформаційному просторі не загубити себе, а дійсно знайти корисний, правдивий, якісний контент [4].

Мета роботи: виокремити та охарактеризувати базові правила інформаційного детоксу, методи психологічного захисту від впливу інфо-медійного простору.

Виклад основного матеріалу. Доктор Мартін Гільберт і його команда з Університету Південної Каліфорнії, досліджуючи кількість даних, що зберігається по всьому світу, охарактеризували її так: на даний момент щодня людина отримує інформацію, яка вміщалася б у 174 друкованих виданнях. Не дивлячись на це, вчений зауважив, що ми знаходимося лише на початку інформаційної епохи. У майбутньому кількість даних тільки збільшуватиметься [4].

Інформація – це пожива для розуму, яку потрібно обирати надзвичайно ретельно, адже це не менш важливо, ніж вживання їжі. Наш мозок запам'ятовує все, з чим доводиться мати справу. Новини, заголовки, картинки, етикетки на продуктах, рекламні плакати – це накопичується у нашій свідомості та призводить до інформаційного перенасичення, нервової напруги та хронічного стресу.

Мозок людини схильний до того, щоб стежити за негативною інформацією. Коли медіа-контент змушує нас сердитися, лякатися або

сумувати, ми орієнтуємося на тривожний зміст і намагаємось переконатися, що знаємо, як захистити себе. Тривога посилюється засобами масової інформації та змушує нас відчувати себе безпорадними, безнадійно та приречено.

Інформація лине звідусіль: з газет, інформаційних бюлетенів, новинних стрічок, екранів телевізорів, комп'ютерів та гаджетів. Небезпека полягає в тому, що люди вважають за необхідне її всю спожити.

Якщо ж все-таки виникають негативні наслідки такої ситуації, то особистості необхідний інфодетокс, який дозволяє очистити мозок, свідомість та уникнути стресу.

Необхідно відволікатися від нескінченного потоку інформації та її аналізу. Варто побути в тиші, подивитися, послухати, не потрібно боятися чогось не розуміти або втратити час, не отримуючи нові дані.

Щоб знизити рівень інформаційного шуму в нашому шаленому життєвому ритмі, потрібно дотримуватися простих правил.

Не брати в руки телефон та не гортати стрічку новин друзів у соціальних мережах після пробудження. Після сну наш мозок не готовий одразу сприймати інформацію, тому краще зробити зарядку, приділити час собі та підготуватися до нового дня. Також варто відкласти гаджети під час сніданку, обіду та вечері.

Не використовувати телевізор у якості фону. Більшість інформації, яку ми сприймаємо з нього підсвідомо, не є вартісною чи потрібною. Також корисно інколи побути в тиші [1].

Кожному інколи потрібно побути технологічно вільним: домашні клопоти, прогулянка, спілкування з рідними, заняття улюбленими справами – все це дозволить очистити мозок, свідомість та сприятиме позитивному психологічному налаштуванню. Варто практикувати розвантажувальні вихідні без смартфонів, прибрати сповіщення та не заходити в інтернет.

Рекомендовано також проводити інфочистку, тобто ревізію інформаційного простору: сторінок у соціальних мережах, електронної пошти, папок з фотографіями, телефонної книги тощо. Важливим є формування особистого інформаційного потоку.

Потрібно розуміти, які ресурси корисні, а які ні, чи витратити час на цю інформацію, чи це може почекати. Варто встановити обмеження на час, проведений перед екранами. Намагатися не заходити у соціальні мережі перед роботою та по дорозі додому [3].

Цифрова гігієна в сучасному інформаційному суспільстві дуже актуальна та необхідна. Проведення інформаційного детоксу дасть продуктивність, спокій та дозволить уникнути стресу. Тому що споживати інформацію і створювати нові інтелектуальні об'єкти – не одне й те саме. Коли ми гортаємо стрічку, нам може тільки здаватися, що ми все знаємо. Насправді ця ілюзія розбивається після кількох питань досвідченого експерта в конкретній з тем. Ілюзія нікому не потрібна – набагато важливіша особистість та її реальний досвід [2].

Висновки. Для того, щоб не принести собі психологічної шкоди, перебуваючи у медіапросторі, необхідно розвивати особисту медіаграмотність. Це навички та звички, які допоможуть критично сприймати повідомлення різних медіа: традиційних, соціальних мереж, зовнішньої реклами тощо.

Медіаграмотність допоможе уникнути неточних новин, отримати достовірну інформацію про поточні події та не перенаситити свою свідомість непотрібними інформаційними потоками. І базується ця навичка на персональній відповідальності кожного споживача.

Література

1. Ананьева Я. Інформаційний детокс: як влаштувати мозку перезавантаження. URL: <https://vkusicvet.com/blog/informacionnyj-detoks-kak-ustroit-mozgu-perezagruzku/>
2. Завгородня Ю. Чому ми страждаємо на «цифрове ожиріння» і як влаштувати собі діджитал детокс. URL: <https://inspired.com.ua/ideas/tips/chomu-my-strazhdayemo-na-informatsijne-ozhyrinnya-i-yak-vlashtuvaty-sobi-didzhital-detoks/>
3. Хатунцева В. Сім кроків до інформаційного усвідомлення. URL: [https://interesno.co/myself/e4dc957564\](https://interesno.co/myself/e4dc957564)
4. Чорна-Бохняк Н. Чи варто вірити соцмережам? Шість правил захисту від інформаційних маніпуляцій. URL: <https://happymonday.ua/mediagramotnist/>

УДК 377.2:687.53

Городецька О. А.

викладач професійно-теоретичної підготовки
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ МАЙБУТНЬОГО МАЙСТРА-ПЕРУКАРЯ

Мало хто з нас може пов'язати знання і використання сучасного програмного забезпечення з такою творчою професією як перукар. Так, так, саме використання у професійній майстерності уже майстра своєї справи! Хоча знання новітніх ІКТ під час навчання ніхто не заперечує. Але тут поговоримо про практичне застосування знань ПЗ у творчій професії модельєра-художника – перукаря.

Час нестримно крокує вперед і разом з ним розвиваємося ми, наші бажання, спосіб життя, вміння, професійні здібності, засоби й інноваційні технології у всіх сферах, зокрема у перукарському мистецтві. Адже використання комп'ютерних технологій у професії перукаря – справа вже не майбутнього, а сьогодення. Наведемо приклади титанів прогресивних технологій у практичному застосуванні перукарського мистецтва.

У своїй практичній діяльності використовую інноваційні технології, зокрема ПЗ комп'ютерного моделювання.

Мало хто погодиться на експерименти щодо кардинальної зміни іміджу. Найчастіше стримуючим фактором є надмірні сумніви в правильності вибору. Саме з цією метою використовується програма комп'ютерного моделювання, де віртуальний підбір зачіски дозволяє зовсім безпечно створити образ, використовуючи сотні варіантів з формою та кольором зачіски, довжиною та укладанням волосся. Однією з найпоширеніших програм є «Cosmopolitan –

віртуальний іміджмейкер». Сподіваюся, ви ознайомлені з журналом Cosmopolitan, який багато пише про моду і все, що з нею пов'язано. Так-от, саме під його патронажем було випущено це ПЗ. Як свідчить іноземна преса, на сьогодні практично у всіх престижних салонах Європи та США можна побачити той чи інший різновид програми «Cosmopolitan» [1] – віртуальний «іміджмейкер». Раніше під таємничим словом «іміджмейкер» розумівся фахівець, що займається створенням потрібного іміджу. Сьогодні ж невгамовні комп'ютери і в цій, настільки некомп'ютерній сфері, активно намагаються запропонувати свої послуги. Імідж для будь-якої людини – справа серйозна, тому і ставлення до цього питання відповідне. Складається він із цілого спектра складових, починаючи з зачіски, макіяжу і стилю одягу. Погодьтеся, що зачіска є найважливішим елементом іміджу. Вона може зробити вас воістину чарівною, а може і навпаки. Підібрати ж собі нову зачіску дуже і дуже непросто. Тому все частіше представниці прекрасної статі довіряють своє розкішне волосся спочатку комп'ютеру, а вже потім, переконавшись у тому, що підібрана зачіска повністю відповідає їхнім бажанням, відправляються до перукаря. Ніхто краще самої жінки не зможе вибрати їй імідж і навіть помінати свою думку стільки разів, скільки їй подобається. Завантаживши свою фотографію у вікно програми, ви зможете створити свій новий імідж-зачіску, колір волосся, макіяж, стиль одягу, задавши свої параметри. І зможете послухати поради досвідчених дизайнерів.

Ще однією новинкою програмного забезпечення, яка є сучасною «шпаргалкою» майбутнього колориста, є програма Teleport [3], яка з'явилася на ринку 24 липня 2019 р. Додаток допомагає обробляти фотографії користувача, зокрема змінювати колір волосся, не підбираючи нову зачіску, а на теперішню, враховуючи колір очей і шкіри. Ця програма набрала мегапопулярності, оскільки є не лише цікавинкою для модниць, але значно полегшує і спрощує роботу перукаря-колориста, який з легкістю зможе допомогти підібрати бажаний тон.

Наступне, на чому я хотіла б акцентувати увагу – це шалений прорив у технології хімічної завивки волосся. Комп'ютерна завивка волосся «СЕНСОР» [2] (Іспанія – Італія) – безпечна кислотна термоактивна хімічна завивка нового покоління, процес якої контролюється комп'ютером!

Унікальна технологія завивки Sensor дозволяє змінювати структуру волосся, не зачіпаючи кератиновий шар. Залежно від індивідуальних параметрів волосся (текстура, товщина, жирність, пористість, рівень пошкодження, рівень проникності волосся та ін.), визначених при діагностиці, комп'ютер ставить персональну програму термоактивної завивки.

Ось так творчий перукар-модельєр з художньою уявою стає доволі-таки прогресивним комп'ютерним «юзером», що закладено у мету навчального процесу на уроках професійного спрямування.

А використання подібних комп'ютерних технологій при навчальному процесі професії «Перукар (перукар-модельєр)» у Центрі якнайкраще активізує пізнавальну діяльність учнів, розширює їхні горизонти творчості та спонукає

педагога постійно підвищувати свою професійну компетентність, а усім разом – крокувати в ногу із вимогами часу, моди та стилю.

Література

1. Как подобрать прическу по форме лица и цвет волос. URL: <http://yoesqgj.5shark.net/page-323553.html?i=1>
2. Компьютерная термоактивная завивка «Сенсор». URL: <https://biancalux.ru/zavivki/himicheskaya-zavivka/sensor>
3. Приложение для перекраски волос на фотографиях взорвало рунет. / Смирнова Е., Серьгина Е. URL: <https://www.vedomosti.ru/technology/articles/2017/08/02/727600-prilozhenie-perekraski-voles>

УДК 378.018.43

Гороть Є. В.

викладач вищої категорії

ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний коледж»

ehorot@ukr.net

Синовець М. С.

викладач вищої категорії

ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний коледж»

Sunovets49@ukr.net

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА – СУЧАСНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

На початку третього тисячоліття відбувається перехід від індустріального до інформаційного суспільства, в якому знання та інформація стають основними продуктивними силами. В інформаційному суспільстві істотно змінюється стратегія освіти, причому найважливішою його рисою є широке використання інформаційних технологій, особливо в області мультимедіа, віртуальної реальності та глобальних мереж [3].

Сьогодні в системі освіти України визнано, що перспективним напрямком розвитку освіти є широке впровадження методів дистанційного навчання на основі використання сучасних педагогічних, перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Як не жаль, але на даний час всесвітньої пандемії в Україні це є чи не основним і важливим [5].

Вирішити проблеми забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти, вагомо доповнити і розширити традиційні форми організації освіти дозволить широке використання навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій. Можна виділити кілька трактувань поняття дистанційного навчання.

1. Дистанційне навчання є формою отримання освіти, разом з очною і заочною, при якій в освітньому процесі використовуються кращі традиційні та інноваційні методи, засоби і форми навчання, засновані на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях.

2. Дистанційна освіта – особлива форма, що поєднує елементи очного, очно-заочного, заочного навчання на основі нових інформаційних технологій і систем мультимедіа.

3. Дистанційне навчання – нова організація освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання.

Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента: кожен студент займається за зручним для нього розкладом і в зручному для нього темпі: кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для освоєння тієї чи іншої дисципліни, важливо те, що система дистанційного навчання покликана не підміняти, а доповнювати традиційну систему освіти [1].

Дистанційне навчання дозволяє звести до мінімуму непродуктивне використання часу студента. Студент не чекає, поки буде дано йому викладачем пропозиції для розбору чи початку роботи; пошукові системи дозволяють швидко знайти потрібні матеріали. Це дозволяє засвоїти навчальний матеріал у більш стислі терміни в порівнянні з аудиторною системою.

Розробка дистанційних курсів на даний час є актуальним завданням. Мета використання даного курсу – це формування у студентів знань з інженерної та комп'ютерної графіки; вміння розв'язувати просторові задачі курсу та виконувати креслення просторових моделей, виконувати розроблення та оформлення конструкторської документації; набуття навичок у розробленні та аналізі складних геометричних форм, навичок у розв'язку задач, пов'язаних з прикладною геометрією, використовуючи прогресивні методи навчання.

Хоча аналоги дистанційних курсів з інженерної графіки, розроблені як українськими, так і закордонними навчальними закладами, все ж таки мають деякі складнощі в реалізації таких курсів у навчальному процесі, зокрема:

- великі об'єми графічної інформації, які необхідно створювати та працювати з ними;

- необхідність поетапного пояснення навчального матеріалу з покроковим нарощуванням складності зображення;

- складнощі в оцінюванні знань студента, оскільки необхідно оцінювати правильність та якість виконання графічних зображень.

Річ у тім, що, як правило, для перевірки отриманих розв'язків студент відсилає викладачеві розв'язану задачу представлену, наприклад, в форматі AutoCAD чи Компас 3D. Перевірка правильності розв'язку займає певний час. Крім того, студент позбавлений можливості самостійно перевіряти результати своєї роботи. В кожному з існуючих підручників дистанційного навчання з інженерної графіки майже відсутні інтерактивності процесу розв'язку завдань та їх оцінювання [4].

Для розробки дистанційного курсу «Інженерна та комп'ютерна графіка» можна скористатися матеріалами прикладу створення такого курсу кафедрою інженерної та комп'ютерної графіки НТУУ «КПІ».

Для усунення проблем при навчанні із застосуванням дистанційних технологій важливо враховувати, що у віртуальному просторі велику роль

відіграють мотивація і зацікавленість студента. Навіть найкращі і передові технології, такі як інформаційні та психолого-педагогічні, без оптимізації навчального процесу можуть надати зворотний вплив, тому для якісної і доступної освіти недостатньо просто впровадити систему дистанційної освіти в процес навчання, необхідний творчий підхід до справи, створення налагодженої системи організації навчальної діяльності викладачів і студентів. Адже навчання із застосуванням дистанційних освітніх технологій – це лише специфічна форма організації навчання, що вимагає зміни підвалин традиційного навчального процесу та перегляду принципів і методів у педагогічній діяльності. Отже, будучи наслідком об'єктивного процесу інформатизації суспільства та освіти, вбираючи в себе кращі особливості інших форм, дистанційне навчання увійшло в XXI століття як найбільш перспективна, синтетична, гуманістична, інтегральна форма отримання освіти.

Література

1. Бацман О. М. Питання адаптації студентів з особливими потребами у вищих навчальних закладах. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. Зб. наук. пр., вип. 44. 2010. С. 22–28.
2. Гладир А. І. Системи дистанційного навчання – огляд програмних платформ. Проблеми вищої школи. Інновації в освіті та виробництві. Комп'ютерні технології в освіті та виробництві. С. 43–44.
3. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс: навч. Посібник, 3-тє вид/За ред. Кухаренка В. М. Харків НТУ «ХП», «Тарсінг», 2002.
4. Освіта впродовж життя. Інтерв'ю журналу «Сучасна освіта» з редактором Європейського університету проф. І. І. Тимошенком, 2018.
5. Гуренко О. А., Алексєєва Г. О., Лопатіна Г. Н., Кравченко Н. К. Використання комп'ютерних технологій та засобів у інклюзивному освітньому просторі університету. Інформаційні технології і засоби навчання: електрон. наук. фах. вид. Т. 61. № 5. 2017. С. 61–85.

Beck G.

Dr.phil.

Freiberuflicher Wissenschaftler, Augsburg (Deutschland)

guenter.beck@sprachen-augsburg.de

HERAUSFORDERUNG BERUFSSPRACHKURS: ÜBERLEGUNGEN ZUR QUALIFIKATION VON DAF-/DAZ-LEHRKRÄFTEN AM BEISPIEL DER SPEZIALKURSE „DEUTSCH FÜR NICHTAKADEMISCHE GESUNDHEITSBERUFE“

Berufsbezogene Deutschkurse und Fachsprachenkurse stellen die Lehrenden häufig vor das Grundproblem, dass diese zwar ExpertInnen für die deutsche Sprache sind, aber keine auf dem fachlich-inhaltlichen Gebiet, um das es in diesen Kursen geht. Auf eigener Erfahrung beruhend, sollen diese Herausforderungen am Beispiel des Berufssprachkurses „Deutsch für nichtakademische Gesundheitsberufe“ dargelegt werden. Die mangelnde fachliche Expertise führt in der alltäglichen Unterrichtspraxis

zu großer Verunsicherung, wie R. Buhlmann und A. Fearnas dies für Fachsprachenkurse allgemein feststellen [vgl. 5, S. 16]. Das ist nicht nur für die Lehrkraft frustrierend, sondern ebenso für die KursteilnehmerInnen, was dann ein Infragestellen der Kompetenz der Lehrkraft zur Folge haben kann, wie dies D. Borowski bei Deutschkursen für MedizinerInnen festgestellt hat [vgl. 2, S. 39]. Mit Überlegungen zu einer möglichen Überwindung dieser grundlegenden Problematik und der damit einhergehenden Professionalisierung von Lehrkräften möchte ich zur weiteren Diskussion anregen.

Den Ausgangspunkt für die Spezialkurse für nichtakademische Gesundheitsberufe bildet der seit Jahren in Deutschland bestehende hohe Bedarf an qualifiziertem Pflegepersonal für Krankenhäuser und Pflegeeinrichtungen. So geht die Arbeitsagentur davon aus, dass „bis 2025 rund 150.000 zusätzliche Pflegekräfte benötigt werden“ [6]. Dies hat u.a. zur Strategie der Anwerbung von Pflegefachkräften aus Drittstaaten (etwa Kosovo, Serbien, Vietnam, Philippinen) geführt.

Bevor internationale Pflegekräfte in der Bundesrepublik eine Tätigkeit aufnehmen können, benötigen sie – neben der staatlichen Berufsankennung – den Nachweis eines erfolgreich absolvierten Sprachtests auf dem Niveau B2 des GER; doch liegt bis heute außer einem Eckpunktepapier „bundesweit noch kein einheitliches valides Verfahren zur Testung und Evaluation der berufssprachlichen Kompetenzen in den Gesundheitsfachberufen“ vor [9, S. 12].

Von verschiedenen zertifizierten und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geprüften Kursträgern werden spezielle Berufssprachkurse angeboten, die auf Prüfungen wie z.B. „telc Deutsch B1/B2 Pflege“ oder auch „Goethe-Test PRO Pflege“ des Goethe-Instituts vorbereiten. In solchen Kursen wird interdisziplinär mit einer qualifizierten, beruflichen Fachlehrkraft aus dem Pflegebereich (gemeinsam) unterrichtet.

Das medizinisch-pflegerische Berufsfeld hängt sehr stark von sprachlichem Handeln ab und die sprachlichen Herausforderungen für Pflegekräfte sind beträchtlich, wobei permanentes Switchen zwischen Fach-, Berufs- und Alltagssprache die Norm ist. Mangelnde Sprachkenntnisse und Verständnisprobleme können überaus ernsthafte bis lebensbedrohliche Konsequenzen nach sich ziehen, wenn etwa Anweisungen falsch verstanden werden. Für Kommunikationsschwierigkeiten durch ungenügende Sprachkompetenzen in der Arzt-Patient-Interaktion liegen exemplarische linguistisch-sprachdidaktische Untersuchungen von D. Borowski vor [vgl. 2; 3; 4]; im Pflegebereich liegen m.W. noch keine entsprechende Studien vor, doch darf man im Analogieschluss vermuten, dass ähnlich gelagerte Beeinträchtigungen und Gefährdungspotentiale durch Nicht-Verstehen in der Kommunikation zwischen Pflegekraft-Arzt bzw. Pflegekraft-Patient existieren.

Zwar bieten fach- und berufssprachliche Kurse ein interessantes berufliches Betätigungsfeld für DaF-/DaZ-Lehrkräfte, doch werden sie dort mit neuen, nicht unerheblichen Schwierigkeiten konfrontiert. Entsprechend der „Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung“ (DeuFöV) des BAMF gelten für die Lehrkräfte dieser Kurse bestimmte Zulassungsvoraussetzungen wie ein abgeschlossenes Hochschulstudium bzw. Zusatzqualifikation in DaF/DaZ, Sprachniveau C1 nach GER, die „erforderliche Eignung“, außerdem eine BAMF-Zulassung für die

Lehrtätigkeit in Integrationskursen. Im „Konzept für nichtakademische Gesundheitsberufe“ sieht das BAMF vor, dass Lehrkräfte in den „Pflegekursen“ auch „über vertiefte Kenntnisse über die Pflegehandlungen und die sprachlich-kommunikativen Anforderungen der jeweiligen pflegerisch-therapeutischen Fachberufe verfügen“ müssen [9, S. 46]. Ab 2022 muss eine Qualifikation zur Vermittlung berufsbezogener Sprachkenntnisse vorliegen [vgl. 7, S. 7].

Für DaF-/DaZ-Lehrkräfte gibt es die Möglichkeit, sich in – zumeist zweitägigen Wochenendkursen – entsprechend fortzubilden, mit dem Ziel wie sie „ohne pflegerische Ausbildung [ihren] Unterricht zielgruppen- und handlungsorientiert ausrichten können“ [12, S. 2].

Natürlich ist die DaF-/DaZ-Lehrkraft Experte/in für die gelungene didaktische Ausgestaltung des sprachlichen Unterrichtsteils. Und natürlich obliegt die Beurteilung der fachlich-inhaltlichen Richtigkeit der medizinischen Fachkraft. Doch in der Unterrichtspraxis erweist sich das Fehlen eines adäquaten inhaltlich-fachlichen Wissens als Hemmnis, denn es ist eben nicht möglich, die Sprachvermittlung vom fachlichen Wissen um die Inhalte zu entkoppeln. Sprachliche Richtigkeit hilft letztlich nichts bei inhaltlichen Fehlern: Fachliches und berufsspezifisches Wissen – auch jenseits der reinen Fachterminologie – ist definitiv vonnöten. Gerade im Umgang mit den Lehrwerken, bei der Erstellung eigenen Materials oder bei der adäquaten Auswahl authentischer Texte muss inhaltlich einsortiert und ausgewählt werden, was dem jeweiligen Spezialisierungsgrad der Lerner angemessen ist – ohne grundlegende Fachkenntnisse ein Ding der Unmöglichkeit.

Nicht nur im Bereich Medizin/Pflege ist der Bedarf an fach- und berufsspezifischem Deutschunterricht in den letzten Jahren weltweit gestiegen [vgl. 5, S. 15]; gefragt ist somit zielgerichtetes „learning on demand“ gegenüber dem ungerichteten „learning for supply“. Dem müssen auch neue Wege in der Ausbildung der Lehrkräfte entsprechen, um eine wesentlich stärkere Verzahnung von Sprache und dem zu unterrichtenden Fach zu forcieren, was auf verschiedenen Wegen geschehen könnte.

Vorstellbar wäre durchgängiges „Teamteaching“ mit einer Fachlehrkraft, die wiederum über eine gewisse Kenntnis der Sprachlehre verfügen müsste. Allerdings erfordert dies ein hohes Maß an Koordination und gemeinsamer Vorbereitung und dürfte auch nicht unerhebliche Kosten verursachen.

Längere, von Pflegeexperten gehaltene Qualifizierungsmaßnahmen im Verbund mit Praktika in Einrichtungen des Gesundheitswesens sind ein gangbarer Weg, bevor Unterricht in den Pflegesprachkursen erteilt wird. Dies könnte und müsste dann durch kontinuierliche Weiterbildungen ergänzt werden. Auch hier sprechen Zeit- und Kostenargumente dagegen.

Der veränderten Sprachlehrsituation müsste sich insgesamt die akademische Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften anpassen. Oft fehlt aber hier die fachlich-institutionelle Neuausrichtung hin zur gezielten Berufssprachenausbildung und damit stärkeren Marktorientierung. Das bedeutet jedoch, Chancen zu einer interdisziplinären Zusammenarbeit und Kooperation innerhalb einer Universität fakultätsübergreifend auch wahrzunehmen und neue Konzepte in der Fremd- und Fachsprachendidaktik zu entwickeln. Das bringt die DaF-Lehrkräfte natürlich immer noch

nicht über den Status des medizinischen Laien hinaus, könnte aber zu mehr Authentizität sowie zu einem Abbau der Unsicherheiten beitragen.

Bibliographie

1. Biebeler H., Körbel M., Pierenkemper, S. Vor- und Nachteile der beruflichen Anerkennung und Ausbildung bei der Fachkräftegewinnung in der Krankenpflege. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft, 2015. URL: <https://bit.ly/3alD1HG> (letzter Zugriff: 19.04.2020).

2. Borowski, D. Dokumentation und kritischen Reflexion des berufsbegleitenden Kurses "Deutsch für Ärzte/innen im Krankenhaus". IQ-Landesnetzwerk NRW. 2014. 47 p.

3. Borowski, D. Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesisten(inn)en bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu Deutsch als Zweitsprache im Beruf. Berlin: Frank & Timme, 2018. 388 p.

4. Borowski, D., Koreik, U., Ohm, U., Rahe-Meyer, N., Riedmer, C. Informed Consent at Stake? Language Barriers in Medical Interactions with Immigrant Anaesthetists: A Conversation Analytical study. BMC Health Service Research. 2019. Vol. 19, No.1. 597. URL: <https://bit.ly/3eEpjU3> (letzter Zugriff: 19.02.2020).

5. Buhlmann, R., Fearn, A. Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme, 2018. 714 p.

6. Bundesagentur für Arbeit. Über Triple-Win. URL: <https://bit.ly/2XU4ldw> (letzter Zugriff: 19.04.2020).

7. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (Deutschsprachförderverordnung, DeuföV). 2016. URL: <https://bit.ly/2yqMErs> (letzter Zugriff: 19.04.2020).

8. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Allgemeines zu den Berufssprachkursen. URL: <https://bit.ly/2XNvjn6> (letzter Zugriff: 19.04.2020).

9. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hg.). Konzept für den Spezialkurs „Gesundheitsfachberufe“ zur berufssprachlichen Vorbereitung B2 (GER) im Kontext der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach §45a Aufenthaltsgesetz. Stand 04/2019. URL: <https://bit.ly/3aronix> (letzter Zugriff: 19.04.2020).

10. Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (DBfK). Positionspapier: Anwerbung von Pflegefachpersonen aus dem Ausland. 2018. URL: <https://bit.ly/34McaDL> (letzter Zugriff: 19.04.2020).

11. Eßrich M. L., Wegmann R. Internationale Pflegekräfte in deutschen Kliniken. *intensiv*. 2019. Vol. 27, No 05. P. 245-249.

12. Graw, A. Szenario Pflege: Deutsch für Pflegeberufe. So unterrichten Sie handlungs- und bedarfsorientiert. Seminarunterlagen telc Szenario Pflege: Deutsch für Pflegeberufe. o.J. P. 2-4.

13. Hillienhof, A. Ausländische Pflegekräfte haben geringes Interesse an Deutschland. *aerzteblatt.de*. 05. April 2018. URL: <https://bit.ly/2zgiibP> (letzter Zugriff: 19.04.2020)

14. Kluger D. Transkulturelle Pflege und deren Auswirkungen auf das Pflege team und Patienten. *intensiv*. 2020. Vol. 28, No 01. P. 18-21.

15. Pütz R., Kontos M, Larsen C., Rand, S., Ruukonen-Engler M.N. Betriebliche Integration von Pflegefachkräften aus dem Ausland. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 2019. URL: <https://bit.ly/2EPALvq> (letzter Zugriff: 19.04.2020).

УДК 373.2.091

Дєдова О. О.

вихователь ЗДО № 18 м. Кам'янець-Подільський
kseniarudzyk@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЛЕГО НА ЗАНЯТТЯХ З ДОШКІЛЬНЯТАМИ

Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею свого життєвого потенціалу, активності, самостійності, творчої ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізовувати свої власні потреби та інтереси, пізнавальну активність. Я переконана, що, ставлячи собі за мету виховання компетентної особистості, кожен вихователь має пам'ятати, що той, хто здатен конструктивно мислити, швидко вирішувати логічні завдання, найбільш пристосований до життя, тому що швидко знаходить вихід зі скрутних ситуацій, приймає раціональні рішення.

Підкреслюючи соціальну значимість іграшок і порівнюючи їх з міні-предметами реального світу, через які дитина доповнює уявлення про навколишній світ, Г. В. Плеханов і Б. П. Нікітін водночас відзначали, що готові іграшки позбавляють дитину можливості творити самому. Про це багато років тому в своїй книзі про іграшки писав французький соціолог і філософ Роланд Бартес, кажучи, що головним для дитини в грі є мікрокосмос, аналогічний світу дорослих, що складається з предметів дорослих, тільки в мініатюрі: «До цього космосу віри і складних перекладень дитина може ставитися тільки як власник і споживач, ніколи – як винахідник і творець. Діти вправляються виконувати дії без казковості, без подиву, без радості. Дитина отримує все готове, їй не треба думати і працювати над тим, якою має бути іграшка. Вони створюють дітей-споживачів, а не дітей-творців». Водночас навіть найменший набір будівельних елементів відкриває дитині новий світ. Дитина не споживає, вона творить: створює предмети, світ і життя. Вплив конструктивної діяльності на розумовий розвиток дітей дошкільного віку вивчав А. Р. Лурія. Саме він зробив висновок про те, «що вправляння в конструюванні впливає на розвиток дошкільника, радикально змінюючи характер пізнавальної діяльності».

Конструювання – «продуктивний вид діяльності дошкільника, що припускає створення конструкцій за зразком, за умовами й за власним задумом». Конструктивна діяльність займає значне місце в дошкільному дитинстві та є складним пізнавальним процесом, у результаті якого відбувається інтелектуальний розвиток дітей: вони опановують практичні

знання, вчаться виділяти істотні ознаки, встановлювати стосунки й зв'язки між деталями й предметами.

У Базовому компоненті дошкільної освіти однією з основних освітніх ліній є «Гра дитини». Зміст цієї лінії «...передбачає розвиток у дітей творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості в ігровій діяльності та формування у них стійкого інтересу до пізнання довкілля і реалізації себе в ньому. Гра забезпечує задоволення ігрових уподобань кожної дитини, сприяє виникненню дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами, спонукає до обміну думками, оцінювання себе й інших, заохочує до імпровізації, висловлювання власних оцінно-етичних суджень». І тому програма «Безмежний світ гри з ЛЕГО» покликана сприяти не лише всебічному розвитку дошкільника як творця завтрашнього, а і становленню педагога – творця сьогоднішнього, який прагне відійти від педагогіки копіювання, шаблонування, практики однієї правильної відповіді і нав'язування дитині свого бачення.

Мета програми – розкрити, зберегти та розвинути внутрішній потенціал кожної дитини, формувати її цілісний світогляд та збагачувати ігровий досвід засобами конструктора ЛЕГО, розвивати креативний підхід до створення конструкцій та здобувати знання в сучасному потоці інформації, сприяти успішній самореалізації в умовах майбутнього дорослого життя.

Програма «ЛЕГО-конструювання» ставить перед педагогами такі завдання:

- формувати у дітей цілісну систему уявлень про навколишній світ (світ людей, природи, речей);
- навчати дошкільників основних прийомів та способів конструювання різних моделей із деталей конструктора;
- формувати загальні вміння – виконувати завдання відповідно до поставленої мети;
- доводити розпочату роботу до кінця, працювати поряд і разом з дорослим, з однолітками;
- планувати діяльність;
- аналізувати та оцінювати її результат;
- розвивати дрібну моторику, формувати зорову координацію рухів, правильну поставу;
- створювати умови для активного розвитку всіх психічних процесів, зокрема конструктивного мислення, репродуктивної та творчої уяви, образної, рухової та словесно-логічної пам'яті;
- збагачувати активний словник дошкільників та формувати навички зв'язного мовлення, вербального та невербального спілкування;
- виховувати такі базові якості особистості, як самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, креативність.

Сучасна педагогіка і дитяча психологія прекрасно простежили взаємозв'язок між розвитком мозку і розвитком моторики рук. Діяльність мозку безпосередньо пов'язана з дією рук, зі здатністю точного і тонкого

маніпулювання ними. Тому такі ігри, як конструктор ЛЕГО, є саме тими методиками, які розвивають мислення в прямому сенсі цього слова.

Працюючи за програмою «Впевнений старт», під час ранкового кола, конструктора активностей та вечірнього кола, конструктор ЛЕГО є незамінним матеріалом для освітньої діяльності з дітьми. ЛЕГО-технологія цікава тим, що об'єднує в собі елементи гри та експериментування. За допомогою ЛЕГО діти опановують ази математики, мовлення, знайомляться з дошкільцями і навіть малюють цеглинками. Організуючи освітню діяльність дошкільнят, завжди пам'ятаю, що вона повинна приносити дитині радість, проходити в спокійній емоційно сприятливій атмосфері без страху оцінювання. Дошкільники повинні мати можливість самостійно виконувати завдання, і тому, намагаюсь не відповідати за дитину на питання, усіляко направляю її до знаходження відповіді. Для цього використовую приклади, навідні запитання, уточнення, звертаюсь до життєвого досвіду дитини. Велике значення в іграх-вправах з ЛЕГО має текст. Він повинен бути веселим, доступним для розуміння дітей, відповідним до їхнього віку.

Спочатку даю дітям можливість ознайомитися з деталями конструктора шляхом виконання простих, недовготривалих завдань. Коли діти навчаються вправлятися з цеглинками, починаю переходити до складніших індивідуальних та групових завдань, які урізноманітнюють, ускладнюють, створюють простір для творчого пошуку.

ЛЕГО-конструювання дозволить закласти на етапі дошкільного дитинства передумови освітньої діяльності: вміння і бажання трудитися, виконувати завдання відповідно до інструкції і поставленої мети, доводити розпочату справу до кінця, планувати майбутню діяльність.

Завдяки проведенню ігор з ЛЕГО-конструктором у дітей формуються уявлення про сенсорні еталони, навички орієнтації у просторі та на площині, технічні навички конструктивної діяльності. Такі вміння і навички закладають фундамент навчальної діяльності майбутніх школярів. Діти, які захоплюються конструюванням, відрізняються багатю фантазією і уявою, активним прагненням до творчої діяльності, бажанням експериментувати. У них добре розвинено просторове, логічне, математичне, асоціативне мислення, пам'ять, що є основою інтелектуального розвитку і показником готовності дитини до навчання у школі.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. К.: Освіта, 2017.

2. Комарова Л. Г., Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). М.: «ЛИНКА-ПРЕСС», 2001. 88 с.

3. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання», автор Пеккер Т. В., М. А., Голота Н. М., Терещенко О. П., Резніченко І. Ю. Київ, 2010.

4. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO» / Рома О. Ю., Близнюк В. Ю., Борук О. П., the LEGO® Foundation, 2016. 140 с.

5. Сухенко Ірина. Використання LEGO-конструювання в освітньому процесі ДНЗ. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 2, 3/2012.

6. Фешина Е. В., Лего-конструирование в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2012. 144 с.

7. Шавидзе Л. В. Освоение окружающего мира и формирование познавательных способностей дошкольников на основе Lego-технологии. *Вопросы дошкольной педагогики*. 2017. № 2.1.(8.1). С.30–32.

8. Інтернет ресурси: <https://education.lego.com/ru-ru/preschool/intro2>
<https://naurok.com.ua/didaktichni-materiali-vikoristannya-kubikiv-lego-na-urokah-matematiki-32344.html>

УДК 37.091

Джурило А. П.
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
dzhurylo.ap@gmail.com

ПРОГРАМА SINUS ЯК МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У ФРН

Німецькій системі освіти не характерні центральні програми по розробці навчально-методичних матеріалів, що спрямовані на розвиток навчання та викладання. Відповідальність за всі рішення щодо шкільної освіти лежить на міністерствах освіти 16 федеральних земель. Проте зіставні незадовільні результати дослідження TIMSS у 1995 р. призвели до співпраці між національним міністерством та 15 федеральними міністерствами освіти з метою розвитку викладання математики і природничих наук у всій Німеччині. Як наслідок, у 1998 р. було розпочато програму SINUS («Підвищення ефективності навчання природничих наук та математики»), яка стала першою з приблизно 10 подібних програм у Німеччині, решта з яких займалися освітою для демократії, навчанням протягом усього життя або професійними тренінгами. Політичні зміни призвели до припинення цього співробітництва у 2006 р. Проте одним із найвагоміших результатів загальнодержавної колаборації стало створення національних стандартів у галузі освіти з основних предметів (німецька та іноземні мови, математика та природничі науки), що були опубліковані у 2003 р.[1, с. 149].

Дослідивши перші п'ять років діяльності програми SINUS, у 2003 р. була запущена широка програма трансфертів (SINUS Transfer) (табл. 1.). Діяльність SINUS складалася з трьох етапів: на першому етапі було розроблено і випробувано стратегії і концепції програми; другий етап дозволив зібрати досвід передачі основних стратегій новим вчителям; третій етап

зосереджувався на розповсюдженні набутого досвіду серед вчителів, які раніше не були залучені. Останній етап реалізовувався вже не на національному рівні, а на рівні федеральних земель [1, с. 150].

Таблиця 1.

Огляд етапів програми SINUS [1, с. 150]

| Програма | Фінансування | Період |
|---|--|----------------------|
| SINUS | Кооперація між Федеральним урядом та урядами 15 федеральних земель | 1998–2003 |
| SINUS Transfer, 1-ша хвиля | Кооперація між Федеральним урядом та урядами 15 федеральних земель | 2003–2005 |
| SINUS Transfer, 2-га хвиля | Кооперація між Федеральним урядом та урядами 15 федеральних земель | 2005–2007 |
| SINUS Transfer Grundschule для початкової школи | Кооперація між Федеральним урядом та урядами 15 федеральних земель | 2004–2009 |
| SINUS як частина професійного розвитку вчителів федеральної землі | 10 різних федеральних земель Німеччини | 2007 і наступні роки |

Вчителі, які брали участь у програмі, проводять регулярні зустрічі (шість або вісім разів на рік) протягом як мінімум 2–3 років. Вони працюють у командах з 3–10 чоловік. Засідання складаються з роботи у класі (така діяльність зосереджувалася на предметних питаннях і методах навчання) та поєднують досвід різних вчителів. Під час цих зустрічей педагоги розробляють завдання, уроки або цілі навчальні плани для своїх класів. Після виконання запланованих уроків члени команди знову збираються, щоб оцінити пробний процес та поліпшити матеріали і стратегії. Робота координується вчителями зі скороченням їхнього щотижневого навантаження на федеральному та державному рівнях [1, с. 151].

Під час зустрічей у рамках програми SINUS вчителі ознайомлюються з передовими методами навчання, які вони мають застосовувати на своїх уроках. На цих зустрічах надаються лише короткі вступні лекції. Основна робота проводиться у форматі семінару з високою активністю членів. Результати публікуються переважно на електронних домашніх сторінках програм, щоб всі команди могли приєднатися до процесу розробки. Ця структура навчання представляє нову модель викладання і навчання, яка була покликана допомогти зламати метод Сократа, який все ще домінував у німецьких школах, і покінчити із роллю вчителів «єдиноборця», посилюючи командну роботу в школах [1, с. 151].

Учасники оцінювали досвід своїх колег, які брали участь у програмах, за допомогою анкет та інтерв'ю. Деякі результати були отримані в фокус-групах. Відповіді на інтерв'ю були розподілені серед трьох експертів і розраховані та проаналізовані. Результати опитувань свідчили про сильну роль командної роботи в особистісному та професійному розвитку вчителів. Більшість відповідей стосувалися позитивного ефекту командної роботи, обміну ідеями та

навчальними матеріалами, а також хорошою і дружньою атмосферою, створеною в командах. Надійність, впевненість і співчуття були згадані як фактори, що стабілізували групу. Зазначений негативний досвід теж демонстрував сильний ефект командної роботи: відсутність співпраці вчителів у деяких групах ставала перешкодою для успішної роботи [1, с. 151].

Сталий професійний розвиток педагогічних кадрів є ключовим фактором підвищення якості викладання. У програмі SINUS використовується проблемно-орієнтований підхід для поліпшення навчального середовища, в рамках якого вчителі розглядаються як експерти з навчання, які спільно здатні розвивати та удосконалювати свою власну навчально-методичну базу. Діяльність учасників відбувається в межах модулів, які відносяться до ключових проблемних областей – викладання математики та природничих наук. SINUS – це приклад підходу професійного розвитку, заснованого на позиційному навчанні. У 2008 р. SINUS була рекомендована Європейською комісією в якості моделі для поліпшення природничої освіти в Європі. В Німеччині підхід SINUS став «моделлю» для оновленої природничо-математичної освіти – на рівні міністерств освіти, адміністрацій шкіл, педагогічної освіти, вчителів та досліджень у галузі викладання і навчання.

Література

1. Lindner, M. (2008). New programmes for teachers' professional development in Germany. *Interacções*. Vol. 4 No. 9, 149–155.

УДК 371.134:78

Довгань О. З.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музикознавства та
методики музичного мистецтва

Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

dovhan.violino@i.ua

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПОСТКУЛЬТУРНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Процес модернізації професійної мистецької освіти у просторі сучасних інтелектуальних ландшафтів спонукає її теоретиків до створення такої моделі засвоєння художньо-естетичного знання, яка передбачала б його функціонування як культурно-епістемологічної події й активізувала мислення індивіда (його розсудливості). Для майбутнього вчителя музичного мистецтва це визначає доцільність оволодіння стратегією педагогічного супроводу суб'єкта учіння в процесі його реалізації як суб'єкта споглядання – перетворення дійсності, тобто виходу на якісно вищий рівень досвідченості – художньо-епістемологічний.

Ретроспективний аналіз проблеми педагогічної технології постав предметом численної низки педагогічних досліджень, починаючи з середини

50-х років ХХ століття (М. Берщадський, В. Беспалько, С. Дмитрієв, І. Зязюн, О. Пехота, С. Сисова, О. Янкович та інші) [4]. Незважаючи на розмаїття навчальних, виховних, інформаційно-комунікативних педагогічних технологій, кожна з них функціонує як система взаємозв'язку всіх компонентів педагогічного процесу та зосереджені на ідеї «суб'єкта як творця об'єктивного знання істини» [3, с. 34–41].

У сфері мистецької освіти, яка вирізняється своїм релігаційним функціонуванням, осягнення художнього знання постає не кінцевою метою, а засобом особистісного розвитку [2]. Одним із варіантів технологічного забезпечення такого пізнавально-перетворювального процесу, сподіваємось, може стати *технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики*.

Мета – здійснити аналіз технології формування художньо-епістемологічного досвіду як чинника особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Складовими моделі є:

- *мета*, спрямована на формування художньо-рефлексивної, ціннісно-сислової компетенції та компетенції особистісного самовдосконалення;
- *концептуальний компонент*, що передбачає формулювання основотвірних ідей благочестивого просвітництва, виявлення закономірностей педагогічної організації процесу допитуваності істини та відповідних їм принципів і педагогічних підходів для реалізації поставленої мети і завдань;
- *педагогічні підходи* – синергетичний, діяльнісно-культурологічний, компетентнісний, антропологічний, аксіологічний, технологічний;
- *принципи* формування художньо-епістемологічного досвіду – одухотвореності й соборності художньо-освітнього простору, ієрархічності педагогічної взаємодії, свободи вибору індивідуальної освітньої траєкторії, споглядання як духовного удосконалення;
- *епістемологічна концепція* викладання фахових дисциплін, реалізована у програмах з історії музики, теорії музичного змісту, навчальних посібниках з художньої епістемології та музичної антропології;
- *методи* – інтелектуальної гри, асоціативного моделювання, «активного мовчання», «духовного резонансу», «духовних рецепцій», герменевтичний, гіпотетико-дедуктивний, інтуїтивно-совісний;
- *форми* – «педагогічна майстерня», дискурсивна бесіда, духовно-мистецька програма;
- *засоби* – посібники, мультимедійні комплекси (квести) в аудіо-, відеопрезентації;
- *умови*, що забезпечують функціонування технології як чинника особистісно-професійного розвитку – створення інтелектуально-благочестивого середовища допитуваності істини, мотивація художньо-епістемологічної самокорекції суб'єктів педагогічної взаємодії, реалізація епістемологічної концепції викладання фахових дисциплін, забезпечення вільного самовизначення й актуалізації особистісних ресурсів студента;

- *результат* – художньо-епістемологічна досвідченість майбутнього вчителя музики;
- *змістовим компонентом* технології постала епістемологічна концепція викладання фахових дисциплін [1].

Створення *організаційно-процесуального* компонента технології спрямоване на забезпечення результативності епістемологічного осмислення студентами навчального матеріалу фахових дисциплін, а значить, оволодіння художньо-рефлексивною, ціннісно-сисловою компетенціями (як повноваженнями) і компетенцією особистісного самовдосконалення.

Проектування *діагностико-рефлексивного* компонента технологічної моделі передбачає визначення змісту критеріальної бази художньо-епістемологічної досвідченості майбутнього вчителя музики. До цих критеріїв віднесено: *мотиваційно-сисловий* (показники – мотиваційна орієнтація формування художньо-епістемологічного досвіду, особистісний смисл наміру епістемологічної самокорекції; характер сислового ставлення до музикально-епічного світоспоглядання); *інформаційно-сисловий* (показники – текстологічна обізнаність, осмисленість алгоритму осягнення художньої епістемі і критеріїв достовірності художнього знання); *операційно-корекційний* (показники – оволодіння гіпотетико-дедуктивним методом рефлексування художньої символіки, герменевтичним методом «вживання» в художній смисл, інтуїтивно-совіснівним методом цілісного осягнення сутнісного смислу); *оцінно-формувальний* (показники – готовність до реалізації розвивальної функції самооцінки художньо-епістемологічної досвідченості й експертної оцінки володіння технологією епістемологічної самокорекції) [1].

Для відстеження динаміки сформованості художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музики за цими критеріями створено шкалу і розроблено змістові характеристики *пропедевтичного* (початкового), *модусного* (середнього) й *анагогічного* (вищого) рівнів.

Отже, педагогічна технологія формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва здатна, на нашу думку, реалізувати освітню стратегію топології шляху до предметної сутності і забезпечити відродження сотеріологічного функціонування мистецтва. Перспектива подальших досліджень полягає у з'ясуванні впливу процесу формування художньо-епістемологічного досвіду майбутнього вчителя музичного мистецтва на якість його гуманітарної освіти, визначенні можливостей організації післядипломної освіти та навчально-виховної роботи в школі.

Література

1. Довгань О. З. Технологічні підходи до формування художньо-епістемологічного досвіду майбутніх вчителів музики у процесі викладання фахових дисциплін: метод. рекоменд.: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2010. 34 с.
2. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія у вимірі педагогіки: монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2002. 408 с.
3. Хегенган Б., Ослон М. Теорії наочення. СПб.: Питер, 2004. С. 34–41.

4. Янкович О. І., Романишина Л. М., Бойко М. М., Лупак Н. М., Паламарчук Л. М. Освітні технології у короткому викладі: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон, 2012. 143 с.

УДК 37:179.9:373.2

Доманюк О. М.

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії
ім. Тараса Шевченка
domanukoksana@gmail.com

ДОБРОЗИЧЛИВІСТЬ ЯК БАЗОВА ЯКІСТЬ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному суспільстві все частіше спостерігаються розповсюдження збайдужіння, жорстокості, апатії, деформування моральних основ, прояви антигуманності та відвертої агресії. Вирішення означеної проблеми потребує значних зусиль державних органів, наукових установ та закладів освіти, в тому числі дошкільної. Саме дошкільний вік характеризується сприйнятливістю до виховних впливів.

Проблеми розвитку та формування моральних якостей підростаючого покоління представлено у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Кузь, В. Кузьменко, М. Машовець, Т. Піроженко, Т. Поніманська). З-поміж широкого спектру означеної проблеми фахівці увиразнюють значущість формування доброзичливості як базової особистісної якості. Аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що доброзичливість дитини дошкільного віку є важливою складовою її соціальної компетентності та запорукою морального зростання. У психологічних і педагогічних дослідженнях останніх років питання виховання доброзичливості у дітей старшого дошкільного віку висвітлюється багатоаспектно, зокрема: формування поваги до українського народу (А. Богуш, Н. Лисенко); виховання вмінь гуманної поведінки та гуманних взаємин дошкільників у спільній діяльності (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Буракова, О. Козлюк, В. Котирло, І. Савченко); формування доброзичливості до представників інших народів (З. Амет-Уста); виховання шанобливого ставлення до дорослих (О. Бутенко, А. Карнаухова, А. Курчатова) тощо.

Доброзичливість є похідним від слова «добро». Словник української мови (за ред. І. Білодіда) тлумачить доброзичливість як моральну якість, притаманну доброзичливій людині. При цьому доброзичлива людина – та, яка зичить людям добра, співчутливо ставиться до інших, дбає, піклується про них, виражає до них хороше ставлення, прихильність, приязнь [5, с. 325].

Серед значущих завдань морального виховання Т. Поніманська виокремлює формування гуманного ставлення до навколишнього світу та морально-вольових якостей особистості. З-поміж усіх дослідниць виокремлює доброзичливість, яку тлумачить як співчутливе, прихильне ставлення до інших

людей, піклування про них. У поведінці дітей старшого дошкільного віку доброзичливість виявляється в загальному емоційно-позитивному ставленні до дітей, відчутті радості та задоволення від взаємодії з ними [4, с. 257].

На необхідності з раннього віку формувати в дітей уміння підтримувати доброзичливі взаємини з оточенням також звертає увагу Н. Гавриш. Вона трактує доброзичливість як один із проявів соціально довольної поведінки людини, поширення якої унеможливило б конфлікти в суспільстві. Формувати навички доброзичливої взаємодії в дошкільників, за висновками дослідниці, можна за умови відповідної спрямованості дорослих, усвідомлення ними власної відповідальності щодо означеного напрямку виховної роботи [2, с. 40].

Доречними для нашого наукового пошуку є інтерпретація досліджуваної дефініції Т. Павленко, яка пояснює доброзичливість як ставлення до людини, спрямоване на її благо, діяння добра, прихильність, симпатія, співчуття, милосердя; із морального погляду, доброзичливість є обов'язком людини. Дослідник відзначає, що в доброзичливості вбачається не лише безумовне визнання в іншій людині її моральної гідності, а й виражається миролюбність, дружність, готовність до плідної співпраці [3, с. 74].

Власну позицію пропонує З. Амет-Уста, яка виокремлює три напрями трактування поняття «доброзичливість»: утворення сфери моральної свідомості особистості; утворення сфери моральних почуттів; утворення моральної поведінки.

Авторка переконує, що прибічники першого напрямку вважають, що доброзичливість розвивається тільки за умов використання моральної свідомості, тобто на основі розуміння необхідності чинити відповідно до суспільно значущих норм і правил. Згідно з другим напрямом, зважаючи на міру того, як часто людина виявляє почуття доброзичливості, в неї формується внутрішнє прагнення до постійного прояву доброзичливості, яка збагачує і звеличує особистість. Досліджуючи феномен «доброзичливість» у сфері моральної поведінки, З. Амет-Уста стверджує, що це самостійний, свідомий вибір людини, її особиста думка та активність щодо побудови доброзичливих взаємин, які становлять її активну життєву позицію. Дослідниця вважає, що доброзичливість доцільно розглядати як моральну якість особистості, що проявляється в її відкритості, чуйності, прихильності до інших, щирості, здатності до співпереживання та дієвої допомоги з позиції людинолюбства. У такому руслі, на думку авторки, доброзичливість уособлює в собі елементи всіх трьох напрямів – моральної свідомості, почуттів і поведінки [1, с. 39].

Здійснений теоретичний аналіз поняття дає підстави стверджувати, що «доброзичливість дітей старшого дошкільного віку» – це фундаментальна моральна якість, яка проявляється у співчутливому, прихильному, емоційно-позитивному ставленні до дорослих та однолітків; піклуванні про них і відчутті радості та задоволення від взаємодії з ними; розумінні та прийнятті індивідуальності інших людей, умінні цінувати і турбуватися про їхні потреби та інтереси, налагодженні дружніх взаємин у різноманітних видах діяльності не лише в закладі дошкільної освіти, а й поза його межами.

Отже, доброзичливість, на нашу думку, є найвищою загальнолюдською

цінністю, яка виявляється в конкретних діях, відповідальності за вчинки, визнанні власних помилок. Означена якість виражається миролюбством, толерантністю, терпінням, шанобливістю та може широко застосовуватися не лише щодо людини, а й природи та всього живого.

Література

1. Амет-Уста З. Доброзичливе ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку у дефініційному полі дослідження. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. № III(23), Issue: 46. С. 39–42.

2. Гавриш Н. Доброму всюди добре, або як допомогти дітям зростати доброзичливими. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 8. С. 40–45.

3. Павленко Т. Почему они конфликтуют?: Общение дошкольников. *Дошкольное воспитание*. 2012. № 1. С. 72–77.

4. Поніманська Т. І. Підготовка педагога до виховання дітей старшого дошкільного віку в світлі гуманістичної парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_4_46 (дата звернення: 17.08.2017 р.)

5. Словник української мови: у 11-ти т. / ред. кол.: І. К. Білодід (гол.) та ін. К.: Наукова думка, 1970–1980.

УДК 377.172.(075.3)

Дранічнікова В. А.

викладач загальноосвітньої підготовки

ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»

dranjnikova@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ ШЛЯХОМ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Одним із найактуальніших завдань сучасної освіти і виховання в Україні є створення умов для формування людини-громадянина, для якої демократичне громадянське суспільство є осередком для розкриття її творчих можливостей, задоволення особистих та суспільних інтересів. Це може забезпечити система громадянської освіти (ГО), що має на меті підготовку молоді до активної участі в житті демократичного суспільства і формування її **громадянської компетентності**.

Під *компетентністю* людини розуміють «...динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [1]. Такі набори знань, умінь, навичок і ставлень набуваються як протягом життя, так і у процесі навчання. Сформована компетентність дозволяє людині визначити (розпізнати)

й ефективно, успішно розв'язати, незалежно від ситуації, проблему, що є характерною для певної сфери чи виду діяльності [3].

Під час освітнього процесу у здобувача освіти має бути сформований певний рівень готовності до дорослого життя, певна сукупність характеристик, так би мовити, *життєва компетентність*, що має забезпечити молодій людині здатність орієнтуватись у сучасному суспільстві, швидко реагувати на запити часу, ефективно та успішно самореалізуватися у повсякденному житті.

Поняття «компетентність» у наш час органічно увійшло в педагогічний обіг, і науковці намагаються дати визначення освітніх та життєвих компетентностей. Громадянську компетентність дослідники відносять до ключових. Ключова компетентність є об'єктивною категорією, що фіксує певний рівень розвитку в особистості суспільно визнаного комплексу знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій [4]. Тому і громадянську компетентність здобувача освіти ми будемо розуміти як сукупність освітніх елементів, що складається із сукупності знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов'язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою.

Формування громадянської компетентності під час освітнього процесу – це засвоєння в навчальних ситуаціях основ повноцінної та правомірної громадянської поведінки особи в суспільстві.

Громадянська компетентність в усіх своїх компонентах (ціннісному, діяльнісному та процесуальному) може формуватися в процесі викладання гуманітарних дисциплін. Спираючись на висновки О. Пометун, зауважимо, що реалізація ціннісного компонента відбувається переважно через зміст освіти шляхом відбору й структурування навчального матеріалу курсу, який забезпечує умови формування демократичних цінностей, орієнтацій, сприйняття ідеалів демократії, вироблення ставлень і мотивів діяльності, які є складовими громадянської позиції. Інтегрований курс «Громадянська освіта» спрямований на реалізацію загальної мети середньої освіти, що сформульована у концепції Нової української школи. Вона полягає у розвитку та соціалізації особистості, формуванні її національної свідомості, громадянської позиції, загальної культури, світоглядних орієнтирів, критичного мислення, творчих здібностей, дослідницьких та аналітичних навичок, навичок життєзабезпечення та професійних якостей.

Постановка завдань формування громадянської компетентності здобувачів освіти передбачає, що в переліку освітніх результатів кожного уроку історії України, громадянської освіти, правознавства мають бути сформульовані, крім суто навчальних, ще й такі, що спрямовані на розв'язання завдання виховання у молодого покоління поваги до прав людини, плюралізму та демократії, верховенства закону, виховати в них неприйняття насильства, ксенофобії, расизму, агресії, нетерпимості.

Ефективний розвиток діялісно-процесуального компонента громадянської компетентності передбачає залучення здобувача освіти до активної навчальної діяльності, що супроводжується внутрішньою розумовою

активністю. Паралельно з освоєнням діяльності молода людина формує свою систему цінностей, підтримувану соціумом. З пасивного споживача знань здобувач освіти стає активним суб'єктом освітньої діяльності, що забезпечує послідовну та ефективну реалізацію компетентнісного підходу.

Одним із сучасних шляхів організації активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти є інноваційні педагогічні технології навчання, які дають можливість реалізовувати компетентнісний підхід через активну різноманітну діяльність учнів у вирішенні проблемних ситуацій, практичних завдань, формувати активні громадянські уміння і навички. У такому випадку результат навчання полягає вже не в передачі молодій людині інформації змісту, а в формуванні готовності діяти в житті з позицій правосвідомості та громадянської відповідальності. Різноманітні інноваційні технології (лекції, круглі столи, дискусії, дебати, колективне обговорення матеріалів на онлайн-платформі підручника «Громадянська освіта», написання проєктів та ін.) відіграють важливу роль у формуванні діяльнісно-процесуального компонента під час освітнього процесу при викладанні гуманітарних дисциплін та сприяють розвитку компонентів громадянської компетентності.

Популярним форматом навчання, який сприяє формуванню громадянської культури, є тренінг (training).

З досвіду роботи можна засвідчити, що системне формування компонентів громадянської компетентності на уроках гуманітарних дисциплін передбачає дотримання певних методичних умов:

- обов'язково чітко визначити очікуваний результат залежно від того, який компонент громадянської компетентності та якими методами має формуватися на матеріалі даного уроку залежно від теми та мети уроку;
- підготувати пізнавальні завдання, проблемні ситуації, творчі задачі, які допоможуть акцентувати громадянознавчий зміст уроку та спрямувати діяльність здобувачів освіти;
- визначити найбільш ефективні технології навчання.

Особливу увагу під час освітнього процесу варто приділити процесуальному компонентові, за О. Пометун – «...це здатність учня критично мислити й незалежно вдаватися до способів діяльності, застосовувати демократичні технології поняття й виконання індивідуальних і колективних рішень, технології розв'язання проблем суспільного життя як окремого громадянина, так і учнівської, місцевої громади, держави...» [2].

Застосування інноваційних педагогічних технологій на уроках з предмету «Громадянська освіта» сприяє формуванню громадянської ідентичності особистості на різних рівнях – особистісному, сімейному та родинному, рівні навчального закладу, місцевої громади, Батьківщини, світу. Це забезпечується послідовним, цілісним розкриттям усіх складників громадянознавчого змісту для здобувачів освіти на основі формування їхньої громадянської ідентичності, ціннісних орієнтацій та громадянських ставлень до самих себе, інших людей.

У сучасних умовах найефективнішими щодо формування та розвитку громадянської компетентності, на мою думку, є проведення практичних занять курсу «Громадянська освіта» у формі презентацій різних соціальних проєктів, у

формі дебатів або дискусій. Саме у ході такого освітнього процесу здійснюється навчання через дію, яке реалізується завдяки активному навчанню, роботі в команді, інтерактивним методам та ін., що значно покращує сприйняття матеріалу.

Результати навчання на кожному уроці повинні бути зорієнтовані на формування громадянської компетентності; організація навчального процесу повинна забезпечувати постійну активну позицію здобувачів освіти у навчанні через системне запровадження інноваційних технологій. Досягти успіхів у формуванні громадянської компетентності можливо за умови створення чіткої системи, враховуючи дібрані методи, форми та види роботи, засоби впливу на здобувача освіти у паралельній взаємодії як під час навчання, та і в позаурочній роботі. Недарма відомий педагог В. О. Сухомлинський високо цінував роботу класних керівників і викладачів гуманітарних предметів, наголошуючи на тому, що «людина, піднімаючись угору сходинок громадянського життя, мислено оглядала світ, розуміла зміст складних суспільно-політичних явищ, бачила боротьбу за ті ідеали, які хвилюють її особисто».

Висновки. Формування громадянської компетентності здобувачів освіти в системі ЗП(ПТ)О передбачає активізацію освітнього процесу шляхом впровадження інноваційних педагогічних технологій. Лише за таких умов можна говорити про формування ключової компетентності людини, яка, ґрунтуючись на освітній складовій та доповнюючись елементами сімейного виховання та соціалізації особистості, передбачає здатність особи самостійно діяти в складній, часто невизначеній ситуації під час вирішення актуальних для неї проблем громадянського життя.

Література

1. Закон України «Про освіту» від 28.09.2017 № 2145-VIII.
2. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти (Підсумковий документ робочої групи з розробки планів і програм проєкту «Громадянська освіта – Україна». Історія в школах України, 2006. № 8.
3. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи/Під заг. ред. О. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 23.
4. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року від 14.12.2016 р. № 988.
5. Пометун. О, Гупан Н. Формування громадянської компетентності старшокласників у процесі навчання історії. *Історія в школах України*. 2008. № 4.

MMag. Esther Drexler, BEd.,
Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Continuing Professional Development and
Educational Cooperation
Esther.drexler@phwien.ac.at
Prof. Dipl.-Päd. Holger Winkelmaier, BEd.,

HOMELEARNING – ENTWICKLUNG UND DERZEITIGE UMSETZUNG AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE WIEN

Schon seit jeher war – neben zahlreichen weiteren Zugangerschwernissen – auch die zu überwindende räumliche Distanz zu einer Bildungseinrichtung ein Hindernis für Menschen, ihren Bildungsambitionen nachzukommen [13]. Das Phänomen des Fernunterrichts ist dementsprechend nicht neu und fand bereits ab dem 18. Jahrhundert – oftmals durch das Verfassen von Briefen – seine Anwendung. Der erste gut dokumentierte Fernkurs findet sich 1728 als Anzeige für einen Stenografie-Kurs durch Caleb Phillips in der Boston Gazette, 1873 wurden in den USA erste Fernschulen unter dem Namen *The Society to Encourage Studies at Home* gegründet. Die Universität von Chicago bot ab 1892 als erste traditionelle Bildungseinrichtung Fernkurse an, Grundschulen folgten diesem Beispiel ab 1906. Errungenschaften des 20. Jahrhunderts leiteten in weiterer Folge rasante Entwicklungen ein. So gilt Konrad Zuse 1936 als Erfinder des Computers, der erste Röhrencomputer mit dem Namen *ENIAC* wurde 1946 entwickelt [5]. Die Erfindung des Internets, zunächst als *Arpanet* des US-amerikanischen Verteidigungsministeriums, erfolgte im Jahre 1969 und der Informatiker Ray Tomlinson schickte sich selbst spaßhalber, ohne sich der Tragweite bewusst zu sein, 1971 die erste E-Mail als Nachricht zwischen zwei seiner eigenen Computer [7]. All diese Entwicklungen ebneten in weiterer Folge den Weg zur Nutzung von Online-Kursen und E-Learning Plattformen, wie wir sie heute kennen.

Mittlerweile stellt *Homelearning*, auch bekannt als *Distance Learning* oder *Fernlehre*, eine spezielle Organisationsform des Studiums dar, und ermöglicht Studierenden flexibel Zeit, Ort und Tempo ihres Lernprozesses im Selbststudium zu bestimmen [6]. Lehrveranstaltungsinhalte werden in Online-Kursen in verschiedenster digitaler Form – so auch als Lernvideos – an die Teilnehmenden etwa per E-Mail versandt, beziehungsweise in Speicherordnern oder Lernplattformen zur Verfügung gestellt. Virtuelle Interaktionen können in eigens dafür von Universitäten und Hochschulen angebotenen Instrumentarien wie Chats, Foren oder Videokonferenzen erfolgen. So können Lehrveranstaltungen mithilfe verschiedener *Online-Tools* Homelearning und digitale Lernumgebungen aufweisen, grundsätzlich ist jedoch davon abzusehen, gänzlich auf Präsenzunterricht zu verzichten und Lehrveranstaltungen vollständig im Fernstudium abzuhalten, wie dies auch der rechtliche Rahmen des *Universitätsgesetzes 2002* [12] vorsieht.

Im Sommersemester 2020 musste diese Bestimmung jedoch aufgrund der *COVID-19 Pandemie* aufgehoben werden, da die Ansteckungsgefahr für alle Teilnehmenden in der Präsenzlehre zu groß war.

In Anlehnung an die Vorgaben der Österreichischen Bundesregierung [4] und in weiterer Folge des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (*BMBWF*) [3] wurden zahlreiche Maßnahmen durch die Hochschulleitung der Pädagogischen Hochschule Wien (*PH Wien*) festgelegt [1]. Der Präsenzbetrieb in Lehrveranstaltungen entfiel durch die Schließung der PH Wien zunächst einmal bis

30. April 2020 für Studierende der Aus- und Weiterbildung gänzlich und es erfolgte eine komplette Umstellung auf Homelearning. Dabei oblag die temporäre Umgestaltung der Lehrveranstaltungen den Lehrenden selbst, die bei Bedarf sofortige Unterstützung durch das IT Team der PH Wien im Erlernen und in der Handhabung der zur Verfügung stehenden Online-Tools erhielten.

Um die Lehrinhalte dem Curriculum entsprechend umzusetzen, wurde auf unterschiedliche Instrumentarien zurückgegriffen. Zoom [14] bietet beispielsweise Möglichkeiten zu Videokonferenzen, für Online-Kurse stehen Lernplattformen wie PHoodle [11] und Mahara [9] zur Verfügung. Die Bearbeitung und Ablage gemeinsamer Dateien oder Arbeitsaufträge gelingen in Speicherordnern wie etwa NextCloud [10].

Da die Adaptierung der Lehrveranstaltungen unvorhergesehen und kurzfristig und sich damit für alle äußerst herausfordernd und aufwendig gestaltete, galt es, den Studierenden größtmögliche Kulanz entgegenzubringen, auch was das Abhalten von geplanten Prüfungen ohne persönliche Anwesenheit anbelangte.

Nach wie vor ist ungeklärt, wann der reguläre Studienbetrieb an der PH Wien wieder stattfinden wird. Die derzeitigen Ausgangsbeschränkungen in Österreich wie auch noch länger bestehende Schließungen der Hochschulen und Universitäten zwingen Lehrende weiterhin ihren Unterricht vorerst zur Gänze auf Homelearning umzustellen. An der PH Wien werden bereits seit geraumer Zeit viele Lehrveranstaltungen durch *Blended Learning* [2], *Flipped Classroom* oder auch *Inverted Classroom* [8] Konzepte unterstützt, diese sind jedoch nicht als ausschließlicher Ersatz für die Präsenzlehre vorgesehen. Gerade Lehrveranstaltungen mit einem hohen Ausmaß an praktischen Lerninhalten, wie etwa die Unterrichtstätigkeit der Studierenden in der Klasse im Zuge der *Schulpraktischen Studien*, aber auch in zahlreichen anderen Lehrveranstaltungen wie beispielsweise *Bewegung und Sport*, sind kaum durch Homelearning zu kompensieren.

Die Präsenzlehre, welche als Grundkonzept des Studiums an der PH Wien gilt, wird demnach trotz größter Bemühungen nicht vollkommen ersetzt werden können.

Referenzen

1 Aktuelle Informationen zum Coronavirus (COVID-19). <https://phwien.ac.at/86-paedagogische-hochschule-wien/nachlese/3765-aktuelle-informationen-zum-coronavirus> (2020-04-09).

2 Blended Learning. <https://www.wu.ac.at/mitarbeitende/infos-fuer-lehrende/blended-learning> (2020-04-09).

3 Coronavirus (Covid-19).

<https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Informationspflicht/corona.html> (2020-04-09).

4 Covid-19 Übersicht. <https://www.bmdw.gv.at/Themen/International/covid-19.html> (2020-04-09).

5 Die Erfindung des Computers.

<https://www.hnf.de/dauerausstellung/ausstellungsbereiche/die-erfindung-des-computers.html> (2020-04-09).

6 Distance Learning. <https://www.bmbwf.gv.at/en/Topics/Higher-education---universities/Studying/Distance-learning.html> (2020-04-09).

- 7 Futurezone. <https://futurezone.at/netzpolitik/heute-vor-50-jahren-wurde-das-internet-erfunden/400659992> (2020-04-09).
- 8 Inverted Classroom. https://www.e-teaching.org/lehrszenarien/vorlesung/inverted_classroom (2020-04-09).
- 9 Mahara. <https://mahara.phwien.ac.at> (2020-04-09).
- 10 NextCloud. <https://nextcloud.com> (2020-04-08).
- 11 PHoodle. <https://phoodle.phwien.ac.at> (2020-04-09).
- 12 Universitätsgesetz 2002 – UG. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Erv/ERV_2002_1_120/ERV_2002_1_120.html (2020-04-09).
- 13 WorldWideLearn. <https://www.worldwidelern.com/education-articles/history-of-distance-learning.html> (2020-04-09).
- 14 Zoom. <https://www.zoom.us> (2020-04-08).

MMag. Esther Drexler, BEd.,

Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Continuing Professional Development and
Educational Cooperation
Esther.drexler@phwien.ac.at

Dipl.-Päd. Christine Drexler, BEd.,

Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Interdisciplinary Education
Christine.drexler@phwien.ac.at

Dipl.-Päd. Holger Winkelmaier, BEd.,

Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Elementary and Primary Education
Holger.winkelmaier@phwien.ac.at

HOMELEARNING – DERZEITIGE PRAKTISCHE UMSETZUNG AN DER PH WIEN IN DER LEHRVERANSTALTUNG INKLUSION UND DIVERSITÄT

Die *Pädagogische Hochschule Wien (PH Wien)* betreut, neben mehr als 50.000 Studierenden der Fort- und Weiterbildung, derzeit über 2.800 Studierende in der Berufsausbildung [9]. Hierbei handelt es sich um Lehramtsstudierende der Primarstufe sowie der Sekundarstufe, als Teil des Entwicklungsverbunds Nord-Ost [7], und zusätzlich zählen dazu noch Studierende in pädagogischen Berufsfeldern, wie etwa der Freizeitpädagogik [9]. Durch die sehr gute internationale Vernetzung mit über 100 Partnerinstitutionen kommen jedes Studiensemester unter Betreuung des International Office der PH Wien [5] *Incoming Students* aus verschiedensten europäischen Ländern, die aufgrund der Vernetzung des europäischen Hochschulraums als Umsetzung der Bologna Erklärung [1] im Rahmen der Erasmus+ Hochschulbildung [3] ein Auslandsstudium absolvieren. Sie haben einerseits die Möglichkeit, genauso wie andere Studierende der PH Wien, Lehrveranstaltungen des Curriculums zu inskribieren. Darüber hinaus gibt es zusätzlich die Option, Lehrveranstaltungsangebote des eigens für *Incoming Students* adaptierten

International Programme [6] mit bilingualen Lehrveranstaltungen auf Deutsch und Englisch im Rahmen von 30 ECTS zu belegen. Neben *Pflichtmodulen* stehen darin auch mehrere *Wahlmodule*, so auch *Inklusion und Diversität*, zur Auswahl. Hierbei geht es um keine Ausbildung zur inklusiven Lehrkraft, da dies einer gesonderten mehrsemestrigen Schwerpunktausbildung bedarf.

Ziel der bilingualen Lehrveranstaltung Inklusion und Diversität ist es vielmehr, den Studierenden theoretisches Wissen zur Historie der Thematik, wie auch der Begriffsdifferenzierung zwischen Inklusion, Integration und Segregation zu vermitteln. Die aktuelle Situation an österreichischen Schulen wird wie das Schulgeschehen in Hinblick auf Integration und Inklusion in den Heimatländern der Incoming Students anhand von Arbeitsaufträgen thematisiert um internationale Vergleiche über Gemeinsamkeiten und Unterschiede anstellen zu können. Exkursionen zu verschiedenen Schulstandorten gewähren Einblick in die Praxis. Dabei lernen die Studierenden unterschiedliche Modelle – Inklusions- sowie Integrationsklassen, basale Förderklassen, Zentren für Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen sowie erhöhtem Förderbedarf – exemplarisch kennen, um diese anhand von Beobachtungsaufgaben zu analysieren und anschließend gemeinsam darüber zu reflektieren. Um zumindest für kurze Zeit in die Welt von seh- und hörbeeinträchtigten Personen eintauchen zu können, stehen auch Exkursionen zu Dialog im Dunkeln [2] und Hands up [4] am Programm.

Zusätzlich wird in der Lehrveranstaltung auch der Bereich der Genderthematik aufgegriffen. Dabei behandeln Betroffene, Expertinnen und Experten [10] mit den Studierenden Themen wie Diskriminierung, Intersexualität, sexuelle Orientierung und Transgender.

Die aktuelle unvorhergesehene kurzfristige Schließung der PH Wien aufgrund von Maßnahmen zur Bekämpfung der Verbreitung des Coronavirus und der damit entfallene Präsenzbetrieb ergab binnen kurzer Zeit für Lehrende und Studierende eine komplett neue Situation, in der vor allem E-Learning Programme zum Einsatz kamen. So wurden sehr rasch Schulungen durch das IT Team der PH Wien für Lehrende angeboten, um digitale Instrumentarien zur Umsetzung zu liefern.

Im Rahmen der Möglichkeiten mussten nun die Inhalte der Lehrveranstaltung Inklusion und Diversität den aktuellen Möglichkeiten und Gegebenheiten angepasst werden. Die Exkursionen Dialog im Dunkeln und Hands up mussten leider ersatzlos gestrichen werden, da auch diese Veranstaltungsorte von der Schließung betroffen sind. Durch den Einsatz von Zoom [11] gelang es bis dato jedoch sehr gut, theoretische Themenbereiche anhand von Videokonferenzen abzuhandeln. Zusätzlich ist geplant, jegliche Ausarbeitungen von Studierenden und Lehrenden im eigens dafür eingerichteten Bereich der NextCloud [8] der PH Wien hochzuladen und zur Verfügung zu stellen. Da momentan Exkursionen in Schulen und Förderzentren nicht möglich sind, muss hier ebenso auf Videokonferenzen mit den Expertinnen und Experten der jeweiligen Standorte zurückgegriffen werden. Die Teilnahme an den E-Learning Veranstaltungen sowie die Erledigung der Arbeitsaufträge und Ausarbeitungen durch die Studierenden ergeben in dieser prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung die Grundlage zur Benotung.

Der noch laufende Lehrveranstaltungsbetrieb lässt derzeit noch keine abschließende Evaluation zu. Dennoch gelingt es aus heutiger Sicht sehr gut, die Inhalte gezwungenermaßen auf anderem Wege zu transportieren, wenngleich das praktische Erleben und Handeln während der Exkursionen nicht gleichermaßen ersetzt und kompensiert werden kann. Da Studierende durchwegs über den Zugang zu Computer und Internet verfügen, funktioniert es gerade im Tertiären Bildungssektor – verglichen mit dem Primar- und Sekundarstufenbereich, wo es in sozial und finanziell schwachen Gesellschaftsschichten an strukturellen Voraussetzungen mangelt – sehr gut, auf E-Learning Programme umzusteigen. Dieses Semester mit seinen Herausforderungen wird zeigen, wie sinnvoll es sein wird, auch in Zukunft E-Learning Programme – als zusätzliche Ergänzung zum Präsenzunterricht – zum Einsatz zu bringen.

Referenzen

- 1 Allgemeine und berufliche Bildung. Bologna-Prozess und Europäischer Hochschulraum. https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_de (2020-04-08).
- 2 Dialog im Dunkeln. <https://imdunkeln.at/home/dialog-im-dunkeln/> (2020-04-08).
- 3 Erasmus+ Hochschulbildung. <https://bildung.erasmusplus.at/de/hochschulbildung/> (2020-04-08).
- 4 Hands up. <http://www.handsup.wien> (2020-04-08).
- 5 Internationale Mobilität und Kooperation/ Pädagogische Hochschule Wien. <https://www.phwien.ac.at/internationale-mobilitaet-und-kooperation> (2020-04-08).
- 6 International Programme. <https://www.phwien.ac.at/internationale-mobilitaet-und-kooperation/incoming-students/internationale-kurse-speziell-fuer-erasmus-studierende> (2020-04-08).
- 7 Lehramt für Sekundarstufe Allgemeinbildung in Wien und Niederösterreich. <https://lehramt-ost.at> (2020-04-08).
- 8 NextCloud. <https://nextcloud.com> (2020-04-08).
- 9 Pädagogische Hochschule Wien. <https://www.phwien.ac.at/die-ph-wien/zahlen-und-fakten> (2020-04-08).
- 10 Wiener Antidiskriminierungsstelle für gleichgeschlechtliche und transgener Lebensweisen (WASt). <https://www.wien.gv.at/kontakte/wast/index.html> (2020-04-08).
- 11 Zoom. <https://www.zoom.us> (2020-04-08).

УДК 377.2.004.

Дроздовська Л. В.

викладач професійно-теоретичної підготовки
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»
alelesya80@gmail.com

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Головне завдання сучасної системи професійної (професійно-технічної) освіти – підготовка кваліфікованого та конкурентоспроможного фахівця, який не лише володіє певним рівнем знань, умінь і навичок, але й може практично застосувати їх у своїй професійній діяльності. За умов якісних змін, широкомасштабних технологічних інновацій, що відбуваються у сучасному суспільстві, економіці, промисловості, професійна (професійно-технічна) освіта має забезпечувати формування сукупності інтегрованих знань, умінь та якостей особистості – професійну компетентність фахівця, зокрема майбутнього чергового по поверху (готелю, кемпінгу, пансіонату), обліковця з реєстрації бухгалтерських даних, адміністратора. Пріоритетним завданням майстра виробничого навчання є сприяння професійної самореалізації учня через оволодіння ним професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на критичному мисленні та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці.

Сьогодення вимагає від навчального закладу принципово нового підходу формування професійних компетенцій майбутнього робітника: інтеграції професійної освіти, практичної діяльності та нових інформаційних технологій.

Використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні приділяли велику увагу багато вітчизняних та закордонних вчених, зокрема Гуржій А. М., Жалдак М. І, Машбиц Е. І, Морзе Н. В., Рамський Ю. С., Сергієнко В. П., Шарко В. Д., Шут М. І. та ін.

Застосування інформаційних технологій на заняттях при підготовці чергового по поверху (готелю, кемпінгу, пансіонату), обліковця з реєстрації бухгалтерських даних, адміністратора сприяє підвищенню рівня пізнавальної самостійності, високому ступеню наочності й безперервному самоконтролю, засвоєнню знань та умінь, формуванню необхідних професійних компетенцій. Сучасні педагогічні програмні засоби дають можливість втілювати в практику індивідуалізацію професійного навчання.

Застосування ІКТ на уроках виробничого навчання з професії «Черговий по поверху (готелю, кемпінгу, пансіонату); обліковець з реєстрації бухгалтерських даних, адміністратор» сприяє:

- ✓ індивідуалізації навчання;
- ✓ активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку варіативного мислення, логіки;
- ✓ направленості інтелектуальної діяльності учнів на дослідження та пошук, розкриттю творчого потенціалу учнів;
- ✓ засвоєнню учнями сучасних інформаційних технологій;
- ✓ зростанню обсягу виконаних на уроці завдань;
- ✓ розширенню інформаційних потоків при використанні мережі Інтернет;
- ✓ інтенсифікації самостійної роботи учнів.

Інформаційно-комунікаційні технології можуть застосовуватися на всіх етапах навчальної діяльності: під час пояснення нового матеріалу, закріплення та повторення вивченого, контролю рівня знань, умінь і навичок учнів [2].

Освітні засоби ІКТ можна класифікувати за такими параметрами.

1. Педагогічними задачами, які розв'язуються з їх допомогою:

- ✓ засоби, що забезпечують базову підготовку (електронні підручники, навчальні системи, системи контролю знань),
- ✓ засоби практичної підготовки (збірники задач, імітаційні програми, тренажери),
- ✓ допоміжні засоби (енциклопедії, розвиваючі комп'ютерні ігри).

2. Функціями в організації навчального процесу:

- ✓ інформаційно-навчальні (електронні бібліотеки, електронні книги, електронні періодичні видання, мультимедійні презентації),
- ✓ інтерактивні (електронна пошта, електронні телеконференції),
- ✓ пошукові (каталоги, пошукові системи).

3. Типом інформації:

- ✓ електронні та інформаційні ресурси з текстовою інформацією (підручники, довідники, тести, енциклопедії, періодичні видання),
- ✓ електронні та інформаційні ресурси з візуальною інформацією (колекції зображень, портрети, ілюстрації, відеофрагменти, відеоекскурсії, статистичні і динамічні моделі, схеми, діаграми),
- ✓ електронні та інформаційні ресурси з аудіоінформацією (звукозаписи),
- ✓ електронні та інформаційні ресурси з комбінованою інформацією (підручники, презентації, освітні електронні ресурси).

4. Формами застосування ІКТ у навчальному процесі:

- ✓ урочні,
- ✓ позаурочні.

5. Формою взаємодії з учнями:

- ✓ технології асинхронного зв'язку,
- ✓ технології синхронного зв'язку [3].

Використання на заняттях технології мультимедіа сприяє підвищенню якості професійної підготовки завдяки поєднанню всіх можливих впливів на учня одночасно – графіки, тексту, звуку і зображення. Вона дозволяє представити навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, що може полегшити процес засвоєння та запам'ятовування матеріалу. У своїй роботі віддаю перевагу використанню створених власних мультимедійних презентацій у середовищі PowerPoint, зокрема таких їх видів:

- ✓ презентації для лекційного викладу матеріалу (розроблені мультимедійні презентації з усіх тем виробничого навчання);
- ✓ презентації для повторювально-узагальнювальних занять;
- ✓ презентації для занять тематичного оцінювання знань.

Також варто зазначити, що учні під час підготовки домашнього завдання часто використовують презентації, вважаючи, що вони більш зрозумілі й логічні. З цією метою створено колекцію дисків, що містять презентації з різних тем програми, з якими учні мають можливість працювати у вільний від занять час та вдома, крім того, електронна база презентацій міститься в електронній бібліотеці Центру, де учні мають змогу працювати після занять.

Мультимедійні технології дозволяють подати учням набагато більше інформації, ніж на занятті без використання мультимедіа. Крім

власностворених презентацій, практикую використання мультимедійних презентацій для представлення результатів досліджень, проведених учнями, проектів, самостійної роботи, оскільки найефективнішими з огляду на розвиток навичок мислення учнів та навичок до самостійної дослідницької діяльності є засоби, які проектуються та розробляються самими учнями при вивченні навчального матеріалу. Хочу відзначити, що рівень мотивації учнів до навчання зростає у випадках, коли учням надається можливість за допомогою інформаційних технологій представляти результати цікавого для них навчального проекту, що виконувався під керівництвом майстра в/н [4].

Контроль – важлива складова частина процесу формування професійної компетентності учнів. Серед методів контролю, що визначають рівень засвоєння матеріалу, чільне місце займає тестування – науково обґрунтована система тестових завдань, валідна за змістом та важкістю [1]. Тестування на даний момент стає однією із найбільш актуальних інформаційних технологій освіти.

Тестування має наступні основні переваги перед іншими педагогічними методами:

- тестування є більш якісним і об'єктивним способом оцінювання, його об'єктивність досягається шляхом стандартизації процедури проведення, перевірки показників якості завдань і тестів загалом;
- тестування – більш справедливий метод, воно ставить усіх осіб, що навчаються, в рівні умови як у процесі контролю, так і в процесі оцінювання, практично виключаючи суб'єктивізм викладача;
- тести – це більш об'ємний інструмент, оскільки тестування може включати в себе завдання зі всіх тем курсу. За допомогою тестування можна встановити рівень знань особи, що навчається, з предмета загалом і за його окремими розділами;
- тест – це більш точний інструмент;
- тестування більш ефективно з економічної точки зору. Основні затрати при тестуванні приходять на розробку якісного інструментарію, тобто мають разовий характер.

Педагогічне тестування, як і будь-який засіб виміру та контролю, має і свої недоліки. Як і будь-який вимірювальний інструмент, тест має визначену точність і визначену похибку, діапазон застосування. Можлива і фальсифікація результатів тестування.

Недоліки:

- розробка якісного тестового інструментарію – довготривалий процес, що вимагає значних трудових ресурсів;
- дані, отримані в результаті тестування, хоч і включають в себе інформацію про пробіли в знаннях, але не дозволяють судити про причини цих пробілів;
- тест не перевіряє високі, продуктивні рівні знань, пов'язані з творчістю;
- у тестуванні присутній елемент випадковості.

У своїй роботі для перевірки знань учнів з усіх тем виробничого навчання використовують тести, розроблені з допомогою тестової системи Test-W. Крім того, використовують тестові програми, створені в середовищі Microsoft VisualStudio 2010. Для створення тесту використовують мову VisualBasic, а для реалізації форм і діалогових вікон – технологію Windows Forms.

Електронна база створених тестів доступна для учнів в електронній бібліотеці Центру, де вони самостійно можуть перевірити свої знання та підготуватися до тематичного оцінювання.

Для підвищення ефективності навчання конкурентоспроможних фахівців в умовах інформаційного суспільства, формування професійних компетенцій у майбутніх фахівців, актуальним нині стає використання ресурсів мережі Інтернет, які доповнюють традиційні форми навчання. Веб-ресурси використовуються учнями як під час аудиторних занять, так і під час позакласної роботи учнів, зокрема для підготовки до занять, виконання проектів, рефератів тощо.

Серед технічних новинок, що з'являються сьогодні в освіті, особливе місце займають інтерактивні дошки. На відміну від звичайного мультимедійного проектора інтерактивна дошка дозволяє не лише демонструвати слайди і відео, але й писати, креслити і наносити в процитоване зображення помітки, вносити потрібні зміни, а також зберігати їх у вигляді окремих файлів. Вона дозволяє зробити процес навчання яскравим, динамічним та наглядним. Інтерактивну дошку обладнано в одному з кабінетів нашого навчального закладу, в якому зокрема і проходять заняття зі спецдисциплін та виробничого навчання. Використання інтерактивної дошки дозволяє на уроці раціонально використовувати час, оскільки немає необхідності постійно витирати дошку та здійснювати нові записи.

Так очевидні переваги використання інтерактивної дошки на уроках теоретичного та виробничого навчання:

- ✓ економія часу завдяки завчасно підготовлених схем, текстів, слайдів, внаслідок чого підвищується щільність уроку;
- ✓ наочність та інтерактивність, завдяки чому учні активно працюють на уроці, підвищується концентрація уваги, покращується розуміння та запам'ятовування матеріалу;
- ✓ багаторазове використання матеріалу. По-перше, вся інформація, що з'являється на дошці, не стирається, а зберігається. При необхідності можливо швидко повернутися до попереднього матеріалу, а не відтворювати його повторно. По-друге, наочні матеріали і навчальні ресурси можна зберігати в електронному вигляді, формуючи електронний банк даних;
- ✓ учням просто подобається працювати з інтерактивною дошкою, процес навчання стає цікавим та захоплюючим.

Звичайно, використання інтерактивної дошки не вирішує всіх навчальних проблем, і викладачеві чи майстрові в/н зовсім не обов'язково працювати з нею постійно на кожному уроці, але використання її робить урок цікавим і динамічним.

Отже, підводячи підсумки, можна сказати, що професійна (професійно-технічна) освіта все більше орієнтується на підготовку кваліфікованого робітника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринках праці, компетентного спеціаліста, який не тільки вільно володіє професією, а й готовий до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання, які підвищують ефективність навчання, відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації. Їх застосування підвищує мотивацію навчання, розвиває пізнавальні здібності учнів [5].

Література

1. Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме: учеб. пособие. М.: МГТА, 1995. 95 с.
2. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Автореферат докторской диссертации: 13.00.02 / Мирослав Иванович Жалдак. М., 1989. 48 с. Библиогр.: С. 44–48.
3. Замошникова О. В. Новые информационные технологии в образовании / О. В. Замошникова. *Новые информационные технологии в образовании: 2008 г.*: материалы междунар. науч.-практ. конф., 26–28 февраля 2008 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Ч. 2. С. 78–83.
4. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев. Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
5. Роберт И. В., Самойленко П. И. Информационные технологии в науке и образовании. М., 1998. 178 с.

УДК 373.5:94

Дудченко В. С.

кандидат філософських наук, доцент,
викладач Подільського спеціального навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу
vds190565@gmail.com

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРІОРИТЕТ МОДЕРНІЗАЦІЇ Й УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Профільне навчання є одним із ключових напрямів модернізації та удосконалення системи освіти нашої держави й передбачає реальне і планомірне оновлення загальноосвітнього навчального закладу старшого ступеня й має найбільшою мірою враховувати інтереси, нахили і здібності, можливості кожного учня, у тому числі з особливими освітніми потребами, у контексті соціального та професійного самовизначення і відповідності вимогам сучасного ринку праці. Такий підхід до організації освіти старшокласників не лише найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й

дає змогу створити найоптимальніші умови для їхнього професійного самовизначення та подальшої самореалізації.

Важливо зазначити, що профільне навчання активно розвивається в європейському освітньому просторі і спрямоване на забезпечення умов для реалізації потенціалу розвитку кожного учня. При цьому спостерігається високий рівень варіативності у забезпеченні профільності навчання як за цілями та змістом, так і за технологією реалізації. Наприклад, йдеться про різну кількість профілів у рамках одного навчального закладу (від 3 (Німеччина) до 17 (Швеція)). Так само це стосується різних підходів до забезпечення профільності (у рамках одного навчального закладу, коли учень вибирає навчальний заклад, відповідно до профілю, або диференціація відбувається в рамках однієї освітньої установи).

На основі аналізу «Концепції профільного навчання у старшій школі», психолого-педагогічної літератури, присвяченої проблемам профільного навчання, практики роботи профільних навчальних закладів, визначені наступні типи диференціації та, відповідно, профілізації системи навчальної діяльності учнів:

I тип: навчальні дисципліни за вибором, які вивчаються як додаткові: елективні курси, курси профільного доповнення, факультативні курси та ін., вони не порушують загальну структуру змісту та організації навчального процесу в школі і сприймаються учнями як додаткове навчальне навантаження, добровільно прийняте задля задоволення пізнавальних інтересів у тій чи іншій області знань або потреб, пов'язаних із подальшим професійним вибором;

II тип: диференціація відбувається завдяки балансуванню процентного співвідношення різних дисциплін із забезпеченням пріоритетності тих, що відповідають визначеному у навчальному закладі профілю;

III тип: диференціація, що реалізується через виявлення та реалізацію потенціалу відповідного профілю у всіх навчальних дисциплінах (наприклад, кожна навчальна дисципліна має потенціал морально-правового розвитку школяра: у літературі це може бути додаткове акцентування уваги на проблемах моральних цінностей, поведінки, моральної культури особистості; історії – акцентування уваги на проблемах, що стосуються історії розвитку моралі, права, інтерпретація конкретних історичних процесів, ситуацій з позиції системи правових відносин, що належать до відповідного історичного періоду);

IV тип: профілізація реалізується як система і стосується всіх її складових. Найвищим рівнем інтеграції зазначених можливостей є цілісний освітній простір, який проектується як результат взаємодії всіх його суб'єктів, кожний з яких відповідає за визначений сегмент системи, забезпечуючи конструктивні взаємовідносини з кожним. Отож йдеться не про просте сумування результатів діяльності елементів освітньої системи (навчальних занять, позакласної роботи, виховання, дослідницької діяльності, самостійної роботи та ін.), а про додатковий «продукт», який є результатом взаємодії усіх суб'єктів системи водночас, направляючи та коректуючи функціонування кожного. Це є головною умовою забезпечення цілеспрямованості, системності будь-якого процесу, освітнього в тому числі.

Проблемами правознавчої освіти займаються такі дослідники як: Є. Певцова, С. Поляков, І. Снігур, Г. Тригубенко, Т. Франчук та ін. Нам імпонують позиції авторів, за якими у трактування поняття «правознавча освіта» закладені ключові позиції компетентнісної освіти, за якими освітня система має набувати ознак саморегуляції, самоуправління, бо саме за таких умов вона буде здатна до самовідновлення, а значить і саморозвитку. Цінною також вважаємо таку характеристику системи як адаптивність, яка трактується не як процес одностороннього пристосування до зовнішніх факторів, продиктованих «зверху» (інформаційно-репродуктивна освіта), а через взаємодію зовнішніх та внутрішніх факторів, які фіксуються через об'єктивні, закономірні зв'язки, що забезпечують синергетичність підходу до формування системи правознавчої освіти.

Напрацьований досить багатий вітчизняний досвід профільного навчання. Напрямок розвитку профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України в основному відповідає світовим тенденціям розвитку освіти. Водночас система навчальних закладів з різними варіантами диференціації навчання потребує подальшого удосконалення у напрямку формування системи як цілісності на основі принципів цілісного, орієнтованого на відповідний профіль освітнього простору, відповідно до стандартів європейської профільної освіти.

Література

1. Буркова Л. В. Структурний підхід до поняття педагогічної технології. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2190/1/10.pdf>
2. Вакуленко В. М. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми / Валентина Миколаївна Вакуленко. 2006. № 3 (5). С. 124–133.
3. Васьківська Г. О. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання/ Г. О. Васьківська, С. В. Косянчук. *Молодь і ринок*. 2005. №5 (100). С. 19–24.
4. Васьківська Г. О. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика / Г. Васьківська. *Рідна школа: щомісяч.* Науково-пед. журн. 2012. № 3. С. 25–30.
5. Васьківська Г. О. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі: монографія/ авт. кол: В. І. Кизинко, Г. О. Васьківська, С.П. Бондар й ін.; за наук. ред. В. І. Кизенка. К.: Пед. думка, 2012. 216 с.
6. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика: монографія/ Г. О. Васьківська. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
7. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: автореф. дис. на здобуття ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. М. Ващенко. К., 2006. 40 с.

Дурдас А. П.
аспірант кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна
durdas@ukr.net

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА ФРАНЦІЇ: ЕТАПИ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ

Прагнення України знайти гідне місце серед європейських країн, зробити власні здобутки культурного і духовного життя складовою частиною загальноєвропейської спадщини зумовлює входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, в той час як глобалізація та інтеграція соціальних, економічних і культурних процесів та перспективи розвитку України вимагають глибокого оновлення системи освіти. Одним із найважливіших чинників, які визначають розвиток держави, є вища освіта. У цьому контексті важливим є, зокрема, вивчення досвіду французької вищої школи, яка функціонує в контексті сучасних євроінтеграційних процесів, зберігаючи при цьому національну ідентичність. Розвиваючись під впливом історичних, економічних та соціальних чинників, французька вища освіта характеризується низкою особливостей, що вирізняють її серед західноєвропейських країн.

Десятки наукових джерел висвітлюють різні аспекти системи вищої освіти Франції. Серед авторів варто назвати французьких вчених: С. Agulhon, D. Albertini, G. Brucy, B. Saceres, P. Champagne, F. Cardi, A. Chambon, C. Charle, J. Verger, E. Picard [8], а також вітчизняних науковців: Л. Зязюн, З. Малькова, А. Максименко, О. Неживу [6], К. Корсака [4], А. Шевченко [7], О. Галус, Л. Шапошнікову [3], Н. Логінову [5], Я. Бут [1] та ін. Втім, змістовний аналіз наукових праць засвідчує, що, не дивлячись на досить активне вивчення різних аспектів розвитку вищої освіти Франції, дослідження проблеми історичного розвитку вищої освіти Франції в контексті євроінтеграційних процесів ще не отримали всебічного аналізу.

Мета дослідження – охарактеризувати періоди розвитку університетської освіти Франції у другій половині ХІХ – на початку ХХІ ст., виявити тенденції розвитку вищої освіти Франції з урахуванням соціокультурних, економічних та педагогічних чинників.

Становлення й розвиток системи університетської освіти Франції охоплює декілька періодів. Просвітництво й освіта на території сучасної Франції в своїх перших організаційних формах – школах – бере початок з періоду римського панування в Галлії; навчання будувалося в них за римським зразком. У VI–VII ст. з поширенням християнства виникли монастирські і церковні школи, а пізніше – парафіяльні училища. Що стосується розвитку вищої освіти, то з початком виникнення першого французького університету ми можемо виділити **Перший етап** (ХІІ–ХVІІІ ст.) розвитку університетської освіти Франції, який характеризується зародженням університету як освітньої

інституції [6, с. 54]. Ці заклади не займались науково-дослідницькою діяльністю. До XVII століття французькі університети не виходили за межі навчання, не проводили жодної науково-дослідної роботи. Однак після Великої французької революції 1789 р. держава здійснила перший крок до співпраці з університетами. Однією з перших змін, запроваджених у вищій освіті, стала реформа регламентації професій [1, с. 76]. **Другий етап** (1789–1799 рр.). У цей період чітко простежувалася тенденція до поглиблення одержавлення університетської освіти. Саме в цей період ідея наукових ступенів знайшла широку підтримку й реалізацію, що підсилювалося стандартним регламентом і прозорою процедурою проведення обов'язкових випускних іспитів [4, с. 123]. Було відкрито Імператорський університет, у якому працювали академічні та професійні факультети. Також було закладено основу для класифікації вищої освіти. Університет був поділений на профільні вузькоспеціалізовані вищі школи, яким були надані лише освітні функції; дослідницькі доручення були перенесені в інші інститути. Процес освіти, робота викладачів здійснювались під суворим бюрократичним наглядом, всі вищі школи виконували єдині програми занять та іспитів. [6, с. 59]. **Третій етап** (1877–1944 рр.). Для цього етапу характерною є поява й розвиток системи університетської освіти після реформ Наполеонівського університету урядом Третьої Республіки (1870–1940 рр.). На даному етапі розвиток системи університетської освіти ґрунтується на соціально-економічних і педагогічних засадах, закладених у 60–80-х рр. XX ст., та процесах глобалізації. У цей час головним викликом для системи університетської освіти Франції була тенденція до значного збільшення кількості студентів. Уряд Франції проводив політику, спрямовану на розширення підготовки спеціалістів інженерно-технічного профілю, на збільшення кількості технологічних інститутів [7, с. 74]. У Франції в навчальних програмах вузів, у тому числі й військово-технічних, значний наголос робиться на комплексі теоретичних дисциплін (математика, фізика, хімія та ін.), це стосується й тих дисциплін, що використовують нові концептуальні підходи структурно-системного аналізу. Такий підхід дозволяє випускникам вести розробки на рівні самоорганізаційних процесів, які складають базу для технологій майбутнього [5, с. 84]. На початку 90-х рр. у Франції діяло 73 університети. На початку 70-х років відбулася реорганізація університетів: замість факультетів створено навчально-дослідницькі об'єднання, яким було надано можливість визначати програми і методики навчальних курсів, керувати дослідницькою роботою, підбирати викладачів тощо. З'явилися нові напрями навчання: інженерні, сільськогосподарських наук, архітектури, фізичної культури і спорту [3, с. 194]. **П'ятий етап** (1980–2005 рр.). Даний період відрізняється від інших серйозними реформами в університетській освіті. З початку 2002 р. в освітній системі Франції відбулися значні зміни, пов'язані з Болонським процесом. Була запроваджена низка законодавчих актів, серед яких декрет від 8 квітня 2002 р. про залучення французької системи освіти до європейської [6, с. 62]. У 60–70-х рр. XX ст. головним випробуванням системи університетської освіти Франції стала тенденція до значного зростання кількості студентів, що було пов'язано із

другим демографічним вибухом, який спричинив чергову трансформацію. Створення професійної спеціалізації на додаток до традиційної середньої навчальної програми, разом з цілями держави забезпечити складання бакалаврського іспиту 80% випускників закладів середньої освіти Франції, призвело до швидкого зростання вже існуючих університетів та створення нових. Президенти університетів отримали більші повноваження. Президенти університетів та їх ради були наділені розширеними повноваженнями та отримали можливість розробляти специфічну політику для інститутів [8]. **Шостий етап** починається з 2005 р. й триває досі. Сучасний розвиток системи університетської освіти ґрунтується на соціально-економічних і педагогічних засадах, сформованих у 60–80-х рр. ХХ ст., та на процесах глобалізації, що набули широкого розвитку в кінці минулого сторіччя і ведуть до ліквідації академічних меж у функціонуванні національних університетів та до повернення університетському навчанню транснаціонального характеру [2, с. 34].

Університетська освіта Франції має складну й цікаву історію, яка відображає функції та роль університетів та інших закладів освіти у суспільстві та державі на кожному етапі свого розвитку. Вища освіта Франції має власну індивідуальність, національний характер, є високоефективною, тому потребує подальшого вивчення задля використання її позитивного досвіду в процесі реформування системи вищої освіти України.

Література

1. Бут Я. В. Католицькі університети: історія розвитку та місце в сучасній системі вищої освіти Франції / Я. В. Бут. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 60, т. 1. С. 76–79.
2. Дурдас А. П. Розвиток університетської освіти Франції: історичний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка)*. Київ, 2018. Вип. 1–2 (60–61). С. 32–37.
3. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка. Київ: Вища школа, 2006. 216 с.
4. Корсак К. В. Вища освіта сучасної Франції. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: монографія / за заг. ред. Г. В. Щокіна. Київ: МАУП, 1997. С. 122–130.
5. Логінова Н. І. Аналіз світових тенденцій розвитку вищої професійної освіти. *Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: Логос, 2002. Том XXXIII. С. 83–90.
6. Нежива О. М. Феномен освітньої політики: національний та міжнародний виміри: монографія. Київ: Зовнішня торгівля, 2017. 280 с.
7. Шевченко А. Система освіти у Франції. *Рідна школа*. 2001. № 2. С. 74–77.
8. Picard, E., (2013). Recovering the History of the French University. *Studium*, 5(3-2012), pp.156–169. Retrieved on March 19, 2020 from <https://www.gewina-studium.nl/articles/10.18352/studium.8253/> (Eng.)

İNSAN BİR AĞAÇ OLSA AĞAÇ DA BİR İNSAN

İnsanın doğanın bir üyesi, daha geniş anlamda evrendeki varlıklardan biri olduğu ve çevresiyle uyum içinde yaşaması gerektiği düşüncesi, birçok edebî eserde ele alınmıştır. Biz burada Mukağali Makatayev(1931-1976)'in “Ömir Süreyik Almasıp” (Yaşayalım Yer Değiştirerek) adlı şiiri ile Sevinç Çokum(doğ.1943)'un “Bir Ağacın Dilinden” adlı hikâyesini bir diyalog biçiminde okumak ve değerlendirmek istedik¹. Bu iki eserde insan-doğa ilişkisi alegorik bir anlatımla okura sunulmuştur.

Kazak şiirinin yükseliş devri olan, hatta Rönesans dönemine benzetilen 1960-1970'li yılların şairi Mukağali Makatayev², her yaştan okurun yüreğini kazanmayı başarmıştır [1, s. 257-258; 2, s.84]. Onun birçok şiirine beste yazılmıştır. Şairin 20 Aralık 1974 yılında yazdığı “Ömir Süreyik Almasıp” adlı şiiri [2, s. 271], onun vefat ettiği yıl bestekâr ve tiyatro sanatçısı Almahan Kencebekova tarafından bestelenmiş, bugün “Jas Kayın” adıyla çok sevilen bir şarkı olarak okunmaktadır³.

Şair, bu şiirin⁴ ilk dizesinde “japırak jürek jas kayın” (yaprak yürek yaş kayın⁵) dediği körpe huş ağacına yer değiştirerek yaşamayı teklif eder. Kabul etmesi şartıyla bir müddet o huş olacak, huş ise insan. Yer değiştirme devam edecektir, tıpkı mevsimlerin değişmesi gibi.

Жапырақ жүрек жас қайың!
Жанымды айырбастайын.
Сен адам бола бастасаң,
Мен қайың бола бастайын.
Келісесің бе, жас қайың?

Japırak-jürek jas kayın!
Janımdı ayırbastayın.
Sen adam bola bastasan
Men kayın bola bastayın,
Kelisesin be jas kayın? [3, s. 234]

¹ Mukağali Makatayev'in bazı şiirleri Türkiye Türkçesine aktarılmıştır: Mukağali Makatayev, Seçme Şiirler, çev: Zafer Kibar, *Eskişehir Türk Dünyası Kültür Başkenti*, Ankara 2014.

² Diğer şairler sırasıyla şöyledir: K. Mırzaliyev, T.Moldagaliyev, T.Aybergenov, J.Nacimedenov, M.Şahanov, M.Aythocina, F.Ongarsınova, K.Ahmetov, S.Ciyenbayev, İ, Mambetov, B.Iskakov, T.Medetbekov, C.Cakıpbayev, C.Abdıraşev, K.Mırzabekov vb.

³ Almahan Kencebekova'nın bestelediği bu şiir, son on yıldır “Jas Kayın” adıyla ve sanatkâr İndira Rasılhan'ın icrasıyla çok sevilerek dinlenmektedir. Şiirin bestesinin nasıl doğduğuna dair hikâyesi için bkz. (<https://www.youtube.com/watch?v=dRWbBwIKnOU>). “Jas Kayın” şarkısının İndira Rasılhan tarafından okunan nüshası için bkz.: https://www.youtube.com/watch?v=w7APve_85_w

⁴ “Ömir Süreyik Almasıp...” adlı şiir Mukağali Makatayev'in vefatından sonra, 1979 yılında neşredilen “Ömir-Özen” (Hayat Bir Nehirdir) adlı şiir kitabının 234-235. sayfalarında yer almaktadır.

⁵ Kazakçada huş ağacına (Lat. betula) “kayın” denir. Türkiye Türkçesinde “kayın” adı başka bir ağaç (Lat. fagus) için kullanılır. Bazı yörelerde huşa Kazakçadaki gibi “kayın” denir.

İkinci dizedeki “ayırbastayın” kelimesi “karşılıklı değiştireyim, değiş tokuş edeyim” anlamındadır. Şair, kanaatimizce herhangi bir karşılık beklemeden doğrudan “canımı vereyim” diyor. “Sen insan olmaya başlarsan, ben ağaç olmaya başlayayım, kabul ediyor musun?” diye soruyor. Şair neden bu soruyu sormak için “jas kayın”ı (huşu) seçmiştir? Garifolla Esim, “Sana Bolması”nda Mukağali’nin bu şiirini yorumlarken: “Hayatın damarı, yürektir. Kayının (huşun) yüreği yapraktır demek bir metafor, ancak çok başarılı bir metafordur. Yaprakların titreyişi, yürek atışını (kalp vuruşunu) çağrıştırır. Yapraklar dökülür, ama ağaç yaşamaya devam eder. Baharda yapraklar tekrar gürler. Her yaprak bir yürek, binlerce yaprak binlerce yürek, binlerce hayat... İnsanda ise tek yürek var. Bu yürek söndü mü insan da ölür.” der [4, s. 400-402]. Alimkulov’a göre bu sorunun cevabı, genç huş ağacının ruhça hiçbir kötülükle kirlenmemiş olmasında, onun bebek saflığında, bedeni ile ruhunda sadece iyiliği biriktirme tutkusunda aranmalıdır [5, s. 268].

Şair, körpe huş ağacına ettiği “gel yer değiştirelim” teklifinin “bazılarınca tuhaf karşılanacağını” farkındadır. Yine de bir kez olsun hayatını bana verir misin, diyor.

(Көрінер, мүмкін, кімге ерсі),
Өміріңді маған бір берші!
Дүрбелең мына дүниені,
Адам көзімен бір көрші.
Қайың боп мен де бағайын,

(Köriner, mümkün, kimge ersi)
Ömirindi magan bir berşi!
Dürbelen mına dünüyeni,
Adam közimen bir körşi.
Kayın bop men de bagayın, [3, s. 235]

“Yaş” olarak doğrudan aktarabileceğimiz Kazakça “jas” kelimesinin okuru “hayatın başlangıcı, taze hayat, saflık, iyilikseverlik, yaşama sevinci ve yaşama umudu” gibi çağrışımlara çağıran “genç, taze, körpe, küçük, çocuk” anlamları da var. Doğanın kucağından koptuktan sonra insanın kurduğu hayat ebedî düzenden ve saf niyetten uzaklaştığı için gittikçe karmaşık bir hâl almıştır. Artık insanın hayatı uyumsuzluk ve huzursuzluk doludur. Şair bu hayatı yargılamadan, kötülemeden, hayat yolunun henüz başındaki genç huşu korkutmak istemiyormuş gibi “dürbeleñ” sıfatıyla nitelendiriyor. Huş ağacının “dürbeleñ mına ömir” (karışık ve huzursuz şu hayat) dediği hayata bir insan gözüyle bakmasını arzu ediyor.

Орманнан орным табайын.
Беймәлім маған өмірге
Қайың көзімен қарайын.
Сен-дағы жерден нәр алдың,
Мен-дағы жерден нәр алдым.
Біреуден сен де жаралдың
Біреуден мен де жаралдым.

Ormannan ornım tabayın.
Beymalim magan ömirge
Kayın közimen karayın.
Sen-dagı jerden nar aldın,
Men-dagı jerden nar aldım.
Birevden sen de jaraldın,
Birevden men de jaraldım. [3, s. 235]

Kendisi ise bir ağaç olacak, ormana gidecek ve bilmediği bir hayatı, ağaçların hayatını ağacın gözleriyle tanımaya çalışacaktır. Şairin bundan sonraki: “Sen de topraktan beslendin, ben de topraktan beslendim. Sen de, ben de yaratıldık.” dizelerinde insanın da ağaç gibi doğanın bir parçası olduğuna, iki varlık arasındaki, çoğu zaman taraflardan insanın unuttuğu ortaklığa, başka bir deyişle ortak kadere dikkat çekilir. Bundan sonraki dizelerde ise sıra insanla ağaç arasındaki tek farka gelir:

Тілің жоқ, жанды қайың сен,
Айырмашылығым – Адаммын.
Мендегі бары бір жүрек,
Беріпті жүрек саған мың.
Сондықтан ұзақ жасайсың –
Құрдасы келер заманның.

Tilin jok, jandı kayın sen,
Ayırmaşılığım – Adammın.
Mendegi barı bir jürek
Beripti jürek sagan mın
Sondıktan uzak jasaysın –
Kurdası keler zamannın. [3, s. 235]

Şair, huş ağacına, “Canlısın ancak dilin yok. Farkım, İnsan olmamdır.” diyor. “İnsan” kelimesini ilk harfi şiirde büyük yazılmıştır. Bu yazım, Mukağali’nin üslup özelliği olarak değerlendirilir. Onun şiirlerinde bu iki kelimedenden başka Ana, Gelecek, Aşk/Sevgi, İlham, Huzur/Bariş kelimeleri de böyle yazılmıştır. Bir kelimenin yazım kurallarını dışında şair tarafından büyük harfle yazılması, o kelimeyle ifade edilen kavramın yürekte çağlayan bir coşkuyla anlatılmak istenmesidir. Bu teknik, morali yükseltmekle kederi azaltmak arasındaki büyük görevi üstlenir [5, s.270].

Şair, yukarıdaki kıtanın ikinci dizesinde diğer insanlar gibi “İnsan” olmakla övünüyor ve heyecanlanıyor gibi ancak bu heyecanını yine kendisi yarıda kesiyor: “Bende tek yürek var, sana ise bin yürek vermiş, bu sebeple geleceğin akranı olan sen uzun yaşayacaksın.” diyor. Bilindiği üzere huş ağacı yüz yıldan fazla yaşar. Şair, geleceğin akranı derken bunu hatırlatıyor. İnsan hayatı huş ağacınınkinden kısadır. Ayrıca insan tek yüreğe sahiptir. Huş, ağaçlar arasında tohumdan hızlı ve kolay çoğalan, yangın veya sel sonrası boş kalan orman alanlarını hemen yurt kılan, topraktan başını çıkardığı günden hayatının ilk beş yılında insan yavrusu kadar nazik, doğanın koruyucu eli olan güneş ışığına hemcinslerinden daha çok ihtiyaç duyan bir canlıdır. Şairin her yaprağını bir yürek olarak görmesi, onun sonbahar ve kışta bir iken bahara bin olarak merhaba demesinden olsa gerek. Sözlüğe geçen “kayın savuv” (kayın sağımak) deyiminin tarihte yaşanan kıtlık ve açlık yıllarını hatırlatması dışında huş ağacının kabuğundan alınan sıvı ile insan damarlarındaki kan arasında kurulan ilişki de şairin nazarından uzak kalmasa gerek. Endüstriden sağlık sektörüne kadar birçok sahada kullanılan huş ağacının suyu, onun köklerinin topraktan alıp gövdesi ile dallarına, oradan da insanlara verdiği bir hayat suyudur. Baharın müjdesidir. İnsan gibi ağaç da ağlar. Huşun ağladığı günlerde onun gövdesinden “sağılan” su (özsuyu), ilginçtir ki içeceklerin en lezzetlisi ve bir şifa kaynağı olarak değerlendirilir. Bu su, topraktan gelir. Şair de ağaç ile insanın, topraktan beslendiğine dikkat çeker.

Mukağali bir şair olarak elbette ağacı konuşturabilirdi. Biz söze onun ağacı konuşsaydı neler anlatırdı sorusuna cevap olmasını dilediğimiz Sevinç Çokum’un “Bir Ağacın Dilinden” adlı hikâyesi ile devam etmek istiyoruz.

İlk hikâye kitabı “Eğik Ağaçlar” (1972) adını taşıyan Sevinç Çokum, “Türkçeyi çok güzel kullanan, duyguları anlatmasını bilen bir yazar”dır [6, s.403]. O, sanat yolunun daha başında, üçüncü hikâye kitabı “Makina” (1976) ile “Türk cemiyetini zenginiyle fakiriyle, dertleriyle ve sıkıntılarıyla yapmacıktan uzak bir dille anlatan, cemiyetin özünü, insanların, inançlarını ve farklılıklarını işleyen, bunları kendi sanatı içinde düzene sokan yazarlar” ihtiyacına cevap vermiştir [7, s. 668].

Onun burada ele aldığımız “Bir Ağacın Dilinden” adlı hikâyesi, “Rozalya Ana” (1993) adlı hikâye kitabının ikinci hikâyesidir. Türkiye Yazarlar Birliği Hikâye

Ödülü'ne lâyık görülen bu hikâye kitabında anlatıcı olarak bir kuşun seçildiği “Kuş Günlüğü” de dikkat çekicidir. Biz “Rozalya Ana” hikâye kitabının 2013 yılındaki Kapı Yayınları baskısından yararlandık. İncelediğimiz hikâyenin metni bu baskının 17-23. sayfalarında yer almaktadır.

“Kahramanları sembolik varlıklarla temsil edilmiş hikâyelerinden biri” olan [8, s.151], “Bir Ağacın Dilinden”in başkahramanı, “eskici dükkânının tozlu köşesinde hatıralarını anlatabileceği insanları bekleyen bir baston”dur. Başka bir deyişle hayatını belli bir zamandan sonra bir baston olarak yaşamak zorunda kalan bir ağaçtır. İsmi verilmeyen bu ağaç aynı zamanda da hikâyenin anlatıcısıdır. Hikâye metninin başında bu ağaçla, “fesli bir adam tarafından bulunan” [9, s.17] bir fidan iken tanışırız. Bu andan itibaren biz ağacın hatıralar dizisi şeklinde anlattığı olaylarla birlikte onun önce fidancıkta, sonra sırasıyla genç ağaçta, vakti geldiğinde çiçeğe duran ve meyve veren, hatta yaşlanan ulu ağaçta, nihayet kesildikten sonra odun olarak yakılmaktan kurtulabilen tek dalından yapılmış bastonda devam eden hayat yolculuğunu şiirsel bir anlatımla dinliyor ve canlı tasvirlerle izliyoruz. Kâh mutlu kâh kederli, ama daima sevgi ve yaşama ümidi dolu, geçmişle barışık bir hikâye kahramanı olarak tanırız bu ağacı.

Hüseyin Su, Sevinç Çokum'un hikâyeciliğini değerlendirirken: “Özellikle ‘Bir Ağacın Dilinden’ adlı öyküsünde olduğu gibi genel olarak da tarihsel ve toplumsal değişimleri, geleneksel değerlerdeki çürümleri ve bir dönemin genel bilânçosunu anlatır öykülerinde ve romanlarında.” [10, s.57] der. Bu noktada Sevinç Çokum, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemini, Mütareke yılları, Milli Mücadele yılları, Cumhuriyet'in ilkbaharları, alfabe değişikliği, Alman Harbi, 1950'li yıllar ve darbe günleri derken kabuğunu aşabilen bir insan için asırlara bedel bir devreyi, adını vermediği bir ağacın hatıraları olarak anlatır. Bu ağaç, hikâye metninin başında “o fesli adam dediği” kişinin “toprak yolda yürürken durduğunu, bastonuna dayanıp tepelere doğru şöyle bakındığını, yeniden yola koyulacağı sırada ayaklarının dibinde onun görünce aldığını...” anlatır. Kendisini “zayıf, cılız fakat yaşama isteğiyle dolu fidancık” olarak tarif ve tasvir eder [9, s.17]. Bundan sonra hikâyede yüreği sevgiyle dolu olduğu her sözünden anlaşılan fidancığın fesli adamın içinde küçük şişesiyle gül esansı ve yasemin çubuğu bulunan kadifeden ılık cebinde bir müddet unutulmuş, sonra telaşla bulunup küçük kavanozdaki suya kavuşturulması, bir hattat olan fesli adamın ailesini tanınması, hattatın eliyle konağın bahçesine dikilmesi, hattatın üç kızı ile hasta karısı, “sahibim” dediği hattatın önce karısının daha sonra kendisinin vefatı, evin yeni sahibi fırıncı Mehmet Ağa ve tramvay şoförünün oğlu Ali'nin bebekliğinden meşhur futbolcu oluşu ve çabuk sönen yıldızı, ihtilaller, Mehmet Ağa'nın evin güneşini engelliyor diye ağacı kestirmesi, bir kısmının fırına odun olması, bir dalından bir baston ustası tarafından “seçkin kimselere yaraşır bir baston yapması”, tapu dairesinden emekli paşazade Bedri Bey'e satılışı, Bedri Bey'in elinde İstanbul'u karış karış dolaşması ve eski evinin yanından geçerken topraktan bütün bütün sökülemeyen kökünden yükselen bir parçasının çiçeğe durduğuna şahit oluşu anlatılır.

Hikâye ve romanlarında “insanın iç derinliğine yönelen” [10, s.56] yazarımızın bu hikâyesinde Türk toplumunun bir asrı aşan zaman diliminde günlük hayattan

sanata kadar birçok alanda geçirdiği değişime şahit oluyoruz. Ağacın “üç ay parçası”, “üç şakayık” dediği ve ayçiçeğine benzettiği hattatın üç kızının giyim kuşamındaki değişim, hattatın yazdığı şiirlerle sanat zevkindeki değişimi göstermek için kurulduğunu düşündüğümüz ve Orhan Veli’nin bir şiirini çağrıştıran “Tepeden tırnağa çiçek açmış halimle” cümlesi [9, s.22], hattatın vefatından sonra levhalarının konaktaki tavan arasının tozlu köşesinde unutulmaya terk edilmesi gibi daha birçok olaylarla ortaya konur. Osmanlı İmparatorluğu’nun son yıllarında henüz bir fidancık olan ağacın konağın bahçesinden seyrettiği parke taşlı yol, ağaç yaşlandığında artık asfalt yoldur. Bu yoldan önce faytonlar, sonra sırasıyla atlı tramvaylar, elektrikli tramvaylar, nihayet kum kamyonları ve otomobiller geçer [9, s.18].

Bir bir evlenip konaktan gelin giden üç kız, annelerinin vefatından sonra çabuk ihtiyarlayan babalarını arada bir “ipek çarşafalarının hışırtılarıyla” ziyaret ederler. Baba vefat ettiğinde ise kızları şapkaları ve uzun mantolarıyla çıkıp gelirler. Baba yadigarı konağı da satarlar [9, s.20]. Milli mücadele yılları ile Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki yokluk ve kıtlığın yüzünü, konağın yeni sahibi fırıncı Mehmet Ağa’nın tezgâhın üstünde kalan kırıntıları toplayıp aç çocuklara dağıtması ile hattatın şiirlerini yazdığı solgun defterleri bakkal Hamdi’ye satması arasındaki ironide yakalarız. Leblebi ve çekirdek külâhı olan defter yapraklarındaki şiirleri alfabe değiştiği için çocukların okuyamaması ile yürek eziliyor. Buraya kadarki değişimler ağır ilerlerken bundan sonrakiler tramvaycının oğlu Ali’nin hızla yükselip aynı hızla sönen şöhreti kadar süratli ve yıkıcıdır. Ağacın “bu evde doğdu” dediği, tüm hayatına şahit olduğu tramvaycının oğlu Ali’nin gol kralı oluşu, şan şöhreti ve zenginliği taşıyamayıp çabuk sönüşü, ardından gelen ihtilaller... Bütün bu hayatlar Mehmet Ağa bir sabah “evin güneşine engel oluyor” diye kesinceye kadar ağacın gözlerinin önünde yaşanmıştır. Değişerek devam eden hayatta değişmeyen sadece ağacın sevgi dolu yüreği gibi. Sevinç Çokum bir söyleşisinde: “Yazarlık bir arayıştır, demiştim. Canmal-dünya üçlüsünün ve daha birçok dünyaların asıl sahibinin yarattığı her şeyi aramak... Görmek... Çirkinleşen bir dünyada, kavgaların, hırsların insan ruhunu alabildiğine kemirdiği bir çağda, kalıcı değerleri yaşamak... Bunlar benim sanat görüşümün belirli çizgileri...” der [8, aktaran, s.86].

Büyük şehirlerin doğadan kopuk yaşayan insanları betondan binalar inşa ederken evrendeki her şeyde kendisi kadar hakka ve mirasa sahip olan ağaçların önce toprak üzerindeki paylarına el koyuyorlar, onları köklerinden koparıyorlar, işine yarar görürlerse yiyecek, giyecek ve yakacak kılıyorlar, yüreği ve eli sanattan anlayan çıkarsa hikâyemizdeki başkahraman gibi kıymetli bir eşyaya dönüştürüyorlar. Her iki durumda da ağaç, zaman ve mekândan koparıldığı için ve artık başkaları ömrünü tüketinceye veya ömrü tükeninceye kadar hatıralarıyla yaşayacaktır. Hikâyedeki baston hâlinde hayatını sürdüren ağaç hatıralarını anlatabileceği insanları beklemekten, umutla yaşamaktan vazgeçmiyor. İssiz konağın bahçesine dikildiği günden başlayarak insanlarla birlikte yaşayan ağaç, boyunu dikleştirip dallarıyla göğe kucak açarken devirlere ve nesillere şahit olmuş, fırıncı Mehmet Ağa’nın balta darbeleriyle yığılıp kalıncaya kadar hatıralar derlemiştir. Gövdesi ile dalları odun olarak kullanılmış, yalnız bir dalı baston ustasının eline düşmüştür. Ağacın geriye kalan son parçası olarak düşündüğü daldan güzel bir baston yapılmıştır. O günden

sonra ağaç bir baston olarak yaşamaya devam etmiştir. Ağacın sahibinin elinde İstanbul’u karış karış adımlarken eski evinde kalan kökünden yeşeren bir dalının büyüyüp çiçeğe duruşuna şahit olduğunda yaşadığı sevinç, Mukağali’nin şiirindeki “her yaprak bir yürek”, “her yaprak bir can” sözünü hatırlatıyor. Her iki eserde de ağaç, kanaatimizce hayatın her şeye rağmen devam ettiğini, umut ve sevgi dolu olduğunu anlatmak için seçilmiş bir simgedir. Dediğimiz gibi hikâyede olayları okura, yaşamının son devresini “seçkin kişilere yaraşır bir baston” selamlayan isimsiz ağaç anlatır. Hikâye metninin sonuna geldiğimizde baştakileri hatırlıyoruz, adeta baharda ağaçların çiçek açması gibi hayat döngüsü devam ediyor.

Бар-жоғы менде бір жүрек,
Ол өлсе – мәңгі кеткенім.
Сендегі семсе мың жүрек,
Келгенде жасыл көктемің,
Тірілер қайта дүркіреп.

Bar-jogı mende bir жүрек,
Ol ölse mangi ketkenim.
Sendegi semse mın жүрек,
Kelgende jasıl köktemin
Tiriler kayta dürkirep. [3, s. 235]

Ağaç yaprağını yürek olarak tanımlayan şair, “Sendeki binlerce yaprak dökülse de yeşil baharın geldiğinde gürleyip yeniden dirilir.” diyor. Tıpkı “Bir Ağacın Dilinden” hikâyesindeki gibi: “Bir gün eski evin oradan geçerken, bahçede kendimi görerek şaşırımdı. İşte Mehmet Ağa’nın topraktan bütün bütün sökemediği köküm yeniden dal budak salmış ve üstelik çiçeğe durmuş! Güldüm öteki parçama. O da güldü. El salladık birbirimize... Ve o günden sonra ne zaman oradan geçsem, ağacımla hasret giderdim. Ağlaştık, hal hatır sorduk.”[9, s.22]

Ağaçlar; özgürken çiçeklerinde, tohumlarında, kesildiğinde sökülmemişse geriye kalan köklerinde can bulur yeter ki topraktan beslensin. Hatıralar da öyle değil mi? Ağacın da hafızası var. Bedri Bey’in elinde baston olarak hayatını sürdüren ağaç, yine bir gün Bedri Bey’in elinde eski konağın yanından geçerken o çiçek açan parçasının ve diğer ağaçların yerinde olmadıklarını görür. “Ne ağacım, ne öteki ağaçlar, ne köhne konak vardı ortada” diyen ağaç Bedri Bey’in oradakilere sorması üzerine apartmanlar dikileceğini öğrenir ve “sarsılır hıçkırıklarla öyle ki sahibi bile işitmiştir.”[9, s.23]

Жапырақ жүрек жас қайың!
Жанымызды айырбастайық.
Адам боп жүрсең қасқайып,
Қайың боп тұрам қасқайып,
Тәуекел, айырбастайық!

Japıraq-jürek, jas kayın!
Janımızdı ayırbastayық?
Adam bop жүрсең kaskayып
Kayın bop tursam kaskayып
Tavekel, ayırbastayын! [3, s. 235]

Mukağali, huş ağacına bir kez daha yer değiştirmeyi teklif ediyor: “Sen insan olarak yaşarsın dimdik, ben ağaç olarak yaşarım dimdik, haydi bir cesaret et, gel yer değiştirelim.” Bu dizeler şairimizin doğadaki tüm varlıkların sembolü olarak ele aldığı ağaçla insanı eşit olarak gördüğünü gösterir. İnsanla ağacın, insanla insanın uyum ve anlayış içinde yaşamaları için zaman zaman yer değiştirmeleri, özdeşleşmeleri gerekiyor.

Abiş Kekilbayev'e göre Mukağali, insanla insan; insanla hayat, insanla doğa arasındaki ahengin ve anlaşmanın şairidir. Onun şiirlerinde ele alınan duygu ve düşüncelerin hepsi okuyanın kendi nefesi gibi gerçek ve doğaldır [2, s.132].

“Bir Ağacın Dilinden”in kahraman anlatıcısı ağaç, hikâye boyunca hayatını insanlarınkinden ayrı görmüyor. O, insanlarla birlikte devirler devirmiş, çağlar aşmıştır. İnsanların muhitine körpe fidan olarak adım attığında “burada ulu ağaç olacağım” der, ulu ağaç olmak için çabalar, hayatlarına şahit olduğu ve hep sevecenlikle anlattığı birçok insanın hatıralarıyla ulu ağaç olarak yaşlanır. Gövdesinde sevgiyle sarılan, dallarında hoyratça asılan çocukların sıcaklığı var. Hayatın kargaşasından, insanlardan kaçtıkları için dallarına sığındıklarını düşündüğü kedilerin sıcaklığı var. O, insan eliyle “evin güneşine engel oluyor” diye kesildiğinde, hatıralarla bir köşeye yığılıp kaldığında, gövdesi ve dalları fırına odun olduğunda dahi da insanları sevmekten vazgeçmiyor. “Seçkin kimselere yaraşır bir baston” olarak tapu dairesinden emekli paşazade Bedri Bey’le birlikte yaşlanıyor. “Bir akşamüstü Bedri Bey yolda giderken göçüverdi bu dünyadan. Yere düşmesin diye olanca gücümle destek olmaya çalıştım ama tutamadım. Ben de yaşlanmışım artık. Demek ikimiz de birbirimize destek oluyor muyuz.” [9, s.23]. Doğa ile insanoğlu arasındaki uyuma dikkat çeken bu alıntı, Mukağali’nin şiirindeki son kıtayla birlikte okunmalı:

| | |
|--|--|
| Өмірге өмір жалғасып, Анамыз жерге жармасып. Бірде адам, бірде қайың боп, Сүрейік өмір алмасып... | Ömirge ömir jalğasıp Anamız jerge jarmasıp, Birde adam, birde kayın bop Süreyik ömir almasıp... [3, s. 235] |
|--|--|

“Yaşama yaşam eklenecek, anamız Toprak’a sarılıp, kâh insan olup kâh ağaç olup, yaşayalım yer değiştirecek...” diyen şairimiz ezeli ve ebedi bir hakikati hatırlatıyor bize: Yaşam döngüsü devam edecek. İnsan da doğadaki diğer varlıklar da Dünya’nın sakinleridir. Bunun için insan diğerleriyle birlikte ve huzur içinde yaşamalıdır. Mukağali bir başka şiirinde:

“- Adresin? Adresim, Dünya’dır benim,
Dünya’da yaşayan şair adlı sıradan bir âdemim.
Kalem, kâğıt ve zaman ver yeter azıcık,
Ben hayatı şiirle anlatmaya gelmişim.” der.

Hem şiirde hem hikâyede duygu ve düşüncelerin anlatımı için insan dışındaki varlıklar tercih edilebilir. Şair veya yazar, okurla paylaşmak istediklerini “dertleştigi” veya “anlatıcı” olarak seçtiği bir varlığa emanet edebilir. Bu yöntem, okuru çevresine insan dışındaki varlıkların gözüyle bakmaya davet eder. Tabii ki seçilen varlıklar, sanatın imkânları sonuna kadar kullanılsa da çevremizi anlatmada tam anlamıyla insanla boy ölçüşemez. Ama insana her şeyini birlikte paylaştığı dünyanın diğer varlıklarını, ezeli ve ebedi hakikatleri düşündürür. Kazak şair Mukağali Makatayev “Ömir Süreyik Almasıp...” (Yaşayalım Yer Değiştirerek) adlı şiirinde “jas kayın”a (yaş/genç/körpe huş ağacına) dünyayı anlamlandırmak için yer değiştirmeyi teklif eder. Şair kısa bir süreliğine ağaç olacak, ağaç ise şair. Türk roman ve hikâye yazarı Sevinç Çokum’un “Bir Ağacın Dilinden” adlı hikâyesinde okur devirlere, devirlerle

birlikte kaybolan değerlere anlatıcı olarak seçilen ağacın diliyle özlem duyar. Bu iki eseri karşılaştırmamıza ilham kaynağı olan ağaç, ağacın diliyle doğa, başka başka eserlerde okurla dertleşmeye devam edecektir.

Kaynaklar:

1. Мүтиев, З. Қазақ лирикасының даму сипаты және зерттелу тарихы (XX-XXI ғ. басы): Монография. - Орал: М.Өтемісов атындағы БҚМУ Редакциялық баспа орталығы, 2012.
2. Бегманова, Б. Мұқағали Мақатаев және қазақ поэзиясындағы дәстүр мен жаңашылдық, әдеби зерттеу. - Алматы: Дәстүр баспасы, 2015.
3. Мақатаев, М. Өмір-Өзен, өлеңдер мен толғаулар. - Алматы: Жазушы баспасы, 1979.
4. Есім, Ғ. Тұлғалар-қаламгерлер.- Астана: Фолиант, 2012.
5. Әлімқұлов, Қ. Мәңгілік мұра, зерттеулер. - Алматы: Хантаңір баспасы, 2015.
6. Enginün, İ. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, 13.baskı. - İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013.
7. Ercilasun, B. Yeni Türk Edebiyatı Üzerine İncelemeler 2. - Ankara: Akçağ Yayınları, 1997.
8. Turan-Topçu, P. Sevinç Çokum Hayatı, Edebi Şahsiyeti ve Hikâyeleri, (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). - Danışman: Doç. Dr. Ramazan Korkmaz, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, 2000.
9. Çokum, S. Rozalya Ana. - İstanbul: Kapı Yayınları, 2013.
10. Hüseyin, S. Hayat Bir Hikâye, İstanbul: Zeytinburnu Belediyesi Kültür Yayınları, 2019.

İnternet siteleri:

http://www.sevinccokum.info/?page_id=388

<http://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/cokum-sevinc>

UDK398

Ozer Y.

PhD, Lecturer

Ankara Hacı Bayram Veli University

Faculty of Arts

Department of Turkish Folklore

yerkeozer@gmail.com

G. N. POTANİN'İN DOĞU ARAŞTIRMALARINA KATKISI

Gezgin, etnograf, halk bilimci ve araştırmacı G. N. Potanin (1835-1920) Çarlık Rusyası'nın yürüttüğü Doğu araştırmalarında önemli bir yer tutmuş ve çok yönlü araştırmalara imza atmış bir isimdir. Moğolistan, Çin ve Tibet'in Doğusunda yaptığı alan araştırmalarının sonucunda bıraktığı bilimsel miras, müzeciler, tarihçiler, dil bilimciler ve halk bilimciler tarafından hala kullanılmaya devam etmektedir. G.N. Potanin'in Sibiry'a da yaşadığı dönem boyunca "sürgün yeri" ve "gezginlerin anlatılarında kültürsüz halkların yaşadığı yer olarak" görülen Sibiry'a önyargısını değiştirmeye çalışmıştır. Sibiry'a'nın coğrafya, etnografya, halk bilimi, toplum ve siyasi hayatı ile ilgili yazılarının büyük bir kısmı gazete ve dergilerde yayınlanmıştır.

Bu yazılar, Sibiryâ'nın hayat tarzı ile ilgili önemli bilgiler vermiş olmasının yanı sıra bilim dünyasında etnografya ve folklor alanında yürüttüğü çalışmaları ile büyük önem taşımaktadır. Sibiryâ'da eğitimin yaygınlaştırılması, o bölgede bir üniversitenin kurulmasına yönelik fikirlerin yayılması suçu ile tutuklanmış ve sürgüne gönderilmiştir. Yaklaşık on yıllık sürgün hayatının ardından Potanin, çalışmalarına devam etmiştir.

Potanin, çalışmalarıyla Sibiryâ araştırmalarında yeni bir dönem başlatmıştır. Kendisinden önce Sibiryâ etnografya çalışmaları sistematik bir şekilde değil, ağırlıklı olarak bireysel gayretler şeklinde yürütülüyordu. Folklor derlemeleri ikincil bir öneme sahipti ve bu bilgiler jeolojik geziler sırasında araştırmacıların kendi inisiyatifleri ile gerçekleşiyordu. Potanin, özellikle 1886-1890 yılları arasında Rus Coğrafya Kurumu'nun Doğu Sibiryâ Bölümü çalışmalarını yönetmiştir. Bu dönemde toplumun farklı kesimlerinden Sibiryâ'nın en ücra bölgelerinde çalışabilecek araştırmacıları bölüme getirmiş, derleme amaçlı büyük ve küçük çaplı etnografik geziler düzenlemiş, çeşitli kurumlardan bu gezi ve yayınlar için maddi kaynaklar bulmuştur. Ünlü tarihçi A.N. Pıpin, "Rus Etnografya Tarihi" adlı kitabında Potanin için Sibiryâ Etnografya Okulu'nun kurucusu olarak söz etmiştir.

G.N. Potanin'in Sibiryâ halklarının yerel dilleri ve lehçeleri, coğrafi adları ve özel isimleri, halk şarkıları, deyimler ve atasözleri, halk takvimi, yerel inanışlar ve yerel efsanelerin derlenmesi ile başlayan araştırmalar epos çalışmaları ile devam etmiştir.

G.N.Potanin, Moğolistan, Çin'in güney batısına ve Tibet bölgelerine yaptığı geziler sonucunda halk eposu ve masallar derlemiştir. Potanin, bir eserinin önsözünde çalışmalarının amacından bahseder: "Derlemelerim, dilbilimcilerin ilgisini çekmeyebilir, fakat Moğolistan'da yaşayan süjeleri tanımak isteyen folklor araştırmacıları için faydalı olacağını düşünüyorum. Belki doğubilim çalışmalarının artması ile yerel masalları derleme çalışmalarını halk bilimcileri yürütür. Dilerim, Orta Asya'da da sözlü halk sanat ürünleri de folklor araştırmacısı sıfatını taşıyan doğu bilimcilerimiz tarafından derlenmeye başlar".[4] Bu materyaller onun 1884-1899 yılları arasında yayınlanmış ve halk bilimine büyük katkılar sağlamış iki ciltli eserinde (*Oçerki Severo-Zapadnoy Mongolii*" ve "*Tangutsko-Tibetskaya Okraina Kitaya i Tsentralnaya Mongolia*) yer almıştır.

G.N. Potanin'in derlediği Moğol, Çin, Altay, Türk halklarına ait çok sayıda masal, efsane ve sözlü halk edebiyatı örnekleri, Doğu halk eposunun Slav ve Batı Avrupa eposu ile karşılaştırmasına imkan tanımıştır.

XIX. yüzyılda halk bilimi çalışmalarının merkezinde epos çalışmaları yer almıştır ve bilim dünyasında Doğu kökenli Göç teorisi ile ilgili çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bu tartışmanın çıkış noktası, Potanin'in Rus kahramanlık destanları ile derlediği Sibiryâ ve Orta Asya destanlarının benzerlikleri idi. Rus kahramanlık eposunun özgün olmadığı, Doğu kökenli olduğu teorisi Rusya'da V.V. Stasov, Batı'da ise T. Benfey tarafından daha önce öne sürülmüştü. Bu fikirler G.N. Potanin'in çalışmalarında yaşamaya devam etmiştir. Potanin'e göre, göçebe halklar zengin kültürel mirasa sahiplerdi ve bu miras Güney Rusya'ya Asya göçebeleri tarafından getirilmişti. Güney Rusya'da yaşayan Ortaçağ göçebe halklarının ardında hiçbir yazılı miras bırakmamış olması, bu halkların ileri sürüldüğü gibi düşük kültürel

seviyede olduğu sonucunu getirmez. Özellikle V.V. Radlov'un Arkeoloji Kurumu Doğu Bölümü'nde sunduğu Orhon Gezisi'nin sonuç raporunu dinledikten sonra Potanın şu görüşünü dile getirir: “Kuzey Moğolistan halkının, yazılarını taş anıtlara işlemiş olmaları onların yazılı edebiyata sahip olduklarını gösterir. Bu yazılarının olması, kültürlerinin ve efsanelerinin olduğu anlamına gelir. Bu metinlerin varlığı adı geçen bölgelerde VII. yüzyıldan önce bir ruhani kültürel hayatın olduğunu göstermektedir. Bu kült neydi? Eğer bu Budizm ise, Avrupa'ya geçen Budizm efsaneleri Hazar Denizi'nin kuzeyinden VII. yüzyıldan önce geçmiştir. Kuzey Moğolistan'da VII. yüzyıldan önce Budizm varsa, demek ki Orhon yazıtları yerel Şamanizm unsurlarından doğmuştur. Budizm'in Moğolistan'a geçişi ile eski kültür ortadan kalkması mümkün değil, Moğol Tibet Budizm'i Güney Budizm'inden ayrılmaktadır. Bu durum, Rus halk eposunun Doğu kökenli olduğu hipotezinde bir değişiklik yapmayı gerektirmiştir. Rusya'ya göç eden Budizm efsaneleri derken, Budizm öncesi Kuzey Moğol kültüründen söz etmeliyiz. Potanın, Moğolistan derken Moğol ırkının değil, Türk ırkının yayıldığı coğrafyayı kastetmektedir.

Potanın'e göre, Güney Rusya'daki anlatılar, Moğol Tibet Budizmi'ni Güney Budizm'inden ayıran özellikleri ile karşılaştırıldığında, Budizm öncesi var olan Altın Orda kültürünü bulmak mümkündür”. Potanın'e göre, kahramanlık eposu derleme çalışmaları yapılmış ve sistemleştirilmiştir. Halk bilimcilerin görevi ise, epos süjelerinin yayılma yollarını karşılaştırma metodu ile ortaya çıkartmak ve bunu yaparken Doğu'dan Batı'ya uzanan göç yollarını izlemektir.

Potanın, bu karşılaştırmayı 1899 yılında yayınlanmış olan “*Vostoçniye Motivi v Srednevekovom Epose*” (“Ortaçağ Avrupa Eposunda Doğu Motifler”) adlı eserinde ortaya koymuştur. Bu eserde, Doğu köken hipotezi Batı eposuna da uygulanır. Bununla birlikte kaynak karşılaştırılmasında ilk kez bu kadar çok sayıda Moğol ve Tibet sözlü sanat örnekleri verilmiştir. “Bilim insanlarının bozkır halklarına karşı olan önyargılı tutumları bilimin gelişmesini engellemektedir. Bu barbarların rolü ve manevi-kültürel ödünçlenme tarihine olan doğru yaklaşıma engel olan şey: Ari kibri, hatalı tarihsel bakış açısı... sıradan bakış açısı ve alışılmış inanışlarla bastırılmış düşünme çekingenliğidir”.

Potanın, bu eserinde yalnızca sözlü kültür derleme çalışmaları yapmamış, kendi geliştirdiği yöntemle kültürel olguların yayılma yollarını ve kökenini araştırmış, bu bağlamda kültürel benzerlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Fakat Potanın, eserinde bu teoriyi doğrudan belirtmeden Doğu örneklerini 800 sayfalık esere yaymıştır. Okuyucu, Potanın'in göstermek istediği benzerlikleri ancak eseri tam olarak okuduktan sonra anlayabilir. Potanın'in kendi ifadesi ile bunun en önemli nedeni, uygulanan sansür ve yazarın delillerin yeterliliğinden emin olamamasıdır.

Potanın, 1912 yılında yayınlanmış “*Saga o Solomone*” (Solomon Efsanesi) adlı eserinde sansürün de hafiflemesi ve daha çok materyallerin elde edilmesi ile bu teorisini geliştirmiştir. 1916 yılında Türk-Moğol mitolojisi materyallerinin yer aldığı “*Erke. Kult Sina Neba v Severnoy Azii*” (“Erke. Türk-Moğol Mitolojisi Materyalleri”) adlı eserini yayınlamıştır. Potanın, Kuzey Moğolistan efsanelerinde yer alan Erke Köstebek inanışının V-XIII. yüzyıllarda yaşayan Erke Kültüne geçişini ele alır. Sibirya'da yaşayan çeşitli halklarda var olan Gök'ün oğlu Erke anlatılarını Rus ve Kafkas süjeleri ile karşılaştırmalı olarak inceler. Bu şekilde Rusya'nın Asya

bölgesinde yaşayan halkların (Sibirya, Uzak Doğu, Ural) belleğinde muhafaza edilen efsaneler ve anlatılar dışarıdan getirilen dini ürünler olmadığını kanıtlamaya çalışır. Bu anlatılar, Gökyüzü gözlemler ve gökyüzü altında yaşayan gece hayvanlarının gece hayatını gözlemelele vasıtasıyla çıkmış olabilir. Bu inanışların bütünlüğü Kuzey Asya'nın dini yaratıcılığının bir sonucudur. Potanin, yaptığı çalışmalarla XIX. yüzyılın sonlarında bile devam eden “kültür seviyesi düşük” bir bölge algısını değiştirmeye çalışmış ve binlerce yıl boyunca oluşmuş zengin ruhani mirası ortaya çıkarmaya ve bilim dünyasına kazandırmayı amaçlamıştır.

Potanin, bilim dünyasının Doğu'ya karşı küçümseyici bakış açısını batı bilim dünyasının Slav edebiyatına karşı olan tutum ile karşılaştırır. Fakat bu küçümseyici bakış açısı, Batı dünyasının Slav edebiyatının önemini kabul edilmesi ile sonuçlanır. “Belki de bozkır halklarının mirasını küçümsemesinin, bilimimizin çıkarlarına aykırı olduğu kabul edilerek, bir değişim yaşanacaktır”. [5, s. 856]

Potanin'nin bu çağrısı sonuçsuz kalmamıştır. 1915 yılında Potanin'in bilimsel faaliyetlerinin değerlendirmesini yapan S. F. Oldenburg “Moğolların masal, destan ve anlatıları, özgün metinleri Rus ve Buryat araştırmacıları tarafından derlenmiş, bir kısmı tercüme edilmiştir, çok geniş materyal ise yayınlanmak üzeredir. Potanin'in şikayet ettiği önyargı ve küçümseme, yerini canlı bir ilgiye bırakmıştır, attığı tohum ise meyve vermeye başlamıştır”. Potanin, çalışmalarında yalnızca bu ürünleri derlemekle kalmamış, farklı halklar arasında yaşayan ortak motiflere ve varyantlarına ulaşmaya çalışmıştır. Bu halkların ruhani bağlarına ve karşılıklı etkileşimin şaşırtıcı sonuçlarına ulaşmıştır.

Potanin, folklor ve ruhani kültür meselelerini ön plana çıkartmış ve sözlü sanat ürünlerinin sistematik ve bilimsel bir şekilde derlenmesi ve incelenmesi gerektiğini düşünmüştür. Sibirya çalışmalarında büyük öneme sahip Sibirya folkloru araştırma programı onun ilk çalışması olmuştur. “Halk sanatı ürünlerini büyük bir titizlikle derleyen bir gezgin olarak, masal ve anlatılarla ilgilenmeye başlamış, anlatıların vatanını bulmaya çalışmıştır”.

Böylece Potanin'in faaliyetleri Sibirya'yı “sürgün yeri olmaktan çıkarmıştır” ve bilim dünyasında yeni bir sayfa açmıştır.

Kaynakça

1. Potanin G. İzbrannoye. Tomskaya pisatelskaya organizatsiya., Tomsk, 2014. 400.s.
2. Potanin G. Erke. Kult Sına Neba v Severnoy Azii:Materiyalı k Türko-Mongolskoy Mifologii. Tipo-litografiya Sibirskogo Tovarişçestva pečatnogo dela. Tomsk, 1916. 129.s.
3. Potanin G. Oçerki Severo-Zapadnoy Mongolii. Spb. 1881.
4. Potanin G. Tangutsko-Tibetskaya Okraina Kitaya i Tsentralnaya Mongoliya. İzd. Imp. Rus. Geogr.o-va. Spb. 1886
5. Potanin,G.N. Vostoçniye Motivi v Srednevekovom Epose. M., 1899.

Erdogan H.,
PhD Instructor
Tourism and Hospitality Management
Tourism Faculty
Kastamonu University
Kastamonu/Turkey
h.erdogan@kastamonu.edu.tr

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE POSTMODERN DÖNEM

Yabancı dil öğretimine ilişkin yaşanan yöntem değişikliklerinin temelinde öğrenim sürecinde yüksek başarı oranı sağlayan yöntem arayışı vardır. Bu arayıştan yola çıkarak daha iyi olduğu düşünülen ya da bir önceki yöntemdeki eksikliği gidermek adına yeni bir yönteme ihtiyaç duyulmuştur. Böylelikle dil öğretim tarihçesine birçok yöntem adı yazılmıştır. Daha sonra var olan yöntemler eleştirilerek, geleneksel yaklaşımdan uzaklaşmıştır. Tek bir yöntemi reddeden yöntem sonrası dönem kavramı literatüre girmiştir. Yöntem sonrası dönem, öğretmenlerin yöntemlerin gölgesinde kalmayarak, herhangi bir yöntemin ilkelerine bağlı kalmayarak kendi öğretim tekniklerini ve stratejilerini geliştirdikleri, özgürlüğü, özgünlüğü, yaratıcılığı ön planda tutan, yöntemlerin ötesine geçildiği yeni bir yönelimi ifade etmektedir. Bu eğilim postmodernist felsefenin bakış açısını yansıtmaktadır [7, s. 1061-1068].

Prabhu bu konuya ilişkin en iyi yöntemin olmadığını ifade etmiştir. Ona göre herkes için en iyi olan tek bir yöntem yoktur. Bir başka deyişle en iyi yöntemi, koşul ve amaç yani bağlam belirlemektedir. Bağlama göre yabancı dil öğretimi kapsamında öğretmen ve öğrenci ile ilgili unsurlar yer almaktadır. Öğretmene ilişkin unsurların arasında statü ve beceri gibi etmenler yer alırken; öğrenciye ilişkin unsurlar arasında öğrencinin yaşı, daha önceki öğrenim deneyimi, öğrenme amacı yer almaktadır. Ayrıca sosyal durum da önemli yer tutmaktadır. Dil politikaları, dilbilimsel ve kültürel tutum, ekonomik ve ideolojik etmenler; öğretim hedefleri, sınıf boyutu, zaman ve kaynak sınırlandırması, sınıf etnosu gibi eğitim düzeni kapsayan bütün unsurlar dil öğretiminde önemlidir [6, s. 162]. Öğretmene özerklik sağlayan yöntem sonrası dönem, alternatif yöntemden ziyade yönteme bir alternatif arayışındadır. Geleneksel yöntem bilgiye dayalı pedagoji kuramlarını ortaya koymak için kuramcılara yetki verirken, yöntem sonrası dönem öğretmenlere sınıfa yönelik uygulama fırsatı sunmaktadır [3, s. 29-30]. Tüm bu unsurlar ve dönemin mevcut koşulları göz önünde bulundurularak öğretim stratejisi geliştirilmelidir.

Yöntem sonrası dönemde öğretmen özerkliğini meslekî ve kişisel bilgisiyle şekillendirmektedir. Öğretmen, öğretme sürecine girdiğinde sınırlandırıcı, kısıtlayıcı bir yöntemden uzaklaşması gerektiğinin farkına varır. Bunu yerine getirmek için ise kişisel öğretme bilgisine güvenmelidir. Öğretmen kendini geliştirme ve kendini keşfetme arzusuyla motive edilmelidir [4, s. 548-550]. Yöntem sonrası dönemde öğrenci de özerktir. Öğretmenler, öğrencilere başarılı bir öğrenme süreci geçirebileceği bilişsel, bilişsel ötesi ve etkileyici teknikler uygulama fırsatı vermektedir [4, s. 545]. Yöntem sonrası dönem, öğrencileri eleştirel düşünmeye

yönlendirmekle birlikte öz farkındalık ve öz eleştiri yetisini aşlamaktadır. Öğrenciyi dilsel ortamda bir araştırmacıya dönüştürmektedir [1, s. 69].

Dil öğretimi özellikle sosyo-kültürel anlamda meydana gelen değişikliklere bağlı olarak hızlı bir şekilde modernleşmektedir. Toplumun gelişiminde, bilimsel bilgilerin ve uygulama ihtiyaçlarının gelişiminde atılan her bir yeni adım, yabancı dil öğretiminin içeriğinin ve yöntemlerinin gözden geçirilmesine yol açmaktadır [5, s.30].

Postmodern toplumlarda internet teknolojileri, sosyo-kültürel, ekonomi ve birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli bir ivme kazanmıştır. Çağdaş eğitim sisteminde sınıf içi ortamlar dijital teknolojilerle donatılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendi yöntemlerine yenilik katma ve zenginleştirme imkânı sunmuştur. Böylelikle eğitim literatüründe ve bununla birlikte yabancı dil öğretiminde teknoloji entegrasyonu kavramı ortaya çıkmıştır.

Görsel, işitsel, kitle iletişim araçları; uydu, dijital ve kablolu yayın yapan televizyon ve radyo kanallarıyla birlikte, bilgisayar ve bilişim teknolojilerinin yaygınlaştığı bir dünya platformunda değişen öğrenci profiline geleneksel eğitim yöntemleriyle yaklaşmak uygun görülmemektedir [2, s. 30]. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde de geleneksel yöntemlerden uzaklaşarak yöntem sonrası kavramının baskın olduğu postmodern eğitim sisteminde çağın gereksinimleri ve imkânları doğrultusunda eğitim stratejileri belirlenmelidir.

Sonuç olarak yöntem sonrası dönemde öğretmen kendi öğretme koşullarını ve stratejilerini belirlerken, öğrenci de öğrenim sürecinde daha aktif ve özerk bir kimliğe sahiptir. Daha esnek olan postmodern dönemin ortaya koyduğu yöntem sonrası dönemde, bağlama göre eğitim stratejisi belirlemek bu devrin en belirleyici özelliği olmuştur. Bununla birlikte modern teknoloji koşullarına ve öğrenci profiline uygun yenilikçi eğitim stratejilerinin belirlenmesi zaruret olmuştur.

References

1. HAMAMCI, Z. Yabancı Dil Öğretimi Tarihçesinde Yöntem İncelemesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2 (1), 2013, s.66-70.
2. KIZILER, F. Postmodernist Bir Yaklaşımla Yabancı Dil Öğretiminde Yazının Yeri. *Akademik İncelemeler*, 3(2), 2008, s. 27- 42.
3. KUMARAVADİVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 1994, pp. 27-48
4. KUMARAVADİVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 2001, pp. 537-560.
5. OBDALOVA, O.A. İnoyaziçnoe obrazovanie v XXI veke v kontekste sotsiokul'turnih i pedagogičeskih innovatsiy. Tomsk: İzdatel'stvo Tomskogo universiteta, 2014. 180 s.
6. PRABHU, N.S. There Is No Best Method- Why? *TESOL Quarterly*, 24 (2), 1990, pp.161-176.
7. TEKİN ÖZEL, R. Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Bir Paradigma: Yöntem Sonrası Dönem. *DTFC Dergisi*, 59 (2), 2019, s.1057-1086.

Жизномірська О. Я.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
та інклюзивної освіти ТОКІППО

o.ya.oksana@ukr.net

Гайда В. Я.

методист відділу методики навчальних
предметів та професійного розвитку педагогів
ТОКІППО

gaidavasil@gmail.com

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВЕКТОР СТАНОВЛЕННЯ

Сучасний вимір сьогодення та значні освітні зміни спонукають особистість учителя задуматися над власним «Я», своєю ідентичністю, стійко визначитися зі своїми позиціями, баченнями та пріоритетами. Учитель сучасності зіштовхується з великим спектром проблем, труднощів, а також викликів, запитів, загроз, що все більше мотивують його до саморозвитку, самоздійснення та саморозкриття у різних іпостасях тощо. Реалії повсякденного професійного життя набувають чинності лише тоді, коли педагог психологічно готовий застосовувати, наприклад, інноваційні технології у взаємодії з учнями та водночас уміє критично мислити, досягати успіху й перебувати в конкурентному середовищі позитивного спрямування.

У науковому форматі питання самоосвітньої компетентності було окреслено такими вченими-психологами, як М. В. Савчином (психологічна підготовка учителів до навчання, виховання, розвитку); О. Г. Асмоловим (самоздійснення особистості); К. Р. Роджерсом (самореалізація особистості); Л. М. Фрідманом (самовизначення, саморозкриття особистості); О. Л. Мерзляковою та ін.

Аналізуючи думки педагогів, зокрема І. Зимня самоосвітню компетентність розглядає як здатність особистості вчитися впродовж усього життя як основу неперервного навчання у розрізі особистісного, професійного та соціального розвитку [1]. Натомість Н. Коваленко самоосвітній розвиток педагога трактує як складну інтегровану властивість, що забезпечує її готовність і здатність до самостійного, системного пізнання дійсності, саморозвитку, самозростання [3].

Як зазначає О. Л. Мерзлякова, особистість педагога повинна бути мислителем, яка постійно вдосконалює свій тип мислення у різних світах. Вітчизняна дослідниця виокремлює такі стратегії, якими керується педагог у своїй професійній діяльності задля досягнення позитивних результатів.

1) *Використовуйте «пустопорожній» час.* Варто поміркувати над днем, що минув, поставити собі запитання: коли сьогодні я найгірше або найкраще

мислив; чого я досягнув сьогодні; дозволив собі розгубитися від негативних думок тощо.

2) *По одній проблемі щодня.* На початку свого робочого дня сформулюйте проблему для обмірковування та осмислення покрокових можливостей її вирішування, кожної вільної хвилини повертайтеся до цих міркувань.

3) *Інтерналізуйте.* Використовуйте для внутрішнього особистого вживання інтелектуальні стандарти (ясність, точність, достовірність, глибину, значущість тощо).

4) *Ведіть інтелектуальний щоденник.* Упродовж тижня опишіть ситуацію, що емоційно важлива для вас; вашу реакцію, вчинок у відповідь; аналізуйте – чому і для чого; оцінюйте себе – як ви вчинили б, якщо мали би змогу пережити знову цю ситуацію.

5) *Перебудуйте власний характер.* Оберіть на місяць одну інтелектуальну рису характеру (наполегливість, автономність, емпатію) і розпочинайте спостереження за собою, щоб удосконалити свій характер.

6) *Вирішуйте проблеми, пов'язані з вашим внутрішнім «Я».* Засобом саморефлексії контролювати егоцентричні думки «що я роблю лише для власної користі, вигоди?», варто змінити свої думки на раціональні.

7) *Переосмисліть ваше бачення речей.* Зробіть думки, ситуації та події більш позитивними, щоб зробити життя щасливим, психологічно комфортним, перетворюючи помилки та проблеми у можливості, ресурси.

8) *Увійдіть у контакт із власними емоціями.* Щоразу, коли ви відчуваєте негативну емоцію, запитуйте себе – яке мислення призводить до цього? Як можна по-іншому мислити, можливо, побачити гумор, або замість гніватися пожаліти когось тощо.

9) *Проаналізуйте групові впливи на своє життя.* Проаналізуйте ту поведінку, яка рекомендується або не рекомендується в групах, до яких ви себе приєднуєте; у будь-якій спільноті визначається рівень конформності та ін. [4, с. 4–6].

У роботі ми намагаємося зробити акцент і на синергії особистості педагога та учня. Власне кажучи, здійснюючи ретельний аналіз особливостей технології особистісно-орієнтованого навчання, можна сказати про невід'ємний зв'язок із діяльнісним підходом до організації навчання учнів фізики. Діяльнісний принцип у навчанні вперше був введений і розроблений С. Рубінштейном, який розглядав діяльність не тільки як процес, «за допомогою якого реалізується те або інше ставлення людини до навколишнього світу», але й показав співвідношення діяльності й особистості, єдність свідомості й діяльності. Отже, діяльність розглядалася не як абстрактна структура, а як конкретна діяльність особистості в певних умовах .

Так, В. Шарко пропонує сучасні погляди щодо організації освітнього процесу та конструктивної взаємодії вчителя та учня: а) основною умовою ефективного здійснення навчальної діяльності є самостійний характер її виконання; б) показником підготовки учня до здійснення різних видів діяльності є його досвід з виконання всіх етапів діяльності (мотиваційно-цільового, операційно-функціонального і контрольного-рефлексивного), що

можливе лише за умов самонавчання, яке включає самостійне цілепокладання, самостійну роботу з опанування знань і вмінь, самоконтроль, самооцінку, самокорекцію, рефлексію процесу і результатів діяльності; в) ефективність різних видів діяльності залежить від спеціальних умов, характерних для кожного її виду.

Поряд з цим дослідниця визначила такі складові успішної пізнавальної активності особистості: а) створення позитивного мікроклімату в класі, атмосфери доброзичливих взаємин між учасниками процесу і бажання вчитися; б) логічний виклад матеріалу на різних видах носіїв інформації; в) виконання вправ на перекодування інформації, її систематизацію та структурування, виконання вправ на застосування знань на практиці; г) орієнтація процесу засвоєння знань на рівень «знання – переконання»; д) залучення ціннісно-емоційної сфери суб'єктів навчання [6].

На нашу думку, має бути психологічне підґрунтя для цілкового саморозкриття й самовдосконалення особистості педагога в освітньому закладі. З психологічної позиції, самоосвітня компетентність педагога – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей, позитивного ставлення до труднощів та стійкості вольової активності. Учитель нової формації повинен володіти багатьма компетенціями (наполегливість, активність, завзятість, умотивованість, цілеспрямованість, критичність) та ін., що позитивно спрямовують його професійну діяльність, допомагають долати труднощі, ефективно діяти у форс-мажорних ситуаціях, а також гармонійно відчувати власну значущість у вимірі освітніх інновацій.

Література

1. Зимня І. А. Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти. М.: Вища освіта сьогодні. 2004. 43 с
2. Косик В., Мельник О., Литвинова С. Гаджети в школі; упоряд. Н. Харченко. Київ: «Шкільний світ», 2017. 128 с.
3. Коваленко Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00. К. 2009. 20 с.
4. Мерзлякова О. Л. Профілактика деструктивного впливу мас-медіа; упоряд. Т. Червонна. Київ: «Шкільний світ», 2017. 80 с.
5. Савчин М. В. Психологічні особливості ефективності виховних технологій: монографія. Дрогобич: «Коло». 2005. 184 с.
6. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти: монографія / Шарко В. Д. Херсон: ХДУ, 2006. 400 с.

УДК 373.5.016:[54;57;91]

Жмурко О. Г.

викладач загальноосвітньої підготовки

Державний навчальний заклад

«Подільський центр професійно-технічної освіти»

lenakpua@gmail.com

ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕННЯ ПРО ЦІЛІСНІСТЬ ЖИВОЇ ПРИРОДИ В КУРСІ «ПРИРОДНИЧІ НАУКИ»

Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів в освітній процес. Пропонуються нові технології, інший педагогічний менталітет. Сучасний етап модернізації системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості, спрямуванням зусиль педагогів на розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу [2].

Інтегрований курс «Природничі науки» базується на формуванні предметних компетентностей, які можуть бути сформовані при вивченні певної теми, і системи пізнавальних дій здобувачів освіти, які забезпечують їх формування. Тому нам, викладачам, необхідно визначити конкретні знання, уміння і здатності, які складають компетентності і якими повинні оволодіти здобувачі освіти упродовж вивчення теми; відібрати зміст, методи і засоби навчання, які забезпечать формування визначеної компетентності [3].

Реалізуючи зміст даної програми, доцільно розпочинати не з повідомлення готової інформації про біологічні, хімічні чи географічні об'єкти та процеси живої природи, а з організації сприйняття здобувачами освіти самих матеріальних або матеріалізованих біологічних, хімічних та географічних об'єктів та процесів. Вони мають отримувати знання про об'єкти та процеси під час спостереження та дослідження їх будови, властивостей, взаємозв'язків, значення. У результаті такого навчання здобувачі освіти здобуватимуть власні емпіричні знання, які далі збагачуватимуться теоретичними знаннями про ці ж самі об'єкти та процеси, отриманими з підручника, слів викладача, додаткових джерел інформації. Такий підхід до вивчення навчального матеріалу сприятиме формуванню пізнавального інтересу, збагачуватиме індивідуальний досвід, забезпечуватиме діяльнісний підхід до навчання.

Плануючи реалізацію змісту програми в освітньому процесі, викладачеві доцільно структурувати навчальний матеріал на смислові блоки та визначити до кожного з них навчальні задачі і, внаслідок цього, різний характер діяльності учнів: дії за зразком; пошук нового засобами встановлення зв'язків із засвоєним раніше; проблемні задачі, що створюють протиріччя, яке можна подолати, вдаючись до дослідження; засвоєння нового способу діяльності тощо. Засобами навчальних завдань викладач повинен спрямовувати зусилля здобувачів освіти не тільки на відтворення знань та умінь у типовій ситуації, а й вчити застосовувати їх у дещо змінених та нестандартних ситуаціях, порівнювати об'єкти та процеси, пояснювати сутність та роль процесів життєдіяльності, висловлювати власну думку, виявляти ставлення до предмета вивчення, узагальнювати навчальний матеріал, робити висновки, застосовувати знання у практичній діяльності.

Згідно з концепцією інтеграції змісту природничо-наукової освіти, об'єднання елементів біологічних знань у цілісність та їх введення до загальної системи знань про природу відбувається за допомогою закономірних зв'язків на підґрунті загальних закономірностей природи. Зазначені закономірності є

«випереджальними організаторами» знань для всіх природничих дисциплін, у тому числі й біології [5].

Цілісність кожного рівня організації життя пропонуємо розкривати в такій послідовності висвітлення структурних елементів: розгляд об'єкта пізнання як системи (відмежованої множини взаємозв'язаних елементів). При цьому живі системи розглядаються як цілісні (простежується взаємозв'язок між складовими елементами), динамічні (ті, які можуть змінюватися з часом), відкриті (постійно взаємопов'язані з навколишнім середовищем обміном речовин, енергією, інформацією), саморегульовані (самостійно регулюють усі життєві процеси на рівні організму); вивчення складу, структури та організації елементів і частин системи, виявлення взаємодії між ними (внутрішні взаємозв'язки в системі, що формують її як функціональну цілісність); виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення серед них головних.

Виділення основних знань із вивченого на уроці має здійснюватися не шляхом механічного відкидання частини інформації, а шляхом згортання навчального матеріалу, ущільнення його змісту до кількох основних понять. Такі дії розглядаємо як кодування чи моделювання навчального матеріалу. Скорочений запис у вигляді кількох понять, як своєрідний код, є опорою при відтворенні засвоєних знань, елементом цілого ланцюга зв'язків.

Формування понять за розробленою методикою являє собою поетапну послідовність, яка забезпечує наступність їхнього розвитку.

Перший етап передбачає формування теоретичних понять через чуттєво-образне сприйняття об'єктів пізнання, спостереження і проведення дослідів. Дані дослідів аналізуються: виділяються загальні істотні ознаки, відкидаються несуттєві. Цей процес, зазвичай, завершується словесним визначенням поняття, що синтезує в собі його істотні ознаки. Він складає зміст першого етапу формування теоретичного поняття. Сутність його полягає у русі від чуттєво-конкретного сприйняття до абстрактного мислення. Другий етап – у формуванні теоретичного поняття – це рух від абстрактного до конкретного. Відбувається конкретизація поняття. При цьому розширюється зміст поняття, уточнюється його обсяг. Третій етап – завершується формування понять розкриттям зв'язків і відношень з іншими поняттями, які вже знайомі учням.

Дотримуючись зазначеної послідовності при формуванні теоретичних понять як необхідної компоненти засвоєння біологічних знань в аспекті цілісності, учні оволодівають основними біологічними термінами, встановлюють зв'язки і відношення між поняттями різного рівня складності.

Формування уявлень про цілісність живої природи проводимо за планом:

1. Звертаємося до знань, одержаних на попередніх уроках; до власного досвіду здобувачів освіти.

2. Використовуємо наочність з метою активізації уваги, мотивації навчання, підсилення сприйняття, попереднього уявлення.

3. При формуванні уявлення акцентуємо увагу на будові об'єкта, суттєвих зовнішніх зв'язках об'єкта з довкіллям; розкриваємо також суттєві внутрішні зв'язки між складовими елементами об'єкта, його розвиток.

4. Абстрактне поняття (молекула, клітина, організм, рослина, тварина, ін.) конкретизуємо (розглядаємо поняття на конкретних прикладах).

5. Вивчене поняття вводимо в єдину систему знань, тобто обґрунтовуємо його зв'язки (властивості, зв'язки об'єкта) на основі уявлень про зміст загальних закономірностей природи (ЗЗП) (збереження періодичності й спрямованості процесів до рівноважного стану) [3].

На підґрунті застосування елементів знань про загальні закономірності природи біологічні знання об'єднуються у цілісність.

Наприклад, під час формування цілісного уявлення про біологічну систему (молекули білків, ліпідів, клітину, організм) на першому курсі спочатку здобувачі освіти пригадують те, що їм уже відоме про цю біосистему з основної школи: будову, ознаки, властивості, функції. Акцентуємо увагу на структурі біологічних систем, зовнішніх зв'язках біологічних систем з довкіллям на основі обміну речовиною та енергією. Розкриваємо суттєві внутрішні зв'язки біологічної системи, які виникають між його структурними елементами, забезпечуючи процеси життєдіяльності. Поняття «біологічна система» конкретизуємо під час вивчення видового різноманіття рослин і тварин. Узагальнення вивченого: пояснення властивостей організмів, особливостей будови та процесів життєдіяльності на основі еколого-еволюційного підходу та загальних закономірностей природи (збереження періодичності та спрямованості процесів до рівноважного стану).

Оптимізація освітнього процесу під час інтегрованого навчання здобувачів освіти в ЗП(П-Т)О базується на досягненні цілісності знань про природу, їх розумінні, ущільненні змісту знань, діяльнісному підході до набуття знань, створенні природовідповідного навчального середовища [7].

Література

1. Бех І. Д. Людина не має права на пасивність. *Педагогіка толерантності*. 2002. № 3, С.31–37. Про індивідуальний досвід діяння як фактор розвитку особистісного потенціалу студентської молоді.
2. Закон України «Про повну загальну середню освіту»: ухвалений 16.01.2020 р. Верховною Радою.
3. Ільченко В. Р. Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 163–171.
4. Ільченко О. Г. Методичні рекомендації до організації кабінету довкілля. Полтава: Довкілля. К, 2004. 24 с.
5. Проект Концепції профільного навчання в старшій школі. [Електронний ресурс].
6. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. К.: Богданова. А. М., 2009. 404 с.
7. Формування природничо-наукової картини світу в учнів середньої школи: колективна монографія. За ред.. В. Р. Ільченко, К. Ж. Гуз, В. С. Коваленко, Л. М. Рибалко. Полтава: Довкілля-К, 2005. 224с.

Зевако В І.

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного медичного
університету імені І. Я. Горбачевського
v_zevako@ukr.net

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Професійна підготовка майбутніх медичних працівників здійснюється не лише під час засвоєння спеціальних, але й гуманітарних дисциплін, зокрема української мови як іноземної, мета якої – досягнення іншомовної комунікативної компетентності, спрямованої на використання мови в повсякденному побутовому спілкуванні та професійній діяльності під час клінічної практики, комунікації з пацієнтами, колегами тощо.

«Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України» підкреслює, що мовна підготовка іноземних громадян полягає в забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя) [1].

Отже, комунікативна компетентність майбутнього лікаря обов'язково включає професійну складову – сукупність систематизованих знань норм і правил літературної мови, за якими будуються правильні мовні конструкції та повідомлення за фахом [3, с.18].

Комунікативну компетентність майбутнього професіонала формують лексична, фонетична і граматична компетенції. Лексична компетенція – наявність у студентів певного словникового запасу і здатність до його адекватної реалізації. Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків і звукосполучень української літературної мови, нормативне наголошення, володіння інтонаційними засобами мови. Граматична компетенція – побудова і вживання форм слів, словосполучень і речень відповідно до граматичних норм літературної мови.

І. Ренчка виділяє також діамонологічну компетентність – розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати розповідь [2, с. 173].

Для вироблення практичних умінь і навичок студенти-іноземці виконують різноманітні вправи і завдання. Вже на початкових заняттях, де формуються навички читання і письма, студенти, поруч з лексикою повсякденного вживання, засвоюють значення, правильну вимову, наголошення й написання слів, *лікар, лікарня, клініка, пацієнт, медсестра, анатомія, гістологія, медичний університет* тощо. У міру осягнення нових тем термінологічний запас збільшується. Наприклад, на першому курсі професійне

спрямування має тема «Частини тіла», що вивчається протягом чотирьох годин; на другому курсі термінологічний апарат значно розширюється завдяки темам «Моя майбутня професія», «Я захворів», «У поліклініці», «Хвороби, травми», «Ділова гра «У лікаря», «Медицина. Медичні спеціальності. Медичний персонал», «Відділення лікарні», «Перша медична допомога» та багатьох інших. Студенти, залежно від теми, вчать оперувати складними медичними термінами: *запаморочення, свербіж, висип, зубний біль, кровоносні судини, абдомінальний хірург, оперативне лікування, хірургічне втручання, гіпертонічна хвороба, щитоподібна залоза* тощо.

Грамотичні форми і конструкції студенти засвоюють, спираючись на вивчену лексику, тому на першому курсі будують переважно односкладні поширені речення типу *У мене болить (болять)...*; *Я іду (ти йдеш, він, вона йде, ми йдемо, ви йдете, вони йдуть) до лікаря; Сестра (мама, бабуся, брат, тато) погано (добре) почувається; Сестра і брат погано (добре) почувуються; Університетська лікарня (поліклініка, аптека) розташована на вулиці Шпитальній* тощо. На другому курсі конструкції значно ускладнюються: *Абдомінальний хірург займається лікуванням органів черевної порожнини; Є такі спеціалізації дантиста: стоматолог-терапевт, стоматолог-хірург, стоматолог-ортопед, дитячий стоматолог; У гастроентерологічному відділенні лікують захворювання органів травлення, наприклад, гастрит, виразку, гепатит, панкреатит, холецистит* тощо.

Відповідно до навчальної програми поступово ускладнюються і тексти, на базі яких, послуговуючись лексичним запасом, студенти будують монологи, діалоги, полілоги. Так формується зв'язне мовлення іноземців.

Отже, у формуванні професійної компетентності студентів медичного університету важливу роль відіграють заняття з української мови як іноземної, де комплексно формуються фонетична, лексична, граматична компетенції, необхідні для професійної комунікації майбутніх лікарів.

Література

1. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. URL: www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf (дата звернення: 10.04.2020).
2. Ренчка І. Викладання української мови як іноземної: формування мовної і мовленнєвої компетентності. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 9. С. 171–179.
3. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко: 3-тє вид., виправ. і доповн. К.: Алерта, 2013. 696 с.

УДК 371.132:373.034

Іванюк І. В.

кандидат педагогічних наук, доктор філософії,
директор Тернопільського навчально-виховного комплексу
«Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – правовий лицей № 2»

tzschoo2@ukr.net

МЕТОДИЧНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК ЗАПОРУКА УСПІХУ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Методичні компетенції, що визначають здатність педагога до ефективної організації педагогічного процесу за своїм фахом, включають: високу компетентність та професіоналізм у викладанні фахової дисципліни; володіння інноваційними методиками організації педагогічного процесу учнів, активне їх використання у викладацькій діяльності, інноваційний тип педагогічного мислення. Наприклад, методичні компетенції вчителя-філолога включають, передусім, власну високу мовну культуру, ставлення до мови як до пріоритету розвитку національної культури, основи національної самоідентифікації. Означена компетентність також включає знання інноваційних методик викладання лінгвістичних дисциплін, потребу в постійній модернізації своєї методики організації навчального процесу на основі діагностики реального рівня її ефективності, діагностики рівня навчальних досягнень школярів в області філологічних дисциплін. Важливою ознакою є відкритість до інновацій у сфері гуманітарної, лінгвістичної освіти, перманентність професійного саморозвитку, науково-пошукова діяльність, як його значуща складова.

Принципова відмінність традиційних знань та умінь вчителя, які визначають його здатність до реалізації комплексу загальновизнаних педагогічних функцій, полягає в тому, що компетенції передбачають таку модель організації навчально-виховного процесу, яка базується не на інформаційно-репродуктивному підході, а на компетентнісному, основним компонентом якого є особистісна орієнтованість, а основний механізм – взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, цілісного освітнього простору.

Педагог інноваційного типу в сучасних умовах повинен бути в постійному пошуку нових методів навчання і виховання, стимулів до розвитку творчості, реалізації обдарованості школярів. Окрім основних знань, вмінь, навичок, що складають професійну компетентність і пов'язані з організацією педагогічного процесу, учитель повинен виконувати функціональні обов'язки, ті норми, порушення або недотримання яких може трактуватись, як протизаконні дії, відхилення від посадових інструкцій тощо.

Через призму вимог посадової інструкції педагог, організовуючи навчально-виховний процес, забезпечує виконання його важливої мети – збереження життя і здоров'я учнів загалом, він несе особисту відповідальність за дотримання основних вимог щодо створення позитивного психологічного середовища, умов для охорони життєдіяльності учнів.

У цьому контексті педагог є суб'єктом створення конструктивного, профільно орієнтованого освітнього середовища, що забезпечує сприятливі умови для навчальної діяльності учнів, їхньої особистісної самореалізації. Це передбачає:

1) створення умов для забезпечення сприятливого психологічного мікроклімату в освітньому просторі НЗ, конструктивних, доброзичливих взаємовідносин в учнівському, педагогічному колективі. Передусім це стосується загальної культури педагога: володіння рисами толерантності, такту,

дотримання високої культури спілкування в середовищі учнів і колег, у взаємовідносинах з батьками учнів. У цьому контексті ефективним є проведення семінарів, зустрічей з успішними людьми, психологами щодо можливостей досягнення відповідної мети, забезпечення здорового психологічного мікроклімату в системі формування єдиного освітнього простору;

2) організацію позаурочної і позашкільної роботи учнів, що має високий потенціал у забезпеченні їхнього розвитку обдарованості, формуванні в них активної життєвої позиції, сприяє особистісній самореалізації, а також підвищенню профільних компетенцій відповідно до індивідуальних здібностей та інтересів учнів;

3) ефективну організацію роботи з дітьми, які потребують особливої уваги. Педагоги мають співпрацювати з психолого-соціальною службою загальноосвітнього навчального закладу, класними керівниками з метою створення банку даних про дітей (сиріт, напівсиріт, неблагополучних сімей). І тут не лише діти-сироти, з неблагополучних сімей, а й діти, які є соціальними сиротами, батьки яких зайняті заробітчанством, зазвичай за кордоном, не мають з ними спілкування, а отже, й ефективного впливу на виховання;

4) реалізацію діагностичних функцій. Важливо виявляти рівень навчальних досягнень учнів, їхніх інтелектуальних здібностей і інтересів, у тому числі в області профільного навчання, слабкі сторони щодо виховання високих моральних цінностей, культури поведінки та ін.

Виділені вище компетенції актуальні не лише для вчителя і для управлінця, який виступає головним суб'єктом формування цілісного, профільно орієнтованого освітнього простору школи.

Акцентуємо увагу на суб'єктах, які найбільшою мірою реалізують організаційно-управлінські функції і, відповідно, впливають на якісні параметри формування освітнього простору профільного загальноосвітнього навчального закладу. Зокрема, дирекція, педагогічна рада, методичні об'єднання є структурними підрозділами, які за своїми функціональними обов'язками є найбільш дотичними до управлінських дій різного рівня, характер співпраці з якими стосується найбільш фундаментальних та принципових рішень щодо формування педагогічного процесу, функціонування навчального закладу загалом.

До структурних підрозділів допоміжного рівня, водночас суб'єктів організаційно-управлінської діяльності, освітнього процесу, а тому і цілісного освітнього простору, належать психолог загальноосвітнього навчального закладу, соціальний педагог, шкільний лікар, бібліотекар, які виконують функції опосередкованих регуляторів освітнього процесу відповідно до своїх повноважень.

Зовнішніми суб'єктами за своєю природою та специфікою реалізації організаційно-управлінських функцій є такі структурні підрозділи як рада загальноосвітнього навчального закладу, батьківський комітет, піклувальна рада, громадські організації, вони забезпечують його зовнішню взаємодію з іншими значущими суб'єктами організації, управління та регуляції освітнього

процесу, інтеграції загальноосвітнього навчального закладу в більш широкий соціальний простір.

За таких умов організаційно-управлінська діяльність загальноосвітнього навчального закладу проектується як значною мірою опосередкована управлінська діяльність (мінімізуючи прямий вплив керівників на учасників освітнього процесу), яка забезпечує не лише взаємодію всіх суб'єктів освітньої системи, а і трансформації управлінських функцій у самоуправлінські. Тому всі учасники освітнього процесу (безпосередні та опосередковані) займають суб'єктну позицію, тобто відчують свою причетність і реальні можливості не лише до формування цілісного освітнього простору, а і до управління ним, забезпечуючи перманентність розвитку та удосконалення.

Аналіз наукових джерел з проблем теорії освітнього менеджменту, професійної компетентності керівника освітнього закладу свідчать про активні наукові пошуки щодо структурної організації управлінської компетентності керівника навчального закладу, структури його управлінської діяльності, що є основою забезпечення глибокого розуміння феномену, а тому й моделювання продуктивних схем, моделей формування.

Основу управлінської компетентності керівника навчального закладу Л. Даниленко, Л. Карамушка визначають як комплекс знань, умінь, особистісних якостей у таких областях, як: науково-філософські, суспільно-політичні, психолого-педагогічні, предметні та соціально-функціональні.

Узагальнюючи зазначені позиції, ми трактуємо управлінську компетентність педагога, керівника загальноосвітнього навчального закладу профільного типу як свого роду інтегральне утворення (професійно цінні знання, вміння, вміння їх реалізовувати на практиці, особистісні якості), що визначають здатність педагога, керівника на основі продуктивної взаємодії, співпраці зі всіма суб'єктами освітньої системи до прийняття як стратегічних, так і тактичних рішень щодо перманентного розвитку та оптимізації цілісного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу сучасного профільного типу за базовими критеріями якості.

Література

1. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / Ксенія Олександрівна Абульханова. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В. О. Татенка]. К.: Либідь, 2006. С. 37–52.
2. Андрущенко В. П. «Педагогічна матриця» української освіти: її значення для України і європейського світу / Віктор Петрович Андрущенко. Рідна школа. 2012. № 4/5. С. 13–18.
3. Антонович М. Правова культура українського народу в сфері прав людини: історичний розвиток та сучасний стан / М. Антонович. Право України. № 12. С. 75–79.
4. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл: вид. 2-ге, доп. Житомир: Вид-во «Волинь», 2008. 232 с.
5. Бачинська Є. М. Механізм формування інноваційного освітнього

простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*. № 1 (54). 2007. С. 79–88.

6. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. К., 2009. 156 с.

УДК 37.036

Іванюк Т. Г.

методист відділу методики навчальних
предметів та професійного розвитку
педагогів ТОКІППО

УМІННЯ СИСТЕМНО МИСЛИТИ – ВИМОГА ТА ЦІЛЬ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Оволодіння методологією системного підходу є актуальним та пріоритетним завданням в умовах сучасної системи освіти, оскільки системні знання, системне мислення як компоненти якостей особистості учнів визначають нові характеристики здобутих знань та умінь, новий рівень інтелектуальних здібностей. Перехід учнів до нового способу мислення – важливий крок у їхньому розвитку, який змінює відношення до світосприйняття і визначає способи його цілісного пізнання. Однак у педагогічному досвіді, у цілях та змісті діяльності закладів загальної середньої освіти не проектується формування системного мислення учнів. Аналіз теорії та педагогічної практики демонструє, що формування системного мислення ще не стало об'єктом теоретико-методологічного усвідомлення і практичної реалізації. Причина полягає в тому, що парадигма системного мислення не знайшла власної змістової ніші в особистих професійних пріоритетах більшості учителів.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми. Розпочнемо із запитання, яке традиційно адресують учителям математики: що вивчають наші учні у школі? Відповідь очевидна: матеріал, передбачений навчальною програмою. Однак чи все так просто? Адже математика – це не лише виконання арифметичних операцій, обчислення відсотків, розв'язування рівнянь, спрощення виразів. Одне з головних завдань шкільної математики полягає у формуванні системного математичного мислення у школярів, що забезпечить уміння критично та аргументовано міркувати, приймати рішення, обґрунтовувати вибір, генерувати ідеї, розв'язувати нестандартні завдання. Пояснення у математиці називають міркуванням, а міркування – обов'язкова умова математичної строгості. Математику важливо надати аргументи, які переконують інших, бездоганно вибудовують ланцюжок міркувань від однієї ідеї до іншої за допомогою логічних зв'язків. Математична освіта є головним індикатором готовності суспільства до змін. Математика визнана універсальною мовою науки, елементом загальної людської культури, водночас є могутнім засобом розвитку особистості. Вона сприяє розвитку таких рис характеру, як уміння ставити перед собою проблемні завдання, цілеспрямованість у досягненні мети, віри у свої можливості, впевненість у правильності виконаних завдань.

Однією з характерних особливостей розвитку людської культури в ХХІ столітті є широке проникнення математичної думки в найрізноманітніші сфери інтелектуальної діяльності.

Порівняльна таблиця математичних навичок, необхідних особистості для досягнення успіху в житті у ХХ та ХХІ століттях:

| Характерні для ХХ століття | Визначені у ХХІ столітті |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • засвоєння алгоритмів розв'язання нескладних задач; • виявлення закономірностей; • виконання обчислень без калькулятора; • швидкість виконання завдань; • точність виконання завдань; • виконання завдань у визначені чіткі терміни. | <ul style="list-style-type: none"> • глибоко розуміти задачу; • структурувати задачі та репрезентувати їх за допомогою символів; • творчо підходити до розв'язування задач; • виявляти закономірності, щоб правильно обрати інструменти розв'язування конкретної задачі; • проводити обчислення за допомогою доступних ресурсів; • критично оцінювати результати; • проводити розрахунки, статистичний аналіз, • приймати рішення; • досягти досконалості без остраху поразки та кількості спроб; • синтезувати результати; • презентувати складну числову інформацію з подальшим обговоренням; • співпрацювати з іншими; • ставити запитання щодо складної числової інформації. |

Численними дослідженнями було встановлено, що майже 40% учнів вважають, що не спроможні вивчати математику, оскільки у них відсутні відповідні природні здібності. Проте готовність учнів до навчання окремих складних тем математики залежить насамперед від накопичених учнем практичних знань та умінь. Неготовність учнів до сприйняття окремої інформації може бути зумовлена прогалинами у засвоєнні необхідних базових понять. Розуміння важливості математичного мислення та концепції і стратегій зміни мислення учнів полягає в більш досконалому підході учителів до власного навчання та відношення до предмета. Не секрет, що окремі учителі математики мають певний страх перед дисципліною та її викладанням. Науково доведено, що існує залежність між рівнем негативних емоцій учителя, зумовлених страхом та рівнем успішності учнів. Отже, від рівня мислення учителя залежатиме сприймання учнями математики (на довільному рівні) як доступного для розуміння предмета і такого, що приносить істинне задоволення.

У 1977 році Національна рада учителів математики зробила наступну заяву: «навчання розв'язувати задачі – це основна причина навчання математики». Акцент у вивченні математики у більшості країн світу було зміщено у бік практичної спрямованості. Реалізація такого підходу знайшла відображення у сучасній компетентнісній парадигмі навчання математики. З початку 1980 років розв'язування задач, логічна аргументація і критичне мислення стали невід'ємною частиною шкільної програми з математики більшості країн світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людина з народження отримує здатність до мислення, оскільки здатність до мисленнєвої діяльності є однією з ознак людини. Але однієї здатності не достатньо. Для розв'язування мисленнєвих завдань необхідно використовувати операції мислення, зокрема аналіз, синтез, абстракцію, узагальнення і порівняння. Отже, логічно виникає потреба розвивати відповідні види мислення. Творче мислення дозволяє отримати нові рішення окремої проблеми. Здатність до аналітичного мислення надає можливість людині використовувати логіку при аналізі інформації та прийнятті рішень. Кожен вид мислення оптимальний для розв'язування окремо взятого завдання, розвиток здібностей до існуючих видів мислення дозволяє людині розв'язувати завдання, виходячи з ситуації, в якій вона перебуває. Системне мислення характеризується цілісним сприйняттям явищ і предметів, із врахуванням зв'язків між ними та дозволяє сприймати події у новому баченні з більш адекватною оцінкою і як результат – успішно досягати цілей. Системне мислення можна трактувати як здатність використовувати системний підхід у діяльності людини. Ключовою характерною особливістю системного мислення є поняття «системи». На сьогоднішній день існує значна кількість визначень поняття «система», насамперед це залежить від області знань і мети дослідження. Тому логічно розглянути питання розвитку системного мислення у шкільній математиці. Важливим аспектом системного підходу до вивчення математики є вироблення нового принципу його використання, що полягає у створенні нового, єдиного і більш оптимального підходу методології до пізнання у застосуванні його до будь-якого навчального матеріалу з гарантованою метою отримати найбільш повне і цілісне уявлення про матеріал, що вивчається.

Виокремимо загальні ознаки системного мислення:

- уміння моделювати ситуацію і виявляти у ній суттєві закономірності;
- розвиток здібностей до цілісного сприйняття світу;
- уміння розглядати об'єкт як цілісне утворення з метою дослідження елементів об'єкта дослідження як системи;
- розвиток здібностей застосовувати системний підхід для розв'язування практичних задач.

Для розвитку системного мислення у навчанні математики головне завдання полягає в організації знань у чітко визначеному порядку таким чином, щоб вони були пов'язані своїми складовими частинами і утворювали певну цілісність. Процес формування системного мислення учнів можна представити

у вигляді лінійної схеми: системний підхід → системний аналіз → системні знання → системне мислення [2].

Системне мислення передбачає інтеграцію знань з різних предметів. Продемонструємо на прикладі поняття «відношення». У 6 класі учні у процесі вивчення математики вперше зустрічаються з цим поняттям. Відношення показує: 1) у скільки разів одне число більше від іншого; 2) яку частину одне число складає від іншого; 3) як змінюється одна величина зі зміною іншої. Отже, в основі поняття «відношення» лежить порівняння чисел [2]. Для системного підходу характерно розглянути поняття «відношення» у різних можливих інтерпретаціях. Зокрема, навести приклади величин, які демонструють дане поняття: швидкість, як відношення довжини шляху до часу на його подолання; масштаб, як відношення довжини відрізка на карті до довжини відповідного відрізка на місцевості; цукровий сироп, як відношення кількості цукру до кількості взятої води; також: відношення грошових одиниць; відношення ваги до зросту. Загалом показати різноманітні відношення рівності, належності, пропорційності тощо. Для проведення системного аналізу запропонувати учням розв'язати текстову задачу, до прикладу, на знаходження швидкості. Розуміння шуканої величини як числа (виразу), одержаного у результаті відношення двох інших величин, забезпечує основу для формування системних знань та сприяє осмисленому сприйняттю інформації та формуванню системного мислення. Отже, для формування системного мислення важливо якісно відбирати і якісно подавати навчальний матеріал засобами системного підходу.

З метою підвищення ефективності розвитку системного мислення учнів у процесі навчання математики необхідно використовувати широкий спектр різноманітних форм подання матеріалу, можливих форм запису, демонструвати різноманітність методів, підходів, стилів. Розвинене системне мислення учнів сприяє підвищенню успішності навчання математики, успішній самореалізації школярів у майбутньому. Критичне мислення невіддільне від системного мислення, для якого знання є відправна точка для міркувань та дій. Власне, вміння критично оцінювати інформацію сприяє розвитку здатності до системного мислення. Обидва види мислення – системне та критичне – є взаємопов'язаними, адже отримана інформація піддається повному аналізу і виробленню конкретних суджень, прийняттю рішень. Критичне мислення – це здатність особистості аналізувати ту чи іншу проблему із різних точок зору, користуватися інформацією з різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, вміння розв'язувати неординарні проблеми, здійснювати пошук глибинних структур, робити логічні умовиводи. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докладати зусиль для їх практичного подолання.

Поняття контрприкладу широко використовується у наукових дослідженнях, математичних припущеннях, визначенні коректності означення та істинності твердження, доведенні теорем. За В. О. Далінгером, вміння знаходити контрприклад є однією з важливих якостей критичного мислення. Побудова прикладів і контрприкладів у математиці є одним із засобів розвитку

критичного мислення. Уміння знаходити приклади, які ілюструють поняття чи доводять твердження, або контрприкладів, які заперечують припущення, є його важливими якостями. Навчання потребує від учнів володіння логікою висловлювань (здатністю формувати логічні послідовності та створювати з них відповідний ланцюжок) й абстрактними поняттями. Варто пам'ятати, що вік 12–13 років відповідає початку інтенсивного формування в учнів абстрактного і логічного видів мислення. Видатний математик Погорелов О. В. зазначав: «Головне завдання геометрії в школі – навчити учня логічно міркувати, аргументувати свої твердження, доводити. Дуже небагато з тих, хто закінчить школу, стане математиками, а тим більше геометрами. Будуть і такі, які в своїй практичній діяльності жодного разу не скористаються теоремою Піфагора. Проте навряд чи знайдеться хоча б один, кому б не довелося міркувати, аналізувати, доводити».

Уміння учнів самостійно здійснювати пошук доведення значною мірою залежить від володіння основними компонентами, що входять до складу уміння доводити, і методами доведень. Щодо навчання учнів самостійного методу доведень, то найважливішим є аналітичний метод, який доцільно застосовувати в ході евристичної бесіди. Учні краще засвоюють, усвідомлюють та запам'ятовують структуру доведення, якщо записують у символічній формі короткий виклад доведення. Символічна мова повинна відігравати підпорядковану роль. Найповніше цій вимозі відповідає запис словами з використанням перевіреної часом традиційної загальнонавчальної символіки. Запис словами розвиває і мову, і мислення учнів, а отже, наближає той момент, коли вони самі починають міркувати, аналізувати, доводити.

Висновки. У Фінляндії, країні з найвищими результатами тестування PISA, діти вивчають формальні математичні методи після 7 років. У США, Великобританії і деяких інших країнах ці методи вивчають набагато швидше. До семи років діти вже обізнані з алгоритмами додавання, віднімання, множення і ділення чисел. Допитливість, яка притаманна дітям, зникає і дає перевагу переконанню в тому, що суть математики зводиться до чітких інструкцій і правил. Головне, що ми повинні та можемо дати своїм учням – стимулювати їх до того, щоб вони у процесі вивчення чисел та фігур міркували, які закономірності та ідеї можна виявити. Дітям потрібно сприймати математику як концептуальну, розвивальну дисципліну.

Результати наукових досліджень свідчать, що різниця між учнями, які демонструють високі результати з математики та учнями, які не володіють математичними знаннями, обумовлена не складністю навчального матеріалу, а насамперед типом їхнього мислення. При дослідницькому підході до викладання математики, а також стимуляції мислення учні позбуваються згубних уявлень про те, що для вивчення математики необхідні вроджені здібності, швидкість та пам'ять. Зміна стереотипів мислення – головна умова успіху. Якщо моделювати цікаві навчальні ситуації і пропонувати учням наповнити їх змістом, пояснювати учням складні математичні теорії на концептуальному рівні, досягаючи осмислення та розуміння, то школярі сприйматимуть математику як відкритий світ, який можна системно

досліджувати, розмірковувати про взаємозв'язки, ставити запитання, спілкуватись, аналізувати проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання і досягати успіху.

Література

1. Вірченко Н. О. Вибрані питання методики математики / Н. Вірченко. К., 2003. 282 с.
2. Сагателова Л. С. Формирование системного мышления в обучении математики. *Известия Волгоградского педагогического университета*. 2008. № 2. С. 201–204.
3. Семиченко В. А. Моделирование структуры педагогической деятельности / В. А. Семиченко. Ялта: НМЦ «Надія», 2000. 76 с.
4. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. К.: Вища школа, 2005. 239 с
5. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи: дис. доктора пед. наук: 13.00.02 / Тарасенкова Н. А. Черкаси, 2003. 630 с.
6. Чашечникова О. С. Створення творчого середовища в умовах диференційованого навчання математики: монографія / О. С. Чашечникова. Суми, 2011. 412 с.

УДК 159.9

Кавецький В. Є.

кандидат педагогічних наук, доцент,
в. о. завідувача кафедри педагогіки
і психології та інклюзивної освіти ТОКІПО
vikkav@ukr.net

Кавецька Р. Є.

вчитель трудового навчання
Тернопільського обласного
навчально-реабілітаційного центру

ОСОБЛИВОСТІ САМОСПРИЙНЯТТЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГАМИ ЗЗСО

Як наголошено в Концепції НУШ, «школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [3]. Отже, сучасна освітня парадигма формує запит на високий рівень професіоналізму вчителя, від якого вимагається активна життєва позиція, високий рівень мотивації, постійне професійне самоудосконалення, володіння інноваційними технологіями та побудова взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства.

Проблемі професійного розвитку педагога присвячені праці Е. Зеера, В. Кан-Калика, Є. Клімова, Н. Мачинської, Ю. Рибки, В. Сластьоніна, С. Симанюк. Дослідженнями якостей вчителя, необхідних для ефективної професіоналізації, займалися І. Зязюн, Ф. Гоноболін, А. Маркова, О. Мороз, Н. Кузьміна, Є. Панько, Н. Цибуляк, О. Щербаков. Водночас важливо при опрацюванні моделі професійного становлення педагога врахувати особливості самосприйняття процесу професіоналізації самими вчителями. Тому нашою метою було визначення чинників, що зумовлюють успішність професіоналізації педагога з погляду як теоретиків, так і практиків освітянської спільноти.

Професійну компетентність педагога, що забезпечує якісне самоздійснення, визначають як інтегроване поняття, яке включає: світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет [4]. В. Пелагейченко виділяє такі ключові компоненти професійної компетентності педагога:

1. Інформаційна компетентність, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, уміння опрацювати різні види інформації. Серед них уміння й навички роботи з друкованими джерелами, уміння здобувати інформацію з інших джерел, переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу.

2. Комунікативна компетентність – це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).

3. Продуктивна компетентність – це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них. Більшість науковців серед ключових компетенцій учителя на перше місце ставить саме продуктивну компетентність.

4. Автономізація на компетентність – це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність. Адже вчитель найперше вчиться сам, це вічний учень.

5. Моральна компетентність – це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.

6. Психологічна компетентність – це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.

7. Предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу загалом. До неї входять уміння вибрати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти їхньою увагою, темпом діяльності.

8. Соціальна компетентність – це вміння жити та працювати з оточуючими.

9. Математична компетентність – це вміння працювати з числом, числовою інформацією.

10. Особисті якості вчителя (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) – доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність [5].

Отже, професійну компетентність учителя розглядають як сукупність предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного компонентів. Відповідно Г. С. Данилова, розробляючи акмеологічну модель педагога, виділила такі компоненти:

I – компетентність (психолого-педагогічні й соціальні знання, теоретико-практичні й методичні знання, педагогічні вміння, педагогічні здібності);

II – особистісна орієнтація (самореалізація у контексті акмеологічної моделі «Я-компетенція» в динаміці від «Я-реальний» до «Я-перспективний (ідеальний)»);

III – морально-духовна культура (моральна свідомість, моральна діяльність, моральні стосунки) [1].

При розгляді процесу професіоналізації педагога варто враховувати самооцінку вчителем своєї професійної успішності, яка здійснюється звіренням об'єктивно досягнутих трудових і кар'єрних результатів з суб'єктивно бажаним службовим становищем і рівнем професійної майстерності, тобто з індивідуальними критеріями і стандартами професійного (кар'єрного) успіху-неуспіху. Виділяють такі критерії професійної успішності особистості:

1) задоволеність / незадоволеність роботою (працею) як результат оцінки зовнішніх умов професійної діяльності;

2) задоволеність / незадоволеність собою як суб'єктом праці (професійне самоставлення), яка підсумовує оцінку внутрішніх умов;

3) задоволеність / незадоволеність кар'єрою, яка виступає результатом оцінки кар'єрних досягнень у контексті всього професійного життя [2, с. 34].

З метою визначення особливостей самосприйняття процесу професіоналізації педагогами було досліджено різні аспекти професійної рефлексії вчителів ЗЗСО Тернопільської області. Усього в дослідженні взяли участь 152 педагоги.

На думку респондентів, сучасний вчитель має володіти насамперед комунікативною (90,8%), інформаційною (78,9%), предметною (73,7%), психологічною (69,7%) компетентностями. Також чимало педагогів вказують на те, що у вчителя мають бути належним чином розвинені відповідні особистісні якості. Водночас необхідність автономної діяльності визнають лише 3,9% респондентів. Серед переваг своєї професійної діяльності педагоги визнають насамперед можливість спілкуватися з учнями (77,6%), наголошують на цікавому, творчому змісті роботи (73,7%). Для чималої кількості респондентів важливими є відповідність роботи власним уподобанням, можливість спілкуватися з колегами, іншими творчими людьми. Водночас лише кожен десятий вказує на престижність фаху педагога. Визначаючи чинники, що заважають професійній самореалізації педагога, респонденти насамперед вказують на неувагу суспільства до освіти і недостатній рівень матеріального забезпечення педагогів. Кожен 5–6 респондент нарікає на відсутність належних умов для професійного зростання, несприятливий

морально-психологічний клімат у колективі, а кожен десятий зауважує байдужість керівництва. Чимало педагогів відзначають, що якісна підготовка до уроків забирає дуже багато часу.

До чинників, що сприяють професійній самореалізації, більшість респондентів віднесла повагу і визнання в колективі. Також чимало педагогів відзначили позитивний приклад колег і високий рівень методичної роботи в закладі. Загалом педагоги більше задоволені, ніж не задоволені своєю професійною діяльністю (відповідно 85,5% і 14,5%), рівнем свого професіоналізму (відповідно 92,1% і 7,9%) і своїм кар'єрним зростанням (відповідно 89,5% і 10,5%). Тому більшість педагогів наголошує на переважаючі позитивні емоції, які виникають, коли вони рефлексують щодо власного професійного розвитку. Лише кожен шостий відчуває невпевненість, кожен п'ятнадцятий – тривожність і дратівливість (6,6%). Окремі респонденти (2,6%) проявляють байдужість до свого професійного розвитку.

Підсумовуючи, зазначимо, що переважна більшість вчителів позитивно оцінює процес свого професійного самоздійснення, вказуючи на ряд переваг педагогічної діяльності і налаштовані конструктивно на подальший професійний розвиток і самореалізацію. Водночас подальшого дослідження потребує визначення шляхів усунення бар'єрів, що заважають повноцінній професійній самореалізації педагогів.

Література

1. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога в ХХІ столітті. *Рідна школа*. Київ, 2003. № 6. С. 6–9.
2. Карпинский К. В. Психология профессиональной успешности: моногр. /К. В. Карпинский, Т. В. Гижук. Гродно: ГрГУ, 2017. 169 с.
3. Концепція «Нової української школи». URL: <https://drive.google.com>
4. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. Кропивницький, 2015. Вип. 135. С. 12–15.
5. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. URL: <https://osvita.ua/school/method/9170/>

ks. dr hab. **Władysław Kądziołka**

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

DIALOG EDUKACYJNY W TROSCE O PRZYSZŁOŚĆ MŁODYCH POKOLEŃ

Kiedy mówisz, powtarzasz jedynie to, co już wiesz.
Gdy zaś słuchasz, masz szansę nauczyć się czegoś nowego”

Dalai Lama

Wprowadzenie

Przemiany, które dokonały się w ostatnich latach w sferze polityki, gospodarki, a przede wszystkim w społeczno-kulturowej oraz mediów, spowodowały szereg zmian w systemie wartości, mentalności, postaw i motywów całego społeczeństwa. Jan Paweł II, mówiąc o szkole, zwrócił szczególną uwagę na rolę i znaczeni dialogu i

relacji interpersonalnych pomiędzy uczniami a nauczycielami. Zaapelował do wszystkich pedagogów, by owe relacje uczynili przedmiotem szczególnej troski, gdyż jest to jeden z najpoważniejszych problemów, z jakim przyjdzie się zmierzyć szkole XXI wieku [1].

W procesie przemian istotną rolę do spełnienia ma edukacja. Uległy bowiem dezaktualizacji tradycyjne systemy wartości, coraz częściej obserwujemy brak autorytetów i różne zjawiska patologiczne, a efektem tego jest brutalizacja codziennego życia oraz coraz powszechniejsza agresja, zwłaszcza w szkole.

Trud dialog

Dialog stanowi taką formę komunikacji, której należy uczyć w szkole. Jest to wielkie i odpowiedzialne zadanie, które na wszystkich szczeblach edukacji, nie wyłączając studiów wyższych, winno się mieć na uwadze. Sztukę dialogu może zaistnieć w toku nauczania wszystkich przedmiotów, a realizowana konsekwentnie i solidarnie przez wszystkich nauczycieli może wykształcić u wychowanków taką umiejętność prowadzenia rozmowy, która będzie stanowić przykład dla wielu dorosłych.

J. Tarnowski wyróżnia trzy aspekty dialogu: 1. Dialog jako metoda (sposób) komunikacji, poprzez którą podmioty dążą do wzajemnego rozumienia, zbliżenia się i działania (w miarę możliwości). 2. Dialog jako proces, który zachodzi wtedy, gdy chociażby jeden z elementów zawartych w metodzie został urzeczywistniony. Proces dialogowy może się zatem zacząć od któregośkolwiek z elementów: poznawczego (rozumienie), emocjonalnego (zbliżenie się) lub prakseologicznego (współdziałanie) i stopniowo zmierzać (lub nie) do zajęcia pozostałych sfer. 3. Dialog jako postawa gotowości do otwierania się na zrozumienie, zbliżenie się i współdziałanie (w miarę możliwości) w stosunku do całej rzeczywistości [2, s. 121].

Dialog edukacyjny

Dialog edukacyjny nie jest zjawiskiem nowym, ale w odniesieniu do edukacji otwiera nową perspektywę poznawczą. Oznacza nową formę nauczania – uczenia się, w której występują relacje partnerskie między uczniem a nauczycielem [3, s. 133}. Znajdują się one na jednej płaszczyźnie komunikowania się, jako podmioty procesu edukacyjnego [4, s. 32].

Przygotowanie uczniów do dialogu staje się koniecznością związaną nierozdzielnie z procesem kształcenia dzieci i młodzieży. Uczenie negocjowania, stawiania pytań, kultury dyskusji, obrony swoich racji, szanowania poglądów drugiej osoby, daje wielkie horyzonty w życiu dorosłym.

Źródłostów pojęcia wywodzi się z języka greckiego, *dialektos* – „sposób mówienia”, *dialogos* – „rozmowa między osobami”. A zatem dialog jest przeciwieństwem monologu (od greckiego słowa *monologos*), terminu określającego osobę mówiącą do siebie, rozmawiającą ze sobą [5, s. 42]. A zatem dialog jest ideą przewodnią wychowania, jedną z metod wychowania, formą wymiany myśli pomiędzy wychowującym a wychowywanym, sprzyjającą aktywnemu uczestnictwu wychowanka w procesie kształcenia i wychowania [6, s. 13].

Dialog jest tą formą egzystencji człowieka, która pozwala mu na odkrycie siebie jako istoty wspólnotowej [7, s. 88], ponieważ zachodzi on w sferze *między* Ja – Ty, Ty – Ja, którą charakteryzuje: a) wyłączość dwóch osób spotykających się

w celu wymiany myśli, poglądów); b) otwartość na innego, na jego obecność rzeczywistą; c) dwustronność pozycji, roli; d) jedność aktywności i pasywności uczestników spotkania, wymianę tych pozycji; e) bezpośredniość czyli brak sugestii zewnętrznych, ustaleń, uznanie dla różnicy zdań, oczekiwań [8, s. 42-45].

Dialog to szczególna rozmowa, w której nie uzgodniono wcześniej wkładu jej uczestników. To rozmowa w pełni spontaniczna, w której każdy mówi bezpośrednio do partnera i prowokuje jego odpowiedź, nie dającą się wcześniej przewidzieć ani ustalić [9, s. 91]. Dialog jest swoistą nauką rozwijająca się we wzajemnym zaskakiwaniu się, tak jak nie nawykowy, prawdziwy i szczery uścisk. Dialog to nie tylko przekazywanie wiadomości i bierne jej odsłuchiwanie, ale polega on na wzajemnym poszukiwaniu prawdy, uzyskiwaniu informacji zwrotnej, pełnej akceptacji siebie i obustronnego zaangażowania [10, s. 122].

Proces kształcenia

Według Z. Matulka w procesie kształcenia komunikacja między partnerami dialogu odbywa się poprzez informacje, które stanowią komunikaty interaktywnej wymiany zdań. Zdania te mogą spełniać następujące funkcje:

1. Opisywać rzeczywistości, a więc zawierać wiedzę o tym, co jest i jak jest.
2. Ocena tej wiedzy, czyli sądy oceniające i wartościujące według określonych kryteriów.
3. Wskazywania, jak posiadaną wiedzę zastosować w praktycznym działaniu, aby osiągnąć zakładane cele.
4. Nawiązywania i podtrzymywania kontaktów między nauczycielem a uczniami, w celu wzajemnego zbliżenia, tworzenia atmosfery sympatii i zaufania [4, s. 34].

Źródłem dla podmiotowości nauczyciela i ucznia jest dobrze zorganizowany proces kształcenia, a przede wszystkim określenie i przestrzeganie warunków, w jakich nie może być hamowana aktywności uczniów. Jest ona najsilniejszym czynnikiem ich rozwoju [11, s. 5].

Realizacja

Dialog edukacyjny w procesie kształcenia ma do spełnienia wiele bardzo istotnych zadań, między innymi: • uczy kultury rozmowy; • wyzwala wiarę w znalezienie odpowiedzi na nurtujące problemy; • mobilizuje do zadawania pytań, • uczy współpartnerstwa i współdziałania w grupie oraz odpowiedzialności za słowo, • wyzwala niepokój intelektualny, • pozwala urzeczywistnić sprzężenie zwrotne pomiędzy nauczycielem a uczniem, • pozwala pełniej poznać osobowość drugiego człowieka, wytwarza więzi społeczne w zespole [12, s. 6].

Rola nauczyciela w procesie dialogu edukacyjnego to doprowadzenie ucznia do prawdy, która jest obecnie tak istotna i tak znacząca. W odkrywaniu prawdy szczególną rolę pełnią następujące zasady: • wstępne uznanie, wstępne zaakceptowanie, że moi adwersarze mogą mieć choć odrobinę racji; • inspirowanie uczniów do zadawania pytań związanych z omawianym zagadnieniem; • poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania poprzez formułowanie hipotez roboczych; • analizowanie hipotez z równoprawną ich obroną i krytyką; • wnikliwe uzasadnianie racji; • wiarygodność w ich uzasadnianiu [12, s. 19].

W realizacji dialogu edukacyjnego uwzględnia się aspekt dydaktyczny, który ma na cele: • rozwój intelektualny uczniów; • przyswajanie wiedzy; • poznanie i wybór nowych wartości; • przeżywanie w kontaktach międzyludzkich; • kształtowanie motywacji; • wzbogacanie uczniów o nowe doświadczenia; • rozbudzanie ciekawości intelektualnej.

Natomiast wymiar etyczny dialogu oznacza odpowiedzialność obu partnerów dialogu za realizację celów kształcenia. Nauczyciel odpowiedzialny jest: • za realizację celów dydaktyczno – wychowawczych; • za prawdziwość treści przekazywanej wiedzy; • za jej zgodność z obiektywną prawdą naukową; • za etyczne i moralne wartości tkwiące w tej wiedzy. Uczniowie zaś ponoszą odpowiedzialność: • za stosunek do uczenia się i przekazywanej im wiedzy i wartości, • za postawy i zachowania w procesie nauczania – uczenia się.

Wnioski

Dobry i lubiany nauczyciel to osoba posiadająca talent i predyspozycje pedagogiczne, bogactwo osobowości oraz charakter. L. Bandury podkreśla, że wychowawca nie musi być dla uczniów wzorem do naśladowania, ale może być przykładem jako człowiek poszukujący, stale uzupełniający swe wykształcenie i umiejętności, jako człowiek współdziałający, jako człowiek stawiający sobie cele ponadindywidualne, służący określonej idei [13, s. 824].

Dobry wychowawca powinien posiadać cechy godne swego stanowiska, takie jak: • takt pedagogiczny; • demokratyczny sposób postępowania; • zgodność swojego postępowania z głoszonymi ideami; • obiektywne kryteria oceny; • zrównoważenie emocjonalne; • sprawiedliwość; • życzliwość; • mądrość życiowa; • głęboka wiedza; • zdolność do empatii; • wyrozumiałość oraz wrażliwość pedagogiczna, respektowanie innych i dbałość o informację zwrotną [14, s. 69].

Dobry nauczyciel – wychowawca powinien znać potrzeby i cele swej grupy, zauważać różnice indywidualne między uczniami z zakresu cech fizycznych i psychicznych, powinien być koordynatorem oraz przewodnikiem dla swych podopiecznych. Nie może on dzielić klasy na gorszych i lepszych, jednak gdy zauważa w uczniach odstępstwa czy to w stronę wybitności, czy też nienadążanie za programem, powinien zareagować w taki sposób, aby nie wzbudzić w dziecku niepotrzebnych stresów, a przede wszystkim, aby ze względu na swą „odmienność” nie był on odrzucony przez klasę [15, s. 75].

Na zakończenie tych rozważań należy z uwagą odnieść się do podjęcia w szerszym zakresie badań tej bardzo złożonej, ale jednocześnie jakże aktualnej problematyki. Rezultaty badań mogą wzbogacić dotychczasową wiedzę o wpływie dialogu edukacyjnego na poziom wykształcenia i systemu wartości dzieci.

Bibliografia

- [1] Jan Paweł II, *Wypowiedz o szkole*, Letnia rezydencja Castel Gandolfo 19 września 2002 roku.
- [2] J. Tarnowski, *Pedagogika dialogu*, [w:] *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1992.
- [3] A. Kotusiewicz, *Dialog i monolog – dwie postawy nauczyciela wobec podmiotu wychowania*, [w:] *Kreatorzy dialogu edukacyjnego*, A. Karpińska (red.) Białystok 2002.

- [4] Z. Matulka, *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*, [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, J. Pólturzycki, E. A. Wesołowska (red.), Toruń 1994.
- [5] W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1989.
- [6] J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, Tegoż, Warszawa 1992.
- [7] L. Feuerbach, *Zasady filozofii przyszłości. Wybór pism*, T. 2, tł. K. Krzemieniowa, M. Skweciński. Warszawa 1988.
- [8] W. Kądziołka, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków 2012.
- [9] M. Buber, *Problem człowieka*, tłum. J. Doktor, Warszawa 1993.
- [10] J. Wał, *Vademecum dialogu*, Kraków 1998.
- [11] K. Denek, *Podmiotowość w procesie kształcenia*, „Wychowanie na Co Dzień” 10-11 (2003).
- [12] M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu*, Kraków 2005.
- [13] L. Bandura, *Talent pedagogiczny*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.) Warszawa 1993.
- [14] M. Przetacznikowa, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1981.
- [15] J. Zieliński, *Edukacja poprzez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2(2007).

УДК 373.091.12.011.3-051:005.336.2

Кікінежді О. М.

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
okiki77777@gmail.com

Шульга І. М.

кандидат педагогічних наук,
методист інклюзивно-ресурсного центру,
викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільського національного педагогічного університету імені
Володимира Гнатюка
ira.shulha@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЕГАЛІТАРНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Пріоритетним завданням реформування національної освітньої системи, згідно з міжнародними стандартами якості життя та освіти, є виховання егалітарної особистості майбутнього педагога (Закон України «Про освіту» (ред. від 07.09.17), Концепція Нової української школи, Стратегія впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021»), що актуалізує проблему психолого-педагогічного супроводу студентів у

набутті ними гендерних компетентностей як ключових життєвих компетентностей, оскільки саме вони визначають вибір професійної діяльності, ефективність виконання сімейних і соціальних ролей, сферу самореалізації тощо.

Мова йде про реалізацію новітніх стратегічних напрямків щодо забезпечення сталих гендерних перетворень на всіх рівнях соціуму, запровадження принципів недискримінаційної освіти, проектування егалітарних освітніх технологій, адекватних за своїми ключовими параметрами демократичній системі загальнолюдських цінностей, виховання самодостатньої, конкурентоспроможної особистості, на засадах гуманістичної психології, національної педагогічної спадщини та студентоцентрованого підходу. Затребуваність проблеми та її недостатня дослідженість визначило мету даної статті.

В основу запропонованої нами егалітарної моделі фахівця-педагога покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-егалітарного підходу як базового в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в різноманітності взаємодій між статями. Егалітарність з позиції гуманістичної психології – це відкритість до досвіду і водночас опора на власні сили, актуалізація власних устремлінь, самодостатність, сприйняття себе без захисних механізмів, свобода від стереотипованих очікувань у пошуку особистісних смислів, позиція суб'єктності в життєтворенні (Т. Говорун, О. Кікінежді).

Саме егалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті як найбільш прогресивної та продуктивної спільноти рівноправних індивідуальностей різної статі. У цьому розумінні вихідні положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії соціалізації та виховання охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; індетермінацію біологічною належністю гендерних ролей; утвердження егалітарного світогляду: гендерну компетентність як обізнаність із нормативами статевої поведінки, гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статові стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної ідеології та гендерну толерантність як повагу до основоположних прав та свобод людини.

Студентський вік є особливо сензитивним періодом життя людини, оскільки в цьому віці відбувається становлення соціальної, гендерної, професійної ідентичності майже одночасно, ще раз підтверджуючи складність та глобальність проблем, що постають перед юнаком/юankoю.

Побудова моделі психолого-педагогічного супроводу на засадах інтеграції особистісно-орієнтованого та гендерного підходів (І. Бех, В. Кравець) охоплювала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, рівних умов для пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку

індивідуальності, гармонійної цілісності особистості незалежно від її статевої належності. З'ясовані психолого-педагогічні умови розвитку егалітарних орієнтацій та активізації паритетних стосунків в студентській молоді: організація діяльності особистості на засадах рівноправ'я статей, спрямування на асертивність поведінки, партнерство та корекція міжстатевих взаємин на основі суб'єкт-суб'єктного підходу.

На основі визначених тенденцій апробовано програму психолого-педагогічного супроводу студентства, здатного приймати виклики часу щодо дискримінації за ознакою статі, емпірична перевірка розроблених методологічних засад впровадження особистісно-егалітарного підходу.

Реалізація програми здійснювалася за трьома напрямками: 1) корекційно-розвивальна робота з дітьми та юнацтвом з метою розвитку егалітарної взаємодії; 2) гендерна просвіта педагогів, психологів і батьків як основних агентів гендерної соціалізації особистості у період її дорослішання; 3) гендерна освіченість студентської молоді (діяльність школи гендерної рівності, гендерного освітнього центру) на основі розроблених положень особистісно-егалітарного підходу як засадничих принципів гендерної просвіти: науковість, об'єктивність гендерних знань як головне підґрунтя розвінчування стереотипів; адекватність їх освоєння віковим можливостям дітей, підлітків та юнацтва; позитивізм і толерантність у ставленні до статей та міжстатевого спілкування; опора на власний життєвий досвід індивіда, критичне осмислення засвоєних настанов щодо «життя в статі»; суб'єктна позиція (позиція актора) як умова активізації гендерного самовизначення та саморефлексії в навчальному діалозі; подолання статевого стереотипу; рівноцінність «чоловічого» та «жіночого» начал в аналізі дидактичного матеріалу, відмова від стратегії маргіналізації жіночого як вторинного.

Програма психолого-педагогічного супроводу включала три змістові модулі: 1) активне соціально-психологічне навчання учнівської молоді; 2) відповідну післядипломну просвіту педагогів; 3) гендерну освіту студентів та батьків. У розроблених та запроваджених у навчальний процес педагогічних вишів різноманітних гендерних дисциплін акцентовано на умінні надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем гендерного характеру, подоланні статевого упередження та сексизму з утвердження ідей самобутності та самореалізації особистості, незалежно від статі. Констатуючі зрізи вимірів динаміки гендерних знань, фокус-групи, а також наративи на тему «Моє гендерне Я», експертні оцінки засвідчили зростання інтересу студентської молоді до гендерних проблем за умов вільного та необмеженого статевою належністю самовираження (суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного діалогічного спілкування), освоєння способів деконструкції гендерних стереотипів у поведінці.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід включав просвітницьку роботу зі студентською молоддю на основі розроблених положень особистісно-егалітарного підходу. Емпірично доведено, що за цих умов модель забезпечує створення егалітарно-освітнього середовища у виші, активізацію

самовизначення молоді в питаннях гендерної культури, підвищення гендерної компетентності майбутніх педагогів.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. 344 с.
2. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Суб'єктність як психологічна основа егалітарної педагогічної парадигми. Проблеми емпіричних досліджень у психології» (до 120-річчя з дня народження С. Л. Рубінштейна). Вип. 4. К.: ГНОЗИС, 2010. С. 97–105.
3. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи. *Освітологія*. 2018. № 7. С. 15–21.

УДК 514(075)

Кірман В. К.

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри природничо-математичної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
vadym.kirman@gmail.com

Харлаш Л. М.

кандидат філософських наук, доцент кафедри природничо-математичної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
lharlash@gmail.com

СТЕРЕОМЕТРИЧНІ ЗАДАЧІ НА ДОВЕДЕННЯ В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Післядипломна педагогічна освіта перебуває на початку реформування. Це беззаперечний факт. Поза змінами не може залишитися зміст навчання, що є серцевиною освітніх послуг для педагогічних працівників, які проходять підвищення кваліфікації. При цьому дуже важливо, щоб освітні послуги при підвищенні кваліфікації педагогів носили не формальний характер, а реально впливали на якість освіти загалом. Отже, формування змісту навчання курсів підвищення кваліфікації вчителів (зокрема математики) не може носити безсистемний характер і підлягає науковому обґрунтуванню.

Післядипломна освіта вчителів математики все більше потрапляє в поле зору дослідників теорії та методики навчання математики. Ретельні дослідження та експерименти проводяться Н. А. Тарасенковою та представниками її наукової школи [4]. Відповідні дослідження торкаються розвитку методичної компетентності вчителя математики, аналізу навчальних текстів, удосконаленню роботи з цифровими засобами навчання. На розвитку окремих аспектів методичної компетентності концентрує увагу у своїх дослідженнях Л. С. Голодюк [2], вражаючи їх ядром післядипломної освіти вчителів математики. Саме тоді у фундаментальних роботах Н. А. Тарасенкової, І. А. Акуленко, А. І. Кузьмінського [1; 3] доводиться, що при підготовці майбутніх вчителів математики методичні курси мають бути

максимально «математично насиченими». Такої ж думки дотримується О. С. Чашечнікова [5], яка висловлює кардинальну ідею об'єднання курсу елементарної математики та методики навчання математики в одну дисципліну в педагогічних вишах. Питання математичної підготовки вчителів математики ще потребують окремих досліджень, які нами розпочато.

Метою нашої даної роботи є дослідження готовності вчителів математики навчати розв'язувати стереометричні задачі на доведення та пошук шляхів підвищення рівня логічної складової математичної компетентності вчителів для проведення обґрунтувань у стереометрії.

Наш аналіз почнемо з інформації про результативність виконання задач на доведення в стереометрії випускниками загальноосвітніх навчальних закладів, далі простежимо зв'язок із відповідною підготовкою вчителів. За форматом 2019 року сертифікаційна робота зовнішнього незалежного оцінювання з математики містить лише одне завдання, що містить обґрунтування в геометрії – завдання 32 сертифікаційної роботи. У той же час коефіцієнт кореляції (Rit) для цього завдання достатньо суттєвий – 0,6 [6, с. 220]. Це можна інтерпретувати за принципом зворотного зв'язку, що логічна культура здобувачів освіти суттєво впливає і на успішність розв'язування завдань без розгорнутої відповіді. Аналіз психометричних характеристик показує, що за результатами перевірки відсоток випускників, які успішно впорались з обґрунтуванням в геометричній задачі, коливається в діапазоні від 2,4% до 3% [6, с. 220]. За нашими оцінками цей відсоток може бути ще нижче.

Нами проведено опитування вчителів математики, які проходили курси підвищення кваліфікації, так ця група є достатньо репрезентативною для генеральної сукупності вчителів математики області (у цій групі не було представлено вчителів провідних навчальних закладів з поглибленим вивченням математики, але представлені вчителі, які викладають у класах з поглибленим вивченням та класах профільного рівня). Експертний аналіз цими вчителями виділяє три основних фактори низької результативності: недостатній рівень логічного мислення здобувачів освіти, дуже малу кількість годин, що відводиться на вивчення математики, недостатній рівень мотивації в навчанні. Водночас на тренінгах, що проводилися нами для вчителів, пропонувались задачі сертифікаційних робіт 2016–2019 років, що містять обґрунтування. Учителям пропонувалося командно розв'язати задачі, а потім під час сумісного обговорення знайти помилки та оцінити за відповідною схемою оцінювання. В усіх групах простежується стійкий результат: а) обґрунтування у стереометричній задачі не проводиться, але проводиться неправильно; б) неправильні обґрунтування не ідентифікуються вчителями. Більш детальні спостереження приводять нас до оцінки, що не більше 1,5% вчителів вміють проводити грамотно обґрунтування в геометричних задачах, що пропонуються в сертифікаційних роботах зовнішнього незалежного оцінювання з математики. Як бачимо, цей відсоток ще нижче ніж оцінка відповідного відсотка випускників, які впорались з пунктом обґрунтування в стереометричній задачі.

Наші дослідження виокремлюють низку питань, якими вчителі математики недостатньо володіють. Це задачі на обґрунтування, пов'язані з

ознакою мимобіжності прямих, перпендикулярністю площин, кута між площинами, відстанями від точки до прямої, від точки до площини, між мимобіжними прямими, геометричними місцями точок у просторі, перерізами. Виявлення «проблемних» питань дає можливість скорегувати програми курсів підвищення кваліфікації вчителів математики. Так у модуль «Науково-методичні основи шкільного курсу математики» введено лекції з питань логічної структури курсу геометрії, відстаней між фігурами та геометричних перетворень. Під час проходження курсів підвищення кваліфікації вчителям пропонується розв'язати достатньо велику кількість задач на доведення. Ми започаткували проведення математико-методичних тренінгів, де разом із математичними проблемами в задачах на доведення обговорюються стратегії викладу відповідного матеріалу здобувачам освіти з урахуванням рівня пробільності навчання.

Аналіз вихідного модульного контролю показує незначний ефект навчання з обґрунтування в стереометрії, що можна пояснити двома факторами: двотижневі курси не можуть замінити систематичну роботу вчителя із самоосвіти; низький рівень мотивації вчителів до опанування мистецтвом розв'язувати задачі на доведення. Отже, очевидними є задачі для подальшого дослідження: створення науково-обґрунтованої методичної системи розвитку логічного компонента математичної компетентності вчителів для стереометрії, детальний статистичний аналіз ефективності навчання розв'язувати задачі на доведення під час курсової перепідготовки вчителів математики.

Література

1. Акуленко І. А. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект): монографія / І. А. Акуленко. Черкаси. Видавець Чабаненко Ю., 2013. 460с.
2. Голодюк Л. С. Оновлення методичних форм роботи з педагогами на засадах інтеграції. *Науково-методичний супровід функціонування інформаційного простору регіону*. Науково-методичний вісник. Кіровоград, КЗ «КОШПО імені Василя Сухрмлинського». № 52. 2016. С. 113–122.
3. Кузьмінській А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. Черкаси: Вид. від ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.
4. Тарасенкова Н. А. Дидактична аналітика як основа професійного тренінгу для вчителів математики / Н. А. Тарасенкова. *Science and education a new dimension* / Chief Honorary Editor: N. Tarasenkova. VI (63), Budapest, SCASPEE, 2018. P.54–58.
5. Чашечнікова О. С. Інноваційні підходи до майбутньої підготовки вчителя математики. *Навчання елементарної математики* / О. С. Чашечнікова, С. А. Колесник. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8 (42). С. 262–269.
6. Звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання у 2019 році. Том 2. URL: testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/08/ZVIT-ZNO_2019-Tom2.pdf

СУЧАСНИЙ УРОК – ВИМОГА ЧАСУ

Основною метою підготовки кваліфікованих робітників є формування освіченої, гармонійної та розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення професійних знань і умінь, професійної мобільності та швидкої адаптації до вимог ринку праці постіндустріального суспільства.

Науково-технічний прогрес, широке запровадження наукоємних виробничих технологій потребують постійного підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників, які повинні швидко пристосовуватися до постійно модернізуючих умов праці. В наступний час набуває значення формування асоціативного, професійно та соціально компетентного типу робітника, здатного до творчого вирішення професійних завдань. Сучасна професійна освіта повинна відповідати міжнародним стандартам та задовольняти попити споживачів освітніх послуг – особистості, суспільства, виробництва.

Зміна пріоритетних цілей професійної освіти зумовлює виведення на перший план завдання розвитку особистості майбутнього фахівця на основі його внутрішнього потенціалу та з урахуванням прогресивних культуро-історичних і технологічних досягнень людства. За цих умов глобальною метою і стратегічним завданням професійної освіти стає всебічний розвиток людини, створення таких організаційно-педагогічних умов, які сприяли б максимальному розкриттю творчого потенціалу особистості.

Сьогодні змінюється мета та зміст освіти, з'являються нові технології, методи, форми та засоби навчання, але основною формою професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки в ЗП(ПТ)О залишається урок [5].

Урок – це динамічна фронтально-групова організаційна форма навчального процесу, обмежена визначеним відрізком часу, яка проводиться педагогом із групою учнів постійного складу і включає мету, зміст, форми, методи і засоби навчання для рішення задач навчання, розвитку і виховання.

Урок, як форма навчання, має визначену структуру, обумовлену педагогом в залежності від дидактичних цілей і реальних умов навчального процесу [3]. Концепція сучасного уроку базується на особистісно орієнтованих цінностях освіти, коли учень є центральною фігурою навчального процесу. При цьому педагог у більшій мірі виступає в ролі організатора самостійної, активної, пізнавальної діяльності учнів, компетентного консультанта і помічника. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не лише на контроль знань і умінь, але на проектування, діагностику і корегування дій учнів, щоб вчасно допомогти своїми кваліфікованими діями усунути утруднення в одержанні й застосуванні учнями необхідної інформації.

Відповідно до даної концепції, урок – це цілісна система, яка характеризується тісним взаємозв'язком усіх компонентів: комплексна мета

уроку досягається завдяки єдності й узгодження задач уроку, змісту навчального матеріалу, методів і засобів навчання, форм організації навчальної діяльності.

Сучасний зміст освіти та закономірності процесу навчання визначають ряд неодмінних вимог до сучасного уроку:

- урок повинен бути логічною одиницею теми, розділу, курсу, відрізнятися цілісністю, внутрішнім взаємозв'язком частин, єдиною логікою розгортання діяльності педагога й учнів;
- урок повинен передбачати не тільки виклад нової навчальної інформації, а й завдання для її практичного застосування, причому частина знань повинна бути отримана учнями у процесі самостійного пошуку шляхом рішення пошукових задач;
- наявність науковості змісту, неодмінною умовою проявлення якої є ознайомлення учнів із доступними для них методами науки;
- реалізація індивідуалізації та диференціації навчання: виклад навчального матеріалу на уроці може і повинен бути варіативним за своєю структурою; використання навчального матеріалу та завдань для самостійної роботи учнів різного рівня складності;
- на уроці повинен здійснюватися розвиток навчальних компетентностей учнів за допомогою відтворення ними академічних знань, вправ у вміннях і навичках шляхом виконання завдань на застосування академічних компетентностей у нестандартних ситуаціях;
- на уроці повинно проводитися систематичне, планомірне та системне оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів, виявлення рівня їхньої навченості.

У педагогічній практиці ЗП(ПТ)О найбільшого поширення одержала урочна форма навчання. В основі класифікації типів уроків теоретичного навчання лежить основна дидактична мета, яку планують досягти на уроці. Вид уроку визначається методикою його проведення. Типи та відповідні їм види уроків наведені в табл. 1.

Таблиця 1.

Типи та види уроків теоретичного навчання

| № з/п | Тип уроку | Вид уроку | Основна дидактична мета |
|-------|----------------------------|--|---|
| 1. | Урок засвоєння нових знань | Лекція, бесіда, евристична бесіда, самостійна робота з літературою, розповідь, екскурсія, перегляд кінофільму з обговоренням, робота з електронними підручниками, електронними носіями інформації тощо | Сприйняття та первинне усвідомлення нової навчальної інформації, запам'ятовування основних суттєвих фактів, понять, закономірностей |

| | | | |
|----|--|--|--|
| 2. | Урок закріплення й удосконалення знань, умінь, навичок | Практична робота, лабораторно-практична робота, самостійна робота, семінар, дискусія, виконання вправ, дидактичні ігри, робота з навчальними програмами на комп'ютері, бінарний урок тощо | Вторинне усвідомлення нового навчального матеріалу шляхом відтворення та застосування набутих знань у практичній діяльності, закріплення знань та формування вмінь |
| 3. | Урок узагальнення та систематизації нових знань та вмінь | Ділова гра, рольова гра, аналіз конкретних ситуацій, конкурс, дискусія, науково-практична конференція, захист рефератів, самостійна робота з додатковою літературою, лабораторно-практична робота тощо | Узагальнення та систематизація набутих знань та умінь за темою, розвиток критичного та творчого мислення, усвідомленої активності учнів. Формування вмінь з прийняття рішень у нестандартних ситуаціях |
| 4. | Комбінований урок | Змішаний (використовуються елементи різних видів уроку) | Сприйняття, закріплення, вдосконалення, застосування та контроль знань, умінь учнів |
| 5. | Контрольно-перевірочний урок | Письмова контрольна робота, залік, тестування, бесіда для фронтального опитування, робота з контролюючими програмами на комп'ютері, ущільнене опитування тощо | Виявлення рівня усвідомленості та глибини знань, перевірка та оцінка вмінь та навичок, їх практичного застосування, отримання даних для атестації |

Можна окремо виділити групи нетрадиційних уроків:

- у вигляді змагань та ігор (конкурси, турніри, вікторини, брейн-ринги тощо);
- публічного спілкування (прес-конференції, диспути, взаємне навчання тощо);
- спірання на фантазію учнів (урок-казка, урок-легенда, урок-матриця ідей, урок-винахід тощо);
- уроки, які комбіновані з іншими організаційними формами навчання (урок-консультація, урок-семінар, урок-залік тощо);
- основані на нетрадиційній діяльності учнів (уроки-взаємонавчання, уроки-суди, уроки-співпраці, уроки-самоуправління тощо);

– інтегровані, бінарні.

Урок пройде успішно, якщо педагог відповідально поставиться до підготовки до нього. На занятті виявляється професійна придатність педагога, вміння подати себе і свої знання, здатність вибирати вірні методики навчання. Для того, щоб підготувати урок, педагог повинен підібрати фактичний матеріал, що відповідав би останнім словом науки в розглянутому питанні. Вміти піднести факти так, щоб учні самі зробили відповідні висновки. На уроці необхідно застосовувати нові педагогічні технології, реалізовувати навчальні, виховні і розвиваючі завдання. Урок має бути барвисто оформленим. Варто заздалегідь подбати про підготовку ТЗН, підібрати наочність, постаратися застосувати нові методи навчання (можливо із застосуванням комп'ютерних технологій).

Література

1. Воротников И. А. Занимательное черчение. М., Высшая школа, 1990.
2. Вышнепольский В. С. Преподавание черчения в средних ПТУ. М., Высшая школа, 1986.
3. Заславська С. О. Підготовка майстра виробничого навчання до занять. Метод. реком. Донецьк, ДПО ІПП, 1999.
4. Кухаренко В. М., Олейник Г. О., Рыбалко О. В., Савченко М. В. Основы дистанционного обучения. Дистанционный курс: учебное пособие. Харьков: ХДПУ, 1999.
5. Макиенко Н. И. Педагогический процесс в училищах профтехобразования. М.: Высш. шк., 1983.
6. Махмутов М. И., Шакирьянов А. З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в среднем ПТУ. М.: Высш. шк., 1985.
7. Онищук В. А. Урок в современной школе. М.: Высш. шк., 1985.
8. Педагогический поиск. Методич. пособие под ред. Баженова И. Н. М.: Профиздат, 1987.
9. Педагогічний досвід Снегур Л. О. / Методичні розробки уроків теоретичного навчання. Херсон, ПТУ № 1, 2001.
10. Педагогічна книга майстра виробничого навчання / за ред. Н. Г. Нічкало. Київ, Вища школа, 1992.

УДК 377.687.1

Ковальчук Т. М.
майстер виробничого навчання
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»
Kovalchuktetyana@gmail.com

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

«Кожен рік, який ви працюєте, повинен збагачувати вашу технологічну лабораторію педагогічної праці».

В. О. Сухомлинський.

Поняття «компетентність» (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під професійною компетентністю майстра виробничого навчання розуміють особистісні можливості майстра, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність майстра виробничого навчання – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Проблема узгодження вітчизняної педагогічної термінології й науки загалом із компетентнісним підходом полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною й зрозумілою тріадою «знання–уміння–навички», з якої виходить ціла низка категорій і понять. При цьому поняття компетенції також закономірно впливає зі співвідношення знань, умінь і навичок у певній галузі професійної діяльності. Такий науковий підхід є прийнятним, але не єдиним, про що свідчать зарубіжні наукові дослідження (Б. Оскарссон, С. Шо, В. Хутмахер, Г. Халаж, Дж. Равен).

Проблемі формування професійної компетентності майстра виробничого навчання присвячені численні дослідження українських вчених. Постійна робота над собою, самоосвіта та переймання досвіду у більш досвідчених колег – це щоденна праця, в результаті якої повинен народжуватись кваліфікований робітник. Ключовою проблемою у вирішенні завдання підвищення якості навчального процесу є активізація навчання учнів. Її особлива значущість полягає в тому, що процес навчання орієнтований не лише на сприйняття навчального матеріалу, але і на формування ставлення учня до самої пізнавальної діяльності. Яким чином активізувати учнів на уроці професійно-практичної підготовки? Які методи навчання доцільно застосовувати, щоб підвищити їхню активність? Над вирішенням цих завдань і повинен працювати майстер виробничого навчання. Організувати такий процес можливо за допомогою різних форм і методів навчання: як традиційних, так і інноваційних. У своїй роботі я використовую такі методи як: бесіда, приклад, наочний показ. Вони стимулюють учнів до активної співпраці, організації усвідомленого засвоєння вивченого; мотивації навчальної діяльності, орієнтованої на інтереси учнів; включення учнів у вирішення проблемних ситуацій; дидактичні ігри, групові форми роботи, проектну діяльність; стимулювання колективних форм роботи, розвиток взаємодії учнів у навчанні та інші.

Вважаю, що одним із шляхів розвитку професійної компетентності майстра виробничого навчання є самоосвіта та запозичення досвіду майстрів педагогічної справи. З метою підвищення рівня професійної компетенції майстра виробничого навчання є взаємовідвідування уроків. Створена система відвідування уроків запроваджена насамперед для аналізу професійної компетентності майстра виробничого навчання, визначення якості проведення уроків, послідовності викладання матеріалу на уроках виробничого навчання, міжпредметних зв'язків, дозування часу на кожному етапі уроку тощо. Поєднання творчої діяльності викладача та майстра виробничого навчання є

рушійною силою до спонукання творчої діяльності учня. Основним засобом, що дозволяє робити висновки про якість і ефективність проведення уроку, є педагогічний аналіз. Тому при відвідуванні уроків аналізується урок згідно із запропонованою формою, який обов'язково поєднує два аспекти – методичний і результативний.

Для того, щоб стати справжнім майстром своєї справи, майстрові виробничого навчання необхідно постійно вчитися, вчитися один у одного. І кращим побудником для цього повинен стати взаємообмін професійним досвідом, взаємонавчання, взаємодосконалення своєї виховної та викладацької діяльності.

Для успішного проведення занять майстрові виробничого навчання важливо добре підготуватися до них. Майстер повинен ясно та чітко уявляти собі, коли, чому і як навчати.

Підготовка до навчального заняття є заключною і вирішальною стадією всієї підготовчої роботи майстра. Від її повноти і старанності залежать результати навчання і виховання учнів, глибина і міцність засвоєння ними професійних знань, звичок і умінь, розвиток їхньої самостійності й активності.

На мою думку, найбільш ефективним за результатами є інтерактивне навчання, в основі якого лежать принципи безпосередньої участі кожного учня, що зобов'язує педагога зробити кожного учасника занять активним шукачем шляхів і засобів вирішення тієї чи іншої проблеми; взаємного інформаційного, духовного збагачення.

Отже, формат сучасного уроку – це урок з використанням ідеї *креативної* освіти, а інтерактивні технології, методи і форми навчання є оптимальними для вирішення суспільних завдань з формування майбутнього робітника з розкутим, критичним та креативним мисленням.

Тому я намагаюсь постійно шукати шляхи вдосконалення уроку. Актуальною є проблема розвитку в учнів пізнавальних інтересів, виховання потреби в знаннях і самоосвіти, формування вміння працювати з джерелами наукової інформації, відбирати необхідну для свого загального розвитку і майбутньої професійної діяльності.

Великого значення набула проблема активізації пізнавальної діяльності на уроках з використанням активних методів навчання, виконання учнями різних видів самостійної роботи, творчих і дослідницьких завдань.

Цікавими для теорії та практики є власні нестандартні уроки, для яких характерне таке структурування змісту й форми, яке викликає передусім інтерес в учнів і сприяє їхньому оптимальному розвитку і вихованню.

Бінарні уроки – нестандартні уроки з реалізації міжпредметних зв'язків. Це творчість двох педагогів, яка переростає у творчий процес учнів та формує в них аналітичне мислення, створює умови практичного застосування знань, навичок та умінь з різних предметів одночасно.

До загальних цілей бінарних уроків входить, по-перше, розвиток співробітництва педагогів; по-друге, переконання учнів у тісному взаємозв'язку між предметами, визначеним навчальним робочим планом. А це може впливати на підвищення значимості деяких предметів, які, на думку учнів, не настільки

важливі для опанування обраною професією.

Вважається, що безпосередній вплив на професійну діяльність майстрів, її ефективність і результативність забезпечує ціннісно-мотиваційна сфера, яка включає основні інтереси, потреби, мотиви, цінності та мотивацію їхньої методичної діяльності. Суттєву роль відіграють мотиви, які спонукають, спрямовують і регулюють професійну поведінку та спілкування майстрів, сприяють усвідомленню своїх потреб у постійному розвитку і самореалізації як суб'єкта методичної діяльності.

Отже, аналізуючи теоретичні джерела з проблеми формування та розвитку професійної компетентності майстра виробничого навчання, ґрунтуючись на принципах компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів, структуру методичної компетентності майстра можна представити як сукупність наступних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, технологічного, рефлексивного і професійно важливих якостей. Ці компоненти відображають необхідний рівень їхньої підготовленості, що надасть їм можливість ефективно реалізовувати свої посадові компетенції, враховуючи сучасні освітні технології та сучасні тенденції розвитку виробничої сфери.

Література

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.

2. Сулима Т. С. Формування творчих педагогічних умінь як складової професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання / Т. С. Сулима. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 32. С. 432–436.

3. Тархан Л. З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. З. Тархан. К., 2008. 40 с.

4. Юртаєва О. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Юртаєва. К., 2011. 366 с.

УДК 373.2.016:81-028.31

Ковтюх А. А.

студентка магістратури
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
Науковий керівник: **Федорова О. В.**
кандидат педагогічних наук, доцент,
директор навчально-наукового інституту
соціально-педагогічної та мистецької освіти
Мелітопольського державного педагогічного

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВУКОВОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ

Проблема виховання звукової культури мовлення у дітей дошкільного віку була предметом уваги класиків дошкільної педагогіки (Є. Аркін, Є. Водовозова, С. Русова, Є. Тихеева). Так, одне з центральних місць у концепції національного виховання С. Русової займають питання розвитку українського мовлення дошкільників. Навчання мови, на думку педагога, є провідним завданням дошкільного виховання [1, с. 6]. Дослідження О. Трофонової було спрямовано на вивчення рівня розвитку звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку та розробку методики виховання звукової культури мовлення дітей засобами фольклору [2].

Зазначимо, що в чинних програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку досить повно висвітлено змістовий бік виховання звукової культури мовлення. У програмі «Дитина» малі форми фольклору (зокрема скоромовки) розглядаються як засіб виховання звукової культури мовлення [4]. У всіх програмах в розділі «Художня література» визначається зміст роботи щодо ознайомлення дошкільників з усною народною творчістю загалом і зокрема з малими формами фольклору [3; 4; 5].

У процесі дослідження проблеми особливостей розвитку звукової культури мовлення старших дошкільників засобами фольклору нами було проведено анкетування вихователів, метою якого було з'ясування обізнаності вихователів з роботою щодо виховання звукової культури мовлення і з малими жанрами українського фольклору та використанням їх у практичній мовленнєвій роботі з дошкільниками.

Проаналізувавши одержані результати, ми дійшли висновку, що вихователі загалом обізнані з роботою з виховання звукової культури мовлення шляхом застосування малих жанрів українського фольклору. Знають вони і порушення у звуко- та слововимови дітей, прийоми постановки, уточнення вимови окремих звуків. Знайомі з різними малими жанрами українського фольклору, але у вихованні звукової культури мовлення вихователі використовують переважно скоромовки. Інші жанри фольклору використовуються епізодично, спонтанно.

Наступним етапом дослідження стала робота з виховання звукової культури мовлення дітей старшої групи засобами фольклору. Основними завданнями, які ми перед собою ставили, виступили: 1) збагатити знання дітей щодо малих фольклорних жанрів: скоромовки, мирилки, заклички, колісанки, забавлянки, приказки, прислів'я; 2) закріпити та удосконалити в дітей навички правильної вимови звуків, уміння диференціювати схожі звуки на слух, навички користування інтонаційними засобами виразності; 3) визначити педагогічні умови виховання звукової культури мовлення у дітей засобами фольклору.

Для реалізації поставлених завдань нами було визначено три взаємопов'язані етапи роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Проаналізуємо сутність роботи на кожному етапі.

На першому етапі нами були дібрані малі фольклорні твори на кожне завдання виховання звукової культури мовлення за такими жанрами: скоромовки, примовки, заклички, мирилки, забавлянки, колісанки. Перевагу ми віддали скоромовкам, які найбільш подобаються дітям і які є універсальними щодо виховання звукової культури мовлення.

Метою другого етапу було ознайомлення дітей з різними жанрами малих форм українського фольклору, зачування їх напам'ять, збагачення словника дітей словами-назвами фольклорних жанрів, образними словами. Провідними методами роботи на цьому етапі виступили: читання художніх текстів, розповідання та розігрування казкових ситуацій, вивчення напам'ять малих фольклорних жанрів. Широко використовувалися такі прийоми, як приспівування пісеньок, лексичні вправи на матеріалі загадок, приказок, скоромовок, пояснення значення та етимології образних виразів; показ наочного матеріалу тощо.

На заняттях ми використовували такі форми та методи роботи, як: гра-змагання «Хто більше назве прислів'їв»; дидактична гра «Закінчи прислів'я (приказку)»; підбір дітьми прислів'я до певних малюнків, на певну тему.

Третій етап – практичний етап у навчанні дошкільників. Він доповнює другий етап і передбачає роботу, спрямовану на використання малих фольклорних жанрів у вихованні звукової культури мовлення в різних видах діяльності (навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва, ігрова). Завданнями цього етапу виступили: навчити дітей правильно вимовляти звуки рідної мови у словах та словосполученнях (сформувати правильну артикуляцію звука, розвинути чітку дикцію); сформувати вміння та навички користуватися інтонаційними засобами виразності у власному мовленні (вміння регулювати силу голосу, темп мовлення, користуватися різною інтонацією залежно від ситуації спілкування); розвивати фонематичний слух дітей.

Основна робота планувалася і проводилася на тематичних мовленнєвих заняттях з виховання звукової культури мовлення та на комплексних мовленнєвих, як частина заняття. Крім того, в повсякденному житті проводились дидактичні, рухливі ігри, хороводи, вправи тощо. Використовували традиційні методи та прийоми виховання звукової культури мовлення. Серед методів назвемо такі: імітаційно-комунікативний, розігрування малих фольклорних жанрів, ігри різного характеру (дидактичні, рухливі, хороводні, народні), інсценування фольклорних текстів; серед прийомів: показ, пояснення артикуляції, демонстрування зразка правильної вимови звука, імітаційні рухи з елементами звуконаслідування, вправи на піддування, на вправляння в умінні використовувати відповідний темп і тембр мовлення.

У процесі навчання дітей звукової культури мовлення систематично використовували навчальні вправи різного характеру. Це вправи на:

- 1) вдосконалення артикуляції звуків: «Скажи, як я», «Як шумить вітер?»;

2) розвиток фонематичного слуху та правильне відтворення почутих слів з відповідними звуками: «Спіймай звук у скоромовці», «Виділи у закличці слова зі звуком ...», «Назви слова з помилкою», «Назви слова в загадці, в яких немає звука ...»;

3) диференціація схожих звуків у словах: «Знайти у скоромовці слова з протилежним звуком», «Впізнай звук», «Повтори утішку»;

4) здатність відчувати темп мовлення, силу голосу та інтонацію на основі імітації мовлення вихователя: «Розкажи закличку, як я», «Хто швидше промовить скоромовку», «Скажи навпаки»;

5) пригадування фольклорних текстів відповідно до почутих звуків: «Пригадай чистомовку з певним звуком», «Розкажи скоромовку, в якій найчастіше зустрічається певний звук».

На заняттях з розвитку мовлення ми відпрацьовували також мовленнєве дихання, пропонуючи дітям неголосно, протяжно і якнайдовше вимовляти певні звуки у чистомовках, скоромовках, мирилках тощо [3, 5].

Тематичні мовленнєві заняття з виховання звукової культури мовлення будувалися за традиційною структурою, в основі якої – етапи роботи зі звуком. Всі заняття мали таку структуру: підготовка артикуляційного апарату (проведення артикуляційної гімнастики); робота з ізольованим звуком (показ правильної вимови звуку (або групи звуків) вихователем, вправлення дітей у вимові цього звуку; введення звуку в склад, слово; диференціація звуку (звуків) у словах; введення звуку у фразове мовлення.

Отже, зміст занять під час роботи з розвитку звукової культури мовлення старших дошкільників постійно наповнювався різноманітними малими формами фольклору. Так на етапі введення звуку в склад, слово ми пропонували дітям чистомовки, загадки, мирилки, колисанки і пропонували назвати слова, в яких є певні звуки. На етапі введення звуку у фразове мовлення розкриваються більш широкі можливості використання фольклорної спадщини, з якою організовувалися різні види роботи: просте повторювання заучування, інсценування, діалогізування, вимовляння з різною інтонацією.

Література

1. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навчальний посібник / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. К.: Вища шк., 1994. 398 с.

2. Борова В. Є. Виховання звукової культури мови у дітей: методичні вказівки для вихователів дошкільних закладів, вчителів початкових класів школи, студентів педагогічних факультетів інститутів, батьків. Частина 4. / В. Є. Борова. Рівне, 1997. 46 с.

3. Від «А» до «Я» (загадки, скоромовки, чистомовки): Методичний посібник для пед. працівників дошк. закладів, вчителів початкових класів, батьків. Тернопіль: МП Мальва – ОСО, 1997. К.: ТОВ «СЕСТА», 1997. 126 с.

4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець – Білоскаленко, та ін.; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і

науки України, Київ, ун.-т. ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун.-т. ім. Б. Грінченка, 2016. С.15–19.

5. Довженок Г. В. Український дитячий фольклор: віршовані жанри / Г. В. Довженок. К.: Наук. думка, 1981. 171 с.

6. Савельєва Н. П. Виховання культури мови у дітей дошкільного віку / Н. П. Савельєва – К.: Знання, 1966. 23 с.

УДК 377.1

Когут О.І.

кандидат філологічних наук, доцент,
заступник директора з науково-педагогічної, навчальної роботи та
інформаційно-комунікаційних технологій ТОКІППО

oi.kogut@ippo.edu.te.ua

НОВІТНІ ПІДХОДИ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Постановка проблеми. В умовах якісних змін в сфері науки, техніки і технологій виникла необхідність неперервного підвищення професійного рівня, здобуття нових знань, вмінь і навичок, формування та розвиток компетентностей педагогічних працівників. Основним завданням підвищення професіоналізму є приведення їх фахового рівня у відповідність з вимогами суспільства й економіки нашої держави. На думку І. Зязюна, «складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [1]. А. Деркач визначає професійну компетентність як головний когнітивний компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сферу професійного ведення, систему знань, яка постійно поширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високою продуктивністю [2]. В освіті назріла потреба застосування нових підходів до підвищення кваліфікації педагогічних працівників, основними передумовами яких стали інноваційні підходи, визначення нових напрямів, пошук новітніх практик задля функціонування та розвитку системи, інтеграції України до ЄС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку неперервної педагогічної освіти висвітлено у філософських працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового; теоретичні основи розвитку системи післядипломної освіти педагогічних кадрів, окремі аспекти технології навчання фахівців у післядипломний період – В. Бондаря, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, А. Кузьмінського, В. Маслова, В. Олійника, Н. Протасової, О. Тонконової та інших. Проблема розвитку професійної компетентності отримала відображення у працях У. Архіпової, В. Козакова, Я. Коломінського, М. Скаткіна, Р. Скульського; дослідженнями поняття «професійна компетентність педагога» займалися Т. Г. Браже, В. Н. Введенський, Т. Х. Гильмеєва, А. К. Марков, В. А. Сластьонін, Г. В. Мухамедзянова, А. Н. Новіков.

Формулювання мети. Метою є огляд та розкриття сутності новітніх підходів у професійному розвитку педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження.

На сьогодні в суспільстві виробилося розуміння щодо подвійної ролі вчителів у освітніх реформах – вони стали суб'єктом і об'єктом реформаций. Успіх змін багато в чому залежить від професійного розвитку педагогів. Тому пошук нових стратегій і підходів професійного становлення й розвитку особистості педагога стає таким актуальним.

Поняття «професійний розвиток» по-різному трактується зарубіжними та вітчизняними науковцями. Будемо виходити з розуміння, що професійний розвиток – це «неперервний процес поглиблення знань, удосконалення умінь і навичок, формування цінностей та ставлення, що розпочинається на етапі початкової підготовки вчителя й триває впродовж усієї фахової діяльності педагога, метою якого є удосконалення процесу навчання та викладання, покращення діяльності школи і професійної спільноти загалом» [3]. В основу навчання і розвитку дорослих лягають особистісно орієнтований, андрагогічний, акмеологічний та компетентнісний підходи. Професійний розвиток учителів реалізується у системі неперервної педагогічної освіти, характеризується наявністю мети, структури та функцій, має визначений зміст, моделі, методи та форми.

Проведений аналіз відповідної наукової літератури засвідчив, що науковцями виділяється різна кількість рівнів професійного розвитку. На основі класифікацій, запропонованих В. Безпалько, Н. Клокар, М. Сідун, Т. Сорочан [4], визначено чотири рівні професійного розвитку вчителів, а саме: репродуктивний, репродуктивно-коригувальний, конструкторський, творчий (авторської методичної системи). Професійний розвиток передбачає набуття формального та інформального досвіду, аналізуючи який ураховують зміст професійного розвитку, його операційний компонент і контекст, у якому він реалізується.

Розробка теоретичних концептів професійного розвитку педагогів, впровадження сучасних наукових підходів потребує перегляду організації професійного розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти, організації супроводу щодо розв'язання проблем регіональної освіти. «Забезпечити науковий підхід до проектування професійного розвитку педагогічних кадрів можливо на основі моделі, яка враховує сучасні вимоги до підготовки спеціаліста, актуальний рівень професійної компетентності педагогічного працівника, особливості професійної діяльності на конкретному робочому місці, потреби навчального закладу, а також необхідність задоволення освітніх потреб педагогічного працівника в післядипломній педагогічній освіті та свободи вибору ним форм, змісту і засобів навчання»[5].

Нова парадигма професійного розвитку повинна призвести до зміни форм і методів професійного зростання, урізноманітнення системи підвищення кваліфікації та збільшення значущості процесів самоосвіти.

Підвищення кваліфікації повинно трансформуватися за змістом, формами і методами організації навчання. Особливого значення набуває формування гнучких компетентностей – таких як креативність, вміння швидко приймати рішення, ефективно працювати у групі, бути здатними до емпатії та здійснювати успішну комунікацію.

Протягом значного часу післядипломна освіта мала всі характеристики формального типу освіти, і лише після прийняття Закону України «Про освіту» додатково розпочали визнаватися сертифікаційні програми, тренінги, семінари, семінари-практикуми, семінари-наради, семінари-тренінги, вебінари, майстер-класи тощо. У межах неформальної освіти відсутні жорсткі рамки щодо місця, часу, періоду і методів навчання, тому кожний бажаючий може вільно включатися до навчання. Нарешті, інформальна освіта фактично є віддзеркаленням самоосвіти людини протягом всього її життя. Тому при характеристиці інформальної освіти особливе значення має ступінь сформованості в індивіда самоосвітніх компетентностей. Поза самоосвітою та саморозвитком ідея компетентнісного, особистісного та професійного зростання педагога є нездійсненою.

Висновки. В контексті Нової української школи, реалізації реформ важливо не загубити напрацьований досвід щодо форм, шляхів, методів професійного розвитку педагогів. Система післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації вчителів як її складова, безумовно повинні зазнати суттєвих змін. Однак у процесах усіх трансформацій важливо опиратися на наукові підходи, забезпечити системний характер функціонування, не перетворити зміни на «данину моди».

Література

1. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи [монографія]. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московського психолого-соціального інститута ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Яремко Г.В. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів// «Молодий вчений» №12(39), грудень, 2016р. С.554-558.
4. Волченко О. М. Формування комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ольга Михайлівна Волченко. – К., 2006. –261 с.
5. Варламова Ю.В. Професійний розвиток педагога: навчання упродовж життя//«Післядипломна освіта Дніпропетровщини: історія та виклики сьогодення»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (17 грудня 2019 року, м. Дніпро) / за ред. Сиченка В.В., Романенко К.М. Дніпро: КВНЗ «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», 2019. 334 с.

УДК 378.14

Колодійчук Л. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри електротехнологій та експлуатації енергообладнання
ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний інститут»
kollub@ukr.net

ПРОЕКТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В АГРОТЕХНІЧНОМУ ЗВО

Проектування результативної складової освітнього процесу в агротехнічному закладі вищої освіти визначає результат підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю – формування професійної компетентності. Обираючи шляхи, які створюють дієвий вплив на формування професійної компетентності майбутніх випускників електротехнічних факультетів, було враховано аргументи, які навела О. Пометун. Авторка вважає, що одне з головних завдань освіти полягає в тому, щоби навчити студентів знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях: навчальних, життєвих, а потім професійних [1, с. 66].

У цьому контексті, забезпечуючи результативну складову проектування освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю, ми використали декілька методів: розв'язування нестандартних задач, самостійна робота різного рівня складності при підготовці до олімпіад, навчальні проекти, підготовка постерних презентацій тощо. Тобто при проектуванні результативної складової ми надавали освітньому процесові компетентнісної спрямованості.

Насамперед у процесі професійного становлення майбутнього фахівця електротехнічного профілю важливо створити умови, в яких він перебуває у різноманітних виробничих ситуаціях, із яких самостійно знаходить вихід. Ми помітили, що під впливом моделювання виробничих ситуацій студент змінюється так, що новими компетентностями позбувається власної невпевненості і здатен приймати вірні рішення технічних завдань в умовах нетипових ситуацій.

Виробнича ситуація сприймається й усвідомлюється майбутнім фахівцем як задача, що потребує відповіді на конкретне технічне питання. При цьому вона постає як проблемна ситуація, тобто суперечність між відомими знаннями студента на сьогодні і тим, до чого він прагне. Для вирішення таких ситуацій майбутній фахівець повинен усвідомити проблему та задіяти активні логічні операції: аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування, порівняння, узагальнення тощо.

Приклад вирішення виробничої ситуації, пов'язаної з автоматичним керуванням електропроводнагрівною установкою в аграрному виробництві, зображено на рисунку 1. Зокрема розроблено блок-діаграму з використанням мікропроцесорної техніки в програмному середовищі Labview, яка описує логіку роботи електротехнічної установки. Перевагою такого середовища є повністю графічний інтерфейс із візуалізацією даних, який реалізується віртуальними пристроями.

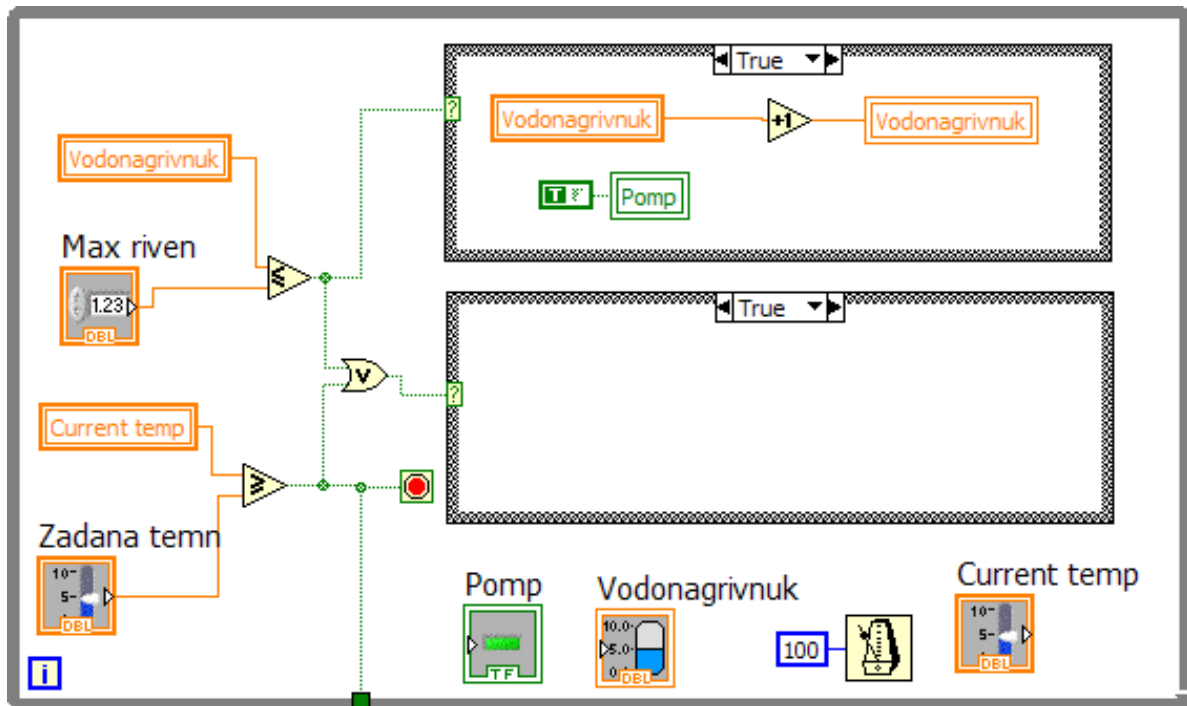


Рис. 1. Модель роботи електроводонагрівника в програмному середовищі Labview.

Отже, вирішення завдань щодо підготовки майбутніх фахівців електротехнічного профілю в агротехнічному закладі вищої освіти з високою професійною компетентністю залежить від проектування результативної складової освітнього процесу.

Література

1. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1 (900). С.65–69.

УДК 372.862:378.046.4(043)

Колодійчук О. Я.

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри змісту та методик навчальних предметів ТОКІППО

oleh71kolod@gmail.com

ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ПІДВИЩЕННЯ ФАХОВОГО РІВНЯ УЧИТЕЛІВ «ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ» І «ТЕХНОЛОГІЙ» В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Актуальність та постановка проблеми. Про необхідність реформування системи загальної середньої освіти України, підвищення її якості та конкурентоспроможності у світі свідчить низка документів: Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа», державні стандарти та ін.

Однією з найактуальніших проблем сучасної української освіти, обумовленою у вищезазначених документах, є підготовка компетентного учня, який буде здатен реалізувати свої освітні надбання у процесі життєдіяльності. Серед ключових компетентностей, які необхідно сформувати й розвивати в учнів, виокремлено компетентності у галузі техніки і технологій. З-посеред інших пріоритетне місце у підготовці технічно та технологічно компетентної

особистості у закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) посідають учителі навчальних предметів «Трудове навчання» та «Технології».

Аналіз останніх досліджень. Проблеми реформування та модернізації сучасної технологічної освіти тією чи іншою мірою висвітлені в наукових доробках: О. Авраменка, А. Вербицького, А. Грітченка, Д. Кільдерова, О. Коберника, М. Корця, В. Кузьменка, В. Курок, В. Мадзігона, Т. Мачачі, Л. Оршанського, В. Сидоренка, Н. Слюсаренко, В. Стешенка, А. Терещука, Г. Терещука, С. Ткачука, В. Титаренко, В. Юрженка та ін.

Метою статті є окреслити проблеми розвитку технологічної освіти в ЗЗСО України, які виникли сьогодні, та визначити шляхи їх розв'язання.

Виклад основного матеріалу. Науковці зазначають, що, окрім високого рівня педагогічної, психологічної, емпатійної культури, відповідних моральних рис, однією з найважливіших вимог до особистості вчителя трудового навчання (технологій) є наявність таких професійних якостей, як: творчість, загальна освіченість й ерудованість; обізнаність щодо науково-методичних особливостей предмета викладання; здійснення навчально-виховної роботи на засадах поваги до особистості учня; володіння інноваційними методиками та методами навчання, технологіями обробки матеріалів; компетентність щодо використання народних ремесел, декоративно-прикладного мистецтва, етнодизайну; уміння працювати у комп'ютерно орієнтованому інформаційному середовищі [2; 3; 4].

Однак, як свідчать реалії життя, матеріали публікацій та інформація, отримана від учителів трудового навчання (технологій) під час курсів підвищення кваліфікації в Тернопільському ОКІППО, на шляху вчителя до надання учням якісної технологічної освіти та підвищення власного фахового рівня існує безліч проблем. З-посеред них можна виокремити такі:

– невідповідність один одному законодавчих документів. Так, для поділу класів на групи необхідно керуватися нормативами, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки України від 20 лютого 2002 р. № 128, згідно з яким поділ відбувається за наявності у класі більше 27 учнів для міських шкіл та більше 25 – для сільських. А відповідно до чинних норм ДСанПіН 5.5.2-008-01 та наказу МОН України від 13 серпня 2007 р. № 730 «Про затвердження Правил безпеки під час занять у навчальних і навчально-виробничих майстернях навчальних закладів системи загальної середньої освіти» навчальна майстерня розрахована на 13–15 робочих місць [6, с. 3]. Така ситуація створює значні перешкоди для якості викладання предметів освітньої галузі «Технології» та створення безпечного освітнього середовища;

– внутрішньопредметні: недостатня кількість годин на вивчення навчального предмета «Трудове навчання» у 7–9 класах (1 година на тиждень) і приналежність навчального предмета «Технології» до обов'язково-вибіркових предметів у 10–11 класах; занадто велика кількість обов'язкових для виконання проєктів у 5–8 класах [7] (більшість учнів не встигає повноцінно виконати усі завдання, які необхідно виконати для створення проєкту, що унеможливорює якісне формування проєктно-технологічних компетентностей); зношеність та моральна застарілість обладнання навчальних майстерень; недосконалість

програми предмета «Трудове навчання» (відсутність змісту та критеріїв оцінювання учнів та ін.); відсутність контролю відповідності результатів навчання здобувачів освіти, які завершують здобуття базової середньої (у 9 класі) з предмета «Трудове навчання» та повної загальної середньої освіти (в 11 класі) з предмета «Технології», вимогам Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти;

– внутрішньошкільні: окремі керівники навчальних закладів вважають, що учитель трудового навчання – це майстер-умілець, здатний відремонтувати вікна, двері, парти та інше устаткування; організатор господарських робіт, у тому числі той, хто опорядковує разом із учнями територію школи; оздоблювач приміщення різьбленими та вишитими виробами тощо. При цьому мало уваги звертають на якість викладання навчального предмета. Тільки у деяких ЗЗСО з варіативної складової виділяють години для вивчення навчального предмета «Креслення», зміст якого є невід’ємним складником формування проєктно-технологічних компетентностей учнів. За відсутності дипломованого учителя трудового навчання години, виділені на викладання цього предмета, часто перерозподіляють між трьома і більше учителями інших предметів. І не факт, що ці ж учителі будуть наступного навчального року знову навчати трудового навчання. За такої умови учителі-сумісники, які викладають цей предмет тимчасово, не вважають за потрібне (не зацікавлені) розвивати свої компетентності у царині технологічної освіти. Відомі також випадки, коли учителі, не зорієнтувавшись щодо вимог нормативної бази, навчають предмета за застарілою, уже не чинною, навчальною програмою. З метою економії електроенергії, коштів і зменшення нещасних випадків через порушення безпеки праці окремі директори та учителі, замість ремонту та налагодження, часто складають акти про списання несправного устаткування навчальних майстерень;

– особисті: низька заробітна плата вчителя призвела до неспроможності забезпечення науково-методичною літературою, комп’ютерною технікою; відсутність умов та часу для самоосвіти. У позаурочний час більшість педагогів сільських шкіл займається веденням присадибного господарства, а міських – з метою додаткового заробітку, наданням послуг у сфері обслуговування населення чи торгівлі. Усі зазначені чинники негативно впливають на підвищення фахової майстерності;

– соціальні: багато хто з батьків не бажає виділяти навіть незначні кошти на придбання спецодягу чи матеріалів для виготовлення виробу через те, що не вважають навчальні предмети «Трудове навчання» та «Технології» дуже необхідними для освіченості власної дитини.

Висновки. Аналіз ситуації, яка склалася на сьогоднішній день в освітній галузі «Технології», показує, що всі вище окреслені проблеми тісно взаємопов’язані. Насамперед такий стан справ залежить від політичної волі та світогляду державних службовців КМУ та МОНУ, які, не зважаючи на дефіцит в країні професіоналів технічних (у т.ч. інженерних) спеціальностей депопуляризували технологічну освіту в ЗЗСО. Відповідно окремі керівники навчальних закладів і учителі не приділяють належної уваги формуванню

проектно-технологічних компетентностей учнів, які, не маючи позитивної мотивації, не зацікавлені в отриманні техніко-технологічної грамотності.

Для вирішення проблем, порушених у змісті публікації, доцільними будуть такі заходи:

- вжити заходів щодо забезпечення освітнього процесу за принципом «один учень – одне робоче місце»;
- скоректувати програмно-методичне забезпечення предметів освітньої галузі «Технології» відповідно до освітніх держстандартів з врахуванням передового досвіду найбільш продуктивних світових освітніх систем, у яких для реалізації змісту технологічної освіти передбачено 3–10 годин на тиждень (два-три предмети) [5, с. 15; 6, с. 3];
- стимулювати підвищення рівнів якості і результативності навчання школярів та роботи учителя, оснастивши навчальні майстерні типовим сучасним обладнанням і засобами контролю рівня розвитку проектно-технологічних компетентностей учнів, які завершують здобуття базової середньої та повної загальної середньої освіти;
- законодавчо унеможливити часту зміну учителів предметів «Трудове навчання» та «Технології»;
- проводити профорієнтаційну роботу з учнями та роз'яснювальну з їхніми батьками щодо необхідності та перспективності технологічної освіти.

Отож вважаю, що подальші розвідки щодо дослідження порушеної проблеми можуть бути спрямовані на обґрунтування необхідності розроблення концепції технологічної освіти в Україні.

Література

1. Звернення учасників Всеукраїнського науково-практичного форуму «Трудове навчання та технології в контексті розвитку проекту «Нова українська школа» до міністра освіти і науки України та президента академії педагогічних наук України. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2019. № 2. С. 2–3.
2. Карандій В. А. Лист щодо методичних рекомендацій про викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти в 2019/2020 навчальному році. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2019. № 3. С. 4–7.
3. Кільдеров Д. Е. Концептуальні підходи до розвитку трудового навчання: стан та перспективи. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2017. № 2. С. 3–5.
4. Курок В. П., Благомислов О. С. У пошуках змісту трудового навчання учнів нової української школи. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2018. № 1. С. 12–14.
5. Шурина О. Формування творчої особистості майбутніх учителів технологій в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2017. № 4. С. 21–24.
6. Юрженко В. В. Ще раз про проектний, комплексний, феноменологічний метод. *Трудова підготовка в рідній школі*. 2017. № 2. С. 12–18.

Коненко Л.Б.

методист, в.о. завідувача відділу
дошкільної та початкової освіти ТОКІППО
l.konenko@ippo.edu.te.ua

Іваночко О.В.

методист відділу дошкільної та початкової освіти
ТОКІППО
o.ivanochko@ippo.edu.te.ua

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Українське суспільство на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в самостійних, творчих особистостях, що усвідомлюють свою суб'єктність. Нові завдання освіти в Україні, що спрямовані на гуманізацію та демократизацію всього освітнього процесу, визначають нові пріоритети, які потребують формування ініціативної особистості, здатної до раціональної та творчої праці.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що взаємодія учасників освітнього процесу розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є здатність людини «брати на себе роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер у спілкуванні або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.

Застосування інтерактивних методів в процесі підвищення кваліфікації вчителів дає змогу:

- ґрунтовно аналізувати інформацію, творчо підходити до засвоєння матеріалу;
- навчитися слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати і розв'язувати пізнавальні, життєві та соціальні ситуації, таким чином збагачуючи власний пізнавальний і соціальний досвід;
- учитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт тощо [6, с. 157].

Інтерактивні технології навчання сприяють ефективному розвитку в кожній особі системи загальнолюдських цінностей та загальноприйнятих норм поведінки; розвитку здатності цінувати свободу та вміння користуватися нею; усвідомленню особистої відповідальності та вмінню об'єднуватися з іншими членами суспільства задля розв'язання спільної проблеми; розвитку здатності визнавати і поважати цінності іншої людини; формуванню навичок спілкування та співпраці з іншими членами групи (суспільства), взаєморозуміння та взаємоповаги до кожного індивідуума; вихованню толерантності, співчуття, доброзичливості та піклування, почуття солідарності й рівності; формуванню вміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних

судженнях та аналізі дійсності, розумінні норм і правил поведінки в суспільстві та поваги до них, знанні законів, основних прав людини; особистій відповідальності та громадянському обов'язкові [3, с. 7].

Мета нашої статті полягає у розкритті специфіки інтерактивного навчання в процесі підвищення кваліфікації, а також у висвітленні особливостей підготовки учителів до впровадження інтерактивних методів під час викладання освітніх галузей у сучасній початковій школі.

Інтерактивне навчання як специфічну освітню технологію в загальнодидактичному аспекті ґрунтовно досліджують Л.Коваль, Н.Коломієць, О.Пошетун, Л.Пироженко та ін.

Вчені (Н.Бібік, В.Бондар, Л.Ващенко, І.Гавриш, В.Євдокимов, О.Савченко, І.Хижняк та ін.) зосереджують увагу на широкому спектрі освітньо-розвивальних, виховних завдань, які доводиться розв'язувати педагогу в школі; а також на особливостях впровадження інтерактивного навчання в початковій школі (Н.Коломієць, О.Саган, Н.Павленко та ін.).

На нашу думку, основними для підготовки вчителів до впровадження інтерактивних методик у початковій школі слід розуміти як комплекс педагогічних заходів, спрямованих на:

- засвоєння теоретичних основ використання інтерактивних методик;
- формування спеціальних професійних умінь, необхідних для впровадження інтерактивного навчання в освітній процес;
- стимулювання та мотивацію освітньої активності слухачів курсів, спрямованих на розвиток позитивної рефлексії щодо використання інтерактивних методик.

Для ефективного застосування інтерактивних методів, з метою охоплення всього необхідного обсягу матеріалу та глибокого його засвоєння, педагог має ретельно планувати свою роботу:

- використовувати методи, адекватні віку і досвіду роботи з інтерактивними методами;
- давати завдання для попередньої підготовки;
- добирати для заняття таку інтерактивну вправу, яка давала б слухачам «ключ» до засвоєння інформації;
- упродовж інтерактивної вправи давати час для обмірковування завдання, щоб вони сприйняли його усвідомлено, а не виконали механічно;
- проводити неквапливе обговорення за підсумками виконання інтерактивної вправи.

Інтерактивні методи, хоча й не є чимось новим, однак недостатньо широко застосовуються в реальному освітньому процесі, а деколи взагалі випадають з арсеналу педагогів. Інтерактивні методики дають змогу задіяти не тільки свідомість людини, але й її почуття, емоції, вольові якості, тобто залучають до процесу навчання «цілісну людину». Інтерактивна освітня діяльність сприяє розвитку тих особистісних якостей, які не можуть розвивати вербально:

- уміння працювати в колективі;
- брати відповідальність за свій вибір;

- аналізувати результати своєї діяльності;
- відчувати себе членом команди.

Використання інтерактивних методів та прийомів в процесі підвищення кваліфікації сприяє розвитку творчого потенціалу педагога, забезпечує високий рівень творчого мислення, самостійності, самоствердження, розкриття природних інтелектуальних та творчих задатків, що забезпечує розвиток цілісної особистості.

Література

1. Гаркава Н. Інтерактивне навчання. Практичні поради. *Відкритий урок*. 2012. № 9. С. 25-26.
2. Інтерактивні технології у початковій школі. *Сучасна школа України. Сер. Шкільний світ*. 2013. № 3(берез.). С. 9-42.
3. Коберник Г. Інтерактивні технології навчання – ефективний засіб формування основ життєвої компетентності молодшого школяра на уроці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. Вип. 24. С. 48-55.
4. Комар О. Інтерактивні методи як інноваційна діяльність сучасного вчителя початкової школи. *Початкова школа*. 2010. № 7. С. 47-49.
5. Лисенко О. Пізнавальна діяльність: інтерактивні технології. *Початкова освіта. Сер. Шкільний світ*. 2014. № 7(квіт.). С. 36-43.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. Т.1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Духовний світ школяра*. Київ: Школа, 2006. 654 с.

УДК 371

Коротюк З.М.

методист, в.о. завідувача
навчально-методичного центру
психологічної служби і соціальної роботи ТОКІППО

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ «СИТУАЦІЯ УСПІХУ»

Щоб дійти до мети, треба перш за все йти.

Оноре де Бальзак

Народження педагогічної технології «Створення ситуації успіху» було зумовлено самим життям.

Актуальність проблеми сьогодні полягає в тому, що:

- знання, якості, мислення сучасної людини мають бути гнучкими, мобільними, конкурентоспроможними;
- особистість має вміти володіти комунікативною культурою, працювати в команді;
- критичне мислення, оцінювання ситуації, вміння знаходити шляхи вирішення проблем – запорука успіху;
- вміння працювати з інформацією, використовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення – вимоги сучасного життя.

Тонкий знавець дитячої психології В. О. Сухомлинський стверджував, що

перша заповідь виховання – «дати дітям почуття власної гідності. У наших школах не повинно бути нещасливих дітей, душу яких гнітить думка, що вони ні на що не здібні. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися». Тому саме в основі педагогічної технології «Створення ситуації успіху» лежить особистісно орієнтований підхід до освітнього процесу, який дає можливість кожному учню реалізувати індивідуальні особливості, розвинути свою пошукову активність.

Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний етап задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища.

Навіть інколи, переживаючи ситуацію успіху, дитина може зазнати незгладимих емоційних вражень, різко змінити в позитивний бік стиль свого життя. Створена ситуація успіху стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого руху дитини вгору, шаблями розвитку особистості. Заряд активного оптимізму, здобутий в юності, гартує характер, підвищує життєву стійкість особистості, сприяє перетворенню та реалізації духовних сил.

Побачити в дитині особистість, яка формується, допомогти їй розвинутися та розкритися духовно буває важко не лише молодому вчителю, а й молодим батькам. Дитині необхідно створити психоемоційний комфорт не тільки у школі, а й удома. Тому знання заходів цієї педагогічної технології, вміння застосовувати їх у житті важливі як для вчителів, так і для батьків.

Мета діяльності вчителя – створення ситуації успіху для розвитку особистості дитини, надання можливості кожному учню відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Завдання педагога:

- допомогти особистості дитини зрости в успіху, дати відчувати радість від здолання труднощів;

- дати зрозуміти, що без зусиль в житті нічого не дається, весь час необхідно прикладати зусилля.

Технологія створення ситуації успіху виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з життєвими труднощами.

В. Ф. Калошин зазначає, що успішність є соціальною якістю, саме тому важлива особистісна якість – соціальний оптимізм. Успіх усвідомлюється дитиною в процесі придбання соціального досвіду й досягається нею за рахунок докладених зусиль і старань. Досягнення успіху в будь-якій діяльності завжди сприяє самоствердженню особистості, появі віри в себе, у свої можливості, в ефективне становлення в соціумі.

З педагогічної точки зору **ситуація успіху** – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім'ї.

З психологічної точки зору успіх — це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прямувала в своїй

діяльності, або збігся з її очікуваннями, сподіваннями (з рівнем домагань), або перевершив їх.

З соціально-психологічної точки зору успіх — оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості та результатами їх діяльності. В тих випадках, коли очікування особистості збігаються або перевершують очікування оточуючих, найбільш значних для особи, можна говорити про успіх. Може змінюватися коло людей, думку яких цінує особистість, але сутність успіху не змінюється.

В даній технології важливо володіти основними термінами.

Констатований успіх – учень фіксує досягнення, радіє йому. Успіх відбувся, створив у дитини чудовий настрій, дав їй можливість пережити радість визнання, відчуття своїх можливостей, віри у завтрашній день.

Очікування особистості – перебування особистості у стані припущення, надії, сподівань, що щось станеться, збудеться, з'явиться.

Передбачений успіх – учень очікує на успіх, сподівається на нього. В основі такого очікування можуть бути і обґрунтовані надії. Однак, якщо очікуваного успіху не відбулося, то на усунення можливої реакції може піти багато зусиль, часу та енергії, бо наслідки «нездійсненого чуда» буває важко навіть передбачити.

Ситуація – поєднання зовнішніх та внутрішніх щодо суб'єкта умов, які спонукають його до будь-яких дій.

Ситуація успіху – поєднання умов, які, як результат цієї ситуації, забезпечують успіх.

Стан неадекватного оптимізму – значна переоцінка своїх сил, можливостей. Може виникнути після низки успіхів, що дістали суспільне визнання.

Стан тривожного очікування – такий стан дитини, при якому вона перебуває в постійному пресі очікування події, невідомої за результатом. Він виникає не миттєво, а формується поступово, підсвідомо, в результаті постійного нашарування будь-яких невдач, конфліктів, які попередити або швидко ліквідувати не вдається.

Узагальнюючий успіх – очікування успіху поступово стає стійкою потребою.

Успіх – це удача в діяльності, досягнення бажаних результатів, суспільне визнання особистості.

Висловлювання, за допомогою яких педагог може створювати ситуації успіху:

- Це дуже важливо і у тебе неодмінно вийде...
- Саме ти і міг би зробити таку справу...
- Починай же! Ти це добре зробиш!..
- Ось ця деталь (елемент, частина) вийшла дуже гарно!..

Педагогічна технологія «ситуація успіху» включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів.

Основні прийоми в роботі з такими дітьми – створення ситуації успіху через виконання серії доступних доручень і завдань.

В. Ф. Калошин пропонує використовувати алгоритм створення ситуації успіху, включаючи в себе такі складові:

- зняття страху;
- авансування успішного результату;
- приховане інструктування учня в способах і формах реалізації діяльності;
- виділення мотиву, персональної винятковості;
- мобілізація активності або педагогічне вселяння;
- високу оцінку окремої частини діяльності.

Кожна дитина особлива, по-своєму неповторна й обдарована. Звернення вчителя до її найкращих почуттів обов'язково матиме успіх і знайде відгук у дитячих серцях. Дати дітям відчути радість праці, щастя успіху в навчанні, збудити в їхніх серцях почуття власної гідності – ось наше найперше завдання, бо успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для боротьби з труднощами, бажання вчитися.

Головне, що необхідно вчителю, який приступає до роботи за педагогічною технологією «Створення ситуації успіху», — створити оптимістичну установку дитини, забути на деякий час про її недоліки, побачити тільки перспективні лінії її розвитку. Безперечно, ця технологія заслуговує на пильну увагу з боку вчителів сучасної школи.

Література

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать?. Москва: Просвещение, 1991. 169 с.
2. Інноваційні технології та сучасний урок літератури / упорядник І.Кузьменчук. Київ, Видавничий дім «Шкільний світ», 2006.
3. Ісаєва Г. М. Педагогічні технології у світовій педагогічній практиці. *Завуч*. 2008. №2. С. 4-7.
4. Освітні технології / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ, 2001. С. 91–108.
5. Калошин В. Ф. Педагогічні засади формування в учнів ПТНЗ оптимістичних якостей / В.Ф. Калошин. *Професійно-технічна освіта*. 2011. № 1. С. 34–36.
6. Тарасова Т. В., Кириченко В. І. Путівник класного керівника: методичний посібник. Тернопіль: «Терно-граф», 2006. С. 157-159.
7. Ткачук Л. Педагогічні технології створення успіху у навчанні молодших школярів. *Школа. Інформаційно-методичний журнал*. 2006. №6.С.34-39.

УДК 37.011.31

Коча І.А.

кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри теорії й методики дошкільної,
початкової освіти та мовних комунікацій
КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
gorobecinna575@gmail.com

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГА ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

В умовах нестабільного соціально-економічного розвитку країни, погіршення матеріального становища основної верстви населення, поширення стресогенних чинників у суспільстві особливої уваги заслуговує синдром професійного знесилення. Зокрема, у зв'язку з реформуванням освітньої галузі, ускладненням проблем виховання, безперервним оволодінням прогресивними технологіями навчання, падінням престижу професії вчителя на ринку праці, збільшується ризик розвитку професійного вигорання педагога.

Професія педагога відрізняється великою відповідальністю та напруженістю, а негативний вплив педагогічного вигорання позначається на особистості вчителя, на його професійному спілкуванні, діяльності та розвитку.

Розгляд наукової літератури з цієї проблеми довів, що проблему синдрому професійного вигорання висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема О. Баранова, М. Буриш, Г. Діон, В. Зеньковського, Т. Форманюк, А. Шафранова. Фактори впливу на розвиток синдрому вигорання висвітлював у своїх дослідженнях Н. Мирончук. Основні напрями профілактики професійного вигорання фахівців педагогічної сфери проаналізовано І. Олійник.

У своїх дослідженнях Н. Булатевич дефініцію «емоційне вигорання» розглядав як психогенний розлад, пояснюючи причину його виникнення професійною дезадаптацією, що пов'язана з поведінковим стилем [2, с. 15].

Д. Грінберг визначив професійне вигорання як «несприятливу реакцію особистості на стрес, який вона отримала у процесі здійснення професійної діяльності, що містить психофізіологічні та поведінкові компоненти» [1].

Більшість науковців [1; 3] виокремлюють різні причини, що зумовлюють появу синдрому вигорання у педагогів, а саме:

- 1) *Особистісні* (наявність потреб, неможливість задоволення яких спричиняє фрустрацію; надмірна відповідальність за дітей; особиста реакція на стресову ситуацію; відсутність права вибору; переживання несправедливості; імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нові знання не дають позитивного результату).
- 2) *Організаційні* (несприятливі умови праці; висування завищених вимог та надмірне робоче навантаження; недостатнє фінансування та матеріально-технічна база; відсутність можливості кар'єрного просування; великий стаж роботи);
- 3) *Професійні* (відсутність ознак успіху в педагогічній діяльності; негативний стиль з боку адміністрації; постійний процес інтенсивної комунікації; незадоволеність роботою; занижене почуття власної цінності).

На сучасному етапі модернізації та реформування освіти Концепція «Нова українська школа» зумовлює необхідність змін структури та змісту організаційно-методичного забезпечення, застосування інноваційних підходів, активного використання нових форм та методів роботи. Держава потребує творчої особистості, фахівця з високим розвитком компетентності, готового до

розвитку в умовах інноваційного освітнього середовища, який стане агентом змін.

Розглянемо п'ять категорій учителів, які готові до нововведень (за Роджерсом):

I – новатори – вчителі, які завжди першими сприймають усе інноваційне та з задоволенням його впроваджують;

II – педагоги, які першими здійснюють експериментальну перевірку цінностей інновацій в освітньому закладі;

III – помірковані, які дотримуються «золотої середини» і не сприймають нові знання та уміння, поки вони не будуть апробовані їх колегами;

IV – учителі, які більше сумніваються, ніж вірять у нове; більше надають перевагу старим методикам та технологіям;

V – педагоги, які є консервативними та відкидають усе нове.

Реформою освітньої галузі передбачено низку заходів щодо особистісного та професійного зростання педагогів:

- академічна свобода (свобода від втручання у професійну діяльність);
- матеріальне стимулювання (підвищення місця вчителя у єдиній тарифній сітці);
- модель професійної підготовки вчителя (право вибору місця і способу підвищення кваліфікації);
- зменшення бюрократичного навантаження (оптимізація звітності, запровадження електронних форм документів; створення системи освітньої статистики та аналітики);
- підтримка вчительської професійної спільноти (створення освітнього порталу із методичними та дидактичними матеріалами тощо) [4].

Відтак, в умовах розбудови Нової української школи підвищуються вимоги до професійного розвитку сучасного педагога, самовдосконалення та самореалізації особистості, що потребує величезних інтелектуальних, емоційних та психічних сил.

Тому зараз особливого значення в освітньому закладі набуває робота практичного психолога, що спрямована на збереження здоров'я педагога, зміцнення віри у власні сили, відновлення психоемоційного потенціалу, актуалізацію власних ресурсів працівника. Найпоширенішими формами взаємодії практичного психолога у подоланні професійного вигорання виокремлюють: індивідуальні консультації, соціально-психологічні тренінги, години психологічного розвантаження, арт-терапевтичні заняття тощо [5].

Отже, на етапі реформування освіти професійне вигорання педагога є однією з найважливіших проблем. Ефективні заходи з боку держави, робота психологічної служби в освітньому закладі знижуватимуть симптоми професійного вигорання та сприятимуть поліпшенню емоційного стану педагога.

Література

1. Бодров В.А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.

2. Булатевич Н.М. Синдром емоційного вигорання вчителя: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.04 «Медична психологія» Н.М. Булатевич. Київ, 2004. 19 с.
3. Вітюк В.В. Професійний розвиток педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти регіону. *Педагогічний пошук*. 2016. № 1(89). С 3-6.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Пустовалова С. В. Емоційне вигорання педагогів – синдром професійного знесилення. *Психологічний практикум*. 2016. № 9-10. С. 33-39.

УДК 378: 811.11

Кравець Р.А.

доктор педагогічних наук,
старший викладач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
krawezj@ukr.net

ДОЦІЛЬНІСТЬ УПРОВАДЖЕННЯ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Інтеграція наукових здобутків лінгвістики у методику викладання іноземних мов є однією з провідних тенденцій реформування системи вищої освіти України. Відповідно до цієї тенденції виникає необхідність у запровадженні новітніх світових досягнень педагогічної науки у навчальний процес ЗВО під час викладання іноземної мови професійного спрямування для майбутніх фахівців аграрної галузі.

Останнім часом особливої популярності набуває методика предметно-мовного інтегрованого навчання, що можна пояснити підвищенням вимог до іншомовної підготовки студентів відповідно до «Загальноєвропейських рекомендації з мовної освіти» [8] та недостатньою ефективністю традиційного навчання у формуванні іншомовної компетентності майбутніх фахівців. У зв'язку з цим виникає необхідність у вдосконаленні навчального процесу, застосуванні інших підходів, які б дозволили вивести іншомовну підготовку майбутніх економістів на якісно новий рівень. Саме предметно-мовне інтегроване навчання слугує засобом реформування методики викладання й розширення навчальних програм ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі досліджують Р. Будяк [4], О. Джеджула [4], Р. Кравець [1], О. Лазарев [2], О. Солоня [4]. Вивченню педагогічних технологій, які посилюють професійну складову аграрної вищої освіти, присвячені праці Т. Заграбчук [4], О. Краєвської [4], К. Левчука [4], С. Лутковської [4], О. Мельник [4], Т. Хом'яковської [4]. Проблемі предметно-мовного інтегрованого навчання у своїх роботах приділяють увагу Л. Добровольська [3], О. Кордюк [7], Т. Мироненко [3],

О. Рудичик [3], О. Ходаковська [5], О. Чекун [6], І. Шевченко [7]. Однак, не зважаючи на значний інтерес науковців до цієї проблеми, досі **залишається невирішеним питання** розроблення нової парадигми іншомовної підготовки, спрямованої на формування у майбутніх фахівців аграрної галузі здатності до гнучкого застосування професійних знань і вмінь, готовності до адаптації та самореалізації у глобальному полікультурному просторі, здатності приймати рішення, оперативно й креативно розв'язувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації.

Формулювання мети. Соціальне замовлення на конкурентоспроможну іншомовну особистість, яка володіє комплексом компетентностей, необхідних для реалізації професійної діяльності в умовах мультилінгвального глобалізованого світу й традиційний підхід до підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі на заняттях іноземної мови, який обмежується, зазвичай, формуванням лінгвістичних знань, умінь, навичок за основними видами мовленнєвої діяльності й недостатня увага до формування їхньої професійної компетентності засобами іноземної мови обумовили **мету**: теоретично обґрунтувати доцільність імплементації предметно-мовного інтегрованого навчання на заняттях з іноземної мови для оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі у контексті нової освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження елементів предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL) відбувається у рамках сучасної лінгводидактики. Його головною перевагою над традиційним навчанням є флективність – можливість одночасно використовувати багато підходів і враховувати суб'єктивні характеристики студентів. З одного боку майбутні фахівці аграрної галузі на практичних заняттях опановують предметні знання, а з іншого – іноземну мову. Варто зазначити, що така «двовекторність» сприяє розвитку навичок самоаналізу та самонавчання, а комбіновані заняття значно підвищують мотивацію майбутніх фахівців аграрної галузі, тому процес вивчення іноземної мови стає більш свідомим. Отже, в методиці предметно-мовного інтегрованого навчання головну увагу зосереджують на особистості студента, його здатності самостійно визначати свої потреби та коло власних професійних інтересів.

Абстрагування від лінгвістичних проблем і припинення постійного порівняння іноземної та рідної мов під час вивчення контексту є важливим кроком на шляху до подолання мовного бар'єру. Важливу роль тут відіграють міжпредметні зв'язки та створення штучного іншомовного середовища для швидкого мовного занурення майбутніх фахівців аграрної галузі в освітній процес. Відтак, в імплементації предметно-мовного інтегрованого навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі засобами іноземної мови можна виокремити три моделі: м'яку (soft), жорстку (hard) та часткове занурення (partial immersion). Перша модель переважно спрямована на лінгвістичні особливості спеціального контексту (language-led), друга – викладання 50% навчальних дисциплін іноземною мовою (subject-led), третя – презентацію декількох навчальних модулів зі спеціальності іноземною мовою (thematic-based) [3, с. 6–7]. Кафедра української та іноземних мов Вінницького

національного аграрного університету в процесі професійно зорієнтованого навчання майбутніх фахівців аграрної галузі застосовує третю модель імплементації CLIL, яка займає проміжне положення – викладання окремих навчальних модулів англійською мовою. Це своєю чергою забезпечує більшу вмотивованість навчання, сприяє удосконаленню комунікативних умінь та формування полікультурної свідомості.

Висновки. На основі проведених досліджень з'ясовано, що предметно-мовне інтегроване навчання сприяє підвищенню мотивації майбутніх економістів вивчати іноземну мову; значно розширює словниковий запас студентів з предметної термінології, що дозволяє їм розуміти автентичні тексти й використовувати лексику в професійно-орієнтованому спілкуванні. Предметно-мовне інтегроване навчання є перспективним засобом професійної підготовки майбутніх економістів на заняттях з іноземної мови. Ця методика має великий дидактичний потенціал, що дозволяє удосконалювати мовну підготовку студентів економічних спеціальностей. Завдяки їй студенти здобувають знання з фахових дисциплін іноземною мовою, розвивають навички самостійної роботи з використанням інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій.

Література

1. Кравець Р.А. Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі : моногр. Вінниця : Планер, 2017. 434 с.
2. Лазарєв О.В. Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн.* 2014. № 1 (35). С. 209–218.
3. Мироненко Т.П., Добровольська Л.С., Рудичик О.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання як засіб підготовки майбутніх фахівців. *Молодий вчений : наук. журн.* 2018. № 4 (56). С. 5–8.
4. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю: колективна моногр. / за наук. ред. докт. пед. наук, проф. Олени Джеджули. Вінниця: ВНАУ, 2015. 214 с.
5. Ходаковська О. Особливості методики предметно-мовного інтегрованого навчання. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/63.pdf>. (дата звернення: 14.01.2020).
6. Чекур О.А. Предметно-языковое интегрированное обучение в неязыковых вузах. *Педагогика и психология образования : науч. журн.* 2019. № 1. С. 163–171.
7. Шевченко І.В., Кордюк О.М. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у сучасній методичній і науковій літературі вітчизняних і закордонних авторів. *Молодий вчений : наук. журн.* 2018. № 4 (56). С. 31–34.
8. Byram M., Parmenter L. *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy.* Bristol: Multilingual Matters, 2012. 296 p.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК КЛЮЧОВА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ США

Сучасним викликом для України на шляху євроінтеграції є реформування освітньої системи, трансформація її в ефективну модель освіти, яка б відповідала світовим суспільним запитам. Виходячи з цього, сучасним завданням школи є забезпечення гармонійного розвитку особистості, сприяння реалізації індивідуального потенціалу задля формування спільного добробуту суспільства. Уже сьогодні в школах розширюються рамки освіти, простежується трансформація компетентностей учнів та підвищення стандартів для вчителів.

Зауважимо, що під поняттям «якість освіти» традиційно розуміємо відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг [2].

Аналізуючи світовий досвід у контексті реформування освіти, зокрема таких високорозвинених країн як Австрія, Бельгія, Великобританія, Данія, Німеччина, Фінляндія, Франція, Швеція, особливу увагу звертаємо на модель освітньої системи Сполучених Штатів Америки, де впродовж останніх десятиліть інтенсифікація реформ у системі шкільної освіти є особливо відчутною.

Організацією економічної співпраці та розвитку (*Organization for Economic Cooperation and Development*) у рамках стратегічного освітнього документа «Education 2030: The Future of Education and Skills» сформовано перспективи й основні принципи розвитку освіти для майбутнього [5]. Першочерговими питаннями, що означені в документі та потребують невідкладного розв'язання, є такі: «Які компетентності та цінності сьогоднішньому учню слід сформувати зараз для успішного існування в 2030 році?» і «Чи зможе освітня система ефективно розвивати ці компетентності?» [5, с. 2].

Як відомо, у США децентралізоване управління освітою. На рівні штатів це 50 освітніх систем. Основним державним органом, відповідальним за освітню політику є Міністерство освіти США (United States Department of Education). На місцевому рівні освітні питання координують шкільні округи (school district) та місцеві агенції освіти (local educational agency). У системі середньої освіти Америки працює понад 3 млн учителів, функціонує 97 тис. державних шкіл, 26 тис. приватних шкіл, які розташовані в 15 тис. шкільних округів. Більшість коштів для розвитку освіти акумульовано на рівні штатів [8].

У процесі дослідження встановлено, що на сучасному етапі на федеральну політику США щодо роботи з дітьми і молоддю також мають вплив такі

організації й установи як: Американська асоціація державних коледжів та університетів (American Association of State Colleges and Universities), Американські ради з міжнародної освіти (American Councils for International Education), Гарвардський проект дослідження родини (Harvard Family Research Project), Інститут шкільної реформи Анненберг (Annenberg Institute for School Reform), Національна асоціація шкільних рад (National School Boards Association), Національна рада з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education), Освітні агенції штату (State Educational Agencies), Служба освітніх тестувань (Educational Testing Service), Управління з догляду за дитиною штату (Office of Child Care), Центр досліджень американського прогресу (Center for American Progress) та ін.

Основою нормативно-правового забезпечення американської системи освіти є Конституція США (U. S. Constitution, 1787), Закон «Про початкову і середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act, 1965), Закон «Про удосконалення американських шкіл» (Improving America's Schools Act, 1994), Закон «Жодна дитина поза увагою» (No Child Left Behind Act, 2001), Закон «Кожен студент досягає успіху» (Every Student Succeeds Act, 2015), Меморандум «STEM Освіта. Стратегія 2017–2026» (STEM Education. Policy Statement 2017–2026) [7], Стратегічний план департаменту освіти США на 2018–22 роки (U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2018–22) [8] та інші документи, прийняті на федеральному рівні та на рівні штатів.

Слід зауважити, що чинний федеральний закон «Кожен студент досягає успіху» (2015), затверджений за президенства Б. Обами, зберігає пріоритет досконалості в освіті, а Меморандум Президента Д. Трампа щодо спрощення доступу до STEM освіти (2017) скеровує американську освіту в інноваційному напрямі [3].

Залишаючи осторонь аналіз історичних етапів становлення та розвитку шкільної освіти США, виокремимо таку ключову тенденцію американської освітньої системи як забезпечення якості освіти.

Говорячи про якість освіти, варто проаналізувати певні фактори, що впливають на шляхи розв'язання проблеми:

– *усунення переповненості класів.* За результатами досліджень Національного центру статистики освіти (National Center for Education Statistics) [6] 14% шкіл у США перевищують свої можливості щодо забезпечення аудиторним фондом, що в результаті не сприяє ефективності освітнього процесу, підвищує рівень стресу в учнів, викликає втомлюваність у вчителів. Унаслідок чого втрачається зацікавленість освітою;

– *збільшення фінансування шкільної освіти.* За даними Центру з питань бюджету та пріоритетів політики (Center on Budget and Policy Priorities) [4] штати вносять 44% від загального фінансування освіти в США. За останнє десятиліття місцеві шкільні округи скоротили близько 297 тис. викладачів у школах через нестачу коштів. Американські освітяни пропонують модернізувати податковий кодекс через запровадження інвестування освіти суспільством, коли за рахунок оподаткування заможних громадян та

корпорацій уряд зміг би покращити якість державної освіти, побудувати нові школи, збільшити фінансову підтримку педагогічних працівників;

– посилення ролі відновного правосуддя⁶ в школах. У США існує проблема формування в суспільстві негативної асоціації: «школа – виправна колонія». Понад 50% афро-американських підлітків не отримують атестата про здобуття середньої освіти саме через скоєння ними правопорушень і потрапляння через це за ґрати, що в результаті унеможливорює завершення навчання в школі;

– підвищення стандартів для вчителів. Дослідження американських учених дозволяють констатувати, що кваліфікація педагогічних працівників безпосередньо впливає на успішність у школі. У США підготовка висококваліфікованих учителів регулюється на державному рівні через упровадження професійних стандартів.

Отже, зазначене дозволяє констатувати, що реформи в освітній системі США спрямовано на забезпечення якості шкільної освіти через збільшення фінансування, ефективну організацію освітнього процесу, підвищення кваліфікації педагогічних працівників. В епоху, що характеризується вибухом наукових знань водночас із зростаючою кількістю складних суспільних проблем, мінливістю та неоднозначністю світу, відбувається переосмислення нової ролі освіти. Тому, реформуючи систему освіти, варто максимально враховувати виклики майбутнього, що відображаються в гармонійному розвитку особистості та можливості реалізації індивідуального потенціалу.

Література

1. Відновне правосуддя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Відновне правосуддя](https://uk.wikipedia.org/wiki/Відновне_правосуддя).

2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38-39. С. 380 [Зміни і доповнення внесено згідно із Законами України: № 2657-VIII від 18.12.2018, ВВР, 2019, № 5, ст. 33; № 2661-VIII від 20.12.2018, ВВР, 2019, № 5, ст. 35; № 2704-VIII від 25.04.2019, ВВР, 2019, № 21, ст. 81; № 2745-VIII від 06.06.2019, ВВР, 2019, № 30, ст. 119; № 392-IX від 18.12.2019].

3. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / А.П. Джурило та ін. ; за заг. ред. Локшиної О.І.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 191 с.

4. Center on Budget and Policy Priorities [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.cbpp.org/>.

5. Education 2030: The Future of Education and Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

⁶Відновне правосуддя (restorative justice) – це процес, під час якого всі сторони-учасники конкретного правопорушення зустрічаються для колективного вирішення питання: що робити з наслідками правопорушення та їх впливом на майбутнє (визначення за Тоні Маршалом) [1]

6. *National Center for Education Statistics* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nces.ed.gov>.

7. *STEM Education Policy Statement 2017–2026* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.education.in/en/The-Education-System/STEM-Education-Policy/stem-education-policy-statement-2017-2026-.pdf>.

8. *U.S. Department of Education Strategic Plan for Fiscal Years 2018–22* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2018-22/strategic-plan.pdf>.

УДК 159.923.2:502/504

Криховець-Хом'як Л. Я.

методист відділу методики навчальних предметів та професійного розвитку педагогів ТОКІППО

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Поняття екологічна свідомість сучасні вчені аналізують із точки зору різних міждисциплінарних досліджень. У минулому екологічна свідомість розглядалася з погляду людини і природи. На сучасному етапі розвитку науки є актуальними дослідження щодо дефініцій екологічної свідомості у соціології, філософії, історії, економіці, психології.

Метою дослідження є обґрунтування змісту щодо трансформації екологічної свідомості в контексті формування особистості з точки зору психології та елементів оточуючого середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему екологічної свідомості досліджували вітчизняні та зарубіжні учені: Ле Гофф, В. Калуга, Ф. Фромм, В. Вернадський, В. Скребець, С. Дерябо, В. Ясвін, В. Пановта.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш поширеним є підхід, згідно з яким виокремлюються три типи екологічної свідомості, які пов'язані з домінуванням одного з трьох елементів середовища – людини, природи чи їх співіснування.

Ми розглянемо окремі психологічні та філософські аспекти трансформації екологічної свідомості в контексті формування особистості на прикладі вчень У. Бронфенбреннера, В. Вернадського та досвіду Н. Тесли.

М. Бауер [1] розглядає екологічний світогляд як сукупність принципів, поглядів, оцінок і знань, що узагальнено означають цілісне розуміння єдності природного і соціального буття, які формують екологічно зорієнтовану життєву позицію суб'єкта.

Екологічна свідомість особистості передбачає вищий рівень психічного відображення природного, штучного, соціального середовища, внутрішнього стану індивідуума та усвідомлення місця і ролі людини у реальному світі.

Трансформація свідомості через власний особистісний та науковий досвід відомих науковців є метою нашого дослідження.

Саме власний досвід десь «внутрішньої інженерії» стає основою трансформації самосвідомості і зумовлює народження нової людини з дещо іншим типом мислення.

Однією з найвпливовіших моделей людського розвитку стала біоекологічна модель, запропонована американським психологом Урі Бронфенбреннером.

Згідно з моделлю екологічних систем (Bronfenbrenner, 1979) розвиток людини – динамічний реципрокний процес, що йде у двох напрямках, де початок обумовлено генетичним фундаментом, який у подальшому розгортається у формуванні особистості в результаті взаємодії з безпосереднім оточенням.

Зокрема, зростаючий індивідуум дитини, її особистісний розвиток активно реструктурує своє багаторівневе життєве середовище і в той же час відчуває вплив з боку елементів цього середовища і взаємозв'язків між ними та його більш широкого оточення. За Бронфенбреннером, екологічне сфера розвитку дитини складається з чотирьох вкладених одна в одну систем, які зазвичай зображують у вигляді концентричних кілець, що мають назви: «Мікросистема», «Мезосистема», «Екзосистема», «Макросистема». Особливістю моделі є гнучкі прямі і зворотні зв'язки між цими чотирма системами, через які здійснюється взаємодія.

Перший рівень моделі «Мікросистема» має відношення до взаємодії індивідуума з його найближчим оточенням: сім'я, дитячий садок, школа. Цей рівень життєвого середовища найбільш досліджений і описаний психологами та педагогами.

Другий рівень – «Мезосистема» утворюється взаємозв'язками двох або більше мікросистем. Зокрема, значний вплив на розвиток особистості мають формальні і неформальні зв'язки між сім'єю і школою чи школою і групою однолітків.

Третій рівень – «Екзосистема» має відношення до рівнів соціального середовища, що перебувають поза сферою безпосереднього досвіду індивідуума, проте впливають на нього, наприклад, починаючи з формального соціального середовища: місце роботи батьків, місцеві заклади охорони здоров'я; закінчуючи неформальним оточенням: розширена родина чи друзі батьків дитини тощо.

Третій рівень – «Макросистема». На відміну від інших рівнів, макросистема, або зовнішній рівень, не має прямого відношення до певного оточення, але охоплює життєві цінності, закони і традиції тієї культури, в якій живе індивідуум, що зрештою має великий вплив на формування свідомості і внутрішнього світогляду особистості [3].

Передвісником мислення нової людини є також вчення відомого природодослідника, гуманіста й мислителя початку ХХ століття, засновника вчення про біосферу та її перехід у ноосферу, академіка В. Вернадського.

Наукові дослідження академіка про взаємовідносини природи і суспільства істотно вплинули на формування сучасної екологічної свідомості.

Ще у двадцятих роках минулого століття у своїх працях Вернадський зазначав, що суспільство характеризує глибока ідеологічна та духовна криза, девальвація моральних цінностей, споживацький характер, технократичність мислення та прагматизм. Новий феномен зачепив питання фізичного виживання, продовження людського роду та розвитку всієї цивілізації.

Впливаючи на природу й докільля своїм розумом і результатами інтелектуальної праці, людина змінює умови життя на планеті. Вона створила ноосферу, яка, на відміну від біосфери, не має власних контрольних механізмів. Науковець сформулював поняття «ноосфера» у контексті вчення про біосферу.

Ноосфера, на думку Вернадського, означає «сфера людської думки». Аналогічно тому, як виникнення біологічного життя повністю змінило геосферу, поява людської думки радикальним чином вплинула на неживу і живу форми матерії. Отож людська думка є надзвичайно важливою силою, що формує земну кулю та життя на ній. «Розум вводить у механізм земної кори нові потужні процеси, аналогічних яким до появи людини не було», – зазначав Вернадський [2].

Як по-новому мислити: гнучко, критично, творчо, прогресивно і гуманістично, тобто екологічно для себе та інших, природи і Землі загалом – головні інсайти сьогодення. Достатньо актуальними щодо формування екосвідомості залишаються твердження Ніколи Тесли.

Ще 1889 році фізик та винахідник Н. Тесла в інтерв'ю із журналістом Джоном Смітом окреслив свій шлях щодо трансформації свідомості [6].

- Знання приходить із космосу, наше бачення – його найдосконаліше розгортання.
- Високе усвідомлення своєї місії та роботи, яку слід робити кожному з нас.
- Рішучість. Я зробив усе що зміг, – зазначає Тесла. У вирішенні будь-якої проблеми, реалізації проекту чи просто у стосунках з іншими тощо... і лише з позитивної точки зору ми повинні мати за основу дане твердження.
- Активне керування всіма життєвими і духовними енергіями. Звідси походить очищення багатьох впливів і потреб.
- Пристосовувати фізичний агрегат до роботи. Потрібно правильно підтримувати функціональний стан свого організму.
- Візуалізація. За допомогою візуалізації я корегував більшість винаходів і закінчував їх, ментально.
- Важливі знання того, як перетворювати ментальну і життєву енергію в те, що хочемо, і набуття контролю над усіма почуттями.
- Уява – це колесо... творча енергія ідентична енергії світла. Уява була джерелом мого щастя. Всі ці роки вона допомагала справлятися з роботою, якої вистачило б на п'ять життів.
- Щодня, щохвилини робіть усе, що можете, не забувайте, хто ви і навіщо тут на Землі.
- Грайте. Проблема в тому, що люди надто серйозні. Життя – це ритм, який треба досягнути.

- У нас два ока земне й духовне. Бажано, щоб вони стали одним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На наш погляд, у період сучасного трансформаційного розвитку суспільства, формування екосвідомості відіграє важливу роль не лише на індивідуальному рівні, а й в глобальному масштабі, на рівні збереження і розвитку цивілізації, що зазначали у своїх роботах У. Бронфенбреннер, В. Вернадський та Н. Тесла. У подальшому дослідження стосуватимуться складових екологічної свідомості, зокрема, екологічного мислення і творчого потенціалу особистості.

Література

1. Бауер М. Й. Екологічні знання у контексті формування світоглядних цінностей суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук. : спец. 09.00.09 «Філософія науки» / Михайло Йозефович Бауер. Київ, 1998. 21 с.
2. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере. *Успехи современной биологии*. 1944. № 18, вып. 2. С. 113–120.
3. Крайг Г. Психология развития [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://shlyahta.com.ua/ostannie-interviu-tesly-mene-peremohly-ia-khotiv-daty-bezkoshtovne> (дата звернення: 00.04.2020).
4. Калуга В. Ф. Екологія свідомості. Київ: Міленіум, 2010. 154 с.
5. Шедловська М. В. Концептуалізація поняття «екологічна свідомість» у соціогуманітарних науках [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/sociology/article/view/1583/1642> (дата звернення: 00.04.2020).
6. Останнє інтерв'ю Тесли: «Мене перемогли. Я хотів дати безкоштовне світло всім» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://shlyahta.com.ua/ostannie-interviu-tesly-mene-peremohly-ia-khotiv-daty-bezkoshtovne-svitlo-vsiv> (дата звернення: 00.04.2020).

УДК 111.1:534.78(043.2)

Куцин Е.К.

аспірант, асистент кафедри співу,
диригування та музично-теоретичних дисциплін
Мукачівського державного університету
w380667005806@gmail.com

ОНТОЛОГІЯ ГОЛОСОВОГО ЗВУЧАННЯ

Глобальна епоха еволюції, в якій ми зараз живемо, знаменується великими відкриттями, радикальними змінами в культурі та суспільній свідомості. Те, що зараз відбувається у Всесвіті хтось пояснює як наслідок енергетичних змін, а дехто – як наслідок екологічних катаклізмів. В силу багатьох причин саме зараз наша свідомість поступово пробуджується, відкриваючи нові знання про нас самих, про можливості, закладені в людині, про те, як змінити світ і зробити його досконалим. Тому, дивовижні якості звука починають набувати ключових значень в нашому житті, оскільки, саме

звук допомагає нам пристосуватися до процесу частотно-хвильового зрушення (зміна частоти коливань), що захопив багаторівневість реальності.

В багатьох культурних традиціях різних народів закладена ідея, що доторкнутися до витоків буття можна тільки через звук. В цій концепції злилися два підходи – духовно-релігійний та науково-пізнавальний. Аналізуючи логічний зміст акустичних та візуальних даних в роботі «Єдинство чувств», Х.Плеснер підкреслює гіпотезу про рівноцінність взаємозв'язку тілесних станів та чуттєвих структур. На його думку, музика, завдячуючи послідовності тонів створює умови для виникнення образів, і саме тому вона володіє *суттю* [3, с. 295].

Все у нашому світі перебуває в стані вібрації; кожне тіло володіє особистою частотою коливань. Звук має велику владу: він здатен змінювати молекулярну структуру, створювати нові форми та образи. Використовуючи цей феномен, можна впливати на будь-які предмети і явища шляхом їх вдосконалення. Шляхом вправ можна навчитися використовувати *гармоніки* (мінімальна складова звука), що резонують з нашим головним мозком, тілом, ефірним полем, для того, щоб змінити власну частоту вібрацій. Відчутними гармоніки стають лише після того, як починає змінюватися частота коливань. В першу чергу зміни торкаються нашого слуху, потім настає черга голосового апарату і завершальним етапом являється відкриття нових реальних можливостей [2].

Ідеальним початком голосового звучання постає ідея про звук. Вона народжується у свідомості, а починає реалізовувати себе в рухові тіла: через дихання, через напруження тих м'язевих груп і зв'язок, які відповідають за звукоутворення. Отже, звук відображає здатність людини відчувати своє буття, формувати фонетичну систему мови, комунікувати та доносити сутнісний зміст інформації, тобто, виконувати *коннотативу* функцію.

Література

1. Clynes M. Musik beyond the Skore. *Communication and Cognition*. 1986. №19.
2. Голдмен Д. Целительные звуки / пер. с англ. Д. Голдмен. М.: Издательский дом «София», 2003. 224 с.
3. Никитин В. Н. Арт-терапия: учебное пособие. М.: Когито-Центр, 2014. 328 с.

УДК 37.7458 (4)

Локшина О.І.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
olena.lokshyna@gmail.com

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ: ПОЗИЦІЯ
МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ**

Постановка проблеми. В умовах розбудови економіки знань якісна освіта набуває особливої значущості, а педагоги розглядаються агентами інноваційних змін. З огляду на це модернізація педагогічної освіти перетворилась на неперервний процес у державах світу. Акцент робиться на запровадженні нової філософії професійного розвитку, який називається ключовою умовою успішності системи освіти. Вагомий внесок у розбудову сектора професійного розвитку педагогів роблять провідні міжнародні організації. Стислі результати осмислення позиції останніх викладено у цій праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У компаративному вимірі педагогічна освіта зарубіжжя аналізується у працях Н. Авшенюк, Н. Бідюк, І. Демченко, Т. Кристопчук, Н. Муқан, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, С. Сисоєвої та ін. Зокрема, у колективній праці «Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів» охарактеризовано моделі педагогічної освіти у розвинених країнах зарубіжжя з точки зору ефективності для України [1]. Виокремлення загальних для держав-членів ЄС тенденцій розвитку педагогічної освіти зроблено у монографії Т. Кристопчук «Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу» [3]. Динаміку розвитку педагогічної освіти у США представлено Т. Кошмановою у праці «Розвиток педагогічної освіти у США (1960 – 2000 рр.)» [2].

Формулювання мети роботи (постановка завдання). Метою роботи є узагальнення позиції ключових міжнародних організацій щодо професійного розвитку педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У тлумачних словниках професійний розвиток трактується як процес вдосконалення і розширення навичок персоналу через доступ до можливостей освіти та навчання на робочому місці або поза організацією, як і шляхом спостереження за тим, як інші виконують роботу. Зазначається, що професійний розвиток сприяє формуванню та підтримці моралі співробітників і сприяє інтеграції високопрофесійного персоналу в організацію [5].

В освіті термін «професійний розвиток» вживається для позначення широкого спектру спеціалізованої підготовки, формальної освіти або підвищення кваліфікації, що спрямовані на допомогу адміністраторам та викладачам вдосконалити свої професійні знання, компетентності, навички та ефективність [6].

ЮНЕСКО розглядає професійний розвиток у широкому сенсі, як розвиток професійної ролі особи [7, с. 11]. Професійний розвиток педагогів позиціонується ЮНЕСКО як довгостроковий процес, що охоплює регулярні можливості та досвід, спрямований на сприяння зростанню у професії. Сьогодні, наголошують експерти ЮНЕСКО, професійний розвиток ґрунтується на нових концептуальних положеннях. Зокрема, він:

– ґрунтується на ідеях конструктивізму і вже не обмежується форматом трансляції знань. У результаті педагоги розглядаються як активні «учні» в процесі професійного розвитку;

– розглядається як довготривалий процес, що передбачає постійне навчання вчителів;

– вбачається як процес, що найбільш ефективно відбувається у конкретному контексті. На протигагу традиційній практиці підвищення кваліфікації вчителів новий формат розглядається в контексті школи та щоденної діяльності вчителів і учнів. Інноваційним професійним розвитком вважається «професійний розвиток на робочому місці», який включає такі форми, як дослідницькі проекти, практичні роботи та складання портфоліо.

– вчителі розглядаються з позиції «рефлектуючих» практиків», які приходять вчителювати, маючи певну базу знань, і поступово набувають нові знання і досвід.

– розглядається як процес, що базується на співробітництві. Йдеться про те, що найбільш ефективно професійний розвиток відбувається за умови взаємодії не лише з іншими педагогами, а й з адміністрацією, батьками та учнями.

– набуває багатовимірності. Може існувати безліч його моделей, і навіть в рамках однієї моделі він може організовуватися у різних формах [7, с. 13-15].

ОЕСР розглядає професійний розвиток вчителів як діяльність, що орієнтована на розвиток навичок, знань, досвіду та інших характеристик вчителя. У сучасних умовах ОЕСР фокусує увагу на ефективність професійного розвитку педагогів. Ефективний професійний розвиток педагогів розглядається цією міжнародною організацією як такий, що є:

– довготривалим: він охоплює навчання, практику та зворотній зв'язок і забезпечує належний час і подальшу підтримку у навчанні;

– базованим на робочому місці: успішні програми професійного розвитку орієнтовано на залучення вчителів до навчальної діяльності, яка подібно до тих, що вони використовують зі своїми учнями, і заохочують розвиток спільноти практиків вчителів.

Окрім того, зростає інтерес до розвитку шкіл як організацій, що навчаються, та способів, за допомогою яких викладачі обмінюються своїми знаннями й досвідом більш систематично[4, с. 49].

Висновок. В умовах реформаційного розвитку освіти в країнах світу відбувається трансформація концептуальних засад професійного розвитку педагогів, та, відповідно, моделей і форм організації. Під впливом глобалізації, що сприяє уніфікації систем освіти і навчання, суттєвий внесок у теорію і практику професійного розвитку вчителів роблять міжнародні організації, які формують інноваційний вимір цієї педагогічної реалії шляхом узагальнення кращих практик та синхронізації з потребами економік і суспільств. Серед основних інноваційних ідей міжнародних організацій слід назвати багатовимірність форм професійного розвитку педагогів, неперервний характер, орієнтація на місце роботи педагога, акцент на колективні форми професійного розвитку.

Література

1. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н.М. Авшенюк та ін. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.

2. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960 - 2000 рр.) : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2002. 589 с.

3. Кристопчук Т. Є. Педагогічна освіта в країнах Європейського Союзу: монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Рівне : Волин. обереги, 2013. 483 с.

4. Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS. OECD. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development, 2009. 305 с. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en>.

5. Professional Development : Business Dictionary. URL: <http://www.businessdictionary.com/definition/professional-development.html> (дата звернення: 25.04.2020).

6. Professional Development : The Glossary of Educational Reform. URL: <https://www.edglossary.org/professional-development/> (дата звернення: 25.04.2020).

7. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. Paris, 2003. 196 с.

УДК 373.31.5.091.31

Лопатка Г.Ф.

кандидат біологічних наук, доцент кафедри
змісту і методик навчальних предметів ТОКІППО
g.lopatka@ippo.edu.te.ua

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Одним з основних напрямів розвитку й удосконалення освітнього процесу є впровадження новітніх інноваційних технологій. Інновація – це нововведення, що поліпшує хід і результати освітнього процесу [1].

Важливими ключовими напрямами даного нововведення може бути: забезпечення освітнього процесу комп'ютерною й мультимедійною технікою; розроблення й упровадження мультимедіа та інтернет-технологій; забезпечення доступу до інформаційних ресурсів всесвітньої мережі Інтернет та інше.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень в традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати освітній процес, зумовило створення нових і вдосконалення відомих педагогічних технологій [2].

Рушійною силою інноваційної діяльності є педагог як творча особистість, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час пошуку, розроблення, упровадження й поширення нових ідей. Творчий педагог має широкі можливості та необмежене поле для інноваційної діяльності.

Учитель відіграє важливу роль у створенні суб'єкт-суб'єктивних відносин у освітньому процесі, сприяє формуванню в учнів стійкого інтересу до педагогічної процесії [3].

Сучасні інноваційні технології в освітній роботі школи вимагають їх якісного і систематичного застосування, що є основним завданням для педагогів як професіоналів [4].

Інноваційні підходи до створення моделей освітнього процесу є процесом і результатом такої освітньої діяльності, яка стимулює внесення інноваційних змін в наявну культуру, соціальне середовище.

У ході інноваційної діяльності вчителів загальноосвітнього навчального закладу можуть виникати проблеми практичного характеру. Для зміни традиційної освіти на інноваційну в Україні є всі передумови: суспільний попит прогресивних верст суспільства; концептуальне, соціально-філософське опрацювання нової освітньої парадигми; наявність закордонного досвіду перебудови освіти.

Сучасний учитель має володіти такими професійно-педагогічними і фаховими вміннями, які б були спрямовані не тільки на передання знань, а й сприяти формуванню особистості учня як людини нового типу з гнучким нестандартним мисленням, зі стійкою внутрішньою мотивацією, з умінням самореалізації.

Використання комп'ютерної техніки набуло загальнодержавного значення. Одне з найважливіших завдань сучасної школи – забезпечити використання учнями комп'ютерів та інформаційних технологій із навчальною метою.

Збільшення інформаційних потоків потребує нового рівня в осмисленні і опрацюванні інформації, ефективного засвоєння нових прийомів її демонстрації.

Джерелом розвитку сучасного закладу освіти є творча й інноваційна діяльність, яка знайшла втілення в розробці й утворенні елементів нового змісту освіти, нових освітніх технологій, посиленні зв'язків закладів освіти з наукою, зверненні до світового педагогічного досвіду.

Перехід на нові стандарти освітньої діяльності, інтеграція в європейський і світовий освітній простір актуалізували проблему управління інноваційними процесами в закладах освіти.

Ключовим моментом підготовки педагогів до вирішення завдань модернізації освіти є оволодіння способами інноваційної діяльності, відмова від звичайних стереотипів відтворення вже освоєних, але застарілих і неефективних прийомів професійної діяльності [5].

Використання новітніх підходів не дасть очікуваних результатів без внутрішнього прагнення вчителя до змін, без його принципової переорієнтації на інноваційний підхід.

Актуальність проблеми інноваційної діяльності вчителя обумовлена постійним зростанням вимог суспільства до освіти, оскільки сучасну епоху характеризує бурхливий розвиток високих і тонких технологій, зокрема в галузі освіти, створених завдяки передовим досягненням науки та їхньої взаємної інтеграції, що дозволяє вирішувати широке коло теоретичних і практичних завдань.

Термін «інноваційна діяльність» у працях багатьох учених (В. Давидов, Л. Занков, Г. Костюк, С. Рубінштейн, А. Курман та ін.) означає оновлення технології навчання та перебудову особистісних установок вчителя. Таким є сучасне розуміння освітнього процесу як діалогу особистостей – вчителя й учня, що є суб'єктами освітнього процесу.

Кожен педагог, застосовуючи інновацію, розуміє необхідність розвитку своєї професійної компетентності, формування індивідуального стилю роботи.

Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2012. 352с.
2. Ковальчук І. Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. *Нова педагогічна думка*. 2013. №3. С.76-79.
3. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом. Харків: Основа, 2004. 240с.
4. Рябенко Т.О. Інноваційна грамотність педагога як умова розвитку його професіоналізму. *Завуч. Усе для роботи*. 2008. №5. С.24-29.
5. Тополова І. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності. *Завуч*. 2004. №4(190).

УДК 377.641.5

Маканик А.В.

майстер виробничого навчання

ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»

amakanik85@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ З ПРОФЕСІЇ «КУХАР»

Розвиток процесів глобалізації та інформатизації сучасного світу веде до формування нового інформаційного суспільства, яке надає підстави для широкого застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Для системи освіти важливе значення мають певні засоби інформаційно-комунікаційних технологій, а саме:

- ✓ технічні засоби (комп'ютери, комп'ютерні комплекси, мультимедійні проектори, сенсорні дошки тощо);
- ✓ програмні засоби (системні, загального призначення, прикладне програмне забезпечення, у тому числі навчального призначення);
- ✓ засоби для під'єднання до Інтернет та забезпечення можливості повноцінної роботи в ньому (сервери, лінії зв'язку, модеми, програми пошуку різноманітних даних в інтернет тощо);
- ✓ спеціально створене для системи освіти інформаційне наповнення (контент) в Інтернет;
- ✓ методичне забезпечення стосовно використання засобів ІКТ в освіті [1].

Інформатизація сьогодні розглядається як один із провідних шляхів модернізації системи професійно-технічної освіти, яка має забезпечити створення сучасного освітнього інформаційного навчального простору. Вирішення поставленого завдання неможливе без комп'ютеризації навчального процесу.

Застосовуючи комп'ютерні технології при проведенні виробничого навчання розуміють, що навчання учнів за допомогою ІКТ розвиває в них такі навички і якості, як: вміння вирішувати проблеми, планувати свою діяльність, відстоювати власну точку зору, самостійність, винахідливість, з особистою ініціативи активно йти до поставленої мети. Тому, використовуючи можливості сучасної мультимедійної техніки, спочатку демонструють на екрані, а потім показують практичні прийоми нових способів, методів та технологій при підготовці кваліфікованих робітників з професії «Кухар».

Мультимедія може використовуватися на всіх етапах: як при підготовці уроку, так і в процесі навчання: при поясненні нового матеріалу, закріпленні, повторенні, контролі.

Так, наприклад, при проведенні вступного інструктажу на уроці виробничого навчання для учнів із професії «Кравець», майстрам виробничого навчання, розкрити технологічну послідовність приготування страв допомагає мультимедійна презентація.

Використання ІКТ під час проведення фрагменту уроку виробничого навчання дає свої позитивні результати. Учні із задоволенням слухають майстра в/н, працюють в групах, спілкуються, висловлюють думки, аналізують окремі вправи, повторюють показані майстром виробничого навчання прийоми праці.

Серед величезного різноманіття навчальних мультимедійних систем умовно можна виокремити засоби, які, на мій погляд, є найбільш ефективними на уроках в/н:

- комп'ютерні тренажери;
- навчальні фільми;
- мультимедіа-презентації;
- відеодемонстрації.

Мультимедійні засоби навчання є універсальними, оскільки можуть бути використаними на різних етапах уроку в/н:

- під час мотивації як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу;
- у поясненні нового матеріалу як ілюстрації;
- під час закріплення та узагальнення знань;
- для контролю знань.

Отже, застосування мультимедійних засобів навчання надає уроку в/н специфічну новизну, яка за своїм змістом і формою викладення має можливість відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал, а також подати його в незвичному аспекті, викликати в учнів нові образи, деталізувати нечітко сформовані уявлення, поглибити здобуті знання. Тож урок в/н з використанням

мультимедійних технологій стає цікавішим для учня, а тому й ефективнішим для засвоєння навчального матеріалу [5].

Протягом останніх років в співпраці з учнями розпочато роботу зі створення та впровадження мультимедійних технологій в освітній процес з метою збільшення частки самостійної роботи учнів. Педагоги та психологи стверджують, що найбільший обсяг, а саме - 3/4 досліджуваного матеріалу, засвоюється в дії.

Учні, які є авторами та розробниками мультимедійних презентацій, демонструють свої роботи на конкурсах, предметних тижнях з даної професії, під час захисту дипломних робіт, на теоретичних та практичних заняттях. Таким чином, втручаючись в процес створення, учень зможе більш ретельно вивчити увесь матеріал [4].

Так, в процесі роботи накопичено достатньо матеріалу з різних джерел, але найкращими є:

Розроблені мультимедіа-презентації з демонстрацією слайдів по темах: «Яйця, яєчні продукти», «Обробка субпродуктів», «Приготування котлетної маси з м'яса та н/ф з неї», «Асортимент та використання столового посуду», «Прийом і виконання замовлення», «Обслуговування бенкету фуршет», «Прийоми складання серветок», «Правила сервірування столу», «Кухня фьюжн» та багато ін.

Особлива роль у навчальному процесі відводиться навчальним презентаціям.

Розвиваючи презентаційний спосіб навчання, у перспективі можна очікувати створення взаємопов'язаних навчальних пакетів із різних навчальних предметів, що забезпечують також міжпредметні зв'язки, систематизацію і узагальнення існуючих засобів викладання, можливість проведення нестандартних уроків, створення електронних тестів.

Вміння планувати власну діяльність, самостійно визначати завдання на основі аналізу одержаної інформації та реалізувати заплановане, одержуючи реальний практичний результат – такі вміння є передумовою не лише професійного успіху, а й особистісного зростання.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології за умови поєднання з традиційними методами сприяють якісному формуванню вмінь та навичок учнів ЗП(ПТ)О.

Таким чином, поєднання в навчальному процесі ІКТ з ефективними методичними прийомами і розробками стимулює пізнавальну активність, самостійність учнів, формує комунікативні навички, активізує увагу учнів, забезпечує практичне осмислення отриманих знань і вмінь з фахової дисципліни в практико-орієнтованому освітньому процесі та успішну соціалізацію випускників. Використання ІКТ на уроці має величезне значення для підвищення якості розвитку психіки учня і розширення педагогічних можливостей педагога. На основі вищезгаданого, можна зробити висновок, що всі інноваційні методи, які приводять до позитивних результатів і спрямовані на формування професійних умінь і навичок мають право на їх використання на уроках виробничого навчання.

Література

1. Аствацатуров Г. Технология конструирования мультимедийного урока. *Учитель*. 2004. № 2. С. 2-5.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник для педагогічних працівників; студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2002. 116 с.
3. Іванова О. Підвищення інформаційно-комп'ютерної компетентності педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. №2. С. 30.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

УДК 37.013:376

Маман Н. Д.

магістр філології, лінгвіст, викладач української мови та літератури,
педагог-організатор
Брошнів-Осадського ліцею
Брошнів-Осадської селищної ради об'єднаної територіальної громади
Івано-Франківської області
taravanina@gmail.com

ПЕДАГОГ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Постановка проблеми. Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства [3, с. 10].

Окрім навчання і виховання дітей, педагог в умовах інклюзивного навчання допомагає інклюзованій дитині увійти в соціальну структуру суспільства, надає допомогу в їхній соціалізації й адаптації до нових умов освітнього соціального середовища. Діяльність педагога в інклюзивному середовищі повинна бути спрямована так, аби жоден із дітей з особливими освітніми потребами не відчував себе іншим, зайвим, небажаним. Безумовно, організація інклюзивних класів у закладах освіти є цінною як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для педагогів, батьків, зрештою для суспільства в цілому. Адже через інклюзивну освіту діти з особливими потребами можуть крокувати стежиною, яка веде в доросле життя, як активні члени суспільства.

Як зазначає А. Колупаєва, однією з найактуальніших проблем є саме якісна підготовка педагогічних кадрів здатних ефективно працювати з учнями з особливими потребами в умовах інклюзивного класу [1].

Справді, ще не достатньо розроблено цільові установки, організаційні форми, технології та методи підготовки вчителів, здатних ефективно вирішувати проблеми, які постають в сучасних умовах модернізації освітньої системи в Україні. Очевидно, що діяльність вчителя повинна розширити свої функціональні межі, внести необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоби забезпечити рівність можливостей. Тому, модель професійної

діяльності педагога інклюзивного навчання перебуває ще на етапі становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема удосконалення процесу підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти постійно знаходиться у центрі уваги науковців, які опікуються проблемами навчання дітей з психофізичними порушеннями (В. Бондар, Н. Дятленко, А. Колупаєва, С. Литовченко, С. Миронова, Ю. Найда, Н. Назарова, В. Синьов, О. Таранченко, В. Тищенко, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко та ін.) [2].

Проте, незважаючи на значущість отриманих науковцями результатів і наявної бази методичної літератури з цієї проблеми, система вищої освіти залишається інертною щодо використання наявних можливостей з формування професійної компетентності педагогів у сфері забезпечення інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами [2].

Метою статті є акцентувати увагу на інтерактивні методи та технології педагогічним працівникам, які працюють в інклюзивному середовищі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність інклюзивного навчання забезпечить якісна підготовка вчителя до освітнього процесу, в якому одночасно відбувається процес навчання, процес виховання, процес корекції і процес розвитку молодшого школяра. Плануючи діяльність на уроці вчитель повинен врахувати не лише проблеми засвоєння навчального матеріалу, але й проблеми соціалізації і врегулювання емоційних станів.

Найуніверсальніші форми на сьогодні – це інноваційні технології, інтерактивні методи навчання. Тому актуальними для інклюзивного навчання серед інтерактивних методів є імітаційні, а саме [4, с. 191-193]:

- *робота в малих групах* – найпростіша форма, що належать до інтерактивного навчання. Це робота в парах, що дозволяє учням набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати;

- *дидактичні ігри*, наприклад:

1. *«Знайди пару»* – учні до карток з друкованими буквами добирають відповідні рукописні літери. Називають букви, звуки, які вони позначають, складають з ними слова.

2. *«Незнайко»* – один учень читає, а інший виправляє допущені помилки.

3. *«Вовк і заєць»* – один учень починає читати текст, другий вступає після нього, як перший дійде до крапки, й намагається його догнати.

4. Метод *«Мікрофон»* надає можливість кожному учневі щось сказати, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлювати свою думку. Правила проведення такі: говорити має тільки той, у кого «символічний» мікрофон (відповіді не коментуються і не оцінюються; коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити або викрикувати з місця).

Поширеними є ігри *«Засели будиночок»*, *«Розмова по телефону»*, розгадати кросворд чи скласти слово із запропонованих букв.

Арт-терапія - реабілітація шляхом творчості. Це лікування за допомогою залучення дітей з освітніми потребами до мистецтва.

Ігрова терапія – процес спільного з школярем переживання і осмислення

будь-якої життєвої ситуації, що подана в ігровій формі. Головне значення гри полягає в тому, що завдяки особливим ігровим способам учень моделює взаємодію з навколишнім світом та людські стосунки. Отже, у ході гри учень засвоює мотиви людської діяльності, на основі чого формується прагнення до суспільної діяльності. Важливою ознакою ігротерапії є інструкція до будь-якої гри, побудована у формі казки або притчі. До прикладу, гра «Допоможи ближньому». Вибирається сюжет: Король, який править країною; слуги – Радість, Задоволення, Інтерес, Злість, Страх, Образа.

Бібліотекотерапія – читання літератури з подальшим обговоренням прочитаного, організація літературно-музичних вечорів.

Музикотерапія – музика призводить до певних гормональних змін в організмі, позитивно впливає на інтенсивність обмінних процесів. Позитивні емоції, що виникають під час звучання музики, стимулюють інтелектуальну діяльність дитини.

Зоотерапія – лікування за допомогою домашніх тварин. Наприклад, використання собак і котів з метою допомоги аутичним дітям, які з певних причин відчують труднощі у навчанні (читання вголос для тварин), у яких нерозвинені моторні навички рук (застебнути нашійник на собаці, пристебнути поводиток тощо), у яких гіпертрофована активність (контакт з кішкою заспокоює дитину).

Висновки. Отже, суспільство висуває вимоги до сучасного фахівця, відповідно до яких він має мати високий рівень компетентності не тільки у сфері навчання і виховання дітей з нормативним рівнем розвитку, а й надання освітніх послуг дітям з психофізичними порушеннями у загальноосвітньому просторі. У процесі подальшого удосконалення змісту навчальних дисциплін мають посісти такі технології, які формують менталітет педагога.

Література

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2 (70). С. 7 - 18.
2. Мартинчук О. В. Сучасні вимоги до професійної діяльності вчителя початкової школи в умовах інклюзивного навчання.
3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
4. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ», 2000, 2019. 264 с.

УДК 378.091 (477)

Мартинів М.А.

методист, в.о. завідувача відділу
організаційно-методичної та
інформаційно-видавничої діяльності
ТОКІППО

m.martyniv@ippo.edu.te.ua

Магера Т.В.

методист відділу організаційно-методичної

ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних систем спричинив появу інноваційних технологій, в основі яких є використання Інтернету не лише як середовища для комунікації, але й ефективного засобу підвищення якості навчання сучасних школярів. В час е-комунікацій однією із ключових компетенцій вчителя Нової української школи є інформаційно-цифрова компетентність – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій в контексті сучасних суспільних викликів займалися такі науковці: Н. Апатова, О. Буйницька, Е. Гриневич, А. Гуржій, В. Лапінський, Ю. Дорошенко, А. Кільченко, Т. Крамаренко тощо. Дослідник Н. Онещук зазначає, що у наш час важливе місце відводиться е-комунікаціям в освітньому середовищі та виокремлює такі основні методи: пояснювально-ілюстративний, дослідно-пошуковий, контрольний [3]. Питання комп'ютерної грамотності та дистанційного навчання порушив австралійський професор Д. Тейлор, який зауважив, що людина має вчитися впродовж життя та запропонував етапи (моделі) дистанційного навчання (розвитку навчання на відстані) [5]. На проблемі професійного зростання вчителя зосередив свою увагу М. Орел. Науковець наголосив, що сучасна освіта потребує нового компетентного фахівця, який здатний успішно вирішувати завдання цивілізаційного процесу [4].

Мета: проаналізувати основні аспекти інформаційно-цифрової компетентності педагога в умовах становлення та розвитку Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційний вибух вплинув на всі сфери соціального буття, запровадив нову наукову парадигму – парадигму е-комунікацій. Суттєві зміни відбулись і в системі освіти України: прогресивний розвиток суспільства обумовлює трансформацію змісту освіти, пошук інноваційних та доступних для всіх технологій навчання та самовдосконалення. Зростання інформаційного навантаження, розвиток е-систем спричинили появу інноваційних навчальних технологій, в основі яких – використання Інтернету як середовища для комунікацій.

Життя безупинно змінюється: з кожним роком у школярів з'являються нові інтереси та ідеали, учні користуються усіма сучасними винаходами науки і техніки. Якщо у Новій українській школі навчається сучасний учень, то має працювати й сучасний вчитель. Для того, щоб завжди бути «на передовій», здобути довіру та повагу в учнівському колективі та середовищі педагогів,

учителю потрібно постійно розвиватись та самовдосконалюватись як у своїй фаховій роботі (з предмету викладання), так і в керівництві колективами (учнівськими), шукати нові форми та методи навчання, володіти е-технологіями та інформаційно-цифровими компетенціями у своїй професійній діяльності. Переосмислення соціальної та професійної місії вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки фахівців до реалізації освітньої реформи шляхом компетентнісного підходу, опанування новітніми практиками, технологіями, формами та методами професійної діяльності, їх адаптації до сучасних соціокультурних умов та прийняття нестандартних рішень.

Як зазначає Орел М. П., інформаційно-комп'ютерна революція впевнено крокує по всіх континентах планети і вимагає перетворення всіх сфер життєдіяльності соціуму, підготовки нового компетентнісного фахівця, який здатний успішно вирішувати завдання цивілізаційного процесу [4].

Широке застосування інформаційно-комунікативних технологій підтверджує той факт, що в умовах сьогодення інформаційно-цифрова компетентність особистості є однією з визначальних складових життєвої компетентності. Щоб фахівець відповідав вимогам сучасного соціуму, потрібно постійно оновлювати наявні особистісні знання і шукати нові.

Особливого значення набуває е-комунікація та комунікативна компетентність педагога. Е-комунікація є соціокультурним феноменом, існування якого тісно пов'язано з політичною, соціальною, культурною, технологічною еволюцією суспільства. Це складова частина сучасного менеджменту, в основі якого не лише засіб передавання інформації, а й інструмент управління діловими стосунками. Перебувати у стані е-комунікації – це не тільки шукати та знаходити інформацію. В процесі е-комунікації створюється певне комунікативне співтовариство, яке характеризують відносини єдності, взаємозв'язку, обміну взаємодіями, взаєморозумінням...[4]. Інформаційно-цифрова компетентність повинна бути орієнтована, перш за все, на особистісний розвиток фахівця. Її завдання в тім, щоб ввести фахівця в ситуацію наукового пошуку, формувати в нього нестандартний тип мислення, виробляти здатність до наукової рефлексії, формувати методологічну культуру.

Варто зазначити, що сьогодні людство у новій фазі розвитку, основою якого є дослідження природи інформації у системі сучасного науково-теоретичного знання. Якщо інформаційно-цифрова компетенція педагога є ключовою у становленні та розвитку Нової української школи, то комп'ютеризація уроку є засобом е-комінукації вчителя і учнів під час засвоєння інформації, закріплення знань та оцінювання результатів. Онещук Н. В. виокремлює такі основні методи застосування е-комунікацій в освітньому середовищі: *пояснювально-ілюстративний, дослідно-пошуковий, контрольний* [3].

Пояснювально-ілюстративний метод передбачає застосування електронних ресурсів у навчальному процесі: відеофрагменти, готові таблиці, схеми, презентації. Учителем і учнями створюються презентації, які дозволяють створити інформаційну підтримку під час підготовки та проведення занять або узагальнення знань за вивченим матеріалом. Пояснювально-

ілюстративний метод підвищує пізнавальну активність учнів за рахунок наочності й мультимедійних засобів.

Дослідно-пошуковий метод орієнтований на активне застосування Інтернет ресурсів. Його особливістю є інтеграційний характер, що дозволяє посилити міжпредметні зв'язки. Під час проведення дослідних робіт учень виступає в ролі дослідника, аналізує результати свого експерименту і робить висновки. Учитель на таких уроках виступає у ролі консультанта. Ресурси Інтернету дозволяють не лише знайти потрібну інформацію, але й подивитися на це чи інше явище з позиції іншої науки чи іншого періоду часу. Дослідно-пошуковий метод підвищує самостійність учнів під час пошуку, аналізу інформації, а також самооцінюванні.

Контрольний метод (метод контролю й коригування знань, умінь і навичок учнів) дозволяє організувати різні форми перевірки досягнень. В основі даного методу є використання системи тестів на відтворення і застосування на практиці отриманих знань, а також уміння користуватися фактичними знаннями для досягнення поставленої мети відповідно до певних правил, формул, алгоритмів.

На уроці вчитель може використовувати навчальні програми, які містять е-ресурси для ознайомлення з матеріалом (*навчальні*), ілюстрації теорії (*демонстраційні*), актуалізації та закріплення знань (*моделюючі*), повторення і перевірки отриманих знань з вивченої теми (*контрольні*) [6].

Однією із навчальних систем є система керування Moodle – модульно об'єктивно зорієнтоване середовище навчання [2]. Іншими словами, це система, яка містить у собі всі курси дисциплін і кожен учасник освітнього процесу може входити в цю систему і працювати з тим чи іншим курсом, самостійно оцінювати свій рівень оволодіння навчальним матеріалом, отримати об'єктивну оцінку знань [1]. Ця система керування впроваджується в закладах вищої освіти, проте варто було би спробувати її (як пілотний проект) для учнів старших класів ЗОШ, а також для підвищення кваліфікації та самоосвіти педагогів.

Доцільно зауважити, що одним із напрямів сучасної концепції освіти є *дистанційне навчання* (дослівно перекладається як навчання впродовж життя), адже в його основу покладено ідею вільного доступу до джерел інформації незалежно від місця проживання. Австралійський професор Джеймс Тейлор виділяє п'ять поколінь (етапів) розвитку навчання на відстані, які він називає моделями [5]. Зокрема, *кореспондентська модель* базується на використанні друкованих матеріалів; *мультимедійна модель*: використання друкованих, аудіо та відео технологій; *телекомунікаційна модель*: використання телекомунікаційних технологій для забезпечення можливості синхронного зв'язку (аудіо, відео та аудіографічні конференції, трансляції теле-, радіо- та аудіоконференцій); *модель гнучкого навчання*: використання онлайн-зв'язку завдяки Інтернету (інтерактивні мультимедіа (онлайн), доступ до веб-ресурсів через Інтернет, спілкування опосередковане комп'ютером); *модель програмованого (інтелектуального) гнучкого навчання*, яка є похідною від попередньої моделі і має на меті використовувати можливості Інтернет та веб-

ресурсів із найбільшою користю. Дана модель покликана забезпечити значну економію коштів на навчання, покращити доступ до освіти і навчання на глобальному рівні.

Висновки. Впровадження інноваційно-комунікативних технологій в освітнє середовище сприяє формуванню особистості – вчителя з інноваційним мисленням, новим світобаченням відповідно до вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Література

1. Буйницька О. П. Використання віртуального навчального середовища при підготовці фахівців соціальної сфери. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Науково-методичний журнал.* 2012. №1. С.183-190.
2. Гриневич Е. А. Организация дистанционного обучения в системе Moodle / Е.А. Гриневич. Минск, 2008. 81с.
3. Онещук Н. В. Методи використання комп'ютерних технологій на заняттях біології. *Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку:* матеріали VII Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної заочної конференції (м. Одеса, 27-29 липня 2011 р.). Одеса, 2011. С.114-115.
4. Орел М. П. Інформаційно-телекомунікаційна парадигма – нова освітня парадигма сучасності. *Сучасна освіта і наука в Україні: традиції та інновації:* матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 27-29 жовтня 2011р.). Харків, 2011. С .79-83.
5. Taylor J. Fifth Generation Distance Education // Proceedings of the 20th World Conference on Open and Distance Learning “The Future of Learning – Learning for the Future” : Duesseldorf, Germany, 1-5 April 2001.
6. Шеншев Л. В. Комп'ютеризація шкільного навчання як комплексна проблема. *Психологія.* 1997. №1. С.16.

УДК 378.011.3-051:070

Мединська О. Я.
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри журналістики, заступник декана з навчальної роботи
факультету філології і журналістики
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

МЕДІАКОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

Сучасні глобалізаційні та євроінтеграційні процеси зумовлюють якісні реформи в освітньому просторі, зокрема змінюється вектор розвитку вищої освіти в напрямку побудови її змісту відповідно до світових стандартів. Пріоритетним завданням є необхідність впровадження розвивальної конструктивної моделі навчання, націленої на результат, формування у здобувачів вищої освіти фахових і загальних компетентностей.

У цьому контексті основним вектором професійної підготовки майбутніх журналістів є формування медіакомпетентності, що включає здатність критично й усвідомлено оцінювати медіатексти, створювати та продукувати медіаконтент у різних формах та на різних інформаційних платформах.

Теоретичні і практичні аспекти формування компетентностей досліджували Ф. Вейнерт, Дж. Гуді, Ж. Делор, Р. Кеган, Дж. Консант, Т. Оатс, Ж. Перре, Дж. Равен, Д. Райхен, Л. Салганік, Г. Халлаш тощо. Питання розвитку медіакомпетентності актуалізувалися у наукових розвідках О. Антонової, Л. Маслак, Н. Бібік, С. Бондар, С. Вітвицької, Н. Волкової, М. Головань, О. Дубасенюк, В. Кальней, Л. Найдьонової, О. Пометун, Б. Потятиника, Г. Селевко, Н. Сидорчук, А. Сулім, А. Хуторського, Ф. Шаріпова тощо.

Спершу розглянемо дефініції понять «компетентність» і «медіакомпетентність». На думку Г. Селевко, «компетентність – якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтованих на самостійну і успішну участь у діяльності» [3, с. 139]. Як зазначає Ю. Татур, компетентність – це «інтегральна властивість особистості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної діяльності в певній галузі [4, с. 6]. Учений М. Головань окреслює це поняття так: «компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [1, с. 226].

Поняття «медіакомпетентність» розглядається науковцями різнопланово. Як в українському, так і в зарубіжному наукових дискурсах використовуються (часто як синоніми медіакомпетентності) такі терміни: «медіакультура», «інформаційна культура», «медіаграмотність», «медіаосвіта», «інформаційна компетентність», «інформаційна компетенція», «медійна компетентність», «медіакомпетенція» тощо.

На думку науковців, «медіаграмотність» походить від термінів «критичне бачення» та «візуальна грамотність». Основне завдання медіаграмотності та медіаосвіти спрямоване на навчання та виховання грамотної людини, яка має здатність сприймати, створювати, аналізувати оцінювати медіатексти. Канадський учений К. Ворсноп вважає, що медіаграмотність – це «результат медіаосвіти, вивчення медіа, вміння інтерпретувати/аналізувати та створювати медіатексти» [6, с. 10].

Експерти проекту «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», що виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольства США та Посольства Великої Британії в Україні, в

партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією української преси, пропонують такі компетентності:

1. *Критичне мислення* (вміння ставити питання; обґрунтовувати свою позицію, використовуючи аргументацію; визначати причини та наслідки явищ, подій; навички слухати інших та формувати контраргументи; вміння проводити паралелі з теперішнім часом; робити висновки та узагальнення);

2. *Медіаграмотність* (розуміння, як працюють медіа: власники, журналістські стандарти, редакційна політика; вміння визначати жанри журналістських повідомлень; розуміння понять «цензура», «самоцензура»; вміння аналізувати твори кіномистецтва, рекламу, розрізняти її типи);

3. *Соціальна толерантність* (вміння ідентифікувати та протидіяти мові ворожнечі, стереотипам і дискримінації; навички етичного спілкування);

4. *Стійкість до впливів, фактчекінг* (вміння ідентифікувати прояви пропаганди, ботів і тролів, фейки й інструменти маніпуляції; базові навички емоційного інтелекту (ідентифікувати вплив медіа на наші емоції));

5. *Інформаційна грамотність* (вміння ефективно шукати інформацію, джерела та першоджерела; розуміння авторського права, вміння розрізняти плагіат; відрізняти факти від суджень; систематизувати інформацію, висувати гіпотези та оцінювати альтернативи);

6. *Цифрова безпека* (менеджмент приватності, розуміння цифрового сліду; навички з особистої кібербезпеки; вміння запобігати ризикам у комунікації);

7. *Візуальна грамотність* (вміння аналізувати фото, лого, символи, інфографіку та інші візуальні ряди);

8. *Інноваційність, розвиток креативності* (вміння втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам, уміння використовувати медіа для соціального блага).

У зарубіжному науковому дискурсі дослідники під дефініцією поняття «медіакомпетентність» розуміють здатність до кваліфікованої, самостійної, творчої і соціально-відповідальної дії стосовно медіа. Р. Кьюбі вважає, що медіакомпетентність формує вміння аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення в різних формах [7]. О. Федорів подає таке тлумачення цього терміна: «Медіакомпетентність – це сукупність мотивів особистості, її знань, умінь, здібностей, що сприяють вибору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню і передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі» [5].

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні зазначено, що «медіакомпетентність – це рівень медіакультури, що забезпечує розуміння особистістю соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування медіа, засвідчує її здатність бути носієм і передавачем медіакультурних цінностей, смаків і стандартів, ефективно взаємодіяти з медіапростором, створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства, реалізувати активну громадянську позицію» [2].

Дослідники виділяють такі складові медіакомпетентності: пізнавальна (аналіз засобів масової інформації та інформаційного контенту); моральна

(оцінка медіа в етичному аспекті); соціальна (соціальний вплив медіа на різні категорії населення та соціальні групи суспільства); афективна (ЗМІ повинні виконувати функцію спілкування й отримання задоволення); діяльнісна (уміння користуватися медіа).

Медіакомпетентність є важливою складовою фахової підготовки майбутніх медійників, доцільність формування якої сприяє тому, що студенти-журналісти зможуть протистояти медіаманіпуляціям, розрізняти й оцінювати медіаконтент, критично аналізувати журналістські тексти, досліджувати вплив ЗМІ на реципієнтів, створювати альтернативні медіа.

Медіакомпетентність – це багатогранна система, компонентами якої є: ціннісно-мотиваційний (мотивація до оволодіння знаннями в галузі журналістики, ціннісні орієнтації медійників); когнітивний (теоретична і практична фахова підготовка студентів); перцептивний (здатність до сприйняття медіатекстів); інтерпретаційний (передбачає аналіз, роз'яснення медіатекстів); емоційно-вольовий (комплекс знань про афективну сферу суб'єктів журналістського процесу, уміння застосовувати ці знання у майбутній професійній діяльності, емпатійність).

Отже, у процесі оволодіння фахом у майбутніх журналістів повинні сформуватися такі складові медіакомпетентності: знання концептуальних засад сучасної медіагалузі, тенденцій її розвитку; відмінностей між різними видами ЗМІ (пресою, радіо, телебаченням, електронними медіа); орієнтація в інформаційному потоці; володіння навичками аналізу дискурсу ЗМІ, їх структури, контенту медіатекстів; уміння характеризувати особливості інформації в мережевому середовищі (динамічність, можливість архівування, множинність, гіпертекстуальність); уміння досліджувати структурні взаємозв'язки інформації в системі мережевих комунікацій; використовувати нові технології; здатність самостійно створювати медіатексти; організовувати комунікацію з аудиторією у різних медійних форматах.

Література

1. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224 – 234.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція): [схвалена Президією Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 р. № 1-2/7-110–URL : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/ (дата звернення 16.09.2019).
3. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138 – 143.
4. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

5. Федоров А. В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
6. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Education. Mississauga, Ontario : Wright Communications, 1994 p.x.
7. Kubey R. Media Literacy in the Information Age. New Brunswick London: Transaction Publishers, 1997. 484 p.

УДК 378.147

Мельник Т. П.

кандидат філологічних наук, доцент
кафедри української мови Тернопільського
національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
melnyktp@gmail.com

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

У наш час одним із можливих шляхів покращення якості вищої освіти України є підготовка конкурентноспроможного фахівця. З огляду на це, основним завданням, що стоїть перед викладачем вищого навчального закладу, є створення сприятливих умов для самовизначення, самореалізації та розвитку кожного учасника навчального процесу. У цьому й полягає актуальність обраної теми.

Зосередження уваги педагога на індивідуальності студента, корекція діяльності та педагогічна підтримка лежать в основі особистісно орієнтованого підходу до навчання, який все частіше стає об'єктом наукових статей. У мовній підготовці іноземних громадян питання особистісно орієнтованого навчання ставало об'єктом наукових студій Л. І. Васецької, К. І. Гейченко, О. С. Іванців, Г. М. Строганової та ін. Дослідники також пропонують впровадження інноваційних методик, що забезпечують індивідуалізацію навчання іноземної мови, проте все ще мало вивченою є проблема практичного використання особистісно орієнтованого підходу у викладанні української мови іноземним студентам. Це і стало об'єктом нашої наукової розвідки.

Впроваджуючи індивідуальний підхід у викладання української мови як іноземної, ми виокремили основні способи його реалізації:

1) сприяти зацікавленості кожного учня в роботі за допомогою доступно сформульованої мотивації (пропонуємо іноземним студентам брати участь у діалогах-розпитуваннях на різні як побутові, так і професійні теми українською мовою;

2) використовувати різні форми та методи організації навчальної діяльності, орієнтовані на рівень знань кожного студента (теоретичний матеріал подаємо у формі презентацій, аудіозаписів, відеороликів; практичні навички формуємо за допомогою введення ділових ігор, мовних тренінгів;

3) заохочувати іноземців до формування власного висловлювання щодо певної теми (радимо, як почати чи завершити діалог або промову, а студентів потрібно продумати текстове наповнення);

4) створювати на практичних заняттях такі ситуації, які дають можливість кожному продемонструвати свої знання, аналізувати та оцінювати роботу інших (для обговорення добираємо теми, які можуть зацікавити кожного: «Чому Ви обрали професію лікаря?», «Якою Ви хочете бачити медицину своєї країни?» та інші).

Розуміючи, що викладач не лише оцінює роботу, а є помічником у набутті нових мовленнєвих навичок, студенти отримують більше самостійності, краще осмислюють теоретичний матеріал та можуть бачити результати своєї праці.

Отже, особистісно орієнтований підхід у мовній підготовці іноземних громадян полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати їхні природні комунікативні здібності, допомогти у становленні їхньої соціальності та професійної самореалізації.

УДК: 37.035.6-057.884

Мисик В.С.

кандидат історичних наук,
заступник директора з науково-педагогічної
та виховної роботи ТОКІПО

Мисик О. А.

кандидат філологічних наук,
викладач кафедри української мови
Тернопільського національного
медичного університету імені І.Я. Горбачевського

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В НОВУ УКРАЇНСЬКУ ШКОЛУ

Концепція розвитку громадянської освіти, схвалена Кабінетом Міністрів України 3 жовтня 2018 р. № 710-р, передбачає розвиток відповідного напрямку в Новій українській школі.

Основними змістовими напрямками громадянської освіти є:

права людини та громадянина;

участь громадян та інститутів громадянського суспільства у веденні державних справ;

використання судової системи для захисту громадянських прав;
використання інших механізмів захисту прав людини на національному та міжнародному рівні;

участь громадян та інститутів громадянського суспільства у формуванні та реалізації державної політики, вирішенні питань місцевого значення, процесах прийняття рішень на різних рівнях; відповідальне ставлення до своїх обов'язків;

національно-патріотичне виховання;

критичне мислення;
медіаосвіта;
волонтерська діяльність.

Ці напрями доволі близькі до виховної роботи, яка також відіграє важливу роль у формуванні особистості підрастаючого покоління та його розуміння загальнолюдських, зокрема громадянських, цінностей, їх дотримання.

Велику роль у розвитку сучасного освітнього закладу відіграє державно-громадське управління.

Державно-громадське управління у сфері освіти розтлумачене у статті 70 Закону України «Про освіту»: це спільна діяльність органів влади і громадських об'єднань, які взаємодіють з метою ефективного функціонування і розвитку системи освіти. Серед органів державно-громадського управління виокремлено: конференції педагогічних працівників, з'їзди працівників освіти. Передбачають, що ці органи братимуть участь у розробленні державних і регіональних програм розвитку освіти, нормативно-правових актів та інших рішень стосовно системи освіти, у громадському обговоренні проектів цих документів, вноситимуть до органів виконавчої влади пропозиції щодо вдосконалення змісту освіти.

У цьому контексті варто звернути увагу на відмінності впровадження громадянської освіти та виховної роботи в Новій українській школі. Остання передбачає у старшій школі (ліцеї) профілізацію освітньої діяльності. Профільна школа передбачатиме ширше коло предметів, курсів, інтегрованих курсів на вибір учнів відповідно до їх нахилів та здібностей. Про це свідчить пункт 6 статті 11 Закону України «Про повну загальну середню освіту»: «На основі визначеного в освітній програмі закладу освіти навчального плану педагогічна рада складає, а його керівник затверджує річний навчальний план (один або декілька), в якому конкретизується перелік навчальних предметів (інтегрованих курсів), обов'язкових для вивчення, вибіркового (за вибором учнів) освітніх компонентів, зокрема, навчальних предметів, курсів, інтегрованих курсів, та кількість навчальних годин на тиждень (та/або кількість годин на навчальний рік)».

Впровадження профілізації передбачає збільшення кількості годин на вибіркові освітні компоненти.

Відповідно до новоприйнятого Закону України «Про повну загальну середню освіту» профільна середня освіта – третій рівень повної загальної середньої освіти, що передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти. Здобуття профільної середньої освіти здійснюється за академічним або професійним спрямуванням. Здобуття профільної середньої освіти за будь-яким спрямуванням не обмежує право особи на його зміну, а також на здобуття освіти на інших рівнях. Цим законом також чітко регламентується і кількість учнів у профільних класах – максимум 30 чоловік. Професійна освіта здобуватиметься у відповідних професійних закладах освіти.

Існуватимуть також спеціалізовані профільні заклади.

Така зміна освітнього середовища вплине і на громадянську освіту, і на виховну роботу. Адже тепер необхідно буде забезпечувати участь учнів у виховній роботі відповідно до їхнього профілю навчання. У той же час потрібно буде реалізовувати ширше коло заходів з громадянської освіти.

Отже, існує потреба в реалізації завдань з виховання в учнів розуміння важливості загальнолюдських цінностей, їх дотримання і слідування.

У виконанні завдань громадянської освіти та виховної роботи загальнолюдські цінності можна класифікувати у три групи:

- моральні та духовні цінності (важливо розмежовувати ці два терміни, які між собою тісно пов'язані);
- національно-патріотичні цінності;
- суспільно(соціально)-політичні цінності.

Якщо цінності двох перших груп засвоювалися в освітньому процесі сучасної школи, то остання не набула такого резонансного поширення дотепер.

Для ефективної реалізації завдань, що стоять перед імплементацією суспільно(соціально)-політичних цінностей в освітній процес, розроблена громадянська компетентність.

Громадянська компетентність вчителя розкривається через його особистісні якості:

- патріотизм;
- демократизм;
- гідність;
- громадянську активність;
- дисциплінованість;
- відповідальність;
- совість;
- чесність;
- принциповість;
- справедливість;
- повагу;
- працелюбність;
- постійне самовдосконалення;
- високий рівень національної та планетарної свідомості;
- знання культури й історії рідного краю, держави;
- соціальну відповідальність;
- наявність стійких переконань.

Компоненти громадянської компетентності:

мотиваційний: виявляється в інтересі до суспільного життя, вірі в певні суспільні ідеали, в державу; в освіті найважливішою умовою формування мотиваційного компоненту є цінності та особисті переконання вчителя;

когнітивний: полягає у знаннях в галузі права, політики, суспільствознавства, державотворення тощо; достатньо активно реалізується в сучасній школі, інтегруючись через усі освітні галузі;

діяльнісний: реалізується через можливість діяти, щось робити, отримувати навички громадянської діяльності; будь-яка суспільна діяльність

пов'язана з людьми, тому важливим у сфері громадської діяльності є формування в дітей соціальних та комунікативних навичок;

За змістом і формами до діяльнісного компоненту можна віднести таку виховну діяльність (заходи):

шкільне самоуправління;

волонтерство;

тренінги та зустрічі, спрямовані на згуртованість;

краєзнавчі екскурсії;

екологічні акції;

соціальні акції на підтримку або неприйняття певної ідеї;

заняття з медіа грамотності;

навчання з основ функціонування органів місцевого самоврядування тощо.

Усі вищеперелічені форми діяльнісного компоненту необхідно вдосконалити, розпочати процес їх впровадження за європейською освітньою практикою.

Виклики сучасного суспільства ставлять перед системою освіти завдання виховати громадянина-патріота нової формації – ініціативну особистість продуктивно-діяльнісного типу, яка бачить перспективи своєї держави, готова відстоювати її інтереси.

Завдання сучасної системи виховання, які впливають із суспільних потреб сьогодення, полягають у переорієнтації учнівської та студентської молоді, педагогічних колективів на гуманізацію виховання, створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку людини як суб'єкта діяльності, особистості, індивідуальності.

Серед сучасних гуманістичних тенденцій функціонування системи освіти можна виділити головну – орієнтацію на духовний розвиток особистості людини, ствердження первинності духовних і моральних цінностей.

Ініціативна група «Першого грудня» – об'єднання моральних і духовних авторитетів нації 8 грудня 2012 року представила Українську Хартію вільної людини – систему цінностей, які пропонуються авторами для ідентифікації сучасного українця в сучасному світі. На основі цієї Хартії була прийнята ОБЛАСНА ПРОГРАМА впровадження Української Хартії вільної людини в навчальних закладах Тернопільської області на 2017-2020 роки.

Автори Хартії пропонують 10 орієнтирів (цінностей) напрямів праці та три принципи, за якими слід працювати кожному українцеві, щоб жити як «вільна людина у вільній країні».

Основні тези Хартії окреслено в 10 духовних і моральних цінностях, які, на думку авторів, є визначальними для українського громадянина в сучасних умовах розвитку.

Алгоритм системного застосування Хартії спирається на проведення 10 виховних заходів у розрізі кожної з цінностей щороку протягом 10 років навчання в школі, 4-5 років у професійно-технічному чи вищому навчальному закладі.

Назріла потреба розширити масштаби вивчення та застосування Української Хартії вільної людини для розробки методології викладання світоглядної системи цінностей майбутнього українця і мережі фахівців, які її будуть застосовувати на практиці. Ця система значно підсилить ефективність впровадження Концепції Нової української школи, де пріоритетним напрямком є формування ціннісних ставлень і суджень, які служать базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством.

Література

1. Концепція розвитку громадянської освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80/print>
2. Програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>
3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0641729-15/sp:max20/print>
4. Стратегія національно-патріотичного виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019/print>
5. Національна стратегія у сфері прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501/2015/print>
6. Тернопільська обласна програма впровадження Української Хартії вільної людини в навчальних закладах Тернопільської області на 2017-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://drive.google.com/drive/folders/0B5aqSfqyqfn-VFQ4d1hkSjVVTg>

УДК 159.9

Митулинська О.Є.

заступник директора з навчально-виховної роботи
комунального закладу Тернопільської міської
ради «Станція юних техніків»
olenamyt@gmail.com

ПРОФЕСІЙНЕ ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ - ГОЛОВНА УМОВА ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ В НУШ

Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється у чотири рази швидше, ніж наші школи. Тому і робота сучасних педагогів, освітнє середовище постійно зазнає змін і оновлень. Відкриваються нові напрями, з'являється безліч можливостей впроваджувати сучасні інноваційні технології. Оскільки сучасна освіта може бути корисною для навчання дітей, працюючи на випередження, то і робота вчителя зазнає еволюції, розвитку і постійного вдосконалення, вимагає гнучкості, мобільності, творчих якостей, навичок швидкого опрацювання інформації, яка невпинно зростає. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників та їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Нові пріоритети і соціокультурні цінності, які зумовлені

інтеграційними зусиллями освітніх систем країн Європейської спільноти, вимагають оновлення змістового навантаження, форм та методів педагогічної взаємодії.

Одним з основних напрямків діяльності закладу освіти є ефективні психолого-педагогічні умови формування гармонійно досконалої особистості учня, творча співпраця суб'єктів освітнього процесу на основі гармонізації стосунків між ними. Одним з основних чинників цієї співпраці є психолого-педагогічний супровід діяльності педагога в умовах НУШ, в основі концепції якої закладено формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу.

Проблема психолого-педагогічного супроводу педагога була предметом дослідження багатьох вітчизняних сучасних науковців: О. А. Васильєвої [4], В. О. Савицької, Т. І. Сущенко, Л. О. Сущенко [5] та ін.

На проблему особистісного розвитку та творчого саморозвитку звертали увагу вчені Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Н. Ф. Талізін та ін. Однак, незважаючи на досить велику кількість публікацій система психолого-педагогічного супроводу стає все більш актуальною.

Психолого-педагогічний супровід професійного зростання педагога – це цілісна система **організаційних та психолого-педагогічних заходів, технологій**, які спрямовані на допомогу педагогічним працівникам у подоланні труднощів, які виникають в процесі професійної діяльності та розвитку особистісних якостей і психологічної готовності вчителя до творчої самореалізації, впровадження інновацій, готовності стати агентами змін.

В умовах сучасного соціуму одним із пріоритетних напрямків системи освіти є стимулювання розвитку у вчителів навичок *soft skills*, креативності, критичного мислення, професійного самовдосконалення та спонукання до управління власною самостійною діяльністю [4]. Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу професійного зростання вчителя повинні стати:

- сприяння повноцінному професійному розвитку педагогів та їх адаптації до освітніх вимог;
- забезпечення умов для формування мотивації вчителів до самоосвіти і саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації;
- формування у вчителів стійкої потреби у психологічних знаннях і розвитку вмінь їх застосовувати на практиці;
- формування у педагогів компетентності щодо застосування особистісно-орієнтованих технологій у педагогічній взаємодії;
- залучення вчителів до інтерактивної взаємодії з метою розвитку особистісних якостей, які б сприяли творчій самореалізації педагога.

Гнучка система управлінської діяльності, науково-методичної роботи комунального закладу Тернопільської міської ради «Станція юних техніків» забезпечує реалізацію цих завдань через застосування індивідуальних та групових форм роботи, консультування, організацію круглих столів і диспутів, психолого-педагогічних семінарів, тренінгів для педагогів з розвитку творчого мислення, спонукає по-новому розглянути проблему професійної діяльності

вчителя. Завдання психологізації освітнього простору, адаптації наукових психологічних знань до потреб педагогічних працівників забезпечують творчі обговорення проблемних питань на засіданнях Школи новопризначеного педагога, творчих групах досвідчених керівників гуртків. Як свідчать результати моніторингу, проведеного в закладі, труднощі викликають питання атестації, написання авторських навчальних програм, підготовка до творчих професійних конкурсів, а також презентація результатів своєї роботи педагогами.

В сучасних умовах постійних змін у законодавстві, програмному та методичному забезпеченні, оновленні змісту, форм, методів, підходів до освітнього процесу вчителю необхідно:

- допомогти орієнтуватися у великому потоці інформації з підвищення кваліфікації, удосконаленні професійної майстерності комерційного та державного характеру. Велика кількість освітніх платформ, виходячи з останніх нормативних документів щодо підвищення кваліфікації, складання індивідуальних планів підвищення кваліфікації, освітніх кредитів, отримання сертифікатів за участь в методичних заходах різних рівнів і їх чинність. Саміти, ед-кемпи, конференції, форуми, тренінги, майстер-класи, семінари, ворк шопи, вебінари, заходи різних рівнів та напрямів – що обрати?;
- нові освітні технології, цифрова грамотність, віртуальна та доповнена реальність, гугл сервіси, хмарні технології, дистанційне навчання, інклюзія, навички 4К, інтерактивні та STEM-технології тощо, як планомірно та ефективно вивчити і впроваджувати у свою діяльність цей досвід – навігатор інновацій;
- організація роботи педагогів з самоосвіти, самоорганізації, самовдосконалення, самоутвердження;
- психологічні прийоми на допомогу вчителю з налагодження комунікативних вмінь, роботи в команді, розвитку креативного та критичного мислення, позитивної мотивації, профілактику професійного вигорання;
- залучення батьків у творчий освітній процес, налагодження співпраці та організація всеобучу для батьків;
- вивчення нормативних документів, що регулюють освітню діяльність педагога;
- фахові конкурси – «Джерело творчості», творчих методичних напрацювань, питання академічної доброчесності тощо.

Розроблені заходи психолого-педагогічного супроводу професійного зростання педагога, які спрямовані на усунення об'єктивних і суб'єктивних перешкод на шляху до професійного вдосконалення вчителя. Найбільшою популярністю у нашому закладі користуються інтерактивні технології, тренінгові методики та майстер-класи. Дуже цікаві в рамках навчання у закладі є освоєння цифрових технологій та активне їх застосування як для самоосвіти, так і для організації та впровадження дистанційного навчання. А оскільки це нові напрямки у діяльності вчителів закладу, то саме вони і потребують роз'яснень та додаткового часу і засобів для освоєння і впровадження у роботу

з вихованцями, а отже психолого-педагогічного супроводу на рівні професійного зростання вчителя.

Серед багатьох об'єктивних чинників, що впливають на професійне зростання вчителя, Сущенко Л.О. виокремлює ті, які стосуються мотиваційно цільової обізнаності, професійної компетентності, ініціативності у здійсненні професійного самовдосконалення, творчого клімату спілкування, інноваційної поведінки, готовності жити і працювати в нових умовах, коли природний потяг до самоствердження й успіху наштовхується на конкуренцію, яка постійно зростає, підвищуються вимоги до особистості на ринку праці, гідно виходити з незвичайних та складних ситуацій, успішно інтегруватися в складному соціальному середовищі: здатність до швидкого освоєння нового [5].

Висновки. Отже, вимоги сучасної освіти в рамках реалізації Концепції НУШ щодо формування ключових компетентностей учнів спонукає до створення цілісної системи психолого-педагогічного супроводу вчителя у закладі для зростання педагога, забезпечення високого рівня професіоналізму вчителя, а відтак – успішність та ефективність його професійної діяльності. Як наслідок – вмотивований, компетентний вчитель, який вміє і знає як допомогти вихованцеві оволодіти ключовими компетентностями, професійно самовизначитися, стати соціалізованим свідомим громадянином своєї країни, вміти вчитися протягом життя.

Література

1. Концепція НУШ
2. Закон України «Про освіту»
3. Національна доктрина розвитку освіти
4. Васильєва О. А. Професійна діяльність вчителя і основи самореалізації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки:* зб. наук. пр. К. ; Запоріжжя, 2006. Вип. 37. С. 83–90.
5. Сущенко Л. О. Педагогічний супровід розвитку креативної особистості / Л. О. Сущенко *Психологічні науки: реалії та перспективи Класичного приватного університету.* 2011. Вип. 26. С. 131–136.
6. Психолого-педагогічний супровід професійного зростання вчителя [Електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/psikhologo-pedagogichnii-suprovidprofesiinogo-zros.html>

УДК 376.112.4

Молчанова О.М.

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри
педагогіки, психології і корекційної
освіти КЗ «КОІПО імені Василя
Сухомлинського»
oksanamolchanova@ukr.net

**ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ
ПОТРЕБАМИ ЯК ПРОБЛЕМА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Постановка проблеми. Визнання прав людей з інвалідністю в суспільстві є показником його високого рівня розвитку. На сучасному етапі в Україні відбувається багато процесів, які вказують на те, що українці почали «повертатись обличчям» до людей з порушеннями психофізичного розвитку, визнавати та стверджувати їх права. Найяскравішою ознакою цього є реформи, які відбуваються в освіті, а саме, введення інклюзивної освіти, основною ідеєю якої є інтегрування дітей з особливими потребами у суспільство.

І хоча «інклюзія» не є докорінно новим явищем для нашої країни, на шляху її ефективного запровадження існує багато труднощів та перешкод. Перш за все йдеться про професійну, особистісну та психологічну підготовку педагогів до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. На сьогоднішній день ця проблема стоїть досить гостро і потребує розробки науково та практично обґрунтованих шляхів її вирішення. Мета статті полягає у аналізі наукових підходів стосовно поняття «готовність педагога» до роботи з дітьми з особливими потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасність ставить гостре завдання перед вищою освітою – виховати творчого вчителя, який зможе працювати у напрямку особистісно-орієнтованого підходу до учнів. На думку багатьох дослідників (С. Подмазін, І. Якіманська, В. Бочелюк та ін.), це потребує від вчителя самопізнання, коригування ставлення до себе та інших, розвитку потреб і здібностей саморозвитку.

Проблема професійної готовності вчителя не втрачає своєї актуальності як предмет вивчення в педагогіці і психології з 80-х років минулого століття. Починаючи з досліджень педагогічної діяльності вчителя К. Дурай-Новакової, О. Мороза, О. Проскури, В. Щербіни та інших, сучасні наукові доробки в педагогіці стосуються факторів і умов, що надають можливість розвитку вчителя, а в психології – зв'язку між станом готовності і діяльністю, як зазначали В. Бочелюк та А. Турубарова [2].

Одним із регуляційних механізмів поведінки людини та її діяльності виступає феномен готовності особистості (Д. Кац, О.Ф. Лазурський, В. Ядов). Вчені виділяють наступні прояви готовності вчителя до професійної діяльності: позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями та навичками, самостійність у розв'язанні професійних завдань, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості, моральні риси особистості (А. Линенко).

Як доводили В. Бочелюк та А. Турубарова [2], зниження продуктивності діяльності вчителя може залежати від наявності у нього негативних смислових установок у ставленні до важливих професійних сфер та спрямованості. Вчені, взявши за основу наукові доробки Д. Узнадзе, О. Асмолова, Ф. Бассіна, визначили смислову настанову як внутрішній механізм регуляції діяльності, що відбувається та забезпечує її відповідність з мотивом. Дослідники визначили наступну структуру смислових настанов: інформаційний (погляди людини на світ і образ власних прагнень), емоційно-оцінний (антипатії та симпатії відносно значущих об'єктів), поведінковий (готовність діяти певним чином відносно об'єкта, що має особистий сенс) компоненти [2].

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі суспільство «прийшло» до визнання та ствердження права осіб з порушеннями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті і намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права. Одним із проявів повноцінної участі у житті суспільства дітей з особливими потребами є можливість отримувати освіту, яка гарантується нашою Конституцією та Законом про освіту. Процес впровадження інклюзії в освітню систему відбувається з певними проблемами, і однією з багатьох причин такої ситуації є неготовність вчителів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Г.О.Сіліна, окреслюючи проблеми підготовки педагогів до роботи в інклюзивному навчальному закладі, навела результати досліджень В.Гудоніс, М.Баркаускайте, які виявили, що успіх інтеграції понад усе залежить від ставлення педагогів і батьків до дітей із спеціальними освітніми потребами. Вона вказала на той факт, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами безпосередньо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття вчителями, батьками й здоровими дітьми. Таким чином, ключовим аспектом успішного впровадження інклюзивної освіти є формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзії [6].

Дослідники С. Альохіна, М. Алексеєва, Є. Агафонова визначають два показники готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами: 1) психологічна готовність (емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення), готовність залучати їх до діяльності на занятті, задоволеність власною педагогічною діяльністю; 2) професійна готовність (інформаційна готовність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дитини, готовність вчителя моделювати заняття та використовувати варіативність в освітньому процесі, знання індивідуальних особливостей дітей із різними порушеннями розвитку, готовність до професійної взаємодії та навчання) [1].

І.І.Демченко, дослідивши готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти виокремила два підходи у розумінні цього поняття: функціональний (готовність як психологічний стан, що зумовлює якісне виконання функцій професійної діяльності) та особистісний (готовність як цілісне особистісне утворення, що поєднує в собі індивідуальні риси інклюзивно-освітньої діяльності). При цьому досить важливого значення вона надавала теоретичному аспекту підготовки фахівця, що є передумовою професійного успіху фахівця [4].

Л.М.Коврігіна, вивчаючи педагогічні умови формування психологічної та професійної готовності вчителя до діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, визначила, що важливими умовами є психолого-рефлексивна спрямованість навчання; мотивація до діяльності з дитячим колективом в інклюзивному класі та наявність позитивних емоційних стимулів, занурення вчителів в активну інноваційну діяльність. Ключову роль вчена відводить

позитивному емоційному настрою у вчителів, визначенню вмотивованості, елементам заохочення, наданню та використанню допомоги, підтримці адміністрації закладу, прагненню до творчості. Також дослідниця простежила залежність від стану та розвитку в педагогів емоційної сфери, наявності емпатійного ставлення до інших людей [5].

К.Гудзь, проаналізувавши зацікавленість учителів до інклюзивної діяльності визначила, що більшість, серед найнеобхідніших умов успішної реалізації інклюзивної освіти, на першому місці відзначили матеріальну забезпеченість та якісне підвищення кваліфікації асистентів та вчителів. Крім того, значна частина респондентів вважає, що сучасна школа не готова до створення інклюзивних класів через відсутність мотивації та необхідного досвіду. Хоча позитивний момент явища інклюзії для учня з особливими потребами опитані вбачають у розвитку комунікативних здібностей, а для учнів з типовим рівнем розвитку – у вихованні толерантності, милосердя, повазі до інших. Загалом явище готовності до роботи з дітьми з особливими потребами вона окреслила як комплекс гармонійно-взаємодіючих і взаємодоповнюючих психологічних і професійних якостей, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність на високому мотиваційно-ціннісному рівні і організувати навчально-виховний процес з школярами із урахуванням вимог інклюзивної освіти [3].

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Таким чином, готовність педагога до інклюзивного навчання є складною інтегральною якістю, яка включає як професійні знання та вміння, так і особистісну готовність. Вона також залежить від розвитку емоційної сфери педагога та ціннісного ставлення до дітей з особливими потребами, рівня мотивації до педагогічної діяльності взагалі і з такими дітьми зокрема.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці ефективних напрямів розвитку готовності педагога до роботи з дітьми з особливими потребами.

Література

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
2. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями : навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
3. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічний часопис Волині*. Розділ III. Актуальні питання теорії і практики спеціальної освіти та соціальної роботи. 2018. №1(8) [Електронне джерело]. – Режим доступу: <file:///C:/Users/user/Desktop/готовність%20вчителя/Гудзь-128-133.pdf>
4. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... д. пед. наук : 13.00.04; 13.00.03. Умань, 2016. С. 3, С. 21–22.

5. Коврігіна Л.М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. № 11 (66). С.10-16.

6. Сіліна Г.О. Проблеми підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному навчальному закладі. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання» (27-31.10.2014 р.) [Електронне джерело]. – Режим доступу: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/>

УДК 159.9

Моначин І.Л.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології Тернопільського національного
технічного університету імені Івана Пулюя
monnainna@gmail.com

ВИРОБЛЕННЯ ТАКТИК УПРАВЛІНСЬКИХ РІШЕНЬ В ПЕРІОД СИСТЕМНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Проблеми в період системних трансформацій є актуальними як для зарубіжної так і вітчизняної психологічної думки. Зміни, що відбуваються в суспільстві вимагають від людей особливих переосмислень та знаходження конкретних тактик в прийнятті управлінських рішень. Якщо врахувати ту велику кількість змін в сферах політики, соціуму, технологій, економіки, екології, то бачимо, що ми повинні готувати «нового» управлінця, який міг би максимально реагувати на виклики в світі, що змінюється.

На сьогоднішній час, коли весь світ, і в тому числі ми, опинилися в ситуації карантину, актуальними стали проблеми у кожній галузі, які потребують швидкого реагування в першу чергу від управлінців. Переживаючи дану ситуацію, суспільство має можливість оцінити чи переоцінити, прийняти чи не прийняти, засудити чи схвалити велику кількість сфер та професій. Але особливий акцент хочемо поставити на психології прийняття управлінських рішень і ролі самого керівника, особливо в період екстремальних ситуацій. До такої ситуації можна віднести і сьогоднішню пандемію в усьому світі, пов'язану з поширенням вірусу COVID-19.

Багато вчених вказують [1; 2; 3; 4] на значущість завдань з формування управлінського моніторингу, визначається інтересами та потребами суспільства, що впливають на вирішення проблем. Коли характеризують систему управління, то виходять з двох взаємопов'язаних підходів: з одного боку це управління підсистемою, що взаємодіє з керованою підсистемою, а з іншого боку – наявність самоорганізації як специфічної властивості характерної для відкритих систем. Ми розуміємо, що впорядкованість елементів в соціально-економічній системі, інтеграція і взаємодія їх із зовнішнім середовищем забезпечуються внутрішніми органами та механізмами

управління. Досить складні утворення мають сукупність властивостей особистості, знання яких уможливають роботу в непередбачуваних ситуаціях. Під властивостями особистості розуміємо такі особливі ознаки, які відображають характерні і специфічні риси, що відрізняють одну систему від іншої. Усі управлінські рішення можна формально розділити на два види: традиційні, що неодноразово зустрічалися в практиці керування; та нетипові, нестандартні рішення, коли їхній пошук пов'язаний, насамперед, з генерацією нових альтернатив.

Аналіз управлінських рішень в умовах визначеності це найпростіший випадок: відома кількість можливих ситуацій (варіантів) і їх наслідки. Потрібно обрати один з можливих варіантів. Ступінь складності процедури вибору в даному випадку визначається лише кількістю альтернативних варіантів. Та важливо навчитися приймати управлінські рішення в умовах невизначеності. Серед основних вмінь до опанування тактиками управління в період системних трансформацій можемо виділити [4] наступні:

Важливо приймати період системних трансформацій, як перехідний. В перехідні періоди тривале планування практично не можливе.

Важливо бути відкритим до спонтанного прояву неочікуваних рішень. Парадокси і протиріччя в перехідні періоди – норма, винятком є абсолютна ясність і можливість керуватися в своїх діях добре злагодженими правилами.

В перехідні періоди будьте готові познайомитися з собою «непередбачуваним». Немає ніяких гарантій, що все заплановане здійсниться, але важливою є віра в те, що усе можливе.

Важливо довіряти інтуїції власній та своїх колег. Управлінець, який має досвід та здатний аналізувати ситуації, інтуїтивно може передбачати правильні стратегії поведінки у їх вирішенні. Якщо в екстремальній ситуації ви не спішите приймати рішення, то ймовірніше така ситуація не є екстремальною.

В перехідній ситуації не спішіть змінювати себе, як правило, це відбудеться згодом природньо.

В перехідні періоди актуальними можуть бути створені нами психологічні голограми (ПГ). Їх суть полягає в дещо незвичному і концентрованому погляді на ситуацію. Найчастіше психологічні голограми спрямовують до роздумів та змін. Також важливо розуміти поняття зміни та поведінку особистості під час змін. Поняття *зміни* розуміється процес появи нових рис в соціальних структурах чи поведінці. Важливо зрозуміти кілька важливих факторів під час змін:

- в період змін людям не по собі, у них почуття незручності та важкості. Краще від усіх до змін адаптуються ті, хто постійно знаходиться в ситуації перемін, наприклад, діти військових, які звикли адаптуватись до нових обставин;

- в першу чергу під час змін особистість думає про те, що вона може втратити чи позбутися. Спочатку враховується найважчий варіант. Тому управлінцям потрібно вміти створити позитивні очікування, щоб допомогти подолати захисний механізм;

- в процесі змін присутнє почуття самотності. Більшість не буде говорити про власні хвилювання, щоб не здаватись невпевненими. В період змін люди схильні страждати мовчки. Потрібно навчитись правильно обговорювати свої переживання;

- людина здатна прийняти лише певну кількість перемін. Однією з умов успішних перемін є вибір часу. Зміни потрібно приймати протягом невеликого періоду часу;

- кожна особистість має різну готовність до змін. Тут спрацьовує людський фактор, тому управлінець повинен підвищити готовність до змін тих, хто готовий до змін менше за інших;

- ресурси є одним з важелів готовності до змін. Переважно ті, хто створює перепони і знає як їх обійти. Для команди важливо побачити ресурси і знати як їх можна використати.

І останнім фактором є тиск в процесі змін. Зміни це часова сила, яка веде нас в певному напрямку. Якщо забрати тиск, то зміни можуть не відбутися і все повернеться до колишніх процесів. Тому правильний тиск лідерів повинен буде витриманий в певних дозах.

Вироблення тактик управлінських рішень в період системних трансформацій – це нескінченна послідовність взаємопов'язаних кроків. І сукупність цих кроків буде різною для кожного виду проблем. Кожен вид проблеми вимагає свого шляху (напрямку) рішення. Однак повсякденний обсяг роботи керівника будь-якого рівня не дозволяє йому відводити окремий час для вироблення нових напрямків дій для кожної проблеми. Важливість і необхідність використання визначеної технології. Технологія дозволяє раціонально використовувати час і ресурси. Отже, потреба в технологіях з'являється тоді, коли виникає необхідність у раціональних (з погляду ефективності) діях у керуванні соціальними процесами.

Література

1. Лушин П.В. Гибридная жизнь: как выживать, когда все привычное рушится? Киев, 2014. 24с.
2. Лушин П.В. Введение в ЭкоПсихоИммунологию: материалы к учебному курсу. Серия «Живая книга». Т.5. Киев, 2018. 96 с.
3. Лушин П. В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию : Монография. Серия «Живая книга». Т. 4. Киев, 2017. 144 с.
4. Роббинс Х., Финли М. Почему не работают команды? Что идет не так, и как это исправить / пер. с англ. М.: Добрая книга, 2005. 304 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА УРОКАХ СЛОВЕСНОСТІ

*Кожне повідомлення існує не ізольовано,
усі вони складають єдине складно
організоване знакове середовище – семіосферу.*

Юрій Герчук

З розвитком прогресивних ідей в освіті, з висуненням на перший план ідей і принципів особистісно орієнтованого навчання, активізуються спроби педагогів знайти той інструментарій, який забезпечив би стабільність досягнення більшістю учнів необхідних результатів освіти.

Сьогодні педагогічно грамотним фахівцем не можна бути без вивчення всього обширного арсеналу інформаційно-комунікаційних технологій. Необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інновацій. З великої кількості концепцій, теорій, технологій і методик, які змогли б допомогти створити таку систему роботи, яка б враховувала особливості занять, погодившись з особливостями дітей і реаліями сучасного суспільства. Потужний потік нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій на телебаченні і в кіно, поширення ігрових приставок, електронних іграшок дуже впливають на виховання школяра і його сприйняття навколишнього світу. Істотно змінюється і характер його улюбленої діяльності – гри, змінюються і його улюблені герої і захоплення. Сучасний учень не всидить на заняттях, які проходять за «класичною схемою», спокійно вбираючи в себе, як губка, приготовані для нього знання. Сучасним учнем засвоюється тільки та інформація, яка найбільше його зацікавила, найбільш близька йому, яка викликає приємні і комфортні почуття, те, що найменше напружує. Тому одним із засобів, що володіє унікальною можливістю, підвищення мотивації і індивідуалізації навчання сучасного учня, розвитку його творчих здібностей і створення позитивного емоційного фону є Інформаційно-комунікаційні технології як засіб візуалізації текстової інформації.

Візуалізація – це створення та представлення графічного образу текстової чи математичної інформації, що робить її наочною, а отже, зручнішою для аналізу та осмислення. В її основі покладено наукову закономірність про те, що ефективність засвоєння знань залежить від залучення до процесу пізнання різних органів чуття. Відомо, що органи зору «пропускають» у мозок майже в п'ять разів більше інформації, ніж органи слуху, і майже в тринадцять – порівняно з органами дотику. Реалізація візуальності допомагає учням глибше й повніше засвоювати знання, виявити зв'язок між науковими знаннями й життєвою практикою, сприяє становленню активної позиції в навчанні, стимулює розвиток мотиваційної сфери.

Протягом тривалого часу я готувала матеріали, присвячені популярним прийомам графічного представлення текстової інформації з допомогою ІКТ, які можна використовувати на уроках словесності.

Буктрейлер

Це короткий відеоролик, що відтворює у довільній формі розповідь про певну книгу. Створюється за аналогією до трейлерів у кіно. Як правило, такий метод роботи використовують для підвищення зацікавленості до прочитання книги. Що важливо, буктрейлер може робити і вчитель, і учні, залежно від того, що є метою роботи. Найбільш цікава його особливість – у специфічній подачі інформації, здатної інтригувати.

Гіфки та соціальні мережі

Оригінальний засіб осучаснення образів класиків світової та української літератури. Ви можете створити профіль письменника у соцмережі або уявне онлайн-листування двох митців, чи навіть розробити тематичні гіфки та емоджі! Це зовсім просто та водночас дуже цікаво. Проведення уроків у такому форматі дозволить школярам під час навчання використовувати зручні онлайн-інструменти, а також виявити власні творчі здібності та зробити видатних особистостей з підручника трошки ближчими!

Інтелект-карти

Це універсальний спосіб організації інформації, адаптований для максимально продуктивного сприйняття мозком. Технологія вчить мислити у новій площині, залучаючи до активної роботи обидві півкулі мозку. Думки та висновки викладаються у зручному форматі, з довільним додаванням малюнків та інших допоміжних елементів. Найпопулярніша схема містить декілька складових: ключові слова з теми, графічні зображення, стрілки, що поєднують між собою різні блоки. Все це покликано формувати інтуїтивне сприйняття інформації.

Інтерактивні книги та підручники

Це осучаснення звичного формату книг, яке стало можливим завдяки останнім здобуткам в ІТ сфері. У книзі текст доповнюється 3D моделями, аудіо, відеоматеріалами та тематичними анімаціями. Цікаво, що в Україні такий формат існує досить давно, а тепер набирає все більшої популярності. Найчастіше інтерактивні книги можна придбати на сайтах видавництва.

Інтерактивні стрічки часу

Це динамічний спосіб вивчення хронологічного перебігу подій шляхом його візуалізації. Прийом не втрачає своєї актуальності на жодному з предметів. Створення таймлайну можна використовувати для перевірки знань та під час засвоєння нової теми.

Інтернет-меми

Це будь-яка інформація, подана лаконічно і дотепно, щоб привернути увагу користувачів інтернету. Вона відтворює певне ставлення до подій чи обставин. Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням. Тривалий час вважалося, що їх

використовують у мережі тільки з розважальною метою, проте доведено, що у навчанні вони теж є доволі ефективними.

Лепбук

Це саморобна інтерактивна папка чи зошит, де збираються і яскраво оформлюються різноманітні пізнавальні матеріали з певної теми, що вивчається. Головна перевага лепбука в тому, що він створюється власноруч і оформлюється за власним смаком з додаванням різноманітних рухливих деталей, кишеньок, конвертиків, міні-книжечок чи інших елементів. Це дозволяє структурувати інформацію, активно долучатися до навчального процесу і виявляти творчі здібності школярів. Завдяки цьому процес пізнання стає дійсно захопливим!

Скрайбінг

Це метод розповіді чи пояснення, що супроводжується паралельним створенням схематичних малюнків, які відтворюють ключовий зміст сказаного. Завдяки залученню цього прийому можна, розповідаючи про будь-що, підкріплювати сказане графічно у максимально зрозумілому і привабливому для слухача форматі.

Хмари слів

Хмара слів – це візуальне відтворення списку слів, категорій чи міток на єдиному спільному зображенні. За допомогою хмар слів можна візуалізувати термінологію з певної теми. Це сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Хмару слів можна легко згенерувати власноруч, використавши спеціальні програми. За допомогою пропонованого сервісу можна створювати яскраві хмари різної форми. Діти можуть візуалізувати поняття, шукати серед слів на хмаринці зайве, складати речення з набору слів, ілюструвати слова для презентації тощо.

Thinklink

Thinklink для створення інтерактивних зображень.

Сервіс, на якому до зображення можна додати інтерактивні відео, картинки, музику, тести та інші мітки. Використовуючи цей інструмент ви можете створити: інтерактивну карту (чудова наочність для вивчення біографії письменників на уроках літератури); інтерактивну таблицю (у такій таблиці можна розмістити набагато більше корисних матеріалів та посилань); інтерактивну опорну схему (може стати справжньою підказкою для учнів); інтерактивне відео. Ресурс умовно безкоштовний: є платні послуги, але тих функцій, що надаються безкоштовно, цілком достатньо для якісної роботи.

Jigsawplanet

Jigsawplanet – сервіс для створення онлайн-пазлів.

Бажаєте розвивати увагу та пам'ять учнів? Спробуйте пазли! Але, звісно, не звичайні, а навчальні. Ви можете самостійно створити пазли з будь-яким сюжетом та запропонувати їх учням. Так, якщо створити пазл із картою подій щодо сюжетної лінії твору, діти краще запам'ятають її складові, оскільки звертатимуть увагу на деталі. А ще це чудовий інструмент для розвитку логічного та креативного мислення, та й просто розвага, на яку можна відволіктися після складної теми.

IMGonline

IMGonline – залучення дітей до створення власних медіа продуктів.

Діти люблять різноманітні меми, мотиватори та демотиватори, цікаві цитати від відомих персон тощо. Щоб пересвідчитися у цьому, достатньо зазирнути хоча б в один популярний молодіжний паблік. Дехто з ваших учнів уже створює такі медіапродукти самостійно, а дехто вважає, що ніколи б не зміг такого зробити. Дайте роботу і тим, і іншим! За допомогою цього сервісу можна легко візуалізувати цитати відомих учених та письменників, або навіть зміст якогось літературного твору. Просто спробуйте, от побачите, дітям сподобається!

Ребус №1

Ребус №1 – сервіс для створення ребусів.

Ребуси – це завжди цікаво. Хто з нас не любив розгадувати їх у дитинстві? Це чудовий варіант дозвілля! А ще це непоганий варіант для розвитку логічного мислення, адже розгадування ребусів потребує неабиякої кмітливості. Ви можете використати такі ребуси під час підготовки до будь-якого уроку. Зрештою, навіть найсерйозніше завдання може стати трохи цікавішим саме завдяки несподіваному ребусу.

Інформаційно-комунікаційні технології враховують великий діапазон індивідуальних особливостей учнів, дають можливість їм навчатися в бажаному темпі, оцінює правильність відповідей і витрати часу, характеризує помилки. Вони стають посередником між учителем і учнем, за його допомогою учні готують звіти та презентації, відшуковують у мережі Інтернет інформацію, працюють з різними програмами.

Таким чином, завдання підвищення ефективності навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, створення позитивно-емоційної атмосфери уроку та якості освітньої підготовки учнів не можуть бути вирішені без педагогічно виправданого використання інформаційно-комунікаційних технологій як сучасного засобу унаочнення текстової інформації на уроках.

Література

1. Боса Тетяна Інформаційно-комунікаційні технології як засіб візуалізації навчального матеріалу : теорія та методика технологічної освіти, 2017.
2. Використання ІКТ в освіті. Інформаційно-комунікативні технології в роботі. Завдання використання ІКТ [Електронне джерело]. –Режим доступу: <https://srcaltufev.ru/uk/ispolzovanie-ikt-v-obrazovanii-informacionno-kommunikativnye-tehnologii-v.html>
3. Візуалізація та навчання: онлайн-ресурси для цікавого уроку [Електронне джерело]. –Режим доступу: <https://naurok.com.ua/post/vizualizaciya-ta-navchannya-onlayn-resursi-dlya-cikavogo-uroku>
4. Царенко О.М. Удосконалення змістового наповнення курсу «Інформаційно-технічні засоби навчання». *Наукові записки КДПУ*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти / ред. кол.: С. П. Величко [та ін.]. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 8, ч.

Нечипорук О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики
викладання шкільних предметів
Волинського інституту
післядипломної педагогічної освіти
nechyporuk_oksana_v@ukr.net

КОМУНІКАТИВНИЙ ЕТИКЕТ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Інтенсифікація глобалізаційних процесів та демократичний розвиток суспільства окреслили нові вимоги реформування системи освіти української держави. Збільшення міжкультурних, міжнаціональних контактів, інтенсифікація особистісних і ділових відносин сучасної людини акцентують увагу на знання етикету та володіння комунікативними вміннями, оскільки вони є відображенням морально-гуманістичних принципів, за якими живе кожен з нас. Міжособистісні відносини впливають на успішність будь-якої діяльності людини. Тому на сучасному етапі реформування системи освіти особлива увага приділяється вихованню культури етикету: культури поведінки, культури спілкування, що виражають гуманістичні цінності будь-якої особи.

Особлива увага відводиться не лише навчальним закладам, а й процесу удосконалення професійної компетентності сучасного педагога, оскільки він:

- безпосередній учасник та організатор безпечних психологічних умов навчально-освітнього процесу;
- активно контролює й впливає на соціально-психологічний клімат, який сприяє досягненню позитивних результатів спільної діяльності педагогічного колективу, школярів та їх батьків;
- здійснює зниження рівня конфліктності, урегулювання накопичених протиріч.

У зв'язку з цим зростає науковий інтерес до проблеми розвитку культури мовлення та мовленнєвого етикету як складової професійно-педагогічної комунікації сучасного педагога.

Дослідження І. Білодіда, Д. Ганича, М. Жовтобрюха, С. Єрмоленко, І. Ковалика, М. Пентилюк та ін. присвячені питанням підвищення рівня мовленнєвої культури. Разом із тим, проблема вивчення культури етикету на прикладі опанування елементами мовленнєвого етикету педагогами, на наш погляд, розглянута недостатньо.

Поняття «етикет» почали досліджувати у контексті проблем міжособистісної взаємодії представників однієї етнокультури [3], а згодом – як координацію мовленнєвої поведінки в міжкультурній комунікації [4]. Більшість науковців розглядають «етикет» як «сукупність правил поведінки, що стосуються зовнішнього прояву ставлення до людей (поведінку, форми звертань і вітань, поведінку у громадських місцях, манери одягу тощо)» [2, с. 220].

Більш коректним можна вважати бачення етикету, розкриті у працях Т.В. Цив'ян, під яким вона розуміє такі ритуалізовані правила поведінки людини у суспільстві, які відображають суттєві для цього суспільства соціальні й біологічні критерії, потребує застосування спеціальних прийомів, що відображають певні відносини та зв'язки, наявні у колективі [6].

Дотримання етикету не тільки не обмежує, а й, навпаки, розширює комунікативні можливості педагога, забезпечує ефективний обмін почуттів і думок, притягує потенційних співрозмовників, робить спілкування бажаним, а процес передавання і сприйняття інформації – цікавим, психологічно актуальним. За визначенням О.О. Леонтьєва соціальна обумовленість мовленнєвої діяльності педагога полягає в етичних вимогах до учасників педагогічної комунікації. Виховна сила його мовлення залежить не тільки від дотримання етичних формул, а й від стійкості моральних норм, якими він керується у вчинках, ставленні до справи, адже він впливає на своїх підопічних не лише словом, а й своєю особистістю [5].

Слід зауважити, що правила етикету і моральна норма доповнюють один одного, зорієнтовуючи особистість педагога на узгодженість дій і дисципліну.

Комунікативна функція етикету займає особливе місце в системі удосконалення професійної підготовки вчителя внаслідок того, що педагогічний процес не може існувати без встановлення різноманітних комунікативних зв'язків між тим, хто навчає, і тими, хто навчається, потребою в спілкуванні з учнями, слухачами, їхніми батьками, колегами, адміністрацією.

Міра імперативності правил етикету, а значить реагування і виконання універсальних вимог, допомагає легко увійти у процес мовленнєвого етикетного спілкування.

Узагальнюючи дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців ми можемо зробити висновок, що педагог, в процесі викладання, є комунікативним лідером, що організовує обмін інформацією, керує пізнавальною та практичною діяльністю, регулює взаємовідносини між учнями. Його слово – головний інструмент впливу. Освіта є феноменом культури, тому не може відбутися без опори на культуру особистості педагога. Саме вчителю, викладачу належить найважливіша роль в розвитку і вдосконаленні мовленнєвої культури суспільства.

Література

1. Абрамович С. Д., Чикарькова М. Ю. Мовленнєва комунікація. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 363 с.
2. Богдан С. Мовний етикет українців: традиції і сучасність : монографія. Київ : Рідна мова, 1998. С. 220.
3. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації. Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2000. 284 с.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ : Академія, 2006. 255 с.
5. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 438 с.
6. Цивьян Т. В. Модель мира и ее лингвистические основы / Татьяна Владимировна Цивьян. Москва : Либроком, 2009. 278 с.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ У ШТАТІ ТЕХАС США

Професійна діяльність американських педагогів стає дедалі важчою у зв'язку з різним етнічним та соціальним походженням учнів, різноманіттям мов, культур, стилів навчальної діяльності, а також індивідуальних вподобань та потенціалу. Країні потрібні програми підготовки, які готують педагогів, які не тільки розуміють і здатні задовольнити різноманітні потреби сучасної молоді, але і можуть викладати, оцінювати зміст, які учні ХХІ-го століття повинні вивчити та практично використовувати у полікультурному середовищі.

Домінування місцевого управління в американській системі державної освіти є прямим наслідком десятої поправки до Конституції США, яка наділяє штати повноваженнями, що не регулюються конституцією, такими як освітній процес. Проте, ця незалежність від вищих рівнів влади була серйозно обмежена в останні півстоліття і школи сьогодні знаходяться під пильною увагою держави на федеральному рівні, останнім прикладом є загальні основні стандарти для таких предметів як математики, мистецтво та англійська мова. Проте, можна стверджувати, що Американська система освіти все ще сильно децентралізована. Метою цієї децентралізації є те, що кожен штат в союзі встановлює свої унікальні вимоги сертифікації, що регулюють навчання професії. Оскільки вивчення англійської мови продовжує залишатися найбільш швидкозростаючою групою студентів у школах, у штаті Техас освітяни намагаються пристосуватися до різноманітної студентської аудиторії. Це вимагає підготовки педагогів з міжкультурним розумінням необхідності викладання у штаті, де більше половини учнів є іспаномовними (51,3% на 2012-2013 навчальний рік), де майже дві третини вчителів - білі.

Метою статті є розгляд аналізу підготовки вчителів у штаті Техас та роль Федерального Уряду щодо сертифікації педагогів у різних галузях підготовки.

Виклад основного матеріалу. У другій половині двадцятого століття відбулися фундаментальні зміни у підготовці вчителя в США. Численні системи підготовки вчителів з'явилися за цей час, ефективно зменшивши монополії університетів. Ці шляхи до навчання відомі як альтернативні програми сертифікації. Проте, найбільш поширений шлях до сертифікації вчителів це шлях через акредитований вищий навчальний заклад (коледж чи університет). Вчителям необхідно пройти академічну підготовку на додаток до необхідної програмної підготовки вчителів і відповідати вимогам сертифікації, регульованих у Розділі 19 Адміністративного Кодексу. Цей законодавчий проект покладає відповідальність за підготовку вчителя на програми підготовки

викладачів і державні та приватні школи. Важливо відзначити, що штат Техас надає учасникам освіти можливість пройти підвищення кваліфікації, яка дасть їм можливість надавати освітні послуги. Роль університетів і альтернативних програм сертифікації полягає у рекомендації кандидатів на підготовку в одній або декількох областях.

Щодо прийому на програму підготовки вчителів, кандидатів на підготовку до професійного навчання, у претендента має бути диплом бакалавра, це чотири роки навчання, отримані в акредитованому вищому навчальному закладі. Кандидати повинні мати оцінку, де середній бал (GPA) 2,5 (за чотирибальною шкалою) за 60 кредитних годин США (120 ECTS). На додаток до цього, студенти, які подають заявку на вступ на програму підготовки вчителів, повинні мати 12 кредитних годин США (24 ECTS) з предмета, з якого вони планують отримати сертифікат.

Вони також повинні продемонструвати базові навички читання, письма та математики. Курсова робота в програмі підготовки вчителів заснована на стандартах викладача, схвалена Державною радою з сертифікації викладачів (SBEC) і Texas Essential Knowledge і Навички (TEKS) для конкретного сертифіката, до якого готується кандидат. Цей навчальний план включає в себе такі теми, як розвиток дитини, мотивація, теорії навчання і особливі групи населення, а також курсова робота, яка повинна включати не менше 300 годин, де має бути не менше 30 годин занять на місцях і 80 годин на самостійну роботу студентів. Період навчання студентів має становити не менше 12 тижнів на постійній основі [4].

З метою підтримки кандидатів на отримання сертифіката учителя призначають тренера в період навчання студентів. Крім того, тренер, як правило, викладач з університету, в якому навчається кандидат на отримання сертифіката вчителя, забезпечує керівництво та постійну підтримку. Тренер документує спостереження і надає письмовий відгук. Мінімум три 45-хвилинних спостереження повинні бути проведені в 12-тижневий період навчання студентів. Всі кандидати на диплом вчителя повинні здати Техаський іспит за стандартами викладачів (TExES). Цей тест розроблений та затверджений Службою освітнього тестування (ETS). Тести TExES оцінюють знання кандидата у тій галузі, у якій вчителю потрібен сертифікат, а також у галузі педагогіки і професійної підготовки [4].

Висновки. Загальний висновок полягає в тому, що якість освіти, яку отримують школярі, прямо залежить від особистісних характеристик і кваліфікації вчителя. Щоб краще задовольняти потреби сьогоднішніх учнів, вимоги та очікування щодо підготовки вчителів продовжують рости. Відповідно до реформи американської системи початкової і середньої освіти більш широким пріоритетом є підготовка компетентних спеціалістів, необхідні для досягнення успіху в коледжі і на робочому місці.

Література

1. Nguyen H. Pre-service Teacher Education Programs International Journal of Progressive Education, Volume 14 Number 3, 2018 [online]. Available: <http://www.inased.org/v15n4/ijpev15n4.pdf> Accessed on: Sept.11, 2019.

2. Preparing teachers in today's challenging context: Key Issues Policy Directions and Implications for Leaders of AASCU Universities. [online] Available: <https://www.aascu.org/AcademicAffairs/TeacherEdReport.pdf> Accessed on: Sept.11, 2019.

3. Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States; National Research Council. [online] Available: <http://www.paase.org/images/PreparingTeachers2010.pdf> Accessed on: Sept.11, 2019.

4. Francis R., Cristina Ya. Cabrerab & Ricardo González Carriedoc A Study of Teacher Training in the United States and Europe.- The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XVI. [online] Available: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/184.pdf> Accessed on: Sept.11, 2019.

Новіцька О.І.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського
novicka@tdmu.edu.ua

АКТУАЛЬНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Сучасний світ швидко змінюється, ще швидше застарівають знання. Лідерські позиції сьогодні належать тим людям, організаціям і країнам, які володіють найсучаснішою інформацією, уміють її одержувати й ефективно використовувати. Новий час визначає нові цілі освіти. Досягнення відповідності результатів освіти потребам всіх цільових груп, на які працює освітня галузь, визначає якість освіти в цілому [3, с.12].

Зміни життя в сучасному світі вимагають і змін мети та призначення новітньої освіти. З часом знижена функціональна значущість і привабливість традиційної організації навчання, передавання «готових» знань від викладача до студента припиняє бути основним завданням навчального процесу. Сформовано сучасні уявлення про фундаментальність освіти, здобувши яку, людина здатна самостійно працювати.

Підхід до викладання є базисною категорією методики, що визначає стратегію навчання мови і вибір методу навчання, який цю стратегію реалізує. Тому основним завданням перед викладачем є обрати такі методи й форми організації навчального процесу для студента, які відповідатимуть поставленій меті навчання, тобто рівням попередньої підготовки студентів, часу, протягом якого триває навчальний процес, забезпеченням навчальних аудиторій матеріальними технічними засобами, методичними та дидактичними матеріалами.

У навчально-виховному процесі лікарів мають бути створені умови для формування таких якостей особистості, як мобільність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, критичність мислення, уміння генерувати нові ідеї, здатність приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, комунікативні уміння, уміння працювати в команді, уміння моделювати навчальні та виховні ситуації тощо. Вирішенню таких завдань сприяє застосування інтерактивних технологій навчання [1, с. 140].

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л.Пироженко поділили на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії [2, с. 46].

Інтерактивні технології навчання базуються на особистісно-діяльнісному підході та включають неситуативні (діалог) та ситуативні (ігрові – імітаційні та неімітаційні, неігрові інтерактивні методи – аналіз та моделювання педагогічних ситуацій тощо) методи навчання. Кожен із методів має свої переваги та недоліки.

Сьогодні у вищих навчальних закладах найбільш поширеними інтерактивними методами є: тестування, ситуаційні задачі, кейс-методи, ігрове навчання, круглі столи, майстер-класи, прес-конференції, тренінги, мультимедійні лекції та практичні заняття, електронні навчальні видання. На лекційних та практичних заняттях з гуманітарних дисциплін переважно використовуються індивідуальні роздаткові матеріали, відео, аудіо, комп'ютерна техніка (для проведення фокус групи). Все це допомагає формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців.

Отже, інноваційні методи навчання спонукають студента до міжособистісної взаємодії під час навчання, привчають працювати в команді, встановлюють емоційні контакти. Виконання різних видів завдань значно підвищує ефективність процесу навчання та мотивацію студентів. Впровадження сучасних інтерактивних технологій при організації навчання майбутніх лікарів, як форми функціонування навчального матеріалу, стає потужним чинником підвищення ефективності навчальної діяльності дорослих, сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього лікаря.

Література

1. Остапчук Д., Мирончук Н.М. Інтерактивні методи навчання у вищих навчальних закладах. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 140-143.
2. Пометун І. О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
3. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

Ноздрова О.П.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

katenozdrova654@gmail.com

ЛІТНЯ ВИХОВНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗВО В ДИТЯЧИХ ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРАХ: ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП

Сучасний етап реформування національної системи освіти підвищує вимоги до підготовки педагогів. Розв'язання цих завдань забезпечується поєднанням фундаментального науково-теоретичного та практично-методичного напрямів. Однією з форм цього поєднання виступає літня виховна педагогічна практика в таборі – невід'ємна частина всього освітнього процесу підготовки майбутнього фахівця у ЗВО, яка потребує пошуку ефективних форм і методів її організації та проведення. Зазначимо, що різним аспектам діяльності дитячого закладу оздоровлення та відпочинку присвячена низка праць вітчизняних вчених: О.Биковської, О.Ванджури, В.Гаврішко, А.Капської, О.Карпенко, Є.Коваленко, С.Симоненко, В.Солової, Г.Чернишової, Н.Яковець [3, с.20].

Питання, пов'язані з організацією виховної роботи в дитячих літніх оздоровчих таборах розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними дослідниками, серед них В.І.Беляєв, О.С.Газман, О.І.Грекова, О.В.Запорожець, В.П.Зінченко, В.Г.Кузь, О.В.Мудрик [1, с.34].

С.І.Коваленко, М.С.Сисоєва, О.В. Столяренко, С.А.Шмаков брали до уваги методичну підготовку до роботи з дітьми в літній період; О. Яковлева досліджувала процес підготовки студентів до різних видів діяльності в дитячих літніх оздоровчих таборах; Т.Титкова розглядала управлінські основи роботи вожатого; М.Кулаченко характеризував психолого-педагогічні аспекти діяльності вожатого з дітьми різноманітних груп.

Мета статті полягає у представленні організації літньої педагогічної виховної практики в дитячому оздоровчому таборі з опорою на теоретичний курс «Методика виховної роботи в літньому таборі» (підготовчий етап виховної практики).

Завдання статті: розглянути діяльність студента-практиканта в цей період; розкрити значення навчальної дисципліни «Методика виховної роботи в літньому таборі» для ефективної виховної діяльності вожатого під час педагогічної практики; виявити шляхи підвищення ефективності виховного процесу в літньому таборі завдяки проведенню різноманітних колективно-творчих справ (КТС).

Колективом кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» розроблено теоретичний курс «Методика виховної роботи в літньому таборі», який є основою підготовки студентів до практики. **Мета**

курсу – підготувати до організації виховної роботи в тимчасовому дитячому колективі студентів, що мають проходити педагогічну практику в літніх оздоровчих таборах; ознайомити студентів з особливостями виховної роботи у літньому оздоровчому таборі з урахуванням віку дітей; набути вміння й навички з формування тимчасового дитячого колективу; організації роботи органів самоврядування; планування, підготовка та проведення колективних творчих справ в умовах табірної зміни.

У процесі вивчення курсу, студенти повинні оволодіти **знаннями** про: особливості оздоровчо-виховного процесу в літній період; систему виховної роботи в дитячих літніх оздоровчих закладах; психолого-педагогічні основи організації літнього оздоровчо-виховного процесу.

У студентів повинні бути сформовані **вміння**: встановлювати мету, завдання на період практики; планувати діяльність на зміну й на кожен день; формувати тимчасовий колектив і використовувати його виховні можливості; моделювати та проводити різноманітні виховні справи; здійснювати індивідуальний підхід до дітей з урахуванням віку, характеру, статі дитини; розвивати позитивні взаємовідносини вожатого з дітьми з використанням відповідного стилю спілкування; забезпечувати єдність колективних, групових, індивідуальних форм виховної роботи [2, с.7].

Мета практичних занять – забезпечення засвоєння знань, формування вмінь і навичок, необхідних для вирішення завдань літньої практики, враховуючи такі особливості та фактори виховної діяльності:

- відмова від одноманітності;
- розробка різних форм літнього відпочинку;
- створення умов для педагогічної творчості колективів;
- гуманізація діяльності оздоровчих закладів;
- задоволення інтересів і потреб дітей, підлітків;
- урахування вікових і статевих особливостей дітей, рівня вихованості, індивідуальних особливостей розвитку.

Структура проведення практичних занять передбачала дві частини: I – розгляд основних теоретичних питань, які передбачені навчальною програмою курсу; II – виконання практичних завдань: моделювання виховних заходів, педагогічних ситуацій, рішення творчих завдань, ігри.

Завдання для самостійної роботи було продумано таким чином, щоб виконавши його, студенти максимально були підготовлені до практичної діяльності в таборі. Вони готували матеріал у вигляді методичної папки з навчальної дисципліни «Методика виховної роботи в таборі».

Завдання для самостійної роботи:

1. Підготувати художньо-літературну презентацію вожатих у газеті «Знайомтесь, ми ваші вожаті».
2. Скласти кодекс вожатого.
3. Підготувати бесіду «Режим дня і ми йому друзі».
4. Підготувати екскурсію табором.
5. Розробити варіанти візиток для реєстрації.
6. Підготувати ігри-знайомства.

7. Розробити декілька варіантів план-сітки для різних вікових категорій дітей.

8. Скласти календарний план роботи загону (відповідно до вікових особливостей).

9. Скласти картотеку ігор у приміщенні (по 10 відповідно до вікових категорій дітей).

10. Скласти картотеку рухливих ігор.

11. Розробити структуру проведення «Веселих стартів».

12. Скласти календар святкових дат на кожен із літніх місяців.

13. Підготувати варіанти назв загону, гасел, пісень для різних вікових категорій дітей.

Згідно з навчальними планами студенти III курсу всіх педагогічних спеціальностей Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського» проходять літню виховну практику, підготовка до неї відбувається протягом 6-го семестру. Студенти направляються на практику в заміські дитячі літні оздоровчі табори, санаторії, пришкольні табори денного перебування, де вони мають можливість взяти участь й перевірити себе в усіх видах діяльності табору.

До приїзду в табір, де студенти-практиканти зараховуються на посади загонних вожатих, вони проходять ґрунтовну навчально-організаційну підготовку в університеті. Спеціальна підготовка до літньої практики передбачає низку різних за змістом, характером та рівнем заходів.

Підсумково-заліковим звітом про результати виконаної студентами навчальної програми є експериментальний варіант проведення **конкурсу вожатської майстерності** у формі ділової гри-змагання.

Мета й завдання конкурсу вожатської майстерності:

– ігрові моделювання ситуацій, наближених до реального літнього відпочинку дітей в оздоровчо-виховному закладі;

– створення сприятливої тренінгової атмосфери для актуалізації знань, вмінь, набутих у межах вивчення курсу «Методика виховної роботи в таборі»;

– перевірка практичної готовності студентів III курсу до літньої виховної практики.

Підготовка та проведення такого конкурсу відбувається на основі широкої самодіяльності, ініціативи, творчого задуму студентів – майбутніх вожатих під керівництвом викладачів.

Висновок. Якість діяльності студентів-практикантів на посадах загонних вожатих невід’ємно пов’язана з якістю підготовки студентів до виховної практики у ЗВО. Вивчення теоретичного курсу «Методика виховної роботи в таборі»; участь у розподілі на літню виховну практику; участь в інструктивно-методичних семінарах; складання заліку з «Методики виховної роботи в таборі»; участь у конкурсі вожатської майстерності; участь у настановчій конференції з питань літньої виховної практики – ґрунтовна навчально-організаційна підготовка майбутніх фахівців у ЗВО. Вона досягається шляхом спільної творчої діяльності викладачів, студентів та адміністративно-педагогічних співробітників дитячих літніх оздоровчих

таборів. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо основного та підсумкового етапу літньої виховної практики.

Література

1. Мільчевська Г.С. Форми й методи роботи з старшими підлітками в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку. *Молодий вчений*. №1(03), січень, 2014. С.150-154.

2. Осипова Т.Ю. Практикум по организации воспитательной работы в детском оздоровительном лагере. 2-ге вид. Харьков: Бурун Книга, 2008. 120 с.

3. Пихтіна Н.П., Солова В.М., Н.І.Яковець. Конкурс вожатської майстерності: методичні рекомендації. Ніжин: Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2006. 34 с.

УДК 378.147.33:004:371.5

Олексюк О. Р.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри змісту і методик
навчальних предметів ТОКІППО
o.oleksyuk@ippo.edu.te.ua

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СИНЕРГЕТИЧНИХ ЕФЕКТІВ У ВПРОВАДЖЕННІ STEM-ОСВІТИ

Зміни в професійних пріоритетах та ролях педагога актуалізують необхідність пошуку нових форм та методів навчання школярів, що відповідатимуть вимогам сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Перехід до системи навчання впродовж всього життя вимагає перегляду і концепції підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Навчання не за віком, а за потребою, компетенцією, навичками, саме при такому підході доступ до різного роду знань і вмінь мають бути реалізовані в системі післядипломної освіти [1]. Серед актуальних нині залишається проблема впровадження нових освітніх парадигм, однією з яких є STEM-освіта. Розроблення змісту освітніх проектів для STEM-навчання вимагає глибокого розуміння багатокомпонентності освітнього процесу. Теоретичне обґрунтування концепції STEM впливає з теорії інтеграції природничих наук, математики, технологій та інженерії в навчальних програмах, основою для яких стає проектний та міждисциплінарний підходи. Зрозуміло, що прийняття таких змін вимагає модернізації багатьох складових освітньої системи, починаючи від підготовки вчителів, викладачів STEM, змін у змісті навчальних програм, переосмислення методів оцінювання та моніторингу, форм організації навчальних занять, ресурсного забезпечення тощо. Проблеми впровадження STEM-освіти широко досліджується у світовому та вітчизняному науково-педагогічному середовищі. Зокрема, публікації Н. Балик, О. Барни, В. Величка, О. Данилової, О. Патрикєєвої, О. Лозової, С. Горбенко, Н. Гончарової, Г. Шмигер доводять актуальність та доцільність запровадження STEM-освіти [2]. Результати дослідження [4] показують високий рівень

зацікавленості учителів у розвитку своїх професійних компетентностей відповідно до вимог розвитку сучасних освітніх технологій.

Мета публікації полягає у висвітленні переваг впровадження та використання інноваційних STEM технологій, а також їх вплив на удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогів.

Фундаментальною потребою впровадження STEM-освіти є прагнення отримати або посилити синергетичний ефект освітнього середовища, що сприятиме вияву взаємопов'язаних ефектів таких видів синергій:

- горизонтальна синергія досягається через впровадження додаткових освітніх STEM-програм і відповідно оперативне оновлення змісту навчальних програм;

- вертикальна синергія виявляється у впровадженні рівнів STEM-кваліфікації та сприяє прогнозуванню потреб інноваційних змін та розвитку відповідних компетенцій особистості;

- синергія мотивації досягається через включеність в професійну діяльність та розвитку в ній професійно важливих якостей і цінностей особистості, ґрунтується на задоволенні під час здобування знань та успіхах у пізнанні нового, задоволене прагнення до творчої самореалізації і особистісно-професійного самовдосконалення;

- функціональна синергія генерується через налагоджену взаємодію в колективі, засновану на спільній діяльності учасників освітнього процесу щодо впровадження новації та залучення на основі єдності цілей, спільності інтересів;

- синергія команди досягається через об'єднання в команді здібностей усіх учасників у процесі спільного вирішення проблемного завдання та створює можливість кожному розвивати власні навички через спільну діяльність і множинність комунікацій;

- розвивальна синергія досягається через розвиток STEM-компетентностей учасників освітнього процесу, коли оволодіння вміннями одних індивідів сприяє засвоєнню іншими способів професійної діяльності та особистісному зростанню через продуктивний простір взаємодії [3].

Отже, синергетичний підхід в контексті інноваційних процесів в освіті сприяє розвитку педагогічних систем на принципах цілісності, системності, ефективності, альтернативності.

Інститути післядипломної освіти несуть значну відповідальність за впровадження новацій у сфері освіти, оскільки залишаються важливою складовою у процесі підвищення кваліфікації педагога. Оновлення змісту навчальних програм відповідно викликам сьогодення, упровадження нових форм організації навчання на основі андрагогічних підходів, створення відповідного середовища, що сприятиме самоосвітньому професійному розвитку вчителів важливий чинник у підготовці STEM фахівця.

Література

1. Олексюк О. Р. Інформаційно освітнє середовище закладу післядипломної педагогічної освіти як засіб підвищення кваліфікації професійних кадрів. *Розвиток професійної майстерності педагога*: збірник

матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 27-27 квітня 2018 р. Тернопіль/ укл.: В.Є Кавецький, А.В. Вихрущ та ін., Тернопіль: Тайп, 2018, С.233-235

2. Олексюк О. Р. Елементи STEM-освіти у початковій школі. *STEM-освіта та шляхи її впровадження в навчально-виховний процес*: збірник матеріалів І регіональної науково-практичної веб-конференції. Тернопіль, 24 травня 2017 р. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. С. 136 – 139.

3. Олексюк В. П. Актуалізація синергетичного підходу у дослідженні відкритої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 19 (26). С. 113-117.

4. Balyk N. Model of Professional Retraining of Teachers Based on the Development of STEM Competencies / N. Balyk, O.Barna, G.Shmyger V.Oleksiuk, // in Proc. 14th Int. Conf. ICTERI 2018, Kyiv, 2018, pp. 318-331. [Online]. Available: http://ceur-ws.org/Vol-2104/paper_157.pdf

УДК 377.091:53

Оленич Д.Л.

викладач фізики

ДНЗ «Подільський центрпрофесійно-технічної освіти»

ЗАСТОСУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАДАЧ У ФІЗИЦІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ НА УРОЦІ

Особливе місце при навчанні фізики відводиться фізичній задачі, особливо при практичному застосуванні матеріалу та при перевірці знань учнів. Розв'язування задач сприяє більш глибокому та ґрунтовному засвоєнню фізичних законів, розвитку логічного мислення, ініціативи, волі та наполегливості до досягнення поставлених цілей, викликає інтерес до фізики, допомагає набуттю навиків самостійної роботи та служить незамінним засобом для розвитку самостійності у судженнях.

Що ж являє собою фізична задача? «Фізичною задачею» в навчальній літературі (на практиці, звичайно) називають невелику проблему, яка в загальному випадку розв'язується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій та експерименту на основі законів і методів фізики ...» [57,с79-80].

Задачі у методичній літературі класифікуються за різними ознаками і, крім того, у різних авторів може бути різна класифікація. Але при порівнюванні різноманітних типів задач чільне місце належить експериментальній задачі, так як її можна використовувати не лише при перевірці знань учнів, а й як «проблему», яка задається при поясненні нового матеріалу.

За змістом експериментальні задачі поділяють на кількісні та якісні. До якісних належать такі задачі, які ставляться з використанням певних фізичних приладів чи установок і не потребують для свого розв'язання кількісних даних і

математичних розрахунків. В таких задачах учень повинен передбачити явище, яке спостерігається, або показати певне явище, пояснити його.

Способи завдання якісних експериментальних задач можуть бути різноманітними. Наприклад, учням показують установку і запитують, що відбудеться, якщо виконати ті чи інші дії. У цьому разі задача зводиться до передбачення того чи іншого явища. В інших випадках може демонструватися явище, а учні повинні пояснити його природу, умови виникнення тощо.

Кількісними експериментальними задачами вважають такі, розв'язання яких здійснюється за допомогою математичної обробки даних, знайдених експериментально у процесі розв'язання, тобто уже після того, як задачу було поставлено.

Експериментальні задачі, на відміну від текстових, потребують більше часу на підготовку та розв'язок, а також наявності у вчителя та учня навичок до постановки експерименту. Однак розв'язання таких завдань позитивно впливає на якість викладання фізики.

Як і будь-який експеримент, експериментальні задачі, в значній мірі сприяють підвищенню пізнавальної активності учнів на уроці, розвитку інтересу до науки, логічного мислення, навчають аналізувати явища, змушують учня напружено думати, застосовуючи усі свої теоретичні знання і практичні навички, отримані на уроках. [4]

Кожна експериментальна задача з фізики є особливою. Тому розв'язання будь-якої експериментальної задачі потребує ретельної і різнобічної підготовки. Експеримент, що ставиться у процесі розв'язування цього типу задач, повинен задовольняти всі вимоги, що ставляться до навчального фізичного експерименту.

Виходячи із цього, весь процес розв'язання експериментальної задачі можна умовно поділити на чотири основних етапи: 1) підготовчий; 2) дослідний; 3) реалізуючий; 4) підсумковий.

Кожному етапу відповідає певний психічний стан учня, який може бути створений вчителем за допомогою різних дидактичних матеріалів.

Перший етап передбачає ознайомлення з умовою задачі, в якій є твердження і вимоги, а також перелік приладів, які потрібні для виконання експерименту. На цьому етапі учні пригадують означення шуканих фізичних величин, які властивості тіл чи які явища вони характеризують, визначають зв'язок їх із іншими фізичними величинами та записують відповідні формули.

На другому етапі розробляють теоретичний шлях розв'язування задачі і складають план виконання досліду. Далі з наявного обладнання учні добирають потрібні для виконання досліду прилади і предмети, визначають ціну поділок вимірювальних приладів і межі вимірювань, вибирають спосіб вимірювання і формулу, яка йому відповідає. Потім, виконавши в разі потреби схематичний малюнок установки, складають установку і перевіряють її дію, визначаючи найефективніші умови для дослідження.

Третій етап – це виконання досліду. При цьому учням повідомляють експериментально встановлені дані, яких бракує в задачі. Встановивши кількість потрібних вимірювань, складають таблицю, в яку заносять значення

величин, і виконують вимірювання. Водночас учні демонструють свої уміння користуватися вимірювальними приладами. В робочу формулу підставляють середні значення даних експерименту і визначають шукану величину.

На четвертому етапі учні аналізують і перевіряють достовірність знайдених результатів, визначають похибки і роблять висновки.

Розглянемо таку задачу: «Визначити період коливань пружинного маятника».

Обладнання: пружина від відерця Архімеда, масштабна лінійка, штатив з лапкою, цвях, тягарець невідомої маси з гачком.

Ознайомившись з умовою задачі, учні пригадують означення періоду коливань і одиниці його вимірювання та які явища чи властивості тіл характеризує ця величина.

Далі учні з'ясовують зв'язок періоду коливань T пружинного маятника з його масою m і жорсткістю пружини k , частотою коливань ν , часом коливань t і числом коливань N за час t .

На другому етапі розв'язання, враховуючи наявне обладнання, розглядають теоретичний шлях визначення періоду коливань пружинного маятника за формулою

$$T=2\pi\sqrt{\frac{m}{k}}, \quad (1)$$

де m – маса маятника, k – коефіцієнт жорсткості пружини. Скориставшись законом Гука $F=-k\Delta l$, знайдемо $k=\frac{F}{\Delta l}$, де F – модуль пружної сили, яка виникає в деформованій пружині, Δl – модуль видовження пружини (F і Δl визначають тоді, коли маятник перебуває в стані рівноваги). Масу маятника знаходять із таких міркувань: у стані рівноваги сила тяжіння mg , що діє на маятник, зрівноважується пружною силою F . Отже, модуль сили тяжіння дорівнює модулю пружної сили $mg=F$. Оскільки $F=k\Delta l$, то можна записати,

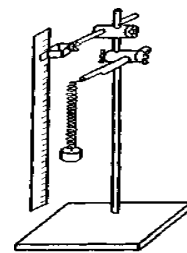
що $mg = k\Delta l \Rightarrow m = \frac{k\Delta l}{g}$.

Підставивши значення маси в рівняння (1), знаходимо робочу формулу:

$$T=2\pi\sqrt{\frac{\Delta l}{g}}. \quad (2)$$

Далі складають установку (див. малюнок) і план виконання досліду.

На третьому етапі лінійкою вимірюють початкову довжину пружини l_1 . Потім, підвісивши до пружини тягарець, вимірюють довжину розтягнутої пружини l_2 і знаходять модуль видовження її $\Delta l = l_2 - l_1$. Дані вимірювань заносять у таблицю:



| № п/п | Початкова довжина пружини | Довжина деформації пружини | Видовження пружини |
|----------|---------------------------|----------------------------|--------------------|
| 1 | | | |
| 2 | | | |
| 3 | | | |
| 4 | | | |

| | | | |
|------------------|--|--|--|
| Середнє значення | | | |
|------------------|--|--|--|

Знайшовши середні значення 1 і 2, визначають

$$T = 2\pi \sqrt{\frac{l_{c2} - l_{c1}}{g}}$$

На четвертому, завершальному, етапі визначають похибки, аналізують розв'язання і пояснюють, якими зовнішніми впливами були зумовлені похибки. (На цьому етапі можна запропонувати визначити період коливання за допомогою секундоміра, порівняти знайдені дані і зробити висновки про точність експерименту.)

Поєднання розв'язування фізичних задач з експериментом, що й спостерігається в експериментальних задачах, дає можливість учням щоразу впевнюватись в об'єктивності фізичних закономірностей, в тому, що практика є критерієм істинності людських знань, їхньої дієвості.

Таким чином, розв'язування експериментальних задач сприяє здобуттю учнями міцних осмислених знань, набуттю умінь користуватися цими знаннями у практичному житті. Експериментальні задачі сприяють розвитку інтересу до науки фізики; формують науковий світогляд учнів; навчають аналізувати явища, змушують думати і діяти, ґрунтуючись на теоретичних та практичних знаннях.

Література

1. Атаманчук П.С., Мендерецький В.В. и др. Формирование экспериментальных умений учащихся 5–6 классов : методические рекомендации и учебные задания. Хмельницкий, 1989. 41 с.
2. Коршак С.В., Шут М.І., Грищенко Г.П. Проект концепції освіти з фізики та астрономії 12–річної школи. *Фізика та астрономія в школі*. 2001. №3. С. 24–26.
3. Семерня О.М. Дидактичні особливості використання експериментальних задач еталонного характеру у навчанні фізики старшокласників : зб. наук. пр. Кам'янець–Поділ. держ. ун–ту. Кам'янець–Подільський: Кам'я-нець–Поділ. держ. ун–т, інформ.–вид. від., 2004, Вип. 10. С. 41–46.

УДК 37.035:376:371.3-053.67

Олійник Г. М.

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
galochka_ua@ukr.net

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
Постановка наукової проблеми. Внаслідок соціально-демографічних передумов і глобальної екологічної кризи значна частина молодих людей обтяжена хворобою або патологіями, кількість яких постійно зростає. В Україні

спостерігається тенденція до зростання чисельності молодих людей з особливими потребами.

Молодь найчастіше стикається з безліччю перешкод для повноцінної участі в житті суспільства і, як правило, з підвищеним ризиком соціальної ізоляції. Недостатній доступ до освіти, медичного обслуговування, неможливість заробляти на життя або брати участь у прийнятті рішень, соціальна ізоляція є основними причинами низького рівня життя молоді з особливими потребами. Однією з найважливіших проблем осіб означеної категорії є їх виключення з суспільного виробництва, тому що тільки частина регіонів активно займається відкриттям робочих місць. Це негативно позначається на матеріальному становищі молоді з особливими потребами і їх психологічному стані [3, с.10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблем молодих людей з особливими потребами займалося багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Так, загальні проблеми, психолого-педагогічні особливості означеної категорії осіб розкрито в роботах О. Безпалько, І. Іванової, В. Кондратенко та ін. Особливості соціальної роботи з людьми з особливими потребами висвітлювались неодноразово А. Капською, Р. Кравченко, Т. Семигіною, М. Хомич. Вивченням правового аспекту соціального захисту людей з особливими потребами займались Е. Новак, О. Полякова, Б. Сташків. Поняття соціальної реабілітації неодноразово торкалися у своїх працях такі відомі дослідники та науковці як Т. Черняєва, А. Шевцов, П. Штомпка. Вчені Г. Комягіна, В. Ніколаєва, В. Сайфулін досліджували складові процесу соціальної реабілітації осіб з інвалідністю. Процеси соціальної адаптації та соціалізації людей з особливими потребами як важливих складових їхньої соціальної реабілітації розглядали у своїх дослідженнях Л. Грачов, В. Карапозюк, В. Петрович.

Незважаючи на такий широкий науковий інтерес до соціального захисту молоді з особливими потребами, проблеми організації їхньої життєдіяльності, налагодження взаємодії з соціумом і сьогодні залишаються надзвичайно актуальними, оскільки змінюються умови, в яких живуть люди означеної категорії, удосконалюються технології соціальної роботи з ними, активізуються процеси соціальних адаптації та інтеграції цих осіб у суспільство.

Метою дослідження є розкрити особливості соціальної реабілітації молоді з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу досліджень. Найбільш актуальними завданнями соціальної політики щодо молоді з особливими потребами є забезпечення їм рівних з усіма іншими громадянами України можливостей у реалізації прав, усунення обмежень у їхній життєдіяльності, створення сприятливих умов, які дозволяють їм вести повноцінний спосіб життя, брати активну участь в економічному, соціальному й політичному житті суспільства, виконувати свої громадянські обов'язки. Основним завданням держави при цьому є об'єднання зусиль державних соціальних служб, громадських і релігійних організацій, груп самопомоги для найбільш повного задоволення потреб й самореалізації даної категорії населення. Останнім часом фахівці

різних професійних напрямків ведуть розробку технологій соціальної реабілітації молоді з особливими потребами. Іде активне обговорення досвіду роботи провідних соціально-реабілітаційних центрів у спеціальних журналах, на конференціях й інших науково-практичних форумах [1, с. 12; 2, с. 6].

Соціальна реабілітація молоді з особливими потребами – це складний процес, що потребує переорієнтації, і насамперед – у напрямі розробки методології і методики соціально-педагогічної та психологічної моделі соціальної роботи. Специфіка такого підходу викликає необхідність суттєвих змін у ставленні до молоді з інвалідністю, яка потребує не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистих якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні.

Соціально-реабілітаційна робота з молоддю з особливими потребами здійснюється за напрямками: організаційна діяльність, діагностика психічного та особистісного розвитку особи, розвиваюча і корекційна діяльність, освіта і консультивання молоді з особливими потребами, членів їхніх сімей та працівників, робота щодо охорони здоров'я та безпечної життєдіяльності, соціально-диспетчерська діяльність.

Соціальна реабілітація осіб означеної категорії ґрунтується на принципах: дотримання прав людини; надання державних гарантій у сфері соціального обслуговування; забезпечення рівних можливостей в отриманні соціальних послуг і їх доступності для кожної людини; наступності всіх видів соціального обслуговування; орієнтації соціального обслуговування на індивідуальні потреби людини з інвалідністю; пріоритетності заходів соціальної адаптації людини з інвалідністю; відповідальності органів державної влади, органів місцевого самоуправління за дотримання прав людини з інвалідністю у сфері соціального обслуговування.

Сутність соціально-педагогічної реабілітації полягає у створенні таких умов для саморозвитку молоді, в результаті яких виробляється активна життєва позиція особистості.

Висновок. Отже, соціальна реабілітація молоді з особливими потребами – це цілеспрямована активність фахівця з соціальної реабілітації та молоді з особливими потребами з метою підготовки останньої до продуктивної праці та повноцінного соціального життя за допомогою спеціально організованих навчання, виховання і створення для цього оптимальних умов.

Література

1. Богданов С. Соціальний захист інвалідів. Український та польський досвід / наук. ред. Олена Палій. К.: вид-во Соломії Павличко «Основи», 2012. 93 с.
2. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навчально-методичний посібник. К.: УДЦССМ, 2001. 220 с.
3. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. К.: «ЕксОб», 2004. 308 с.

Онищук І.А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики
дошкільної освіти

Кременецької обласної гуманітарно-
педагогічної академії імені Тараса Шевченка

ionuschuk@gmail.com

ФОРМИ, МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО У ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка та актуальність проблеми. Проблема культури майбутнього педагога, становлення, розвитку та формування її компонентів була і залишається однією з актуальних в науці та освіті. На думку науковців, рівень культури здобувачів вищої освіти значною мірою визначає успішність задоволення ним своїх основних особистісних та професійних потреб, реалізації природного потенціалу, творчого самовираження. Отож, розвиток культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО є на часі.

В основу обґрунтування моделі розвитку у майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження у художній діяльності покладено наукові положення фахівців О. Аніщенко, Г. Балла, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Ничкало, В. Рибалки, С. Сисоєвої та інших з проблеми становлення особистості в закладах вищої освіти, зокрема стосовно важливості самосвідомості, системи ціннісних ставлень та базових якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні накопичився науковий доробок, який висвітлює аспекти означеного феномену, а саме: теоретико-методологічні засади організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (І. Бех, О. Киричук, В. Кремень, Н. Ничкало, І. Зязюн, В. Луговий, О. Сухомлинська, С. Сисоєва та інші); професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Гузій, І. Дичківська, Л. Зданевич, О. Кононко, І. Княжева, І. Луценко, Н. Лисенко, О. Листопад, О. Олійник, Ю. Косенко, Н. Маковецька, С. Нечай, І. Рогальська-Яблонська, Т. Танько та інші); естетико-педагогічні характеристики художньої культури (О. Берегова, А. Козир, Л. Левчук, О. Комаровська, Г. Локарева, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Сотська, Г. Шевченко та інші).

Мета статті – розкрити основні наукові підходи, форми та методи розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО у художній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що правомірним у нашому педагогічному дослідженні використовувати термін «цілісний підхід» по відношенню до розвитку особистості майбутнього вихователя, сприймаючи його як тотожній системному. Застосовуючи поняття «комплексний підхід»,

розуміємо організаційну форму реалізації системного підходу та вважаємо, що кожне часткове перетворення оптимізує функціонування системи в цілому.

Розвиток культури самовираження майбутнього вихователя ЗДО кваліфікується як цілісний об'єкт впливу, який передбачає врахування проявів свідомості, ставлення та поведінки досліджуваних у різних видах художньої діяльності.

Актуалізується необхідність впливати на культуру самовираження не лише саму по собі, але і як частину (елемент, компонент) більш широкої педагогічної системи. У контексті системного підходу на етапі формування набувають усе більшої актуальності міжпредметні зв'язки. Таким чином, виходимо з розуміння, що особистість студента як цілісна система ефективно розвиватиметься лише в цілісному педагогічному процесі, в якому цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, діагностично-результативний компоненти щільно взаємопов'язані.

Той факт, що діяльність є основою й вирішальною умовою розвитку особистості майбутнього вихователя, а отже й культури його самовираження у художній діяльності, у формувальному експерименті системний підхід використано у взаємодії з діяльнісним підходом, передбачає посилення суб'єктної позиції досліджуваних завдяки урізноманітненню видів самостійної роботи художньої спрямованості. Поряд із системним та діяльнісним підходами у формувальному експерименті упроваджено особистісно орієнтований підхід. Традиційно освітній процес у закладах вищої освіти спрямовується на оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями, навичками. Сьогодні призначення освіти розглядається ширше, спрямоване на становлення особистості майбутнього фахівця, його неповторної індивідуальності, духовності. За висновками науковців, завдання сучасних закладів вищої освіти – допомогти майбутнім педагогам стати суб'єктами власного життя, навчитися життєтворчості [1; 3; 4; 5; 7].

Суть та зміст особистісно орієнтованої вищої освіти полягає у сприянні становленню особистості майбутнього фахівця як *індивідуальності* у своїй самобутності, унікальності, неповторності; у наданні кожному студентові права вибору власного шляху розвитку на основі виявлення його особливостей, життєвих цінностей та устремлінь, особистісних смислів; у врахуванні індивідуальної історії життя кожного майбутнього фахівця; у визначенні особистісної ціни їхніх освітніх досягнень; у створення сприятливих умов для відчуття комфорту та захищеності [5].

Системний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи вимагали переведу майбутніх вихователів на позицію суб'єктів пізнання, праці та спілкування. Отже, у формувальному експерименті реалізовано *полісуб'єктний*, діалогічний підхід, який базується на ідеї фахівців, згідно з якою сутність особистості багатша, різноманітніша і складніша за її діяльність. Реалізація аксіологічного підходу до розробки моделі розвитку культури самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності на етапі формування здійснювалася у взаємозв'язку з культурологічним підходом.

Отже, на етапі експериментальної роботи увага приділялася прищепленню культури майбутнього вихователя як вільної особистості; їхньому загальнокультурному та соціокультурному вихованню; плеканню цінностей культури спілкування, художньої, естетичної, психологічної та педагогічної культури. З огляду на вище зазначене, до основних педагогічних умов оптимізації освітнього процесу взагалі, художньої діяльності зокрема віднесено: розвиток у майбутніх вихователів життєдайної Я-концепції та ціннісного самостворення; посилення мотивації та збагачення репертуару налагодження спільної діяльності і спілкування досліджуваних з однокласниками та викладачами; конструювання змісту художньої освіти на засадах інтегративного підходу та гармонійного поєднання індивідуальних та колективних форм роботи студентів; збалансованість у викладанні дисциплін творчо-продуктивної та ціннісно-сислової, духовної спрямованості.

Впровадження педагогічних умов в освітній процес закладів вищої освіти відбувалося завдяки використанню різноманітних традиційних та інноваційних форм, методів і прийомів. Найбільш ефективними з-поміж них можна назвати бінарні лекції, веб квести, мистецькі воркшопи, творчі вправи та завдання, тренінги креативності та інші.

Висновки. Збалансованість різних методологічних принципів, використання інноваційних форм, методів і прийомів забезпечило ефективність розробленої моделі розвитку у майбутніх вихователів дошкільних закладів культури самовираження у художній діяльності, сприяло виваженому формулюванню концептуальних засад вказаного етапу дослідження, створенню сприятливого середовища для оптимізації освітнього процесу. *Перспективу подальшого наукового пошуку* вбачаємо у детальному висвітленні впровадження зазначених педагогічних умов у практику.

Література

1. Аніщенко В. Культурогічний підхід у професійній підготовці вчителя. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 6. 2013. С. 103-107.
2. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.
3. Кононко О. Л. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2017. С. 13–18.
4. Кремень В. Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Освіта у полікультурних суспільствах*. Вища педагогічна школа СПВ. Університет Бялостоці. Варшава, 2012. С. 45-55.
5. Кримський С. Б. Культура розкриває внутрішню безмежність людини. *Культурологічна думка*. 2009. № 1. С. 18–26.
7. Омельченко Е. А. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических ВУЗов. Теория и практика образования в современном мире: материалы II международной научной конференции. СПб.: Реноме, 2012. С. 11–14.

ВИКОРИСТАННЯ НОРМО-ОРІЄНТОВАНИХ ТА КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕСТІВ В ОСВІТНІХ ВИМІРЮВАННЯХ

Постановка проблеми. Чинна система зовнішнього незалежного оцінювання здобувачів загальної середньої освіти (далі – ЗНО), створена як інструмент відбору для вступу до закладів вищої освіти за короткий проміжок часу зарекомендувала себе однією з найуспішніших реформ в Україні. Сьогодні ЗНО розширює свої функції, справляючи все більший вплив на систему освіти. Використання результатів ЗНО для державної підсумкової атестації (далі – ДПА) випускників шкіл, закладів професійної (професійно-технічної) та вищої освіти, проведення вступних випробувань в магістратуру з використанням організаційно-технологічних процесів ЗНО створюють нові виклики для Українського центру оцінювання якості освіти, зокрема, розробників тестів. Лише підготовлений відповідним чином комплекс завдань дає змогу якісно оцінити рівень знань і вмінь учасників тестування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні аспекти тестування висвітлені у наукових працях І.Є. Булах, М.Р. Мруги, О.І. Ляшенка, Л.І. Середи та ін. Питання підготовки тестових завдань та конструювання тестів знайшли своє відображення у роботах В.С. Аванесова, В.А. Красильникової, В.П. Сергієнка, Л.О. Кухар та ін. Результати наукових досліджень створюють вагоме підґрунтя для подальшого вивчення та запровадження стандартизованого тестування в Україні.

Мета дослідження полягає у вивченні та аналізі наукових підходів щодо формування тестів у залежності від завдань оцінювань.

Виклад основного матеріалу. Загальна проблема стандартизованого оцінювання в Україні, зокрема тестування, попри більш ніж десятирічний досвід упровадження ЗНО, знаходиться на початковому етапі розвитку й потребує негайного вирішення. Місце тестології в загальній картині наук «лежить» на стику педагогіки та математики. Занадто математизована педагогічна мова відлякує педагогів і смішить математиків.

Безпосередньо на якість тесту впливає декілька факторів:

- відповідність формату тесту визначеним цілям;
- кваліфікація осіб, які пишуть та рецензують тестові завдання;
- дотримання чітких процедур розробки та апробації тестових завдань [3].

В останній час в Україні поширюється розуміння того, що для конструювання науково-обґрунтованих педагогічних тестів необхідна методика, яка включає в себе сукупність методів аналізу змісту і форм завдань, розрахунку параметрів завдань, експертизи якості тестів і тестових завдань.

Історично сформувалися два підходи у класифікації тестів: тести,

орієнтовані на критерій (критеріально-орієнтовані), і тести, орієнтовані на норму (нормативно-орієнтовані). Такий поділ обумовлено різною метою вимірювання: для встановлення рівня досягнень або для відбору.

За критеріально-орієнтованого підходу результати інтерпретуються по відношенню до певної області змісту, яка визначена як 100% запропонованого для засвоєння об'єму. В другому підході інтерпретація результатів виконання здійснюється по відношенню до деякої нормативної вибірки, використаної як вибірка для стандартизації тестів [2].

Тести, орієнтовані на критерій, визначаючи індивідуальні результати, передбачають оцінювання взаємозв'язку цих результатів з попередньо встановленими критеріями. Мета критеріально-орієнтованого тесту – визначити рівень досягнень особи, яка тестується, незалежно від результатів інших. У цьому випадку домен оцінювання (змістовий компонент) вибирається не широкий, а з певним ступенем деталізації програмного матеріалу, який оцінюється. При цьому рівень складності тестових завдань, а отже, тесту загалом, має відповідати рівню засвоєння матеріалу: знанням, розумінню, застосуванню, аналізу тощо. Критеріальні тести добре діагностують розвиток певної якості, уміння, навички, проте важче піддаються стандартизації та кількісним вимірюванням. Узагальнену інформацію щодо критеріально-орієнтованого вимірювання наведено на рис. 1.



Рис.1. Вимірювання з метою сертифікації [1]

Тести, орієнтовані на норму, мають стратегію типу "мету досягнуто – мету не досягнуто". За такого підходу вирішується завдання не стільки оцінити повноту знання, як визначити місце (рейтинг) кожного з досліджуваних. Тести, орієнтовані на співвідносну групу, передбачають співставлення індивідуальних результатів тестування з результатами, отриманими на репрезентативній вибірці. До тесту відбирається така мінімально достатня кількість завдань, яка дозволяє порівняно точно визначити, образно кажучи, не «хто що знає», а «хто знає більше». Інтерпретація результатів тестування ведеться переважно на мові тестології. Узагальнену інформацію щодо нормо-орієнтованого вимірювання наведено на рис. 2.



Рис.2. Вимірювання з метою відбору [1]

Крім відмінностей щодо стратегії та тактики процесу вимірювання, різні підходи у тестуванні мають суттєву різницю щодо закономірностей, яким підпорядковуються результати вимірювання. Так, вимірювання, орієнтовані на норми, ґрунтуються на теоретичних положеннях, основними з яких є такі:

- здібності людини є генетичними даними;
- за рівнем здібностей люди розподіляються згідно з нормальним законом розподілу;
- тестування дає змогу визначити місце людини відносно математичного очікування на кривій Гауса [1].

Водночас при вимірюваннях, орієнтованих на критерії, залежно від рівня прийняття рішення щодо досягнення мети, використовуються різні моделі обробки результатів, зокрема й такі, що не базуються на нормальному законі розподілу.

Два різні підходи до оцінювання спричиняють проблеми поєднання ЗНО та ДПА. Пропонується більш продуктивна стратегія атестаційного тестування – зробити його дворівневим. Перший рівень – це критеріально-орієнтоване тестування в цілях відбору тих, хто задовольняє мінімальним вимогам, а другий рівень – нормативно-орієнтований, який дає можливість здійснити диференціацію за знаннями найбільш підготовлених абітурієнтів [2].

Висновок. Отже, сьогодення вимагає розробки концепції формування більш гнучких інструментів проведення зовнішнього незалежного оцінювання та державної підсумкової атестації. Вже зараз необхідно створити робочу групу, яка б складалася зі спеціалістів з наукових методів відбору змісту, методологів атестаційного процесу та тестологів, які задають і направляють можливі шляхи створення якісних сертифікаційних тестів.

Література

1. Булах І. Є., Мруга М. Р. Створюємо якісний тест: навч. посіб. К.: Майстер-клас, 2006.160 с.
2. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. Луцьк, 2010.182 с.
3. Совсун І. Р. Освітні вимірювання в Україні. Дорожня карта. URL: <https://lrsm1.s3.amazonaws.com/> (дата звернення 25.03.2020 р.).

ІНТЕРАКТИВНІ МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. З розвитком інформаційних технологій дедалі частіше суспільство звертається до інноваційних методів навчання, з-поміж яких є дистанційне навчання. З появою саме такого опосередкованого способу педагогічного впливу на учнів, студентів з'явилася велика кількість критиків дистанційного навчання, що пов'язано з такими обмеженнями як: опосередкована контактність, брак суб'єкт-суб'єктного підходу та живого, емоційного спілкування між педагогом і учнем тощо.

З плином часу відбулося ряд змін: зменшення опору до інформаційних технологій, виникла потреба в поєднанні навчання з трудовою зайнятістю, переосмислення іноземного досвіду, удосконалення методів та форм дистанційного навчання, а особливо в умовах, що склалися в кінці 2019 р. – на початку 2020 р., пов'язаних з пандемією корона вірусу COVID-19, ця технологія навчання є єдиною, яка має можливість неперервно та якісно забезпечувати навчальний процес у школах та вишах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні датою офіційного початку запровадження дистанційного навчання можна вважати 21 січня 2004 року, коли наказом № 40 Міністерства освіти і науки України було затверджено «Положення про дистанційне навчання», яке поклало початок запровадженню нових технологій у галузі освіти.

Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя є піонером з-поміж українських вишів щодо впровадження дистанційного навчання. Положення про роботу Центру дистанційного навчання (ЦДН) затверджено ще у 2006 році. З цього часу система дистанційного навчання щоразу удосконалювалася.

Формулювання мети роботи (постановка завдання). Метою даної публікації є висвітлення змісту дистанційного навчання як сучасного та ефективного методу педагогічної комунікації, що передбачає використання новітніх інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дистанційне навчання в Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя (ТНТУ) реалізується через Центр дистанційного навчання (ЦДН). ЦДН є структурним підрозділом ТНТУ з нормативно-правовою базою, організаційно оформленою структурою, кадровим, системотехнічним, матеріально-технічним та фінансовим забезпеченням. Основне завдання ЦДН – реалізація дистанційного навчання на рівні вищої та післядипломної освіти, а також самоосвіти [2].

Під дистанційним навчанням мається на увазі індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

У процесі дистанційного навчання використовуються дистанційні курси – інформаційні продукти, які є достатніми для навчання за окремими навчальними дисциплінами.

Кожен студент ТНТУ зареєстрований в системі електронного навчання, маючи свій особистий кабінет. На персональній сторінці студента є можливість розмістити усі навчальні курси за спеціальністю. Дистанційні курси містять відомості про предмет, навчальну програму, теоретичний (лекційний) матеріал, зміст проведення семінарських, практичних та лабораторних занять, завдання для самостійної роботи, бібліографію, екзаменаційні та залікові запитання. В ході вивчення дисциплін в системі е-навчання здають модульні контролі в тестовій формі, після проходження яких студенти одразу отримують зворотний зв'язок, що забезпечує прозорість оцінювання знань. Окрім того, з усіх навчальних предметів увімкнені тренувальні тести в необмеженій кількості спроб, що дозволяє студенту відпрацювати систему вимог та належно підготуватися до контрольного заходу. Так, у системі дистанційного навчання ТНТУ є 2526 навчальних курсів, 22870 студентів були записані на е-навчання.

Для прикладу, демонструємо фрагмент з персональної сторінки викладача, який працює в системі дистанційного навчання (рис. 1).

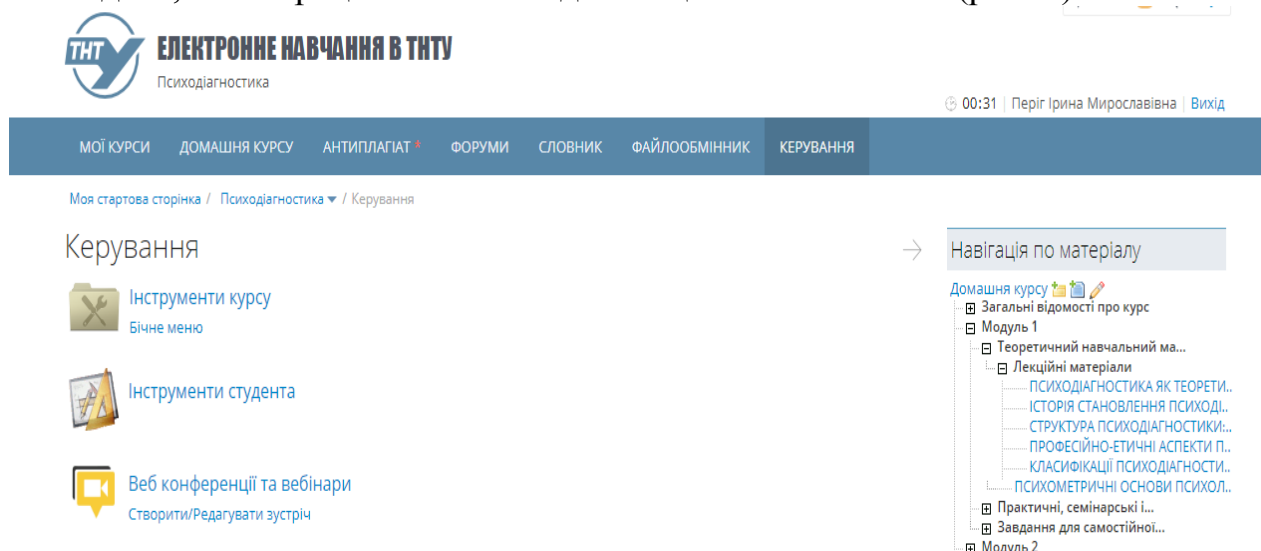


Рис. 1. Фрагмент персональної сторінки викладача електронного навчання

Лекції, семінари та практичні заняття ведуться за допомогою веб конференцій та вебінарів за допомогою ресурсу BigBlueButton [1]. Вважаємо, що ефективним інструментом лекції є демонстрування презентацій з голосовим супроводом викладача. Важливо те, що студенти мають можливість ставити запитання, обговорювати проблему за допомогою як включення мікрофона, так і в чаті. За бажанням можна надати право бути ведучим будь-кому із учасників

конференції. Тому опитування, відповіді, обговорення, дискусія, діалог можливі і в контексті дистанційного навчання. Так, наприклад, в ході проведення занять з «Експериментальної психології» нами завантажено цікаві відео, спеціальні випуски відомих експериментів, фільми та зноски на електронні ресурси з метою зробити курс цікавим, прикладним та ефективним для засвоєння. При вивченні теми про вплив авторитетних осіб на прийняття рішення, подана зноска на відео класичного експерименту С.Мілграма про «вчителя», який нібито карає «учня» (підставна особа) електричним струмом різної потужності за неправильну відповідь.

При проведенні занять з «Психодіагностики» подаємо зноску на документальній кінострічку «Планета мавп або куди зникають талановиті діти», в якій продемонстровано як відбувається психодіагностичний процес вивчення інтелекту, вражаюче дослідження зв'язку рівня IQ та успішності в житті, подано рівні коефіцієнта інтелекту різних націй та, зокрема, українців. В фільмі подано як комплектується вибірка, професійний етикет психодіагноста, як опрацювати результати дослідження тощо.

З вимушеним повним переходом на дистанційне навчання під час карантину Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя продемонстрував високий ступінь технічної, навчальної розробленості системи дистанційного навчання, готовність проведення занять на якісному рівні, а тривалий досвід використання дав змогу належно дистанційно продовжити навчальний процес.

Висновки на основі цього дослідження і перспективи подальших розвідок. На сучасному етапі розвитку інформаційних технологій дистанційне навчання стало визнаним і доволі популярним шляхом отримання освіти. Застосування е-навчання вимагає підбір сучасних та ефективних інформаційних ресурсів, шляхів оптимізації навчального процесу, використання відеолекцій, майстер- класів та інших пізнавальних ресурсів.

Література

1. Розробка навчальних курсів Atutor: методичні вказівки для викладачів (інструкторів). Видання 2-ге, виправлене і доповнено / Шкодзінський О.К., Войт С.О., Луцків М.М. Тернопіль: ТНТУ, 2015. 60 с.

2. Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dl.tntu.edu.ua/content.php?cid=5129>

УДК 37(44)(09)

Пермякова О.Г.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології,
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

НОВІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ ШКОЛІ

Питання реформування і організації навчального процесу в загальноосвітніх закладах, пошук оптимальної моделі організації й ефективного функціонування системи освіти є актуальними і залишаються загальноосвітньою проблемою. Ці аспекти так само, як і діагностування навчальних досягнень учнів, як в нашій країні, так і в різних європейських освітніх системах, викликають інтерес в різноманітних колах, а також розглянуті в численних працях науковців (Б. Вульфсон, А. Джуринський, Л. Зязюн, О. Локшина, Н. Лавриченко, А. Максименко, В. Литвиненко, І. Іванюк, Т. Лукіна, Г. Бутенко, В. Папіжук, І. Шимків та ін.).

Беззаперечним є факт, що відмінності в освітніх системах країн були завжди. Отже, і розбіжності в показниках учнівської успішності різних країн залежать від розбіжностей, які існують в освітніх системах держав.

На сучасному етапі системи шкільної освіти європейських країн зазнали вагомих змін і в більшості освітніх систем відбулися реформування, що викликані негайними потребами сьогодення.

У Франції реформування, які відбулися в останні десятиліття в галузі шкільної освіти, спрямовані передусім на досягнення вищої її якості й функціональної адекватності відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Визначними рисами французької шкільної освіти на данному етапі є стандартизація та диференціація змісту освіти в сучасних умовах. Варто зазначити, що, в першу чергу значні реформування торкнулися середньої ланки національної шкільної освіти, до якої належать коледжі. Впродовж тривалого часу у Франції тривали палкі дискусії щодо важливості реформувань в цій галузі, що, на думку освітян країни, вважалося одним із головних шляхів розв'язання проблем масової шкільної освіти.

Зауважимо, що однією з найгостріших проблем функціонування цієї ланки освіти, за визначенням французьких освітян і науковців, є гетерогенність (неоднорідність) учнівського загалу [4, 26]. З метою подолання такого явища, як соціальна нерівність, було прийнято низку урядових рішень, які були спрямовані на зменшення розриву між учнями в соціальній та культурній сферах і які стали основоположними в запровадженому реформуванні шкільної освіти, зокрема коледжів. Визначними моментами таких реформувань стали позитивна дискримінація (вислів з доповіді Лєграна 1982 року, що означає «коригування соціальних нерівностей шляхом селективного посилення навчально-виховних дій») за допомоги ZEP — les zones d'éducation prioritaires (зони пріоритетної освіти), оновлення навчальних методик, автономія коледжів з метою введення диференційованого навчання (поглибленого — для одних категорій, спеціалізованого — для учнів, що мали труднощі в навчанні) і т. д. Отже, всі ці заходи були спрямовані на те, щоб задовольнити потреби учнів у засвоєнні знань з урахуванням їхніх індивідуальних відмінностей та існуючих проблем у навчанні, викликаних різними причинами, зокрема й соціальними [1].

Важливе місце в шкільній освіті Франції належить диференційному підходу в навчанні. Відомо, що загальний рівень успішності школярів в закладах, де навчання організовано на принципі диференціації, значно вищий

порівняно зі звичайними школами. Згідно принципу диференційного підходу, в навчальних програмах більше часу в процесі навчання відведено індивідуальній роботі з учнями, а особливо з тими, хто має проблеми в навчанні, що в кінцевому результаті сприяє підвищенню загального рівня успішності школярів і зменшенню кількості невстигаючих та ліквідації другорічництва.

Одним з важливих напрямів диференціації навчання є навчання обдарованих дітей, навчання дітей з особливими потребами (адаптоване навчання), допоміжна педагогічна підтримка відстаючих учнів (компенсаторне навчання). Зауважимо, що впродовж тривалого часу компенсаторне навчання у Франції здійснювалось переважно у формі другорічництва. Однак, за спостереженнями французьких педагогів, така практика другорічництва, тобто повторне навчання, не лише не підвищує рівень підготовки учнів, а й педагогічно непродуктивне, бо такі учні втрачають впевненість у собі, стають «важкими» дітьми. Ще однією сучасною формою компенсаторного навчання у Франції стали «пріоритетні зони» – (ZEP – zones éducation prioritaire).

Важливе місце в шкільній освіті Франції належить і адаптованому навчанню (навчання дітей-інвалідів), завдяки чому діти-інваліди можуть отримувати освіту у звичайній школі (якщо це можливо за станом здоров'я).

Зауважимо, що всі заходи, які були впроваджені в ході реформування шкільної освіти (коледж): стандартизація змісту навчання, диверсифікація навчання в коледжі (диференціація навчання, варіативність програм та індивідуальний підхід), удосконалення традиційних та ініціювання нових педагогічних технологій, перехід до парадигми розвивального навчання; нові методи оцінювання спрямовані на забезпечення проголошеного Законом про майбутнє школи (2005 рік) рівного доступу до здобуття якісних знань.

Отже, завершуючи стислий огляд основних моментів реформування шкільної освіти Франції, вважаємо за потрібне зауважити, що у сучасній системі освіти Франції існують дві об'єктивні та соціально зумовлені тенденції: *стандартизація* змісту освіти, що вимагає єдності школи, яка забезпечує доступність до якісної освіти для всіх дітей, спільність цілей та завдань, принципів організації навчально-виховного процесу; *диференціація навчання*, що спрямована на створення оптимальних умов для розвитку особистості, найбільш повного врахування її індивідуальних особливостей.

Заходи, які впроваджені в ході реформування шкільної освіти (коледж): стандартизація змісту навчання, диверсифікація навчання в коледжі (диференціація навчання, варіативність програм та індивідуальний підхід), удосконалення традиційних та ініціювання нових педагогічних технологій, перехід до парадигми розвивального навчання; нові методи оцінювання були спрямовані на забезпечення проголошеного Законом про майбутнє школи (2005 рік) рівного доступу до здобуття якісних знань.

Література

1. Папіжук В.О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції. 13.00.01. загальна педагогіка та історія педагогіки. Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук. Житомир. 2010. 19 с.

2. Пермякова О.Г. Моніторинг якості навчання у загальноосвітніх закладах Франції другої половини ХХ століття. 13.00.01. Дис. на здобуття наукового ступеня канд.пед.наук. Тернопіль. 2010. 328 с.

3. Bouvier A. Les acquis des élèves // Revue internationale d'éducation de Sèvres. 2006. № 43, décembre. P. 17 – 22.

4. Damas M. Le collègue unique./ Le système éducatif // Cahiers français. Paris: La documentation française. 1998. № 285, mars-avril. P. 25-29.

УДК 159.9:37.032

Пилипенко К.В.

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри
загальної та вікової психології

Криворізького державного педагогічного університету
katernapylpenkov@gmail.com

ЕМОЦІЙНА СТІЙКІСТЬ ОСВІТЯНИНА У КОНТЕКСТІ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стратегічні напрями розвитку сучасної вітчизняної освіти пов'язані з упровадженням нових стандартів освітньої діяльності, серед яких провідним є забезпечення її особистісної, компетентнісної спрямованості. Тож практика роботи вчителя та сучасні умови нашого буття ставлять досить високі вимоги до особистості й поведінки вчителя, до професійної компетенції освітянина, й особливо до емоційно-вольової сфери особистості педагога. Однак доволі складно говорити про ті чи інші абсолютно напружені умови, тому що будь-які умови можуть стати напруженими у випадку невідповідності психологічних особливостей людини вимогам середовища і діяльності, що закономірно призводить до стресу, а за умови його довготривалості – до емоційного виснаження, вигорання.

Серед перелічуваних сучасними науковцями професійно значущих властивостей освітянина наразі є, зокрема, й здатність до емоційної стійкості. Слід наголосити на тому, що емоційна стійкість є однією з найважливіших професійних якостей освітянина, необхідних для збереження його психічного здоров'я та профілактики емоційного виснаження, психічного вигорання, синдрому, найбільш властивого представникам професій системи «людина-людина».

Особливості емоційної сфери працівників освітніх організацій досліджувались такими вченими, як: О.А. Баранов, А.М. Бойко, Т.В. Зайчикова, В.В. Зеньковський, Л.О. Китаєв-Смик, Л.Ф. Колеснікова, Н.В. Кузьміна, О.Л. Леонт'єв, О.П. Саннікова, В.А. Сластьонін, А.О. Реан, О.П. Рудницька, А.С. Шафранова та ін.

Г.С. Нікіфоров зазначав, що емоційне виснаження має негативний кореляційний зв'язок із емоційною стійкістю [3]. Відтак, емоційна стійкість є однією з найважливіших і необхідних для збереження психічного здоров'я якостей.

Вивченням емоційної стійкості займаються вчені різних галузей психологічної науки, а саме: військової, авіаційної психології (О.А. Блінов, О.Л. Злотников, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.В. Стасюк), загальної психології (В. Вундт, Н.Я. Грот, Є.П. Ільїн, А.Є. Ольшанникова, Т. Рібо, П. Фресс та ін.), психології спорту, праці (Л.М. Аболін, Ю.М. Блудов, П.Б. Зільберман, Є.О. Мілерян, Т.С. Кириленко, В.В. Клименко, Г.В. Ложкін, С.М. Оя, К.К. Платонов, О.О. Сиротін, В.М. Смирнов, Ю.Л. Трофімов, О.Я. Чебикін, О.О. Черникова), психофізіології людини (І.Ф. Аршава, М.С. Корольчук, В.Д. Небиліцин, В.М. Русалов) та ін.

Сьогодні залишається актуальним справедливе твердження В.Франкла, що «...люди не стійкі до найменшої фрустрації інстинктів і емоційного напруження, вони проявляють «нетримання» – нездатність стримувати власні емоції, не можуть стримуватися від прояву і поділенні їх з іншими» [4, 329-330].

Таким чином, емоційна стійкість є проявом організуючої функції емоцій, що оптимізує діяльність і поведінку, а отже і психічний стан людини, підвладної стресу. Наявність стрес-факторів у освітньому середовищі є очевидним загальновідомим фактом, що дедалі більше привертає увагу науковців. Тож, проблема емоційної стійкості у контексті професійної діяльності освітянина потребує особливої уваги.

Література

1. Аршава І.Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика : монографія. Дніпропетровськ: Вид-во ДН, 2006. 336 с.
2. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция. Москва: Московский психолого-социальный институт Флинта, 2001. 192 с.
3. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека : монографія. Л: ЛГУ, 1989. 192с.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник /пер. с англ. и нем./Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

УДК 37.014.65:174

Пилипишин С.І.

кандидат філологічних наук, доцент,
директорка Відокремленого підрозділу
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
«Бережанський агротехнічний коледж»
s.pylypyshyn@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ЕТИКА КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ЙОГО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Широкомасштабні зміни, притаманні для сучасного розвитку українського суспільства, у тому числі й теперішньої освіти, зумовлюють потребу у

висококваліфікованих керівниках, які у своїй роботі пріоритетом визначали б постійне оновлення та удосконалення освітнього процесу шляхом впровадження у нього новітніх методів управління, ефективних освітніх інновацій. У зв'язку з тим загострився ряд проблем у системі освіти, зокрема й проблема забезпечення високого рівня професійної та етичної підготовки управлінського персоналу, діяльність якого істотно впливає на ефективність роботи закладу освіти.

Проблеми, що стосуються управління закладами освіти та професійної підготовки управлінських кадрів для освітньої галузі досліджували В. Бондар, Л. Даниленко, О. Дробот, Л. Коломінський, В. Маслов, А. Москаленко, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, В. Олійник, Л. Онищук, А. Черниш та інші.

Трудова діяльність керівника закладу освіти залежить не лише від рівня освіти, об'єкта спеціальних знань, наявності необхідних навичок і вмінь, але й від моральних якостей керівника. Майбутні фахівці повинні бути знайомі з нормативно-законодавчими актами, що забезпечують діяльність керівника навчального закладу, його посадовими обов'язками, знати структуру апарату управління навчальним закладом та роль керівника в його удосконаленні, методи аналізу ефективності управління, умови планування роботи навчального закладу, моделі та умови прийняття управлінських рішень, етичні норми та критерії оцінювання управлінської діяльності керівника навчального закладу [3, с. 5]. Як бачимо, етичні норми входять до переліку ділових та особистісних якостей керівника, адже в управлінській сфері моральне обличчя важливе тим, що відіграє одну з головних ролей у вирішенні професійних завдань. Значимість окресленого питання посилюється відповідно до призначення моралі виконувати ціннісно орієнтовану функцію, утворюючи своєрідну ієрархію цінностей, єдиний вимір, з допомогою якого людина оцінює події, явища, поведінку інших людей. Таким чином, у рамках нашого дослідження ми звертаємо увагу на одну зі складових професійного становлення керівника закладу освіти – формування професійної етики.

Сучасний керівник закладу освіти – це активна особистість, яка є суб'єктом професійних стосунків, це людина, яка вміє досягати поставленої мети, використовуючи при цьому працю, інтелект, мотиви поведінки інших людей. Саме тому він повинен знати і вміти застосовувати на практиці загальноприйняті правила етики спілкування. Міжособистісні взаємини в спілкуванні – це такі взаємозв'язки між людьми, які суб'єктивно переживаються та об'єктивно виявляються в характері та способах взаємного впливу. Якщо вони погані, то продуктивна взаємодія людини, її спільна діяльність стають неможливими [4, с. 20].

Управлінська діяльність керівника є надзвичайно складною й тонкою справою. Від уміння очільника налагодити роботу багато в чому залежить діяльність усього колективу. Так склалося, що не завжди сьогодні при призначенні на керівні посади оцінюють, крім управлінських, ще й моральні якості претендентів. Тому проблема визначення й обґрунтування етичних норм поведінки керівника закладу освіти залишається досить актуальною у сучасному процесі управління закладами освіти.

Якість етичних норм у діяльності закладу освіти багато в чому залежить від авторитету керівника – особистого впливу людини на колектив, який він здобуває своєю працею, професійними знаннями, організаторськими здібностями, нововведеннями, умінням працювати з людьми [5, с. 78]. На авторитет керівника впливає знову ж таки наявність високої культури спілкування, що виражається в нормах професійної етики.

Культура професійної поведінки керівника освітнього закладу визначається ще й загальним рівнем його інтелекту, широтою ерудиції, різноманітністю інтересів, загальним рівнем освіти і виховання.

Фахівці з питань професійної етики визначають такі морально-професійні правила сучасного керівника:

- діяти на підставі, в межах та у спосіб, які передбачені Конституцією України та законами України;
- бути професійно компетентним і сумлінно виконувати свої службові обов'язки, адже це є основою формування і підтримання авторитету керівника;
- дотримуватися правил Трудового кодексу, тобто цінувати як свій робочий час, так і своїх підлеглих, не спізнюватися, не примушувати довго себе чекати;
- дотримуватися Морально-етичного кодексу педагогічного працівника ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний коледж» (ознайомитися з ним можна за посиланням <https://cutt.ly/otYbQVh>);
- бути уважним до своїх підлеглих, сприймати у свій бік критику;
- гостро відчувати проблеми, що є на часі, уміти їх професійно вирішити, тонко відчувати час, події;
- запобігати конфлікту інтересів, який виникає в ситуації, коли керівник має особистий інтерес (особистий інтерес керівника включає будь-які переваги для нього, його сім'ї, близьких родичів, друзів або осіб чи організацій, з якими він має або мав бізнесові чи політичні відносини), що впливає або може впливати на безсторонність та об'єктивність виконання його службових функцій;
- витримувати офіційно-діловий стиль одягу;
- дотримуватися правил спілкування, демонструвати культуру мовлення, дотримуватися правил і формул мовленнєвого етикету (звертання, вітання, вибачення, прощання тощо);
- бути ввічливим, тактовним, коректним, шанобливим і люб'язним у стосунках з підлеглими та в інших видах професійної комунікації;
- намагатися робити зауваження підлеглим віч-на-віч;
- уміти заохочувати підлеглих;
- визнавати свої помилки.

Таким чином, керівник бере участь у керуванні соціально-психологічним кліматом у колективі не тільки своїми професійними діями, але й словом, всім своїм виглядом, авторитетом, культурою поведінки, культурою спілкування.

Вважаємо, що необхідною є подальша теоретична та експериментальна робота по впровадженню комплексної системи формування професійної етики,

корпоративної культури керівника в умовах неперервної освіти, освіти для дорослих.

Література

1. Дробот О. В. Професійна свідомість керівника: навч. посіб. Київ: Талком, 2016. 340 с.
2. Москаленко А. М. Формування професійної етики майбутніх управлінців навчальних закладів в умовах магістратури. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наукових праць. Полтава, 2011. С. 223-229.
3. Ніколаєнко С. М. Керівник навчального закладу: навч. посіб. Київ : НУБіП України, 2016. 172 с.
4. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 442 с.
5. Чмут Т. К., Чайка Г. Л. Етика ділового спілкування: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Вікар, 2002. 223 с.

УДК 37.07:005.336.2

Поліщук С.В.

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного
університету ім. І. Огієнка
sunrisemoon@email.ua

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

Забезпечення якості освіти поступово стає одним із пріоритетів освітньої реформи України. Згідно з сучасними підходами якість є універсальним і вседозагним поняттям. Під ним розуміється не лише якість навчальних послуг (ведення навчального процесу), а й якість навколишнього середовища, якість людських стосунків, якість життя в цілому. Отже, якість постає мірою взаємовідносин між суб'єктом навчального процесу: викладачем і студентом. Тому так важливо на сьогоднішній день врахувати всі діяльнісні підходи, які тим чи іншим чином впливають на якість діяльності ВНЗ.

Для забезпечення якості необхідна наявність не лише відповідної матеріальної бази та кваліфікованого персоналу, але й системного підходу до питань управління якістю.

Звідси і випливає актуальність вибраної теми написання статті.

Виходячи із розуміння управління якістю діяльності ВНЗ, ми можемо стверджувати, що для досягнення цієї мети ВНЗ повинен створити дієву систему управління, яка спрямовує її зусилля на якісне виконання всіх процесів, що здійснюються, що, у свою чергу забезпечить досягнення якісного результату. Отже, менеджмент якості спрямовано не лише на сферу управління якістю ВНЗ, він охоплює всю систему менеджменту закладу, спираючись на системний підхід до управління всіма видами діяльності. Розглядаючи питання підвищення якості сучасних навчальних закладів, вчена М. Давидова відмічає,

що сучасний освітній процес неможливий без інноваційного оновлення, залучення нових технологій, їх апробації та адаптації до сучасних вимог реформування освітньої системи з метою більш повного задоволення запитів студентської молоді [2019, с. 58]. Теоретичною основою формування нової моделі управління якістю діяльності ВНЗ безумовно є вивчення про педагогічну та психологічну теорії управління Н. Вітке, В. Лазаревої, Д. Корнегі, системна концепція нововведень К. Ангеловскі, Н. Лапіна, Б. Сазонова.

Питанням управління якістю діяльності підприємства, в тому числі і ВНЗ, приділяють увагу ряд провідних вітчизняних і зарубіжних вчених: Л. Баумгартен, А. Вакуленко, В. Захожий, А. Чорний, О. Момот, М. Гербер та інші.

На поліпшення управління якістю діяльності підприємств і установ, в тому числі і навчальних закладів, направлено ряд нормативних актів та законів, прийнятих на державному рівні: Закон України «Про захист прав споживачів» (12.05.1991 р.)[1]; ДСТУ ISO9001-2009 «Система управління якістю. Вимоги»[2]; ДСТУ ISO9004-2012 «Управління задля досягнення сталого успіху організації. Підхід на основі управління якістю»[3].

Метою статті є висвітлення шляхів забезпечення управління якістю діяльності ВНЗ. Оскільки управління якістю діяльності ВНЗ є складний і багатоплановий феномен, який своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан. Це безумовно особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на забезпечення, здійснення навчального процесу за найвищими європейськими і світовими стандартами. Для досягнення даної мети необхідно в життя і творчу діяльність ВНЗ постійно впроваджувати нововведення.

Слід відмітити, що у системі освіти на сучасному етапі приділяється велика увага управлінню цілісним педагогічним процесом, розумінні всієї його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти.

Вчена М. Давидова відмічає, що діяльність кожного керівника, педагога освітнього закладусупроводжують інноваційні процеси, які дають їм змогу професійно саморозвиватися, реалізовувати творчий потенціал, що безумовно сприятиме підвищенню рівня освіти, а отже і престижу ВНЗ [4, С. 58].

На основі проведених нами досліджень (опрацьованих наукових джерел і наукових актів), ми можемо стверджувати, що забезпечення управління якістю діяльності ВНЗ (і не тільки) безпосередньо пов'язане з визначенням стандарту, відповідних методів і вимог до якості, які висуваються певними експертами. Цей процес супроводжується інспектуванням або оцінюванням, мета яких – перевірка відповідності практичної роботи запропонованим стандартам [8, С. 251].

Слід зазначити, що кожний ВНЗ займається підвищенням управління якості своєї діяльності. При цьому треба мати на увазі, що масштаби й принципи їх діяльності можуть суттєво відрізнятись.

Всеохопне забезпечення управління якістю діяльності ВНЗ (TQM) означає:

- залучення всіх працівників до діяльності організації;
- охоплення всіх аспектів діяльності ВНЗ;
- орієнтацію на мету, з якою погоджуються всі члени організації;
- впровадження змін за допомогою систематичної керованої роботи.

Таким чином всеохопне забезпечення якості має бути справою всього колективу [5; 6; 7].

Існує низка підходів до забезпечення якості. Серед них можна виділити три головні:

- плановий;
- зростаючий;
- проєктний.

Плановий підхід також відомий як дизайн-підхід, проєктування кінцевого результату.

Зростаючий підхід також відомий як шлях розвитку – це вирішення питань крок за кроком.

Третій підхід – проєктний. Деякі школи називають всі проєкти, які реалізуються у них покращенням якості [Осв. Мен. С. 266].

Застосовуючи дані підходи і зосередивши всі наявні внутрішні і зовнішні резерви, спрямовуючи зусилля на поліпшення управління якістю можна суттєво підвищити ефективність діяльності кожного ВНЗ.

Література

1. Закон України «Про захист прав споживачів» від 12.05.1991 р. № 1024-ХІІ.
2. ДСТУ ISO9001-2009 «Система управління якістю. Вимоги».
3. ДСТУ ISO9004:2012 «Управління задля досягнення сталого успіху організації. Підхід на основі управління якістю».
4. Давидова М. Особливості управління процесом формування вихователів закладу дошкільної освіти до інноваційної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип.26 (1-2019). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 57-63.
5. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психолог.журн.*, 1982. Т.3. № 3. С. 3-14.
6. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психолог. журн.*, 1982. Т.3. № 4.С. 3-24.
7. Ньюстром Дж.У., Скэнелл Э.Е. Деловые игры и современный бизнес. Пер с англ. М.: Бинум, 1997. 144 с.
8. Освітній менеджмент: навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. К.: Шкільний світ, 2003. 400 с.

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

У період інноваційних змін, реформування освітньої галузі значна увага приділяється удосконаленню процесу навчання, зокрема й навчальній діяльності студентів. Сучасні наукові розвідки спрямовані на з'ясування такого кола педагогічних завдань: активізації пізнавальної діяльності студента, навчання поєднувати теоретичні проблеми і практичне їх вирішення (дуальна освіта), врахування принципів індивідуального підходу до навчання. Результати наукових досліджень сприяють постійному оновленню методів викладання, вдосконаленню організації освітнього процесу.

Процес навчання у закладах вищої освіти у схемі «передача інформації викладачем – репродукція вивченого студентом» зараз не на часі. Адже інформація лише тоді перетворюється в знання, коли вона застосовується на практиці. Науково-технічний прогрес, безперервне впровадження новітніх досягнень науки й технологій у життя ставлять майбутнього фахівця в умови, що вимагають постійного розв'язування проблем (технічного та економічного характеру, з точки зору якості та ефективності та ін.).

Проблемний метод навчання – це перспективний напрям розвитку творчих здібностей особистості, що забезпечує міцне засвоєння знань, вчить мислити, долати труднощі. Вважаємо, що застосування такого методу в освітньому процесі сприятиме адаптації, соціалізації молодого покоління в сучасному суспільстві.

Метою роботи є встановлення доцільності використання технології проблемного навчання в освітньому процесі.

Теорію проблемного навчання представлено у працях вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів: Ю. К. Бабанського, Дж. Брунера, В. Т. Кудрявцева, І. Я. Лернера, М. І. Махмутова, В. Оконя та ін. Науковці відзначають важливість проблемного методу навчання для активізації пізнавальної діяльності.

Основними вимогами до випускника вищого навчального закладу є: здатність підходити творчо до вирішення професійних завдань, уміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, аналізувати, розробляти план дій, готовність до реалізації завдань і здатність брати відповідальність за їх виконання. Одним із перспективних напрямів формування зазначених якостей вважаємо необхідність застосування технології проблемного навчання.

Проблемне навчання виникло як протипага традиційному, що фактично виключає можливість розумової активності. В основі проблемного навчання – ідея американського педагога і психолога Д. Дьюї: навчання через ігрову і

практичну діяльність. У нашій країні зацікавлення цією технологією з'явилося в кінці 60 – початку 70-х років ХХ ст.

Проблемний метод спрямований на досягнення такої мети, як формування та розвиток у студентів інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфер, розвиток їх індивідуальних якостей. Акцент робиться на загальному розвитку студента, адаптації до процесу прийняття рішень, а не на відтворенні готових наукових висновків.

Проблемне навчання відображається в проблемній ситуації, проблемному запитанні чи завданні. Проблема ситуація – пізнавальна трудність, для подолання якої необхідні нові знання, докладання інтелектуальних зусиль. Зазначимо, що різниця між проблемним завданням та пізнавальним полягає в тому, що друге спрямоване на здобуття знань, а в першому є можливість отримати неоднотипні відповіді, немає єдино правильного результату.

Перевагами проблемного навчання є те, що воно формує критичне мислення, творчий підхід до вирішення питань, поєднує в собі теоретичну і практичну частину завдань, містить принцип індивідуального підходу, активізує розумову діяльність, емоційну активність, формує світогляд, розвиває логіку.

Недоліками аналізованої технології навчання є те, що при підготовці відбуваються великі часові витрати як зі сторони викладача, так і зі сторони студентів, потребує створення чіткого алгоритму реалізації, ґрунтовне розуміння правильності використання «проблеми» для отримання найкращого результату.

Науковець М. М. Фіцула зазначав, що проблемне навчання передбачає проблемне викладання, тобто створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення, а також проблемне учіння – особливу форму творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій [3, с. 239].

Проблемне навчання вимагає застосування широкого спектру проблемних методів навчання. Такими методами можуть бути: метод проєктів, кейс-технології, технологія веб-квест та ін.

Метод проєктів доцільно застосовувати для вирішення певної проблеми, що потребує інтегрування різних методів, засобів навчання, знань і вмінь із різних галузей науки. З його допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, оскільки неможливо всебічно опрацювати тему в межах лише одного навчального предмета. Застосування цього методу також дає змогу згуртувати студентів, навчитись працювати в команді. Учасники проєкту мають усвідомлювати мету своєї діяльності та виробити план подальших дій для реалізації основних завдань.

Педагог І. Дяченко вважає, що завдання уроку-проєкту полягає не в передачі учневі певного обсягу знань, а у формуванні вміння здобувати й опрацьовувати інформацію, а також навичок мислити, аналізувати й оцінювати [2, с. 13-19].

Метод «кейс-технологій» належить до активних імітаційних методів навчання, мета якого полягає в спільному (груповому) аналізі ситуації (case) та

виробленні практичного рішення. Завершальним етапом навчання за методом кейс-технологій буде оцінка запропонованих рішень і вибір найкращого в контексті поставленого завдання. Особливістю методу є створення проблемної ситуації на основі реальних фактів, що є активізуючим фактором для виконання завдання.

Робота у форматі веб-квест урізноманітнює процес навчання. Використання цієї технології дає нові можливості для засвоєння та вдосконалення знань. Поняття «веб-квест» розуміється, як «веб» – за допомогою інтернету, веб-сайтів, а «квест», у перекладі з англійської мови – «пригоди», «завдання», «гра». Іншими словами, за допомогою онлайн-середовища створюються проблемні завдання чи ситуації з використанням елементів гри або змагання.

Педагог О. Бойко стверджує, що інтеграція веб-квестів у процес навчання активізує навчальний процес, сприяє підвищенню індивідуалізації навчання, його якості. Така робота перетворює учнів на активних суб'єктів навчальної діяльності, посилює не лише мотивацію, а й відповідальність за результати [1, с. 20-25].

Висновки та перспективи подальших розвідок. У підсумку зазначимо, що проблемне навчання у закладах вищої освіти є творчою, емоційно насиченою працею як викладача, так і студента. Застосовуючи досліджувану технологію в процесі навчання, викладач повинен знати й зважати на її переваги та недоліки, розуміти, що не всі форми і методи навчання можна зводити до проблемних. Важливо пам'ятати, що принцип індивідуального підходу можливо реалізувати при використанні проблемного навчання тоді, коли завдання подаватимуться за рівнем складності відповідно до рівня домагань студента.

Проблемне навчання вимагає застосування широкого спектру проблемних методів навчання. Такими методами можуть бути: метод проєктів, кейс-технології, технологія веб-квест та ін. Вважаємо, що доцільність використання проблемного навчання та його методів на окремих заняттях чи як підсумок певної теми є коректним та виправданим. Зазначимо, що досліджувана технологія не є новою, однак вона залишається актуальною та затребуваною завдяки можливості сформулювати такі навички особистості як: здатність підходити творчо до вирішення професійних завдань, уміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, аналізувати, розробляти план дій, готовність до реалізації завдань і брати відповідальність за їх виконання. Ці якості, у свою чергу, є вкрай необхідними для майбутнього фахівця.

Література

1. Бойко О. М. Технологія веб-квест як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів . *Англійська мова та література*. 2016. №22/23. С. 20-25.
2. Дяченко І. Метод проєктів: використання на уроках і позакласних заходах. *Профтехосвіта*. 2017. № 4. С. 13-19.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. 2-ге вид., доп. К.: Академвидав, 2014. 456с.

Пуйо О. І.

аспірантка кафедри педагогіки і
методики початкової та дошкільної
освіти ТНПУ імені В. Гнатюка,
викладач кафедри педагогіки і
психології та інклюзивної освіти
ТОКІПО
puyo.olia@gmail.com

СПЕЦИФІКА РОБОТИ З ВИХОВАТЕЛЯМИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

В умовах трансформації освітньої системи України загалом та запланованої Міністерством освіти і науки України реформи дошкільної освіти зокрема, заслуговує уваги система підготовки та підвищення кваліфікації педагогів закладів дошкільної освіти (ЗДО). Сьогодні вихователь – це значимий дорослий, що закладає основи ціннісних орієнтацій дошкільника. Саме від якості системної роботи з вихователями, що включає урахування потреб сучасних дошкільнят, залежить успішність освітнього процесу ЗДО та рівень прояву дітьми цінностей спілкування.

Особливості роботи та вимоги до педагогів з метою формування ціннісних орієнтацій дошкільників засобами рухливих ігор досліджувала Т. Поніманська, О. Богініч, Р. Павелків, М. Шуть.

З метою підвищення показників формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор, вважаємо необхідною системну поетапну роботу з педагогами ЗДО і пропонуємо засоби, які застосовували під час формувального етапу експерименту з вихователями дітей старшого дошкільного віку на основі теоретичного дослідження та проблем, визначених під час констатувального етапу дослідження.

Керівництво ігровою діяльністю дошкільників потребує глибоких знань теорії ігрової діяльності, спеціальних вмінь, поваги та довіри дітей. Педагог має вміння спостерігати за грою, аналізувати, проектувати її розвиток, плануючи прийоми, що стимулюють його; збагачувати емоційні враження дітей; організовувати початок гри, мотивуючи та зацікавлюючи; використовувати непрямі методи керівництва грою; включатися в гру, показуючи позитивний приклад ігрових стосунків; регулювати взаємини між учасниками гри, зберігаючи тактовність; обговорювати результати [2]. Вихователь має проявляти готовність до ефективного розв'язання непередбачуваних ігрових і поведінкових ситуацій, враховуючи вікові особливості дітей, особливості сприймання і засвоєння інформації, закономірностей поведінки й комунікації дітей у групі [4]. Для успішного керівництва іграми дітей, на думку Т. Поніманської, вихователь повинен володіти різноманітними вміннями, найважливішими серед яких є: аналітичні — вміння аналізувати і діагностувати

рівень розвитку ігрової діяльності групи загалом і кожної дитини зокрема; проєктувальні — вміння проєктувати рівень розвитку ігрової діяльності дітей у передбачуваній часовій перспективі; організаторські та комунікативні — вміння організувати дітей, щиро цікавитися їхньою грою, за необхідності включатись у неї, впливати на перебіг гри пропозицією, порадою, запитанням [3]. О. Богініч вважає, що педагогічне керівництво рухливою грою має включати: забезпечення позитивних емоцій дітей впродовж гри; аналіз ігрових дій із активним залученням дітей до цього процесу та навчання дітей самоконтролю із заохоченням подальших успіхів; справедливий розподіл ролей за допомогою лічилок, жеребкування; ускладнення гри з метою вирішення як розвивальних, так і виховних завдань [1, с.70-72].

Враховуючи теоретичні підходи та результати констатувального етапу експерименту, роботу з вихователями щодо формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор розподілено на три етапи: інформаційно-мотивуючий, навчальний та творчо-практичний.

Метою першого етапу було формування знань педагогів про емоції, важливість особистісних якостей та вміння їх проявляти. Під час цього етапу роботи з педагогами проведено бесіду «Як формувати життєві цінності дітей в грі?». Аналізуючи практичні проблемні ситуації, які виникають під час рухливих ігор дітей старшого дошкільного віку, спільно з вихователями нами сформульовано правила проведення рухливої гри з метою «розумного керівництва грою», спрямованого на подальшу самостійність в організації та вирішення проблемних ситуацій під час рухливих ігор.

На другому етапі (навчальному) вступним заходом під час роботи з вихователями був майстер-клас з навчання прийомам керівництва рухливою грою. Запропоновано організувати дітей для рухливої гри, здійснюючи вибір ведучого за допомогою сучасних методів, таких як «Фанти», гра «Чу-ва-чі», «Скринька побажань», із залученням дітей у процес вибору гри. Спільно з педагогами опрацьовано способи розв'язання проблемних ситуацій, реагування на порушення під час гри. Однією із пропозицій щодо організації рухливих ігор із старшими дошкільниками була: не припиняти гру при незначних порушеннях правил, застосування в такому разі зауваження окремому учаснику або під час рефлексії. Припиняти гру домовлено за умови системних порушень чи екстрених ситуацій. На цьому ж етапі було визначено пріоритети вихователя у безпосередніх прийомах керівництва грою, коли він сам проявляє емпатію щодо учасників, які травмувалися, зазнали невдачі, відчують розчарування. Такий приклад педагога наслідуватимуть діти. Також приділено увагу опосередкованим прийомам керівництва, за яких вихователь не залагоджує конфліктну ситуацію, що виникла в грі, а мотивує дітей до самостійного пошуку шляхів вирішення проблеми із врахуванням толерантності взаємовідносин. Крім цього, запропоновано вихователям навчати дітей вмінню сприймати вигреш чи поразку в грі як тимчасові, контролюючи «вибухи» емоцій. З цією метою спільно з педагогами розучили дружилки, жартівливі римівки, які дошкільники можуть використовувати перед грою та після неї.

Вихователі пропонували ці малі фольклорні жанри дітям і в такий спосіб навчали зберігати дружню, позитивну атмосферу незалежно від результатів гри.

Одним із методів роботи з вихователями на третьому етапі було проведення методичного семінару «Важливість рефлексії у рухливій грі». В ході заходу педагоги ознайомилися із способами проведення рефлексії, а також розігрували педагогічні ситуації з наступним аналізом. Спочатку обговорили виховну мету рефлексії та можливості, які вона дає педагогові для успішної організації системного процесу формування ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку в грі. Тоді провели спільну рухливу гру «Ринва» і рефлексію після неї. Наступним кроком була робота в парах. Вихователі проводили з колегами рефлексії до улюблених рухливих ігор своїх вихованців. Далі презентували результати роботи в парах та узагальнювали їх у вигляді плакату із рекомендаціями щодо проведення рефлексії після рухливої гри з дітьми старшої дошкільної групи. Значну увагу приділено плануванню стратегій реагування в різних конфліктних ситуаціях під час рухливих ігор старших дошкільників.

Отже, врахувавши вихідні теоретичні положення вимог до вихователя у процесі формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор, дані констатувального експерименту, було проведено системну, поетапну роботу із педагогами старших груп ЗДО. Запропоновано ряд заходів, спрямованих на розвиток аналітичних, проєктувальних, організаторських та комунікативних вмінь вихователів, які необхідні під час організації та проведення рухливих ігор з метою формування цінностей спілкування. Однак проблема вимагає глибшого дослідження та пошуку шляхів популяризації запропонованих методів.

Література

1. Богініч О. Фізичне виховання дошкільників засобами гри. Київ, 2007. 120 с.
2. Павелків Р. Дитяча психологія. Київ, 2010. 320 с.
3. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка. Київ, 2008. 456 с.
4. Шуть М. Сучасна ігрова педагогіка [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/1557-suchasna-grova-pedagogka>

УДК 174

Рик С. М.

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії, проректор з наукової роботи ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
ryksm@ukr.net

Василькевич Я. З.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
v.yaroslava@online.ua

ФОРМУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ПЕДАГОГА

Проблема формування фундаментальних цінностей академічної доброчесності педагога в Україні пов'язана з потребою соціально-філософського обґрунтування та осмислення науково-педагогічної діяльності в сучасних умовах модернізації вітчизняної освіти і науки на основі міжнародних освітньо-наукових стандартів, впровадження інноваційних методів дослідження та ринкових принципів і механізмів діяльності в академічній сфері. Академічна доброчесність – одна з найдавніших, найбільш стійких і універсально прийнятих моральних систем і водночас одна з найбільш складних і суперечливих теорій за формою і змістом її реалізації у науковій практиці. Незважаючи на культурні та національні кордони, вона об'єднує мільйони фахівців, які присвятили своє життя пошуку Істини. Проблема академічної доброчесності пов'язана з визначенням сенсу цієї системи як однієї з основних ціннісних універсалій наукової спільноти. Вона маніфестує не лише сукупність обов'язків і принципів, якими керується вчений-педагог у своїй професійній діяльності, а й визначає мету, зміст, суть і методи їх реалізації. Академічна доброчесність виступає теоретичним ядром морального світогляду вченого і раціональним узагальненням основних положень академічної культури. У дійсності вона виступає сферою «внутрішньої моралі», яка витікає з характеру і специфіки науково-педагогічної діяльності, адже люди, які професійно займаються розумовою працею, внутрішньо зорієнтовані на дотримання моральних норм і принципів. Тому проблеми академічної доброчесності природно виникають у процесі комунікації між академічним співтовариством і його соціальним оточенням. У зв'язку з цим вона акцентує свою увагу не на дисциплінарних аспектах поведінки вченого-педагога, а на тому, якого типу особистості він повинен бути і яким чином вирішувати ті чи інші науково-освітні проблеми в реальному житті.

Академічна доброчесність органічно поєднує в собі комунікативні та дисциплінарні аспекти науки, освіти, моралі та суспільства. Тому вона інтерпретується нами як єдність ціннісних і теоретичних парадигм наукового пошуку й педагогічного процесу, дотримання фундаментальних морально-етичних норм у науковій та освітній діяльності, яка сьогодні впроваджується в українських університетах і школах. Академічна доброчесність дуже тісно взаємодіє з традиційною етикою, яка відображає моральну природу стосунків між людьми в усіх сферах суспільного життя. Як категорія науково-пізнавальної комунікації, вона аксіологічними засобами поєднує науку, освіту і суспільство, а також характеризує вченого як суб'єкта творчої діяльності з його особистісним ставленням до ціннісних критеріїв осягнення світу. Це конкретизує проблемне поле академічної доброчесності, оскільки вона акцентує свою увагу не на моралі в контексті наукового пошуку, а розкриває моральний зміст цього дослідження й показує його етико-прикладне значення.

Проблемне поле академічної доброчесності відображає взаємозв'язок сучасної науки і суспільства та виконує певні соціокультурні й гуманістичні функції. Вона виступає як специфічний прояв загальнолюдських морально-

етичних цінностей у науковому та освітньому просторі. Саме тому в наш час академічна доброчесність набуває нових рис і особливостей. Глибоке реформування національної системи освіти і науки по-новому ставить питання про моральний образ сучасного вченого-педагога. Докорінна перебудова освітньо-наукової галузі й окреслені шляхи її вдосконалення висувають на перший план необхідність формування морально активної особистості, яка займала б яскраво виражену громадянську позицію. Одночасно з цим зростаючий розвиток сучасної науково-педагогічної сфери змінює саму постановку багатьох морально-етичних проблем, вимагає не лише виняткової наукової компетентності, але й широкого соціально-гуманістичного, етичного кругозору вченого-педагога, розвинутої емоційної сфери, високого почуття гідності, обов'язку і відповідальності. Ці моральні якості в поєднанні з професійними знаннями, навичками та досвідом повинні створити ту домінуючу, яка завжди буде центральним орієнтиром науково-педагогічного процесу. Причому коли йдеться про моральний бік науково-педагогічної діяльності, власне, академічну доброчесність, питання полягає не в тому, щоб сформулювати моральний кодекс вченого-педагога, а у формуванні в нього здатності до моральної рефлексії в складних науково-навчальних, просвітницько-виховних ситуаціях, уміння самостійно приймати рішення, бути готовим до морального вчинку, тонко розрізняти педагогічне добро і зло.

Саме тому домінуюче місце у професійній діяльності вченого-педагога займає проблема обов'язку і відповідальності. Моральний обов'язок і відповідальність, будучи загальноетичними категоріями, розглядаються як суспільна й особиста необхідність, яка реалізується у формах, визначених суспільством, і одночасно відповідає внутрішнім переконанням людини. Тільки єдність обов'язку, відповідальності, емоційності, потреб і пізнавального інтересу забезпечує чітку, ініціативну та гуманну поведінку педагога, формує його педагогічну честь і совість.

До головних детермінант, що суттєво впливають на зміст моральної відповідальності та обов'язку в науково-педагогічній діяльності, належить, по-перше, формування глобалізаційних та екологічних теорій, мобільність людей інтелектуальної праці, лібералізація суспільного життя, радикальна зміна соціального статусу сучасного університету, новітні технології навчання, нові форми оцінювання знань, дистанційне навчання, різний рівень матеріальної забезпеченості сімей учнів і студентів тощо; по-друге, сучасний рівень комунікативності й умови людського співіснування призвели до росту психоемоційної напруженості у стосунках між людьми та у системі спілкування викладача і студента, вчителя й учня, вихователя і вихованця.

На сьогодні дуже важливо вибудувати строго впорядковану систему академічної доброчесності, яка ефективно впливала б на сучасну науково-педагогічну діяльність. Для цього науковці повинні мислити конкретно, виходячи з перетину і взаємодії тих сил, які мають різні напрямки і викликають синергетичний ефект. Тому серед найголовніших причин, які прискорюють зміни, можна назвати експоненційний ріст наукових знань, методів, технологій. Сьогодні вчені-педагоги мають такі технічні можливості, експериментальну

базу, великий масив знань, застосовують нові методи дослідження, про які раніше не можна було навіть здогадуватися. Багато нових можливостей у непередбачуваних ситуаціях часто вступають у суперечність із традиційними моральними цінностями. Виникла певна пересторога перед тим, що наука може змінити будь-які фундаментальні людські цінності.

Загалом уся система формування публічної політики у сфері науки й освіти сьогодні повинна підлягати прискіпливому аналізу та експертизі з погляду етичних і моральних наслідків, адже реформи дошкільного навчання, зміст навчальних курсів і дисциплін, освітня інноватика, правила прийому до вишів, проблеми незалежного оцінювання якості знань, розширення сфери освітніх послуг, профорієнтаційна та рекламна діяльність ЗВО, нові форми менеджменту, грантові програми, охорона інтелектуальної власності, сфера освіти дорослих, елітні школи – політика в цих сферах не може не зачіпати фундаментальних цінностей академічної доброчесності.

Враховуючи масштаб, глибину та природу соціально-економічних і політичних змін, які відбулися в нашому суспільстві за останній двадцятилітній історичний період, можна переконатися, наскільки складно передбачити майбутнє. Однак сьогодні вже зрозуміло, що більшість фундаментальних морально-педагогічних проблем уже поставлено, і фахівцям у цій галузі доведеться їх розв'язувати. Це і є головне завдання філософів, етиків, педагогів, соціологів, психологів та інших спеціалістів у галузі освіти і науки в процесі подальшого утвердження гуманістичних цінностей ХХІ ст.

УДК 378(430)

Рокіцька Н.В.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької філології
та методики навчання німецької мови

Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка

ndaniw@ukr.net

FREMDSPRACHENLEHRER-AUSBILDUNG IN DEUTSCHLAND

Charakterisierend die Hauptphasen der Entstehung und der [Neustrukturierung](#) des pädagogischen Bildungssystems in Deutschland hat man festgestellt, dass es einen weiten Weg gegangen ist, dessen Ursprünge in die Mitte des 18. Jahrhunderts hineinreichen. Nachdem man die wissenschaftlichen Quellen analysiert hatte, unterschied man die folgenden Hauptphasen: Domschulen, in denen Lehrer die Kleriker waren; Schulen nach der Reformation, an denen das Lernen in ihrer Muttersprache durchgeführt wurde, demzufolge wurden die Lehrerseminare gegründet; während der Aufklärungszeit wurden die Hochschulabsolventen als die Lehrer, ohne Kurse in Didaktik und Pädagogik zu belegen; im frühen zwanzigsten Jahrhundert wurden Pädagogische Akademien gegründet, in denen die zukünftigen Lehrer für die Volksschulen ausgebildet wurden; während der nationalsozialistische Herrschaft wurde das pädagogische System zum Verfall geführt; die Teilung

Deutschlands (die DDR und die BRD) wurde zu unterschiedlichen Prinzipien für die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften geführt; und die letzte Phase ist die deutsche Wiedervereinigung und die Entwicklungsrichtungen des Bildungssystems bis zur Gegenwart. Alle diese Phasen ebenso zahlreiche gesetzliche Regelungen zur Verbesserung des pädagogischen Bildungssystems, die im Zeitraum 2000-2015 aktiv umgesetzt wurden, haben zur Bereinigung und Einrichtung eines der mächtigsten pädagogischen Systeme im Europäischen Hochschulraum.

Die Analyse des modernen deutschen pädagogischen Bildungssystems gibt einen Grund für die Behauptung an, dass die Veränderungen wegen des Beitritts Deutschlands zum Bologna-Prozess, die während der Lehrerbildung stattgefunden haben, entsprechen einerseits den gemeinsamen europäischen Anforderungen und andererseits bewahren nationale Besonderheiten. Heutzutage bestehen in Deutschland zwei Studienstrukturen nebeneinander: das neue zweistufige System hat berufsqualifizierende Studienabschlüsse wie Bachelor und Master und ist in sequenzielle und integrative Studiengänge einteilt, sowie das traditionelle Curriculum hat folgende berufsqualifizierende Studienabschlüsse wie „Spezialist“ oder „Magister Artium“.

Nachdem man die Besonderheiten des Inhalts und der Lehrveranstaltungsformen der theoretischen und praktischen Lehrerbildung erforscht hatte, stellte man fest, dass es in Deutschland drei aufeinanderfolgenden Ausbildungsphasen gibt: I Phase – Studium an der Universität; II Phase – Vorbereitungsdienst (Referendariat); III Phase – Fort- und Weiterbildungen. Das Hauptmerkmal liegt darin, dass Vorbereitung von Lehrkräften den bestimmten Schultypen entspricht: Lehrämter der Grundschule; Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufe I (Unterstufe der Grundschule, die Hauptschule, die Realschule, die Gesamtschule, das Gymnasium); Lehrämter der Sekundarstufe II (Oberstufe des Gymnasiums und der Gesamtschule), außerdem hängt die Dauer des Studiums von Lehramtstypen (Bachelor-Studium dauert sechs Semester, das Master-Studium – zwei oder vier) ab.

Die Integration von Theorie und Praktikum ist heutzutage die Grundlage für die qualitative Lehrerbildung und die Ausbildung ihrer beruflichen Kompetenzen. Während des Studiums haben zukünftige Lehrkräfte die Möglichkeit und Verpflichtung verschiedene Praktiken zu absolvieren: Eignungs- und Orientierungspraktiken, Betriebspraktikum und Praxissemester. Diese praktischen Blöcke dienen zu der direkten Festigung des erworbenen theoretischen Wissens.

Auf Grund der Forschungsergebnisse hat man Verfahren vorgeschlagen, um die Fremdsprachenlehrerbildung in der Ukraine zu modernisieren. Unseres Erachtens wird auf das theoretische Wissen allzu großen Wert gelegt, daher ist es notwendig, die Praktikumszeit zu erhöhen, d.h. zusätzliche Möglichkeiten für die Festigung des theoretischen Wissens während der Praktiken, noch dazu enge Kooperation zwischen Universitäten und Schulen zu schaffen, Eignungs- und Orientierungspraktiken einzuführen und muss der Kandidat oder die Kandidatin auch bei einer Selektions-Prüfung durchkommen. All das hilft Studienbewerber oder Studienbewerberin ohne Motivation aussondern. Eine wichtige Komponenten sind hier, die Stunden für Nebenfach zu erhöhen und die Anzahl von Disziplinen, die nicht

mit dem Fach für Fremdsprachen verbunden ist, zu reduzieren; Umsetzung der akademischen Freiheit und Möglichkeiten für Studenten, ihren eigenen Stundenplan entsprechend den Anforderungen ihres Berufes aufzustellen. Abgesehen davon, dass das ukrainische pädagogische Bildungssystem die positiven Errungenschaften hat und korrekte Versuche zur Neustrukturierung macht, sollte man die besten Erfahrungen aus dem Ausland, insbesondere aus Deutschland übernehmen.

Література

1. Гаманюк В. Іншомовна освіта Німеччини в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2012. 374 с.
2. Рокіцька Н. В. Професійна підготовка «євровчителя» XXI століття: пріоритети Німеччини. *Наукові записки ТНПУ*. Серія: Педагогіка. № 1/2019. С.50-59.
3. Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf.
4. Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. – Berlin: BMBF, 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf.
5. Terhart E. Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission / E. Terhart. Weinheim und Basel: Beltz, 2000. 160 S.

Руденко М.І

кандидат філологічних наук,
керівник Центру виховної роботи
і культурного розвитку

Тернопільського національного медичного університету
ім.І.Я.Горбачевського МОЗ України

rudenko@tnmu.edu.ua

ЗМІСТ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Педагогіка співробітництва у сучасних умовах передбачає охоплення студентів на добровільних засадах різноманітними активностями поза межами суто навчальної роботи. Форми залучення студентів визначаються їхніми індивідуальними інтересами та потребами.

Питання організації виховної роботи зі студентами у різних типах навчальних закладів розглядали у своїх працях С. С. Вітвицька, С. Г. Карпенчук, позааудиторну виховну роботу досліджували О. В. Винославська, С. Д. Смирнов.

Думки фахівців різняться стосовно необхідності виховної роботи у ЗВО. Вони, як зазначає А.І.Кузьмінський, можуть коливатися від категоричного заперечення до тотального контролю. Однак, на нашу думку, студент повинен

мати можливості та умови для самовдосконалення, задоволення соціальних, естетичних запитів тощо. Якщо виховне середовище у навчальному закладі не відповідатиме цим вимогам, не створить міцної платформи, заснованої на загальнолюдських цінностях добра і поваги до особистості, то молода людина навряд чи протистоятиме деструктивним впливам сучасного соціуму.

Зміст виховання – це система морально-духовних, інтелектуальних, трудових, фізичних та естетичних якостей, переконань, умінь і навичок, які спрямовані на досягнення основної мети виховання – формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості [2].

Зміст виховної роботи у ЗВО повинен змінюватися відповідно до викликів часу – змін самооцінки молодої людини, зневажливого ставлення до природи та здобутків праці, нівелювання цінностей попередніх поколінь, нав'язування примарних запитів та потреб суспільства споживання. Мета нашої роботи – визначення цих викликів та адекватна і швидка відповідь. Вона полягає у пропагуванні надбань матеріальної та духовної культури (кіно, театр, художня література, живопис), формах залучення студентів до університетського життя – конференціях, спортивних змаганнях, флеш-мобах, волонтерських заходах, менторській діяльності. Не втрачає свого значення і кураторська робота, яка полягає не лише у швидкій адаптації вчорашніх випускників шкіл до нових реалій, а й у становленні їх як професіоналів, пропагуванні етичного кодексу та цінностей навчального закладу.

У Тернопільському національному медичному університеті ім. І.Я.Горбачевського МОЗ України функції організації і координування виховної роботи покладено на такий структурний підрозділ, як Центр виховної роботи та культурного розвитку.

Як зазначено у Положенні про Центр виховної роботи і культурного розвитку, мета діяльності останнього – забезпечення культурного, інтелектуального та духовного розвитку студентської молоді, виховання поваги й любові до рідної землі, українських традицій, національних святинь, формування свідомого громадянина – патріота Української держави, популяризація здорового способу життя (спортивно-оздоровча робота), заходів щодо діяльності волонтерського руху, морального, екологічного, фізичного виховання.

Його роботу регламентують Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», накази та інші нормативно-правові акти Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України, «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді», Статут університету, рішення його вченої ради і ректорату, Правила внутрішнього розпорядку та інші документи.

Пріоритетними напрямками у реалізації основних принципів виховної роботи є національно-патріотичне, інтелектуально-духовне, правове, моральне, екологічне, естетичне, трудове, професійне та фізичне виховання, пропагування здорового способу життя.

Центр виховної роботи та культурного розвитку створює умови для безпосередньої участі студентів у формуванні та реалізації молодіжної політики

в університеті, сприяє широкому залученню студентів до діяльності органів студентського самоврядування, розвитку перспективних форм самоврядування.

До завдань Центру належать також забезпечення умов для створення у студентському колективі соціально-психологічного клімату, сприятливого для формування освіченої та гармонійно розвиненої особистості, самовиховання, реалізації талантів та здібностей шляхом участі в роботі товариств, клубів, гуртків, секцій тощо. Спільно з Центром психологічного консультування проводиться значна робота щодо попередження та виходу із стресових ситуацій та покращення психологічного клімату. Цей підрозділ також координує роботу інших структурних підрозділів, громадських організацій, первинної профспілкової організації університету, органів студентського самоврядування щодо виховної діяльності.

Центр виховної роботи та культурного розвитку здійснює культурно-просвітницьку роботу, організацію дозвілля студентів та викладачів через проведення заходів, спрямованих на пізнання студентами культурних досягнень, національної історії, традицій, звичаїв, пропагування здорового способу життя (спортивно-оздоровча робота), участь студентів у конкурсах, фестивалях тощо. Залучена до цієї співпраці також газета «Медична академія» щодо популяризації заходів, які здійснюють структурні підрозділи університету та органи студентського самоврядування.

Важливою ділянкою роботи Центру є проведення роботи з питань соціального захисту, навчання, соціально-побутових умов проживання соціально незахищених категорій студентів (студенти із багатодітних і неблагополучних сімей, інваліди, сироти тощо).

Новаціями ТНМУ в організації виховного процесу є різноманітні просвітницькі та волонтерські акції, які розвивають у студентах організаторські здібності, навчають діяти відповідно до викликів реального життя. Також безсумнівним здобутком, який має значні перспективи, є запровадження проекту «Я - ментор». Проект є корисним не лише для першокурсників, які значно швидше адаптовуються до навчального та соціального життя в закладі вищої освіти, а й для самих менторів, якими є студенти старших курсів університету. Його популяризація та результати вимагають подальшого опрацювання.

Література

1. Дралова О.А., Усачова О.В., Сіліна Є.А., Конакова О.В., Пахольчук Т.М., Денискова О.М. Сучасні аспекти виховної роботи студентів медичних вузів. *Соціально-гуманітарні дослідження та інноваційна освітня діяльність* : матеріали міжнар. наук. конф., 24-25 травня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. С. 459-460.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. К. : Знання, 2005. 486с.
3. Мазепа Христина. Сучасні підходи до організації виховного процесу в медичному коледжі. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2016. Т.3. С.135-146 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://dl.franko.lviv.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/16_mazepa.pdf (дата звернення 15.04.2020).

4. Сторінка Центру виховної роботи і культурного розвитку Тернопільського національного медичного університету імені І.Я.Горбачевського МОЗ України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ecd.tdmu.edu.ua/>

Rudloff C.

Dipl. Oec. Dr. BEd MBA MA,
Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Elementary and Primary Education
Research Focus: Use of e-learning models in physical education
christian.rudloff@phwien.ac.at

Rudloff E.

Dipl. Päd,
Teacher for English, Music and Dance
Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Elementary and Primary Education
elisabeth.rudloff@phwien.ac.at

FLIPPED CLASSROOM IN HIGHER EDUCATION

Introduction

The expectations placed in the politically defined programme "Bologna Project" are high. The call for Bologna-oriented higher education is omnipresent at all universities. Terms such as Deeper Learning Methods, Self-directed Learning, Student Centred Learning, Competence Orientation are to be implemented in the courses of modern university teaching. Furthermore, the curriculum and the general conditions of the respective university must be taken into account.

The Horizon Report 2016 cites a "paradigm shift to deeper learning methods" as a medium-term trend in international academic education and training. This refers to the use of methods in teaching that transcend superficial learning (Surface Learning), which is limited to reproducing information, in the direction of in-depth learning [1].

The changing process from teaching to learning paradigm, student-centered learning and teaching should be incorporated into a modern course. From a university-didactic point of view, the focus of teaching activities is now to be directed towards student activities. This means that attention must be paid to student work and learning behavior. From a formal point of view, this change is reflected in the use of ECTS credits as a unit of measurement for the student workload instead of the usual semester-week hours [2].

The teacher in the role of a pure knowledge lecturer is no longer up-to-date. Self-organized and self-directed learning is becoming increasingly important in higher education. Teachers need to focus their didactic considerations more on students' learning activities, which also means that they must include the possibility of learning outside of face-to-face events. Learning responsibility and activity should be transferred to students as soon as possible [2].

Learning outcomes, competence orientation, employability must not be overlooked in the field of movement and sport [3]. The digitalization of higher education offers the

opportunity to change the content of the teaching offers and to generate a sharpening of awareness of a modern competence-oriented teaching [4]. New forms of teaching and learning need to be adapted for many subjects.

According to Hennessy, the head of Stanford University, the format of the classical lecture might eventually die out and be replaced by new formats. As an alternative to the classical lecture, he mentions the Flipped Classroom model, in which students develop the knowledge themselves at home and then apply it in practice in the classroom course [5]. By flipping the learning activities of the students are swapped in the presence phase and in the individual phase with the aim of having more time for the joint, interactive deepening in the presence phase.

1. Flipped Classroom model

The basic idea of the Flipped Classroom Model is to swap the content transfer, which takes place in the traditional lessons together in the "classroom" with the teacher and the students (students), and the practice and deepening, which is done alone in the traditional lessons at home. This should allow more time for joint practice and deepening of the knowledge learned in theory. Lage, Platt and Treglia [6] describe this in their scientific treatise as follows: "Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and vice versa."

This exchange of the two phases of content transfer and exercise and deepening brings significant advantages. In this way, content mediation can be individualized. Each student can individually design his or her learning pace. Individual breaks can be taken during learning, information can be looked up, the substance can be repeated or skipped. It is not the group or the lecturers who set the pace, but only the learners [7]. Teachers can be relieved of their role as classical lecturer through the use of new media and thus be directly available to the learners as coaches [8].

In the Inverted Classroom concept, the role of the teacher changes significantly, from the facilitator of the learning material to the learning subject, which supports students in self-steering learning processes or the cooperative practice of learning material [9]. Warter-Perez and Dong [10] write: "The fundamental idea behind flipping the classroom is that more classroom time should be dedicated to active learning where the teacher can provide immediate feedback and assistance"

In the online phase, the learners inform themselves about the contents, e.g. by means of a lecture online as a video or as prepared teaching materials about the technique and about preparatory exercises and games.

In addition to conventional formats, such as texts and images, dynamic objects (videos, simulations, animations) can now be combined and used to illustrate knowledge, taking into account perceptual psychological principles [11].

References

[1] Johnson, Larry, Adams Becker, Samantha, Cummins, Michele, Estrada, Victoria, Freeman, Alex & Hall, Courtney. (2016). NMC horizon report. Austin, TX: New Media Consortium.

[2] Wehr, Silke & Ertel, Helmut. (Hrsg.). (2007). Aufbruch in der Hochschullehre. Kompetenzen und Lernende im Zentrum; Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis (1. Auflage). Bern: Haupt Verlag.

- [3] Wildt, Johannes. (2003). Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In U. Welbers (Hrsg.), Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen; Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften (Hochschulwesen, 2. Aufl., S. 25–42). Bielefeld: Webler.
- [4] Kreulich, Klaus, Dellmann, Frank, Schutz, Thomas, Harth, Thilo & Zwingmann, Katja. (2016). Strategische Entwicklung einer kompetenzorientierten Lehre für die digitale Gesellschaft und Arbeitswelt; die Position der UAS7-Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Berlin: UAS7 e. V
- [5] Hennessy, John. (2016) "Rankings sind was für Angeber". Interview: Jan-Martin Wiarda. Retrieved from : <http://www.zeit.de/2016/14/universitaeten-silicon-valley-stanford-exzel-lenzinitiative-john-hennessy>.
- [6] Lage, Maureen J., Platt, Glenn J. & Treglia, Michael. (2000). Inverting the Classroom. A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30–43.
- [7] Schäfer, Anna Maria. (2012). Das Inverted Classroom Model. In Jürgen Handke & Alexander Sperl (Hrsg.), Das Inverted-classroom-Model. Begleitband zur Ersten Deutschen ICM-Konferenz (S. 3–11). München: Oldenbourg.
- [8] Bernsen, Daniel. (2013). „Inverting the History Classroom - A First-Hand Report“. In Jürgen Handke, Natalie Kiesler & Leonie Wiemeyer (Hrsg.), The inverted classroom model. The 2nd German ICM-Conference - proceedings (S. 147–153). München: Oldenbourg.
- [9] Wannemacher, Klaus. (2016). Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich (Arbeitspapiere des Hochschulforums Digitalisierung, Nr. 15). Essen: Edition Stifterverband - Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege mbH.
- [10] Warter-Perez, Nancy & Dong, Jane. (2012). Flipping the Classroom: How to Embed Inquiry and Design Projects into a Digital Engineering Lecture. Proceedings of the 2012 ASEE PSW Section Conference Cal Poly-San Luis Obispo.
- [11] Danisch, Marco & Friedrich, Georg. (2009). Neue Medien im Sportunterricht. In Harald Lange & Silke Sinning (Hrsg.), Handbuch Sportdidaktik (S. 319–329). 2., durchges. Aufl. Balingen: Spitta-Verlag.

Rudloff C.

Dipl. Oec. Dr. BEd MBA MA,
Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Elementary and Primary Education
christian.rudloff@phwien.ac.at

Fahrecker D.

BEd, University College of
Teacher Education Vienna & WMS Kauergasse,
daniel.fahrecker@lehrgut.at

DIGITAL TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION

2. Introduction

New information technologies are an integral part of our everyday lives and determine the lives of our students with increasing speed. They occupy a large part of

their reality of life and are reflected in their thoughts in many ways. For this reason, education and training in the monitoring and promotion of children should be taken up in this modernised reality [1]. The school must ensure that our children can find their way around this world and follow developments for a lifetime [2]. According to Dober, when trying to link the subject of movement and sport with the use of "new media", this does not always find harmony in people's thoughts. Sport is not the first priority when you think about the use of new media in the classroom. On the contrary, it is the new media that are often blamed for the poverty of children and adolescents in their movement, and of course diverse body and movement experiences should be the focus of physical education. On the other hand, the use of media in physical education has always played an important role in visualizing movement sequences, forms of organisation or playing tactics and in enabling students to practice independently [3]. Although Dober argues that the use of new media is enriching for physical education, a considerable number of problems in research exist. An important one is the lack of research, which is illustrated by a small number of empirical studies on this subject. Empirical findings, as well as relevant literature on the subject, are only available to a limited extent and show little potential for use for "new media" in physical education. When considering curricula and educational standards for the subject of "sport", it is striking that little attention is paid to the use of the media. Equally inadequate is the equipment at the sports facilities, which are not intended for appropriate media use. The implementation strategies have so far lacked measures at a personal, didactic and material level [4].

3. New media - Digital Technologies

The term "new media" is far from new, because already at the beginning of the 20th century the term emerged and defined the radio, television and was later used as an umbrella term for all electronic, digital and interactive media. According to Ratzke [5], "new media" are all procedures and means which are novel with the help of new or renewed technologies, i.e. in this form of previously unused forms of information collection and processing, information storage, information transmission and retrieval. This, in turn, means that whenever we talk about digital media, it is also "new media". Thienes, Fischer and Bredel [6] also believe that "new media" are linked to the use of digital technology, which means that information can be stored and processed and that it can be worked online (Internet) or offline. Finally, it can be argued that with the term "new media" all new information and communication technologies and related new transmission, recording and distribution technologies are now designated [7]. From this it can be inferred that "new media" can also be understood as new teaching aids.

4. Digital technologies in physical education

On the one hand, the question arises as to why the use of new media in physical education has been delayed for so long and, on the other hand, what significance do multimedia information and communication technologies have in physical education [8]. Schulz-Zander speaks here of a fundamental improvement in teaching. The introduction of the new media is essentially aimed at fundamentally improving the quality of teaching and school and developing a new learning culture

[9]. In recent years, we have seen an increasingly frequent confrontation with new media in the gym. Many projects work with different accesses were successfully edited and presented. Video- and computer-aided analysis was very often the means of choice here [8]. In the field of physical education, Danisch & Friedrich [11] recognize the use of "new media" as an obvious advantage. They argue that "new media" can play an important role in learning sport-specific movements and forms of action. However, the use of these must also create a "new" didactic area, which should expand the potential of physical education. Rudloff [12] showed how new technologies can be used in the didactic scenario of the Inverted Classroom Model in physical education at the university. According to Dober and Opitz [10], the use of "new media" in physical education has a motivating effect. It is therefore important that didactic concepts are designed for teaching in order to be able to effectively implement the use of "new media". This is particularly important in physical education, as learning platforms cannot be easily used. Didactic scenarios, in which "new media" can be integrated with the help of learning platforms, were shown in the area of physical education for the teaching of "motor basics", "athletics" and "gymnastics", among others [12]; [13]. "New media" can be particularly well integrated in the department of sport when it comes to the students' own body perception. Not only in the new learning process, but also in the improvement of the movement quality, one's own (body) perception plays a major role [8]. With the filming of movement sequences and the subsequent analysis, it is possible that the learners get to know their movement sequences better during a gymnastics exercise. Another very extensive field in the field of the use of "new media" in physical education results when the tablet or smartphone is used in conjunction with the multitude of apps available for this purpose. The fields of application and functionalities of the offered apps, which can not only be used in the subject physical education, range from video feedback and analysis scenarios (Coach's Eye; Video Delay), Coaching Tools (CoachNote), Practice Collections (Group Games App; TGfU App), Knowledge Distribution (Sports Rules; iMuscle) to apps for motion-intensive classroom activities in school (Class Break App) [4].

References

- [1] BMBF. (2014). Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzlerlass. Retrieved from 12. Februar, 2018, von <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/>
- [2] BMBWF & Pappacena, P. (2017). Bildungsministerium präsentiert Digitalisierungsstrategie „Schule 4.0“. Retrieved from 12. Februar, 2018, von <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2017/20170123.html>
- [3] Dober, R. (2006). Neue Medien im Sportunterricht - Mit dem Notebook in die Turnhalle. Zeitschrift L.A. Multimedia, 3(1), 18-19.
- [4] Hebbel-Seeger, A.; Kretschmann, R.; Vohle, F. (2013). Bildungstechnologien im Sport. Forschungsstand, Einsatzgebiete und Praxisbeispiele. In: Martin Ebner und Sandra Schön (Hg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. Berlin
- [5] Ratzke, D. (1984). Handbuch der Neuen Medien: Information und Kommunikation, Fernsehen und Hörfunk, Presse und Audiovision: heute und morgen. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.

- [6] Thienes, G., Fischer, U. & Bredel, F. (2005). Digitale Medien im und für den Sportunterricht. Sportunterricht, 54 (1), 6-10.
- [7] Ingenkamp, F.D. (1984). Neue Medien vor der Schultür. Basel, Beltz Verlag.
- [8] Kopcsandy, I. (2015). Neue Medien im Sportunterricht. Analyse und Korrektur von Bewegungsabläufen mit Hilfe von Videoaufzeichnungen. Wien.
- [9] Schulz-Zander, R. (2001). Lernen mit neuen Medien in der Schule. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft - Zukunftsfragen der Bildung, 43, 181-195.
- [10] Dober, R. (2004). Neue Medien im Sportunterricht. Sport Praxis, 45(3), 18-21.
- [11] Danisch, M., & Friedrich, G. (2009). Neue Medien im Sportunterricht. In H. Lange, & S. Sinning (Hrsg.), Handbuch Sportdidaktik (S. 319-330). Lange/Sinning.
- [12] Rudloff, C. (2017). "Inverted Classroom Model" (ICM) im Bereich Bewegung und Sport in der Primarstufenausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien - Eine Design-Based Research Studie zur Entwicklung eines ICM Konzepts für die Lehrveranstaltung "Leichtathletik". - in: Inverted Classroom - The next stage - Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. (2017), S. 47 - 56
- [13] Rudloff, C. (2018). Chancen und Akzeptanz des ICM im Bereich Bewegung und Sport an der PH Wien. - in: Inverted Classroom - Vielfältiges Lernen. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018. (2018), S. 171 – 176.

УДК 377.811

Рушак О.Д.

викладач професійно-теоретичної підготовки
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»
el.ruschak@ukr.net

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ЕЙДЕТИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

*Поганої пам'яті взагалі не існує –буває лише
невміння користуватися її можливостями.*

Є.В. Антошук

Сьогодні вже неможливо навчати дітей традиційно. Потреби сучасного життя, нормативні документи, вимагають розвивати творчі здібності кожного учня. Тому основним завданням сучасної освіти є формування гармонійно розвинутої особистості.

Процес навчання та виховання учнів має опиратись на співпрацю обох півкуль головного мозку дитини. Учні запам'ятовують краще тоді, коли створюються образи і викликається певна емоція до інформації, тобто надається можливість працювати правій півкулі (образності, емоційності) [4, с.33].

Ейдетицизм являє собою специфічний вид пам'яті, заснований на зорових образах та враженнях. Ейдетичний образ є суб'єктивним, яскравим, візуальним. Тому методики ейдетики ще називають живою пам'яттю. Тренування та покращення пам'яті є ведучою метою розвитку ейдетичних здібностей. Важко уявити успішну людину без добре розвинутої образної пам'яті [1, с.8].

Сучасний педагог сам обирає методи і прийоми як створити в учнів інтерес до навчання. Серед розмаїття педагогічних технологій варто виділити ейдетичну технологію. Навчання за допомогою методів ейдетики – це специфічна форма організаційної навчальної діяльності, одна з цілей – забезпечення комфортних умов, за яких кожен учень відчув би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання, виключення домінування однієї думки над іншою [4, с.34].

Завдання сучасного вчителя-філолога полягає у вдумливому доборі яскравого ілюстративного матеріалу, у виборі форм та прийомів роботи на уроці, спрямованих на покращення психологічної активності та працездатності учнів. У справжніх вчителів немає двічників, узагалі немає, бо вони формують поле уявлень, а не знань [1, с.6].

Методи ейдетики активно використовують у своїй роботі вчителі літератури. Образ – одне з основних понять літератури, що визначає природу, форму і функцію художньо-літературної творчості. Поняття «образ» міцно пов'язане з мисленням, образне мислення – немов бачу те, про що говорю. Емоційно-забарвлені уроки словесності, наповнені рівною мірою вербальною та образною інформацією, – це уроки яких потребує сучасність [4, с.35].

У формуванні суспільних ідеалів учнівської молоді велика роль належить взаємозв'язку таких психічних процесів як уяви та почуттів. Саме вони активізуються під впливом яскравих образів та картин, зображених у художніх творах та під впливом майстерної розповіді вчителя.

Розглянемо деякі методи ейдетики, якими зручно користуватись під час вивчення художніх та ліричних творів.

Під час вивчення ліричних творів учням пропонується використання однієї з багатьох методик ейдетики – «Оживлення» тексту, тобто не просто завчити напам'ять потрібний матеріал, а й намалювати піктограми та схеми до твору. Даний метод ґрунтується на розвитку природних можливостей людини до фантазування, розвиненій уяві, образному мисленні [3, с.17]. За допомогою цього методу учень вчиться швидко створювати уявні картинки тексту, вони «оживають», і учні стають співучасниками тих подій, про які йде мова. Через деякий час малюнки, піктограми та схеми допомагають їм швидко згадати і відтворити текст.

Метод «Входження» підказує дію – ввійти всередину картини, розповіді, фільму, будь-якого сюжету, перетворювати його своєю фантазією. Картинка може просто оживати перед очима, або можна стати самому учасником події. Ми знаємо – те, що відбувається з нами, не забувається. Цей метод легко засвоюють люди з розвинутою уявою, тому дуже важливо розвивати здатність до візуалізації [3, с.17].

Метод «Образні гачки» цікавий тим, що учні начебто «вішають» інформацію на об'єкти малюнку, а потім її знімають. При згадуванні інформації пригадується спочатку сам малюнок, потім прив'язана до неї інформація. Тобто малюнок у даному випадку виконує роль гачка на вішаку нашої пам'яті. Цим методом добре користуватися при вивченні ліричних творів, текстів, слів тощо [3, с.18].

Алгоритм вивчення вірша напам'ять має певну структуру:

- учні читають вірш та формують загальне уявлення про його зміст;
- за допомогою малюнків, схем, піктограм учні зображають текст вірша у вигляді асоціативних малюнків та скорочених записів;
- читають вірш без тексту, спираючись виключно на створені асоціативні малюнки, у разі необхідності, коректують зображення;
- читають вірш за асоціативними малюнками у темпі декілька разів;
- читають вірш за асоціативними малюнками виразно та з інтонацією;
- запам'ятовують зображені асоціативні малюнки вірша та читають вірш напам'ять, пригадуючи асоціативні образи.

Таке вивчення ліричних творів викликає в учнів позитивний настрій та бажання уявляти образи, тим самим розвиваються творчі здібності учнів, а головне – бажання читати художні твори, вчити вірші.

Використання елементів ейдетики на уроках літератури має свої переваги, а саме: розширюються можливості та об'єм пам'яті учнів; збагачується словесна та образна уява, багатогранність сприйняття світу; розвивається творче мислення учнів; пробуджується пізнавальна активність, бажання розвиватися, бачити свої успіхи; покращується емоційна сфера учнів; надається можливість кожному учневі побачити свої здібності та можливості, розвивається впевненість у собі.

До елементів ейдетики звертається майже кожний вчитель-філолог, підсвідомо відчуваючи необхідність використання наочних образів, створення ілюстрацій до художніх творів, що вивчаються. Але все ж таки, важливе свідоме використання технології, її методів, володіння алгоритмом роботи з методиками ейдетики [2, с.16]. Методи ейдетики сприяють розвиткові нового життєвого і художньо-естетичного досвіду учнів, дозволяють відтворювати яскравий наочний образ протягом тривалого часу, розширюють не тільки пам'ять, але й можливості бачити світ по-іншому – у всій його різноманітності кольорів, запахів, звуків.

Таким чином, використання методів ейдетики на уроках найкраще реалізовує особистісно зорієнтоване навчання, допомагає педагогові співпрацювати з усім класом, з кожним учнем і учнями між собою, розвиває пам'ять. Використання педагогами методів ейдетики надає можливість учням під час уроку покращувати працездатність та краще засвоювати навчальний матеріал.

Література

1. Антощук Є. Українська школа ейдетики. *Психолог. Шкільний світ*. 2010. №5. С.5-7.; *Психолог*. 2015. №21/22. С.4-9.
2. Безсмертна Н.І. Впровадження методів ейдетики у процес навчання та виховання учнів. *Обдарована дитина*. 2012. №9. С.15-23.
3. Войтович Г. Використання методів ейдетики в процесі навчання та виховання дітей: навч.-метод. посіб. Хмельницький: ОІППО, 2010. 156с.
4. Уліщенко В. Метод ейдетики в інтерсуб'єктному навчанні української літератури. *Рідна школа*. 2011. № 7. С. 33-37.

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

*Педагогічна майстерність –
це високий рівень професійної діяльності викладача...*

М.І. Дьяченко

В Україні триває реформування системи освіти. У новому законі України «Про освіту» зазначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору».

Конкурентоздатність національної системи освіти у європейському і світовому просторі має забезпечуватись високим професійно-кваліфікаційним рівнем викладачів, гнучкістю, динамічністю навчального процесу.

У зв'язку з цим у процесі професійної підготовки зростає роль викладача, який здійснює передачу відповідних знань, умінь, навичок, створює сприятливу атмосферу навчання, взаєморозуміння і підтримки, сприяє формуванню духовного світу учнів. Зважаючи на це активізуються наукові пошуки в галузі теорії і практики підготовки викладачів професійної школи, підвищення рівня їхньої професійної майстерності.

Провідною метою професійної освіти є забезпечення конкурентоспроможності випускників навчальних закладів та їхньої мобільності на ринку праці, а пріоритетом професійної підготовки визначено творчий розвиток особистості. Зміни в економічній та освітній сферах потребують безперервного оновлення змісту навчання, вдосконалення його форм і методів. Модернізація освітньої галузі спрямована на вдосконалення навчально-виховного процесу, створення особливих умов для професійної підготовки педагогів, зокрема в системі підвищення кваліфікації. Покращення якості педагогічної діяльності вимагає усвідомлення і осмислення причин, чинників, які впливають на ефективність, успішність, якість освіти, та визначення певних умов, за яких це можливо реалізувати.

Спираючись на особистий досвід викладача професійно-теоретичної підготовки в ЗП(ПТ)О кулінарного профілю і спостереження, зауважу, що в організації освітнього процесу існують певні недоліки:

- інтеграція професійно-орієнтованих предметів не сприяє ґрунтовному вивченню окремих професійно важливих дисциплін (наприклад, для майбутніх кухарів IV розряду технологія приготування їжі інтегрується з основами товарознавства, і на вивчення цього інтегрованого курсу відведено 203 год);

- невідповідність застарілої матеріально-технічної бази виробничого навчання сучасному рівню виробництва, внаслідок чого ринок праці перенасичений теоретичними фахівцями; науково-методичне і технологічне забезпечення не адаптоване до реальних економічних умов;

- слабка вмотивованість учнів щодо майбутньої професії кухаря, зниження її престижності.

Усунути ці недоліки можливо шляхом диверсифікації та модернізації навчальної бази, більш ефективного використання діючих виробничих потужностей та підвищення їх технологічного рівня, інноваційне забезпечення матеріально-технологічної бази навчального закладу, організації сучасної підготовки кадрів та стимулювання залучення до цих процесів приватного капіталу, повинні бути створені умови навчання і співпраці з приватними роботодавцями, які в свою чергу будуть особисто зацікавлені у конкурентоспроможних фахівцях.

Найактуальнішими і найефективнішими, на мою думку, саме для викладачів професійно-теоретичної підготовки є майстер-класи з використанням інтерактивних методів навчання. Сучасний викладач має багатий арсенал форм підвищення педагогічної майстерності і для дипломованого фахівця різноманітні форми організації методичної роботи, організовані на робочому місці є способом підвищення професійної майстерності.

Література

1. Васянович Г. П. Теоретичні основи психологічної підготовки майбутнього вчителя ПТНЗ. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти в ПТНЗ*: монографія / Г. П. Васянович, С.М. Вдович та інші. К.: Педагогічна думка, 2012. С. 5–22.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. К. : Академвидав, 2004. 352 с.

3. Донцов А. В. Моральна культура вчителя : монографія. Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. 240 с.

4. Закон України «Про професійно-технічну освіту» №103/98-ВР, із змінами від 19 грудня 2006 р.

5. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні: затверджена МОН України та АПН України 05.07.2004р. *Професійно-технічна освіта*. 2004. № 3. С. 2–5.

6. Оверко Н. Концептуальні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладачів ПТНЗ у контексті модернізації освіти. *Науковий вісник*

Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 2014. № 1 (12). С. 305–310.

7.Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 208с.

УДК 373.091.12.011.3-051

Сампара О. В.

учитель географії вищої категорії,
вчитель-методист Тернопільської Української гімназії
імені Івана Франка
oksana.sampara@ukr.net

Кікінежді О. М.

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
okiki77777@gmail.com

ВІДКРИТІ РОДИННІ СТУДІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

В умовах ринкової економіки та європейського вектора освітньої політики України (Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи) зростає соціальний запит на формування конкурентоспроможної, економічно грамотної особистості Homo economicus у відповідності до міжнародних стандартів якості та безпеки життя. Викликом часу є активізація пропедевтичної роботи з дорослими (батьками та вчителями) як основних агентів економічної соціалізації зростаючої особистості, проектування креативних моделей власної фінансової поведінки.

В Україні проблему підвищення рівня фінансової грамотності населення розглядали О. Блискавка, Л. Зюман, Т. Кізима, Г. Ложкін, Шпак. Соціально-психологічним аспектам економічної соціалізації молоді та підготовки молоді до сімейного життя присвячені дослідження Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравця, В. Москаленко, Н. Дембицької, Т. Мельничук, І. Шульги та інших учених [5; 7]. Над розробкою науково-методичного забезпечення з підвищення фінансової грамотності дітей і молоді в Україні працюють О. Рябова, О. Сампара, Т. Смовженко, З. Філончук, Н. Ткаченко, З. Лапішко [1; 4; 6].

Наукові дослідження і педагогічна практика засвідчили недостатню дослідженість проблеми формування фінансової культури учнів, батьків і вчителів, що визначило мету статті – розробка і апробація Відкритих родинних студій як інноваційної моделі освіти дорослих у партнерській тріаді «батьки – учні – вчителі».

Відповідно до Концепції формування фінансової грамотності у загальноосвітніх навчальних закладах [2] у рамках виконання проекту “Financial Sector Development Program (USAID/FINREP-II)” (2015 р.), з урахуванням економічного менталітету українців, виховного потенціалу

родини, презентацією економічного «Я» у приватному та публічному просторі на засадах гуманістичної педагогічної спадщини (В. Сухомлинський, С. Русова та ін.) було розроблено навчально-методичний комплект для батьків, що включав навчальну програму освітнього курсу для батьків з фінансової грамотності дітей «Фінансова мудрість родинної педагогіки» (О. Сампара, О. Кікінежді) і навчально-методичний посібник для батьків «Відкриті родинні студії: «Фінансова мудрість родинної педагогіки» (авторський колектив; під керівництвом Т. Смовженко) [1; 4; 6].

«Відкриті Родинні Студії» – це модель неформальної освіти дорослих, що стала базовим майданчиком для обміну досвідом та взаємозбагачення учасників батьківських зустрічей і передбачала періодичні зібрання батьків, членів родин, освітян, фахівців, які працюють у сфері дитинства, представників для обміну думками та досвідом фінансового виховання дітей, обговорення актуальних проблем підвищення їх фінансової грамотності. Їх діяльність, на думку Г. Лактіонової, має базуватись на наступних принципах: «рівний – рівному»: «родина – родині»; добровільності та відсутності тиску (толерантності); інформативності змісту та простоти викладу; відкритості доступу [3].

Авторська навчальна програма «Фінансова мудрість родинної педагогіки» включає тематико-проблемне наповнення зустрічей, взаємопов'язаних зі змістом курсу «Фінансова грамотність» для молодших школярів: «Фінансова абетка», «Фінансова арифметика», «Фінансова поведінка», «Фінансова культура». Виокремлено основні напрями фінансової просвітницької роботи з батьками: фінансова грамота, фінансова поведінка, фінансова культура, фінансова і соціальна ініціатива.

Мета програми – виявлення та активізація виховного потенціалу родини у формуванні ключових життєвих компетентностей дітей, зокрема фінансових, економічного способу мислення, споживчої культури дітей, а також підвищення економічної свідомості батьків, їхньої фінансової грамотності, організація спільної взаємодії сім'ї, навчального закладу, громади, фінансових установ для популяризації фінансової просвіти.

Завдання програми:

– активізація соціального партнерства у тріаді «школа – родина – громада» як важливого чинника ефективної економічної соціалізації дітей молодшого шкільного віку;

– розвиток виховного потенціалу родини через залучення батьків, фахівців до співпраці з батьківською громадою класу, початкової школи з метою популяризації фінансових знань та інформації;

– надання психолого-педагогічних і фахових консультацій щодо фінансової грамотності та економічної соціалізації молодших школярів;

– поширення фінансової освіти серед учасників навчально-виховного процесу через партнерську взаємодію із громадськими організаціями, фінансовими установами (волонтерський контекст).

Методологічні основи програми: гуманізація і демократизація виховання; єдність національного і загальнолюдського; безперервність і

наступність виховання; диференціація та індивідуалізація; особистісно орієнтоване навчання і виховання; компетентнісний, гендерний і міждисциплінарний підходи; гармонізація родинного і суспільного виховання. Структура курсу включає 30 батьківських зустрічей, представлених у п'яти розділах, зокрема, «Наша сім'я», «Ми та інші люди», «Ми – громадяни. Установи держави», «Ми – споживачі», «Наші перемоги».

Розділ 1. Наша сім'я (зустрічі: «Фінансова грамотність як важлива складова родинної педагогіки», «Освічені громадяни – окраса Батьківщини (створення фінансового портфоліо сім'ї)», «Кар'єра – твій особистий план успіху», «Тайм-менеджмент – мистецтво управління своїм часом», «Ризики та шахрайство: як убезпечити себе», «Сімейна культура грошей: від бідності до багатства», «Гроші як соціальне мірило багатства», «Фінансовий добробут сім'ї», «Коло доходів нашої сім'ї», «Бюджетний листок сім'ї: економія і заощадження», «Сімейні фінанси і діти», «Родина і гроші: рецепти фінансового добробуту сім'ї»);

Розділ 2. Ми та інші люди (зустрічі: «Компанія – колектив одностудійців», «Людський вимір підприємництва», «Уроки корпоративної культури», «Благодійництво і меценатство», «Волонтерство як інноваційний рух в Україні», «Від спільного досвіду до особистої фінансової незалежності»);

Розділ 3. Ми – громадяни. Установи держави (зустрічі: «Рівні права і можливості жінок і чоловіків у ринковій економіці», «Економічне насилля: причини та наслідки», «Національний банк і банківська система в Україні», «Небанківські фінансові послуги», «Податки, їхнє призначення в державі», «Екскурсія в державні фінансові установи»);

Розділ 4. Ми – споживачі (зустрічі: «Реклама як засіб привернення уваги до товару (послуги)», «Товар, його ціна», «Споживач – «король» ринку», «Зелене споживання» – запораука збереження довкілля»);

Розділ 5. Наші перемоги (зустрічі: «Успішні люди України і їхнє місце у світовій спільноті», «Успішна родина – багата країна»).

Основними формами і методами роботи з батьками є: батьківські зустрічі, клуби, вечори; інтерактивні форми навчання, тренінгові вправи, поради, кейс-урок; засідання круглого столу, кіно-, відеолекторії, моделювальні, дидактичні, ділові, рольові ігри і практикуми, воркшоп, спільні дозвілля: квест, ярмарок, вернісаж, аукціон, акція, салон, флешмоб тощо.

Висновки. Апробація навчально-методичного комплексу «Відкриті родинні студії. Фінансова мудрість родинної педагогіки», яка відбувалась на базі Тернопільської Української гімназії ім. І. Франка (впродовж 2016–2019 рр.), засвідчила її ефективність. В процесі батьківських зустрічей (у формі «Відкритих родинних студій») зростає активність батьків до виховного процесу через співорганізацію різних заходів на економічну тематику, сформовано інтегровану виховну модель «Фінансовий доброустрій родини». Все це стало ефективним інструментом сприяння демократизації системи національної освіти, розвитку громадянського суспільства, партнерства навчальних закладів, родин та фінансових установ в Україні.

Література

1. Відкриті родинні студії: «Фінансова мудрість родинної педагогіки»: навчально-методичний посібник для батьків /Кікінежді О.М., Сампара О.В., Рябова О.Б., Ткаченко Н.В., Лапішко З.Я. та ін; за ред. Т.С. Смовженко. Київ: УБС НБУ, 2015. 251с.

2. Концепція формування фінансової грамотності у початковій, основній та старшій школі. Проект. *Географія та економіка в рідній школі*. 2015. № 10. С.2-4.

3. Лактіонова Г.М., Машкіна С.В. Партнерство навчальних закладів і родин: нові реалії і досвід. *Рідна школа*. 2016. № 7. С. 13–18.

4. Сампара О. В., Кікінежді О. М. Фінансова мудрість родинної педагогіки: програма освітнього курсу для батьків з фінансової грамотності дітей. Київ: УБС НБУ, 2015. 26 с.

5. Соціально-психологічні проблеми становлення суб'єкта економічної соціалізації: монографія /Т.В. Говорун, Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, Л.М. Карамушка, О.В. Лавренко, О.О. Міщенко, В.В. Москаленко, Ю.Ж. Шайгородский; ред.: В.В. Москаленко. Кіровоград. 2012. 205 с.

6. Фінансова грамотність : навч. посібник для вчителя / авт. кол.; за ред. д-ра екон. наук, проф. Т. С. Смовженко. К., 2013. 312 с.

7. Novorun T., Kikinezhdi O., Shulha I. Gender in the dimensions of students' youth social and economic aspirationst // Sustainable development under the conditions of European integration: collective monograph ; editorial board Darko Bele, Lidija Weis, Nevenka Maher. Ljubljana : VSPV, Visoka sola za poslovne vede = Ljubljana School of Business, 2019. P. 414-426. URL: <https://cutt.ly/drbdv0c>

УДК 373.2:001.895 (082)

Семенча Л. Г.

кандидат психологічних наук,

викладач психолого-педагогічних дисциплін

КВНЗ «Нікопольський педагогічний коледж» ДОР

semencha2010@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИРІШЕННІ ЗАВДАНЬ ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Останнім часом цілий ряд інтерактивних форм і методів роботи в освітньо-виховному процесі закладів дошкільної освіти в своїх програмах декларують спеціальну мету створення розвивального середовища для пізнавальної сфери дитини дошкільного віку. Це в першу чергу такі: введення нових відомостей про навколишній світ до існуючих програм, використання проблемних ситуацій, комплекси спеціальних вправ для розвитку логічного мислення [1-5].

Інтерактивні педагогічні технології – це організація засвоєння знань і формування певних вмінь та навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають у активній взаємодії

вихованців між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [3, 6].

Пізнавальна діяльність має створювати ситуацію, за якою дитина займає активну позицію по відношенню до самої себе, коли діяльність вимагає включення всього комплексу дитячих здібностей. Дитина має прагнути самостійно шукати спосіб вирішення завдань. Лише за таких умов формується активна, творча особистість, яка здатна не лише засвоювати запропоноване, а й доцільно активно ним користуватись у нових ситуаціях.

Таким чином, залучаючись до пізнання, дитина найперше повинна навчитись думати, розмірковувати, сперечатись, не боятись не погоджуватись із тим, що їй пропонують інші.

Розвитку у дітей пізнавальної активності сприяє робота з дидактичним матеріалом Монтесорі, природне оточення, експериментування (дослідницька діяльність), організовані прогулянки та екскурсії. Для дошкільників доступними є: проектна діяльність, наприклад, проект «Українська казка», «А хліб святий...», «Прихід весни»; конструювання з конструктору (Lego-технології), паперу, картону, природного та залишкового матеріалу (*площинне конструювання* — «Квіткова поляна», «Калейдоскоп»; *об'ємне конструювання* — «Зоопарк», «Дитячий майданчик»); інтелектуальні конкурси («Літературна академія дошкільнят», «Найкмітливіший дошкільник», турнір ерудитів «Подорож по Індії», «Маленькі літературознавці»); аналіз літературних творів (це може бути авторський твір або придумана дітьми казка чи оповідання, наприклад за набором іграшок, за казковим персонажем та ін.).

Пізнавальні здібності розвиваються за допомогою мовленнєвотворчої діяльності під час розігрування казки із замісниками (геометричними фігурками) (Гавриш Н.В.), спеціальних ігор, що розвивають спостережливість («Який? Яка?», «Порівняння»), ігри та завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, порівняння, вибір («Чому це сталося?», «Знайди пару»). Окрім художньої та мовленнєвої діяльності, для розвитку пізнавальних здібностей в роботі з дошкільниками вихователі використовують різноманітні розвиваючі ігри, зокрема ігри Б.П.Нікітіна, система пізнавально-ігрової діяльності з піском – сендплей (ігри з піском «Морське дно», «Сад квітучий», ігри з піском та водою, розігрування казкових сюжетів «Заяча хатинка», «Пан Коцький», «Снігова королева», заняття-ігри з використанням методу піскової терапії «Подаруй усмішку сонечку»).

Розглянемо перелік найбільш відомих інноваційних технологій та методик у галузі дошкільної освіти, які сьогодні використовують сучасні вихователі з метою розвитку пізнавальної сфери дитини: спадщина Софії Русової («Український дитячий садок»); педагогіка М. Монтесорі («Будинок вільної дитини»); Вальдорфська педагогіка («Вальдорфський дитячий садок»); система освіти «Довкілля» (автор – Ільченко В.); діагностична методика Т.О. Піроженко «Мовленнєве зростання дошкільника»; технологія фізичного виховання дітей М.Єфименка («Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей»); технологія розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера (теорія розв'язання винахідницьких завдань); методика використання схем-моделей

для навчання дітей описовим розповідям (автор – Ткаченко Т.); методика використання схем-моделей у лексично-граматичній роботі (автор – Крутий К.); особистісний розвиток дитини засобами взаємодії різних видів мистецтв; нова модель дошкільного закладу (автори – Заранська Н.Й., Савка М.М.); методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання (автор – Шульга Л.); Регіональна Програма розвитку Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю; методика навчання дітей читанню М.Зайцева; Методика навчання дітей раннього віку Глена Домана; розвиваючі ігри Нікітіних: кубики, гра типа «Танграм»; педагогіка Амонашвілі та ін. [2, 3].

Сучасні вихователі в свою роботу постійно впроваджують інтерактивні педагогічні технології з розвитку пізнавальної сфери дитини. Наприклад, в практику роботи з дошкільниками педагоги вводять систему пізнавально-ігрової діяльності з піском – сендплей, інноваційної технології «Палички Кюїзенера», технологію ТРВЗ (теорію рішення винахідницьких завдань, автор Г.С.Альтшуллер) та ін. [3]. Наприклад, найбільш результативними за технологію ТРВЗ, як показала практика, виявилися: метод роботи з казкою; метод системного аналізу; метод живого слова; метод символічної синектики, які беззаперечно є провідними у методиці Л. Фесюкової «Виховання казкою».

Зазначимо, що використання сьогодні інтерактивних технологій в сучасному закладі дошкільної освіти відбувається за допомогою використання інформаційно-комунікативних технологій навчання, тобто комп'ютерної техніки. Сучасні вихователі в роботі застосовують мультимедійні презентації, комп'ютерні ігри («Склади малюнок», «Розфарбуй віконце», «Знайди цифру»), перегляд навчальних відео- і прослуховування аудіо-фрагментів та ін.

Отже, використання інтерактивних форм і методів роботи з дітьми старшого дошкільного віку передбачають можливість постійного оволодіння дітьми новими засобами діяльності, виконання нових дій, що містять у собі елементи новизни та проблемності, і створюють максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності і виховання особистості дитини. В подальшому плануємо розробити і впровадити у практичну діяльність розвивальну програму щодо підвищення рівня розвитку пізнавальної активності старших дошкільників шляхом використання проектної діяльності та інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

Література

1. Брежнева О.І. Формування пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 1998. №2. С. 12-14.
2. Ващенко Г. Виховання дослідницьких здібностей у дітей дошкільного віку. К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. С. 304-310.
3. Інноваційна практика в роботі вихователя ДНЗ: метод. посіб. / Н. Дятленко, А. Гончаренко, А. Шевчук та ін. К.: Шкільний світ, 2010. 216 с.
4. Кузьменко В.У. Індивідуальний підхід у розвитку пізнавальних здібностей дошкільників. *Шляхи розвитку здібностей у дітей дошкільного віку* : зб. наук. пр. Вип. 16. Ч.1. Київ-Запоріжжя, 1999. С.92-97.
5. Ладивір С.О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника. *Дошкільна освіта*. 2009. №3(25). С.13-22.

6. Пометун О.І. Інтерактивні технології: теорія і методика. Умань-Київ, 2008. 94 с.

УДК 070:37

Сергуніна Т. О.,

кандидат філологічних наук, доцент,
методист відділу організаційно-методичної та
інформаційно-видавничої діяльності ТОКІППО

Мамус М. П.,

провідний фахівець відділу організаційно-методичної
та інформаційно-видавничої діяльності ТОКІППО

ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНИЙ РОЗВИТОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Постановка проблеми. Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття людське суспільство вступило у нову, так звану інформаційну епоху. Характерним для цієї епохи є перехід на використання інформаційних технологій у всіх галузях народного господарства, науки й освіти. Позитивним є те, що людина має швидкий доступ до будь-якої інформації, яка її цікавить. Проте в інформаційному просторі накопичилось стільки різного роду повідомлень, що можна просто «потонути» в інформаційному морі. Окрім того, існує загроза повірити неправдивій інформації, особливо сучасних ЗМІ. «На жаль, багато сучасних медіа не перевіряють достовірність оприлюднених даних, нормою стало використання численних маніпулятивних технологій, спрямованих або на безпідставне формування позитивного іміджу замовників, або на очорнення їхніх конкурентів» [2, с. 222]. Саме тому потрібна грамотна робота з інформацією, вироблення вміння її фільтрувати.

Метою нашої статті є дослідження основних етапів історії вивчення та особливостей сучасного розвитку медіаграмотності.

Під *медіаграмотністю (медійною грамотністю)* розуміють «сукупність знань, навичок та умінь, які дозволяють людям аналізувати, критично оцінювати і створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, а також розуміти й аналізувати складні процеси функціонування медіа в суспільстві, та їхній вплив» [7]. Медіа (англ. *media* – засоби, способи) – це канали та інструменти, які використовують для зберігання, передавання інформації або будь-яких даних (мас-медіа). У більш широкому значенні – це єдине середовище; його використовують, щоб передавати будь-які дані в будь-яких цілях.

Термін *медіаграмотність* почали використовувати у ХХ ст. Розглянемо позиції декількох вчених із цього питання. **Жан Бодрійяр** писав про «симулякри та симуляції» – руйнування смислу в сучасному потоці інформації. Він аналізував, як сучасний потік інформації, який створює велику кількість копій та симулякрів, зрештою знищує реальність [7]. На його думку, ми втратили зв'язок з реальністю та ввійшли в *еру гіперреальності* – епоху, у котрій картинка важливіше змісту, а зв'язок між предметами, явищами та їх знаками порушений [8].

Важливу роль у цьому процесі Жан Бодрійяр відводить ЗМІ: за його думкою, *сучасний божевільний потік інформації створює велику кількість копій та симулякрів, котрі зрештою знищують реальність*. Чим більше стає інформації, тим менше смислу, хоча, за логікою, все має бути навпаки [8].

Головною складовою пропагандистської моделі *Аврама Ноама Хомського* та Едварда Германа є п'ять фільтрів, що формують новини: *об'єми* (розміри, орієнтація на прибуток, концентрація власності), *реклама* як головне джерело прибутку для мас-медіа, *опора на медіа* при наданні інформації урядом, бізнесом та експертами, що виходять від первинних джерел, *«обстріл»* як метод дисциплінування медіа, *«антикомунізм»* як національна релігія та засіб контролю [5]. Вчені дійшли до висновків, що основні пропагандисти ідей у буржуазних демократіях висувують ідеї, що узгоджуються з інтересами еліти (представниками бізнесу, яким належить влада). Відбувається не державна, а елітна цензура інформації. Вчені вважають, що у наш час пропагандистська модель залишається такою самою [5]. Згідно з їхньою теорією, очолює пропагандистську систему в країнах *еліти*, підприємницькі й урядові. Друга група – це *журналісти і «світське духовництво»*. У третю групу входять *представники* освіченого і політично активного *середнього класу*. Четверта група – це політично неорганізовані *«нижчі класи»*, які меншою мірою виграють від існування цієї системи. Ця частина населення набагато менш «утворена» і «індоктринована системою», тому її активно намагаються відвернути від політичної діяльності за допомогою видовищних заходів, побутових інтересів і релігійного фанатизму, який часто приймає фундаменталістський характер [7].

Маршалл Герберт Маклуен у книзі з теорії медіа «Розуміння медіа» (1964) використовує термін *«глобальне село»* і тезис *«засіб комунікації є повідомлення»*, що отримали широке розповсюдження в науці, літературі та журналістиці. М. Маклуен поділяє засоби комунікації на «гарячі» та «холодні», зважаючи на характер їх впливу [6, с. 147]. Г. Маклуен один із перших представив мозаїчність світу сучасної телевізійної культури [6, с. 148].

Ніл Постман, у книзі «Зникнення дитинства», аналізує сприйняття програм телебачення дорослими та дітьми. Він зауважив, що діти і дорослі дивляться разом усі програми. Телебачення стирає грань між дитинством та дорослим життям двома способами: воно не вимагає навчання для розуміння його форми та не відокремлює аудиторію. Дітям відкриваються таємниці дорослого життя. Телебачення відмінє всі табу [4, с. 4].

Вважається, що вперше термін «медіаосвіта» було вжито у 1973 році на спільному засіданні сектора інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно, телебачення та аудіовізуальної комунікації. Втім, першу навчальну програму з медіаосвіти розробив канадець М. Маклуен 1959 року, а її активне застосування в навчально-виховному процесі розпочалося в 60-х роках ХХ ст. у Великій Британії, Канаді, Німеччині, США, Франції. Медіаосвіта з'явилася як інструмент захисту від шкідливих ефектів і трендів медіа. У 1960-х із заперечення медіа переключилися на заперечення і критику різних видів медіа і популярної культури. Це називали парадигмою популярної культури. У 1980-ті

прийшло розуміння, що ідеологічна сила медіа прийшла з натуралізацією зображення: конструйовані повідомлення зникли, оскільки підпали під категорію натуральних. Інтерес у медіаграмотності пов'язаний зі споживанням зображень і картинок – так звана образотворча парадигма [3, с. 113]. Сучасні дослідники прийшли до висновку, що в основі медіаграмотності знаходиться *модель*, яка заохочує людей замислюватися над тим, що вони дивляться, бачать, читають.

Підсумовуючи вищесказане, треба відзначити, що в наш час комп'ютеризації та мегавеликого інформаційного простору необхідно навчити людей бути медіаграмотними, фільтрувати інформацію, яка поступає через мас-медійні канали, ЗМІ, Інтернет тощо.

Література

1. Іванов В. Ф., Шкоба О. Я. Медіаосвіта та медіаграмотність: визначення термінів. *Інформаційне суспільство*. Вип. 16. 2012. Липень – грудень. С. 41–52. с. 41. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=...>

2. Мальцева О. І. Місце медіаосвіти в системі соціального виховання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 7 (312). 2017. С. 222–228. – с. 222.

3. Нітченко Г. М., Ховрич М. О. Теоретичний аналіз проблеми медіаграмотності молоді. *Вісник №151*. Том 1. Серія: Педагогічні науки. С. 112–115. с. 113. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=...>

4. Постман Нил. 1988. / Пер. с англ. А. Т., 2006. https://interesi.files.wordpress.com/2011/09/postman-neil_deti.pdf. – с. 4

5. Почепцов Георгий. Модель пропаганды Хомского-Хермана. URL: <https://psyfactor.org/lib/propaganda27.htm>

6. Приходькіна Н. О. Основні положення концепції Герберта Маршалла Маклуена в контексті виникнення феномена медіаосвіти. *Вісник № 142. Серія: Педагогічні науки*. С. 145–150. с. 147. URL: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=2ahUKewihh8nri9joAhVxw4sKHTyoAE4QFjABegQIARAB&url=-8ul>

7. Вікіпедія URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki...>

8. Жан Бодрийяр: симулякры и разрушение смысла в средствах массовой информации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://monocler.ru/zhan-bodriyyar-simulyakry-i-razrushenie-smyisla-v-sredstvah-massovoy-informatsii/>

УДК 373.5.064.13

Сесик О.О.

методист центру виховної роботи, захисту прав дитини та громадянської освіти ТОКІППО

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК СИСТЕМНИЙ МЕТОД У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

Постановка проблеми. Питання необхідності та особливостей використання педагогічної технології як системного методу у професійній діяльності педагога, особливо класного керівника, обумовлене постійним оновленням змісту освітнього процесу, зміною його структури, важливістю надання конструктивної відповіді на злободенні проблеми й запити суспільства у світлі сучасних змін.

Стрімка динаміка життя висуває високі вимоги до фахівців різних галузей діяльності, вимагає активного впровадження нових технологічних рішень. Зрозуміло, не обійшли ці тенденції і освітню галузь, теперішній стан якої вимагає пошуку нових підходів, одним з таких є використання педагогічних технологій.

Тому школа, точніше педагоги, мають знаходити практичні шляхи реалізації даної мети. Це завдання не слід виокремлювати від загальної площини навчально-виховного процесу, розуміючи надзвичайну важливість напрацювання кожним педагогом, класним керівником своєї індивідуальної стратегії, необхідним компонентом якої буде використання педагогічної технології як системного методу в освітній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень. У даний час поняття педагогічної технології міцно увійшло в освітній лексикон. Але існують великі суперечності його розуміння і вживання. Найбільш актуальною проблемою сьогодні стає використання педагогічних технологій у контексті компетентнісного підходу.

Характерні особливості та принципи педагогічних технологій досліджували відомі вчені, висуваючи своє наукове трактування даного поняття: сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лихачов); змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько); опис процесу досягнення планованих результатів навчання (І. Волков); мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану (В. Шепель); складена процесуальна частина дидактичної системи (М. Чошанов).

Окремі з них акцентували увагу на тому, що педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використаних для досягнення педагогічних цілей [6].

Постановка завдання. Обґрунтувати доцільність і важливість напрацювання кожним педагогом, класним керівником своєї індивідуальної стратегії, необхідним компонентом якої буде використання педагогічної технології як системного методу в освітній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. В епоху соціальних та економічних змін, коли ламаються ціннісні пріоритети в суспільстві й виникає безліч суперечливих вимог до освітньої діяльності, педагогу стає працювати дедалі складніше. Одні учасники педагогічного процесу вважають головним здоров'я дитини, інші вимагають глибоких знань, а треті віддають першість вихованості.

Психологічні аспекти тлумачення даного питання простежуються в роботах Д.Б. Богоявленської, Б.С. Волкова, В.В. Давидова, І.В. Дубровіної, Д.Б. Ельконіна, В.Т. Кудрявцева, А.К. Маркової, С.Л. Новосьолова, В.І. Панова, А.А. Реана, В.В. Рубцова.

В основі технологій освіти і виховання лежить ідея повної керованості навчально-виховним процесом, проектування та відтворюваності навчального і

виховного циклів. Педагогічна технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі лежить певна ідея автора. Адже це змістовна техніка реалізації навчального процесу.

Б. Лихачов визначив педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що скеровують спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу [7].

Виходячи з трактування ЮНЕСКО, педагогічна технологія – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. Довершеним є міркування В.М. Монахова, який стверджує, що це продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчально-виховного процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і учителя [8].

Варто зазначити, що педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації освітнього процесу, траєкторія досягнення запланованих результатів [3]. А також вона означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей [6].

Розглядаючи володіння вчителем педагогічною технологією як одну з умов оптимальності та продуктивності його освітньої діяльності, зміст педагогічної технології можна трактувати як сукупність педагогічних умінь і прийомів реалізації педагогічного впливу і взаємодії, а саме: постановка мети взаємодії; аналіз сформованої ситуації і формулювання педагогічних завдань; здійснення цілеспрямованого впливу на особистість дитини, взаємодії з ним і управління навчально-виховним процесом; організація життєдіяльності дітей та виховного простору; пред'явлення педагогічних вимог; вміння керувати своєю поведінкою і реакціями.

Таким чином, педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу.

Висновки. Розмаїтий досвід виховної діяльності переконує, що значною мірою його успішний розвиток пов'язаний з удосконаленням освітнього процесу завдяки застосуванню педагогічної технології як системного засобу через використання інтерактивних форм та методів навчання й виховання, які спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а передусім на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування; сприяють формуванню особистості учнів як суб'єктів діяльності та соціальних стосунків.

Таким чином, вихід на рівень розробки педагогічних технологій робить педагогічний процес, з одного боку, більш організованим і керованим, з іншого боку, розкриває перед педагогом необмежені можливості творчого пошуку і вдосконалення педагогічної діяльності.

Отже, педагогічний пошук повинен зосереджуватися на шляхах розробки або пошуку методично обґрунтованих технологій, метою яких є посилення зв'язку навчання та виховання із життям, і дієвий відгук на сучасні динамічні запити.

Робота з учнями не дає змоги учителю, класному керівнику зупинитися на досягнутому, посилює щире прагнення до постійного руху вперед, адже відомо, що дітей може і має право озброювати знаннями й виховувати тільки творчий, відданий своїй праці педагог.

Література

1. Акімова О.В. Розвиток самодостатньої особистості, її соціалізація. *Наша школа*, 2006. № 2-3.
2. Амонашвілі Ш.О. Істина школи / пер. з російської. Подільський культурно-прсвітницький Центр ім. Реріха, 2007. 74 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. М.: Издательство института профессионального образования, 1995. 336 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / І.Д.Бех. К.: Либідь, 2008. 348с.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. 3-тє вид. Полтава: Полтавський вісник, 191с.
6. Концептуальный обзор понятия «педагогическая технология» / В.И. Боголюбов. Пятигорск: ПГЛУ, 2000. 13 с.
7. Лихачев Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей). Самара: СИУ, 1997. 84 с.
8. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995.152 с.
9. Прогнозування та планування роботи класного керівника: метод. посіб. / авт.-упоряд.: Сорока Г.І. *Організація виховної роботи: планування, аналіз, методичне забезпечення*. Х.: Основа, 2005.

УДК 37.013:[373:378]

Сидоренко Г. Г.

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР
morepisem83@gmail.com

Турицька Т. Г.

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної медицини з курсом фізичної терапії
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
tatyana.turickaya@gmail.com

**НЕОБХІДНІСТЬ ОПАНУВАННЯ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ
КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ ЯК
НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ**

Пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на якість освіти, в останні роки тільки розширюється. Створюються нові педагогічні технології, актуалізуються вже відомі, оскільки все більш явною стає неспроможність традиційної освітньої системи відповідати новим соціокультурним та економічним умовам. Зацікавленість до технології критичного мислення як освітньої інновації з'явилась в Україні близько двадцяти років тому.

У закордонній педагогіці та психології над проблемою розвитку критичного мислення працюють Д. Брунер, Д. Стіл, Ч. Темпл, С. Уолтер, Д. Халперн, П. Фачоне та інші. Необхідність формування в учнів критичного мислення доводять вітчизняні вчені В. Кремень, О. Пометун, О. Тягло, О. Чуба та ін. [1, с. 43]. Ними визнано, що тією мірою, якою освіта України прагне бути на рівні освіти провідних держав сучасного світу, вона має засвоїти критичне мислення, адаптувавши його до специфіки національного менталітету [3]. Вчені зазначають, що розвиток критичного мислення школярів є умовою досягнення якісної освіти в Україні, забезпечення рівня освіти провідних держав сучасного світу. Формування критичного мислення в період розширення інформаційного простору набуває особливої актуальності. Добре навчені учні мають не лише знати й розуміти наукові ідеї та концепції, а й бути мотивованими мислити критично, використовувати те, що вони знають для покращення власного життя, а також власного внеску в життя країни та світу [2, с.89].

Проте, на сьогодні критичне мислення та технології його розвитку у здобувачів освіти значною мірою залишаються для більшості педагогічних працівників України не до кінця зрозумілими. Так, під час анкетування вчителів природничо-математичних спеціальностей на базі КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР (усього 148 респондентів), було встановлено, що 18% не володіють інструментарієм критичного мислення, 23% опитаних володіють технологіями розвитку критичного мислення, проте мають труднощі їх використання. І лише 17% серед опитаних застосовують технології критичного мислення та вдало використовують їх під час навчального процесу. А 42% – не змогли визначитися під час відповіді. Дане опитування вказує на необхідність більш глибокого дослідження теорії та розробки цілісної моделі технології розвитку критичного мислення, що можуть бути запроваджені в навчально-виховний процес шкіл та вишів. Тому, доцільним є розробка та впровадження низки навчальних тренінгів стосовно опанування стратегії розвитку критичного мислення як невід'ємної складової підвищення якості освіти.

Отже, назріла потреба застосування нових концептуальних підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогів, основними передумовами яких є сучасна модернізація в освіті, визначення нових напрямів функціонування системи педагогічної освіти з урахуванням міжнародного досвіду. Неперервність освіти або «навчання впродовж життя» мають бути пріоритетними в професійному та особистісному розвитку педагога, бо саме принцип «освіта через усе життя» діє у всіх цивілізованих країнах. Майже

кожна людина сьогодні відчуває потребу в регулярному оновленні власних знань.

Саме опанування стратегій розвитку критичного мислення педагогічними працівниками сприятимуть активізації розумової діяльності здобувачів освіти, усвідомленню матеріалу, що вивчається, розв'язанню проблемних завдань, виробленню власної думки і, як наслідок, гармонійному розвитку та становленню особистості в наш стрімко мінливий час.

Література

1. Ващенко ЛС. Про результати вивчення стану критичного мислення ліцеїстів. *Біологія і хімія у рідній школі*. 2017. № 2. С. 42-46.
2. Пометун ОІ. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018 . №2. С. 89-98.
3. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 202-208.

УДК 377.687.1

Сиротюк О.С.

старший майстер

ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»

sirutuko7@gmail.com

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ

Створення національної системи освіти, що повинна посісти провідне місце в технічному оновленні економіки, практичному запровадженні досягнень науки і техніки, істотно впливає на визначення основних напрямків роботи майстрів виробничого навчання. Їхню діяльність необхідно спрямовувати, насамперед, на забезпечення високого рівня підготовки майбутніх робітників, їх конкурентної спроможності, мобільності, творчої активності в умовах ринкової економіки. Це можливо лише за умов постійного самовдосконалення, системного підходу до навчання, планування та клопіткої роботи з підготовки до занять, проведення їх на високому професійному рівні.

Перебудова професійної освіти вимагає значного підвищення особистісної відповідальності викладачів і майстрів виробничого ЗП(ПТ)О у виборі форм і методів навчання і виховання, організації суспільно корисної і продуктивної праці учнів. Суттєвого значення набуває формування типу робітника, здатного до самовдосконалення, саморозвитку та творчого вирішення проблем в професійній діяльності. Тому актуальним стає питання впровадження в навчально-виробничий процес ЗП(ПТ)О сучасних методів навчання, які дозволяють не просто передавати учням знання, професійні навички та уміння, але й сприяють всебічному розвитку особистості майбутнього фахівця.

Планування процесу виробничого навчання забезпечує умови для його раціональної організації, своєчасного і повного виконання навчальних планів і програм, завчасної і ретельної підготовки майстра до проведення кожного

заняття. Підготовка майстра виробничого навчання до уроку складається з двох елементів: перспективна підготовка (до нового навчального року або окремої теми) і поточна підготовка (до чергового уроку). При підготовці до занять майстер відповідно до положення про планування виробничої діяльності професійно-технічних навчальних закладів використовує ряд плануючої та професійної документації:

- ✓ робоча навчальна програма з професійно-практичної підготовки;
- ✓ поурочно-тематичний план з професійно-практичної підготовки;
- ✓ перелік навчально-виробничих робіт з професії;
- ✓ плани виробничого навчання на семестр;
- ✓ плани виробничого навчання на місяць;
- ✓ план уроку;
- ✓ технологічна та технічна документація.

План уроку – основний документ для проведення конкретного уроку з теми. План уроку та конспект – це результат безпосередньої підготовки майстра до уроку. Складати план уроку можна як текст, таблицю у зошиті або на бланках затвердженої форми. Важливими вимогами до плану уроку виробничого навчання є:

- ✓ чітке визначення його навчальної, виховної і розвиваючої мети;
- ✓ правильний вибір типу і структури уроку;
- ✓ правильний вибір методів, форм та прийомів роботи з групою, спрямованих на досягнення мети;
- ✓ чітке визначення форм і методів індивідуальної роботи з сильними і невстигаючими учнями;
- ✓ особливу увагу при плануванні слід приділяти самостійній роботі учнів на уроці, самостійному відпрацьовуванню певних умінь для подальшого надбання навичок роботи;
- ✓ поурочні плани повинні передбачати всі елементи структури обраного типу уроку (вступний; урок вивчення трудових прийомів та операцій; урок виконання простих комплексних робіт; урок виконання складних комплексних робіт; контрольно-перевірочний урок);
- ✓ поурочні плани повинні бути охайно оформлені, бажано щоб були поля, а після поурочного плану – вільне місце, де можна робити примітки, зауваження по ходу уроку.

До плану доцільно записувати запитання, які ставитимуться учням під час опитування і бесіди, відображати методи самоконтролю при виконанні певних операцій. У плані наводяться перелік інструментів і обладнання, замальовки, схеми тощо.

Тема уроку повинна формулюватися чітко, зрозуміло і, по можливості, стисло.

Сучасні принципи навчання вимагають комплексного планування мети навчання, виховання та розвитку учня.

До навчальної мети належать: формування практичних знань, удосконалення умінь та навичок, визначених навчальною програмою.

Плануючи виховну мету, немає потреби повторювати в плані кожного уроку постійно діючі завдання, такі як виховання охайності, культури спілкування, дисциплінованості, тим більше, що це не завжди актуально. Визначаючи виховну мету занять, необхідно врахувати пріоритетні напрямки, а саме:

- ✓ формування національної свідомості (любов до рідної землі, повага до культури та історії рідного народу);
- ✓ формування творчої, працелюбної особистості;
- ✓ розвиток індивідуальних здібностей і забезпечення умов їх реалізації.

Плануючи розвиваючу мету уроку, майстер може планувати розвиток навичок роботи з інструкційними картами, технічною та технологічною документацією, стандартами, технічними умовами, вміння послідовно висловлювати власну думку тощо. Необхідно пам'ятати, що комплексне планування навчальної, виховної і розвиваючої мети повинні підсилювати одне одного і бути взаємопов'язаними.

Успіх виробничого навчання залежить не тільки від правильного визначення його мети та змісту, а й від засобів досягнення цієї мети, тобто від методів навчання, які використовуються майстрами у різних навчально-виробничих умовах.

Слово «метод» за грецьким тлумаченням – «спосіб дії для досягнення певної мети». Методами виробничого навчання називають основні способи спільної діяльності майстра та учнів ЗП(ПТ)О, завдяки яким учні оволодівають знаннями, уміннями та навичками, професійною майстерністю. Вибір методів залежить не тільки від мети та змісту навчання, а і від специфічних особливостей професії, рівня попередньої професійної підготовки учнів, їх віку, умов навчально-виробничого процесу. Лише в тому разі, коли майстер уміло володіє системою сучасних методів навчання, оптимальними прийомами їх застосування, можна досягти успіху.

Методи проведення уроків виробничого навчання класифікуються за ознакою джерела інформації:

- ✓ словесні методи, до яких належить розповідь та пояснення, бесіда, інструктаж;
- ✓ наочні методи – демонстрація виробів або зразків, приладдя, показ операцій і трудових прийомів майстром;
- ✓ практичні методи – виконання вправ, виробничих завдань, лабораторно-практичні роботи.

Урок виробничого навчання – організаційна форма, яка забезпечує розв'язання єдиного дидактичного завдання всією групою учнів у однакових навчально-виробничих умовах (навчально-виробничих майстернях, навчально-виробничих цехах).

Методика виробничого навчання повинна відповідати закономірностям процесу здобуття учнями виробничо-технічних знань, вмінь та формувати в них технологічні інтереси, здібності і навички, виховувати правильне відношення до праці, повагу до колективу, дисциплінованості, організованості праці.

Література

1. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: монографія / за ред. С.У.Гончаренко. К.: Вища шк., 1998. 229 с.
2. Заславська С.О. Підготовка майстра виробничого навчання до занять: методичні рекомендації. Донецьк: ДПО ІПП, 2003. 58с.
3. Коваленко О.Е. Засоби активізації пізнавальної діяльності учнів. *Професійно-технічна освіта*. 1999. № 2. С.31-33.
4. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Олейник Т.О. та ін. Дистанційне навчання: посібник /за ред. Кухаренко В.М. Харків, 1999. 216 с.
5. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-методичний посібник / Н.Г. Ничкало, В.О. Зайчук, Н.М. Розенберг та ін. / за ред. Ничкало Н.Г. 2-е вид. доповн. К.: Вища шк., 1994. 383 с.

УДК 377.016:159.9

Сівак Ж.І.

майстер виробничого навчання
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»
sivakganna@gmail.com

ПІДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО УЧНЯ НА УРОКАХ ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна освіта в усьому світі відчуває значні зміни, що стосуються не тільки питань змісту навчальних матеріалів, а й технологій та форм їх передачі. Передача знань – важливий процес, від якого залежить якість засвоєння знань, успіх формування необхідних життєвих навичок. Перед працівниками професійної освіти стоять завдання підготувати компетентного конкурентоспроможного випускника.

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Професійно значущими якостями конкурентоспроможної особистості є: мислення, емоційні виявлення, способи діяльності і поведінки, цінності орієнтації, прийняті у певній галузі діяльності, досвід розв’язання професійних проблем – вітчизняний, зарубіжний. Саме ці фактори й показники враховуються при організації професійної підготовки. Запорукою компетентності і конкурентоспроможності випускника стали інноваційні підходи до організації професійної підготовки. Якісна підготовка компетентного учня потребує творчого підходу інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних технологій. Застосування педагогічних технологій звільняє педагога від довільної побудови уроку, дає можливість просуватися до кінцевого результату.

Педагогічна технологія – це інструментарій досягнення мети. Педагогічні технології ширші за змістом від методів навчання чи методики навчання:

- ✓ метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності майстра та учнів, спрямований на вирішення комплексу завдань начального процесу;
- ✓ методика навчання – це система науково обґрунтованих методів, правил і прийомів вивчення матеріалу;
- ✓ технологія навчання – це інструментарій досягнення мети навчання, систематичне послідовне впровадження на практиці попередньо спроектованого процесу навчання, система способів і методів досягнення мети при управлінні процесом навчання.

Якщо методичні розробки уроку орієнтуються на педагога, то педагогічні технології орієнтуються на учнів і спрямовані на забезпечення успіху засвоєння за рахунок їхньої власної діяльності.

Отже, педагогічна технологія – це система знань про інструментарій досягнення мети навчання, керівництво процесом навчання з орієнтацією на індивідуальні особливості, рівень підготовки учнів, забезпечення цілей навчання шляхом розвитку особистості.

Щоб прийти до вибору педагогічної технології, необхідне проектування – системно обґрунтований вибір змісту, методів, орієнтаційних форм, методичних прийомів навчання.

Практика впровадження педагогічних технологій в професійно-технічних закладах виявляє дві групи програм:

- ✓ засвоєння педагогічної технології викладачами та майстрами виробничого навчання та впровадження її в практику роботи;
- ✓ підготовка учнів до навчання в умовах організації навчального процесу на інноваційних педагогічних технологіях.

У практику роботи впроваджуються такі технології:

- ✓ інтерактивні технології;
- ✓ ігрові технології;
- ✓ технологія інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей;
- ✓ технологія групової діяльності;
- ✓ технологія «створення ситуації успіху»;
- ✓ технологія групових творчих справ;
- ✓ технологія проєктного навчання (метод проєктів);
- ✓ технологія особистісного навчання;
- ✓ технологія розвитку творчої особистості тощо.

Інноваційні технології та інші характеризуються цілою низкою особливостей, серед яких найважливішими є суб'єктивний тип та характер взаємовідносин між учнями та педагогами, діалогічний стиль взаємодії, групові та колективні форми організації навчального процесу; проблемні, пошукові, дослідницькі методи навчання, ефективні способи отримання та засвоєння інформації, які орієнтовані на пошуково-мисленеву діяльність. В контексті таких взаємовідносин педагог виконує функцію організатора співдружності, посередника, консультанта та керівника пошукової діяльності учнів, водночас

учень має активну позицію, мотив до самовдосконалення та інтерес до навчальної діяльності.

Важливу роль і місце в підготовці компетентного учня має інтерактивне навчання, суть якого полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії учнів. Оптимізації навчального процесу за умов інтерактивного навчання сприяє те, що в людині переважають дві потреби – потреба постійного вдосконалення і потреба бути в безпеці. Така безпека, або своєрідний комфорт, забезпечується учнями в процесі взаємодії, співпраці, роботі в парах чи групах.

Одним із методів інтерактивного навчання є метод «мозкового штурму», спрямованого на розв'язування складних завдань за обмежений час та розвитку творчих здібностей. Суть методу полягає в тому, що необхідно висловити найбільшу кількість ідей за невелику кількість часу, обговорити та здійснити їхній вибір. Метод «мозкової атаки» можна використовувати у різних формах навчальної діяльності: у роботах з мінігрупами, командами, великими групами, в процесі індивідуальної роботи. Цікавим та ефективним є також метод проєктів, тобто система навчання, за якою учні здобувають знання і вміння у процесі планування й виконання практичних завдань-проєктів різних рівнів складності; метод, який дозволяє учням самостійно здобувати знання чи застосовувати вже наявні, причому замість дій за зразком в основному виконується пошуково-дослідницька діяльність.

Ефективними є ігрові технології. Гра активує пізнавальний інтерес, спрямовує розумову діяльність. Оптимізації навчання сприяє також методика розвитку критичного мислення – особистісно орієнтована модель навчання, яка активізує спілкування особистостей. В межах даної методики використовуються прийоми так званої «інтелектуальної провокації», спрямовують хід мислення; «фреймінг» («підштовхування»), суть якого полягає в постановці питання таким чином, щоб можна було знайти відповідь, спрямовує розумову діяльність. Тут виявляється вміння аналізувати, робити висновки і приймати відповідне рішення у нескладних ситуаціях. Ігри можуть бути рольові, дидактичні, організаційно-діяльнісні, ділові та імітаційні. Рольові ігри дають можливість відтворити будь-яку ситуацію у «ролях». Кожен починає розуміти, що він не просто учень, який відповідає перед педагогом, а особа, яка має певні права, обов'язки та відповідальність у прийнятті рішень. Ігри дають можливість зняти психологічний стрес, сприяють кращому засвоєнню знань, розвивають швидкість мислення.

Під час навчання за інтерактивними технологіями із застосуванням методик розвитку критичного мислення учні навчаються аналізувати ситуацію; обговорювати проблему та приймати рішення; займати чітку позицію; обґрунтовувати свою відповідь; чітко висловлювати свою думку або думку колективу, регламентуючи при цьому час; ставити чіткі запитання і давати на них змістовні відповіді; аргументувати відповіді; відшукувати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, прогнозувати; аргументовано оцінювати діяльність.

Саме інтерактивні методи сприяють тому, що учні опановують усі рівні пізнання (знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінювання, застосування), розвивають критичне мислення, рефлексію, вміння вирішувати проблеми. Особливістю організації навчального процесу з впровадженням інноваційних технологій є орієнтація на особистість, забезпечення комфортних умов отримання освіти, підготовка особистості до функціонування в складних умовах суперечливого соціуму; формування таких рис, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, вміння спілкуватися з їхніми носіями.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія/ за ред. Н.Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
2. Десятов Т.М. Взаємовплив національного і міжнародного досвіду в професійній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. С. 26-28.
3. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. *Освіта України*, 2004. № 56-57. С. 3, 5.
4. Кравченко Г. Ю. Інноваційний процес у сучасній школі. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. /Харків. держ. пед. ін-т ім. Г. С. Сковороди; за заг. ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. Харків, 2002. Вип. 17. С. 18-21.
5. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. *Педагогічна газета*, 2001. Липень. С.4.
6. Ніколаєнко С.М. Інноваційний розвиток професійно-технічної освіти в Україні. К.: Книга, 2007.
7. Пехота О. М., Кітенко А. З., Лабарський О. М. Освітні технології. К.: А.С.К., 2000.
8. Полак Л.Б. Навчально-виховний процес у закладах профтехосвіти: управлінський аспект: навч.-метод. посібник. К.: Вища шк., 1999. 112 с.
9. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І.А. Зязюна. К.: Віпол, 2000. С. 176 – 203.
10. Стрельников В.Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання. Книга 2. Полтава, 2002. 145с.
11. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково – методичний посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. К.: А.С.К., 2006.

Сіткар В.І.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти ТОКІППО

Сіткар Н.С.

вчителька початкових класів Тернопільського
ЗЗСО № 13 ім. А. Юркевича

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ ШКОЛАХ ЕСТОНІЇ: РЕАЛІЇ ТА ПОРАДИ УКРАЇНСЬКИМ ОСВІТЯНАМ

Постановка проблеми. В Естонії, як і в Україні, освіта обов'язкова – це конституційне право всіх дітей до 17 років. В цій країні структура навчальних закладів подібна до вже знайомої нам:

- ясла – для дітей віком від 1,5 до 3 років;
- дитячий садочок – для дітей від 3 до 7 років;
- школа – для учнів від 6 до 17 років;
- гімназія – для учнів від 17 до 20 років.

Проте на відміну від традиції у нашій країні, в Естонії немає конкуренції між державними та приватними школами. Державна освіта вважається якісною та престижною. На противагу цьому у приватні школи найчастіше віддають дітей із проблемною поведінкою [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щоб потрапити до школи, діти складають вступні тести. За їхніми результатами обирають навчальну програму. Існує дві **державні** програми – для загальної школи та спрощена для основної освіти (за даними **сайту** Міністерства освіти та науки Естонії) [2]. За спрощеною програмою навчають дітей із вадами розвитку чи тих, яким потрібні особливі умови. Водночас інклюзивна освіта повністю інтегрована в загальну, дітей з інвалідністю навчають нарівні з іншими учнями та в тих самих класах. Жодної ізоляції та обмежень – батьки можуть вільно обирати, вчитися їхнім дітям в звичайній школі чи спеціалізованому інтернаті. Якщо учень потребує особливих умов, школа може забезпечити йому спеціального помічника, соціального педагога чи психолога.

Мета роботи. Проаналізувати особливості навчання в сучасних школах Естонії, які за результатами PISA-2018 є найкращими в Європі, та розробити поради для українських освітян.

Виклад основного матеріалу досліджень. Для українських освітян, як своєрідних реципієнтів, корисними можуть бути такі поради естонських колег:

1. *Вчитися не менше за своїх учнів.* Щоб давати актуальні знання та допомогти дітям опанувати інновації, вчителю необхідно розвиватися. Окрім того, нові знання завжди мотивують рухатися далі.

2. *Користуватися методиками закордонних колег.* Естонські вчителі майже всі стежать за блогами, сайтами відомих педагогів, випробовують різні авторські уроки та часто змінюють свої програми відповідно до запитів класу та навіть конкретних учнів. Не обов'язково вигадувати велосипед, якщо вже є класні авторські уроки – їх можна використовувати та адаптувати під своїх

дітей. Якщо ж програма не дозволяє вільно обирати формат уроку, варто спробувати давати творчі домашні завдання або влаштовувати раз на тиждень гурток з інтерактивом. Так, наприклад, на **EdEra** є новий онлайн-курс для вчителів з готовими інструментами, які можна використовувати, щоб урізноманітнювати уроки.

3. *Опанувати медіацію.* Якщо в Україні немає поки що державної програми медіації в школах, а конфлікти найчастіше самотужки розв'язують вчителі, варто познайомитися ближче з **медіацією** (*метод вирішення конфліктів та врегулювання справ із залученням третьої сторони – посередника, який допомагає налагодити комунікацію та знайти рішення, яке б влаштувало всі сторони*) та **антибулінгом**. Задля цього разом збираються батьки учня, директор, соціальний працівник, медіатор та учитель. Їхнє завдання – знайти рішення, яке буде обов'язкове для виконання. Крім того можна пройти курси, наприклад – **онлайн**, чи хоча б познайомитися з досвідом іноземних колег в інтернеті [2].

Естонська школа робить акцент на індивідуальному розвитку учнів і завжди шукає діалог між батьками та вчителями. Країна, яка обрала шлях діджиталізації, дає більше свободи педагогам та учням для прояву своїх здібностей. Українська школа лише починає цей шлях розвитку – в 2017 році була прийнята реформа «Нова українська школа», яка теж ставить в центр уваги дітей та їх потреби.

На думку Лійни Керсна, депутатки парламенту Естонії, яка займається питаннями освіти, найважливіша складова успіху естонської школи – це високий рівень вчителів [1]. Зокрема, набирати і утримувати у школі молодих ентузіастів допомагає порівняно непогана зарплата: середня зарплата шкільного вчителя в Естонії у другому кварталі 2019 року становила до вирахування податків 1513 євро, що трохи більше середньої зарплати по країні, а середня зарплата вихователя у дитячому садку – 1145 євро.

Лійна Керсна вважає, що якості естонської школи сприяє ще й те, що дуже багато дітей активно беруть участь у гуртках за інтересами. «Це дає дітям можливість розвивати сильні сторони, світогляд та інтерес до специфічних предметів. А перелік гуртків за інтересами вражає навіть у маленьких сільських школах», – говорить пані Керсна.

Крім того, депутатка наголошує на важливості системи словесних оцінок. За її словами, вона підтримує у дітях цікавість і самооцінку, що дуже важливо для навчання. Словесні оцінки – коли вчитель не ставить «п'ятірку» або «двійку», а пише або говорить словами: «дуже добре» або, наприклад, «ось тут ще треба попрацювати» – широко застосовують в Естонії у молодших і середніх класах, у старших же в основному вже ставлять бали [1].

Висновки. Вчитель – не єдиний, хто відповідає за навчання та розвиток дітей. У кожній школі працюють соціальні працівники та державні координатори. Перші спостерігають за поведінкою учнів, відповідають за їхній соціальний та творчий розвиток. А другі стежать за успішністю учнів. Завдання ж учителя – дати дітям максимум знань та зацікавити навчанням [2].

Естонські навчальні плани визначають, що учень має знати, а вчителі вирішують, як і в якій послідовності цьому навчати.

За словами організаторки дослідження PISA в Естонії Гунди Тіре, яку цитує газета Eesti Paevaleht, естонські школярі виявилися і найбільш націленими на успіх: вони упевнені, що люди самі здатні розвивати свій інтелект, і готові вкладатися у власний розвиток, щоб забезпечити собі краще майбутнє [1; 3].

Література

1. Естонська шкільна система – найкраща в Європі. І ось чому. URL: <https://ua.112.ua/mnenie/estonska-shkilna-systema--naiiakisnisha-v-yevropi-i-os-chomu-477147.html> (дата звернення: 25.03.2020).

2. Освіта по-естонськи: як вчать в школах Талліна. URL: <http://blog.ed-era.com/osvita-po-iestonski-iak-vchatsia-v-shkolakh-tallinna/> (дата звернення: 27.03.2020).

3. Сінгапур лідирує в глобальних рейтингах освіти. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/news-38229855> (дата звернення: 20.03.2020).

УДК 378(430)

Сіткар С.В.

кандидат педагогічних наук
викладач кафедри машинознавства і транспорту
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ОСВІТНІЙ ТЕХНОЛОГ ЯК МЕДІАТОР ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ: ДОСВІД ЕСТОНІЇ

Постановка проблеми. За результатами останньої програми з оцінювання освітніх досягнень учнів PISA-2018, естонська шкільна система виявилася найкращою в Європі. Чотири перших рядки у світовому рейтингу посіли китайські або переважно китайські міста. Першими стали Пекін, Шанхай, Цзянсу і Чжецзян (PISA працювала саме у цих містах, а не у всій КНР), друге місце посів Сінгапур, третє – Макао, четверте – Гонконг, п'яте – Естонія [1]. Інші країни-спадкоємиці радянської системи освіти опинилися значно нижче Естонії, хоча і на непоганих місцях: Латвія – на 30-му (з 79), Росія – на 31-му, Литва – на 34-му, Білорусь – на 36-му, Україна – на 39-му [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Естонії серйозна перебудова радянської освітньої системи почалася вже у перші пострадянські роки. Наприклад, систему, схожу на українське ЗНО – єдині випускні іспити-тести і вступ до вишу на основі набраних на них балів – запровадили в Естонії вже в 90-ті. Тепер, через 28 років після розпаду СРСР, естонська школа вже дуже далеко пішла від радянської моделі.

«Наші вчителі користуються широкою професійною самостійністю у тому, як вчити дітей», – починає перераховувати складові успіху депутатка парламенту Естонії Лійна Керсна, яка займається питаннями освіти. «В Естонії дуже поширені сучасні методи навчання, – продовжує депутатка, – зокрема, проблемне навчання, проєктне навчання, цифрове навчання, навчання

життєвим навичкам. Мета – пов’язати різні предмети, зробити навчання більш практичним, пов’язаним із реальним життям, щоб дитина розуміла суть речей і закономірності» [1].

На думку І. Примаценка [2], основа будь-якої класної школи – класні вчителі. Він стверджує, припинить безкінечні тестування та екзаменування вчителів. Почніть їм довіряти і дозвольте експериментувати. Естонські навчальні плани визначають, що учень має знати, а вчителі вирішують, як і в якій послідовності цьому навчати. Хтось з вчителів використовує новітні технології, а хтось лише дошку і крейду. Якщо радикально різні підходи вчителів дають однаково якісні результати, то навіщо Міністерству освіти змушувати всіх вчителів викладати однаково?

Раніше вчитель був єдиним джерелом знань і авторитету в класі. Але сьогодні за допомогою інтернету учні мають доступ до всіх знань світу і не дуже вірять будь-яким авторитетам. Замість тиску на вчителя Міністерство освіти має робити все, щоб підтримати його креативну впевненість в собі. Головне повідомлення, яке воно транслює вчителям: «Ви чудові і ми віримо в вас!» [2].

Мета роботи. Ознайомитись із специфікою роботи освітнього технолога естонської шкільної системи.

Виклад основного матеріалу досліджень. В Естонії існує унікальна посада освітнього технолога. Хто ця людина і за що відповідає? Це експерт з освіти вчителів, який знає всі актуальні методики, курси та програми розвитку педагогів. Завдання освітнього технолога – знайти та підібрати курси для вчителів, щоб підвищити їхній професіоналізм. Кожна школа Естонії мріє мати у своєму колективі освітнього технолога, але поки що таких фахівців замало [3].

Для розвитку естонським вчителям доступно більше тисячі безкоштовних курсів підвищення кваліфікації. **Ніхто не змушує їх проходити, вчителі не отримують за їх проходження жодних надбавок до і так високих зарплат.** Інколи за результатами курсів вчитель може отримати додаткову навчальну техніку в свій клас чи приємну дрібницю, на кшталт сертифікату. Але вчителі вчаться постійно, бо курси справді цікаві і актуальні. А ще в країні багато конкурсів, які публічно відзначають успішних педагогів та новаторів [2].

Учителів навчають регулярно, і за це відповідає завуч школи. Як правило, він підбирає програми, складає графік курсів та освітніх подорожей для кожного педагога. Але вчителі завжди можуть впливати на вибір курсів та пропонувати програми і формати. Обмін досвідом – одна з форм такого навчання. Тому вчителів Естонії 2-3 рази на рік відправляють за кордон в інші школи, на конференції та воркшопи [3].

Як же мотивують учителів у Естонії? В Естонії бракує вчителів. Їхня зарплата невелика, якщо порівняти з рівнем середнього доходу в країні: педагоги отримують 1250 євро і щорічне підвищення у розмірі 50 євро. З одного боку, це більше, ніж в Україні. Але з іншого – середня заробітна плата в Естонії – 1400 євро. Проте держава намагається компенсувати це соціальним пакетом та комфортними умовами праці. Наприклад, зняти з учителів більшість

адміністративних обов'язків та передати їх директору. Він виконує роль менеджера школи та несе всю відповідальність за обладнання школи, безпеку в ній та умови навчання [3].

Середній вік естонського вчителя – 49 років (за даними міжнародного опитування TALIS), а 86% всіх педагогів – жінки (з матеріалів дослідження Statistic Estonia за 2018 рік). Щоб залучити до професії більше молодих спеціалістів, в Естонії запровадили спеціальну програму навчання для вчителів Noored Kooli («Молодь до школи»). Вона триває 2 роки, і стати її учасником може будь-хто. Для цього є лише дві умови – мати вищу освіту та мотивацію працювати в школі. Уже після першого року програми вчителям дозволяють вести уроки в 1-9 класах [3].

Цікавою для нас, в цьому аспекті може бути статистика, чи багато молодих батьків захоче піти працювати в школу після закінчення карантину, що пов'язаний в багатьох країнах з поширенням коронавірусу COVID19. Батьки мають змогу побачити як вони своїм дітям прищепили самостійність та організованість, що вимагає дистанційне навчання. Мабуть небагато з них захоче стати педагогами. Нині є шикарна можливість підвищити престижність учительської професії.

Висновки. Сьогодні змінилась система підвищення кваліфікації вчителів, – тепер вони можуть самі визначати, як забезпечувати свій професійний розвиток, обирати його напрям та місце проходження курсів і їм під силу обирати більше курсів з ІТ, шукати якісне навчання, а не ходити на заняття для галочки. Саме знайти, підібрати та рекомендувати курси для вчителів, щоб підвищити їхній професіоналізм мають освітні технологи, потребу в яких сьогодні відчуває кожен освітній заклад.

Література

1. Вендік Ю, Бурчаков А. Естонські школи – найкращі в Європі. Розповідаємо секрет успіху. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-50706326>
2. Естонська шкільна система – найякісніша в Європі. І ось чому. URL: <https://ua.112.ua/mnenie/estonska-shkilna-systema--naiiakisnisha-v-yevropi-i-os-chomu-477147.html> (дата звернення: 25.03.2020).
3. Освіта по-естонськи: як вчать в школах Талліна. URL: <http://blog.ed-era.com/osvita-po-iestonski-iak-vchatsia-v-shkolakh-tallinna/> (дата звернення: 27.03.2020).
4. Сингапур лідирує в глобальних рейтингах освіти URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/news-38229855>

УДК 373.3+37.091.39

Склярова І.В.

вчитель української мови та літератури

КЗ Великоглибочецький ЗЗСО І-ІІІ ступенів імені Ярослава Стецька

ЗАВДАННЯ В ТЕСТОВІЙ ФОРМІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. В останній час особливо актуальним стає питання використання системи дистанційного навчання в шкільному освітньому середовищі. Воно передбачає подачу навчального матеріалу,

освоєння його учнями та оцінювання вчителем. Одним з варіантів такого оцінювання є використання завдань в тестовій формі, що спрямовані на виявлення досягнень учнів.

Сьогодні диктує свої умови, виникає гостра необхідність створення якісних завдань в тестовій формі з української мови та літератури для діагностики навчальних досягнень учнів середніх та старших класів при використанні дистанційного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Дане питання широко обговорюється в дослідженнях педагогів, психологів, методистів. Великий внесок в розвиток теорії педагогічних тестів зробили В.С. Аванесов [1] та А. Анастасі [2], питаннями композиції і форми тестових завдань займалися І.Є. Булах та М.Р. Мруга [3], процедурі проведення тестування присвячені праці В.І. Звоннікова і М.Б. Челишкової [4].

Мета статті: з'ясувати основні типи тестових завдань, сформулювати вимоги, що їх повинен дотримуватись вчитель при розробці завдань, показати переваги застосовуваного програмного забезпечення при створенні завдань в тестовій формі.

Основна частина. Досвід навчання української мови та літератури показав ефективність діагностики учнів за допомогою завдань в тестовій формі.

Досить часто в педагогічному середовищі використовується термін «тести», хоча з об'єктивної причини ми можемо говорити лише про завдання в тестовій формі [5, 6]. Створення ж тестів передбачає використання спеціальних засобів аналітичного дослідження, великої кількості статистичних даних [7]. На практиці вчитель немає ні часу для експерименту, ні необхідного вибірного значення.

В літературі, що присвячена питанням створення завдань в тестовій формі, авторами подається відмінна інтерпретація. Вони по-різному класифікують однакові типи тестових завдань [1, 5].

При створенні тестових завдань використовують шість основних типів питань, а саме: правильно-неправильно, множинний вибір, встановлення відповідності, встановлення послідовності, завдання відкритого типу (доповнення або коротка відповідь), есе. Для кожного з цих типів завдань в тестовій формі необхідно розробити критерії оцінювання [6].

Вчитель, розробляючи завдання в тестовій формі, повинен дотримуватись певних вимог:

- починати конструювати завдання з правильною відповіді;
- питання для тестового завдання має бути направлене на виявлення одного елемента знань з певної теми, розділу;
- при оформленні запитань не потрібно використовувати слова інколи, більш, менш та вставні слова;
- запитання повинні мати чітку і однозначну відповідь;
- серед відповідей немає бути неправдоподібних, тому що це є підказкою;

- не повинно бути неоднозначних запитань або запитань з підтекстом, тому що ті учні, які готувалися і знають предмет, можуть в них робити помилки;
- при формулюванні запитань необхідно дотримуватися правила - довші питання і коротші відповіді;
- не допускається в основній частині запитання використовувати заперечення, оскільки об'єктом контролю мають бути елементи знань, а не елементи незнань;
- при використанні запитань кількісного характеру потрібно вказувати на послідовність від більшого до меншого або навпаки;
- при формуванні запитань доцільно використовувати різні гарнітури шрифтів, наприклад, питання - жирний шрифт, відповідь - звичайний.

При створенні завдань в тестовій формі на сайті <https://ivanna-site.in.ua/> використовувався спеціальний плагін «ARI Quiz». Він дозволив розробити завдання в тестовій формі з дотриманням приведених вище вимог та рекомендацій.

| № | Назва | Категорія | Статус | Дії |
|----|--|-----------|--------|--------|
| 1 | Іван Котляревський | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 2 | Епопея Тараса Шевченка | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 3 | Григорій Калита-Олександрович (Ісидорівський) | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 4 | Григорій Савурда (Ісидорівський) | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 5 | Другий період творчості (1843-1847). Період «чужого гніту» (1843-1845) | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 6 | Марко Вовчок (Ісидорівський) | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 7 | Пантелеймон Куліш (Ісидорівський) | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 8 | Тарас Шевченко (Ісидорівський) | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 9 | Творчість періоду ув'язнення і заслання. Останній роки життя. | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 10 | Творчість Тараса Шевченка | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |
| 11 | Усна народна творчість (Ісидорівський) | 9 клас | ✓ | 🔍 🗑️ 🔄 |

Рис. 1. Зразок завдань для 9-го класу

Даний плагін дозволяє:

- створювати тести з використанням прав доступу для користувачів;
- отримати статистику результатів тестів;
- групувати тести за категоріями;
- задати кількість попередньо визначених типів питань;
- проводити оновлення версії програми із збереженням сумісності створених запитань;
- оприлюднювати результати в соціальних мережах;
- створювати шаблони для виводу результатів, пересилання їх на електронну пошту та друку;
- експортувати результати вікторин у формат CSV, HTML, Microsoft Word, Microsoft Excel;
- випадковим чином вибрати кількість запитань;
- використання Joomla SEF та підтримує технологію AJAX;
- здійснювати групове редагування запитань.

В рамках розробленої концепції щодо застосування персонального сайту в навчальній діяльності [8] було розроблено завдання в тестовій формі та проведено його апробацію в рамках дистанційного навчання.

Іван Котляревський

Завершено

Сторінка 1 of 12

Час, що залишився: 00:04:41

Завдання 1 Установіть відповідність («Наталка Полтавка» І. Котляревського).

Між **дійовою особою** та **реплікою**

возний - Вибірть відповідь, будь ласка -

Микола - Вибірть відповідь, будь ласка -
Нема у мене ні родичів, ні знайомих.

вибірний **Ти умієш увернутись — тес-то як його хитро, мудро.**
Так і я з чорномори, ями буду теперю їсти, горілку пити.
Стара Терпилиха не зсумулась ще з глузду, щоб вам одказати.

Петро - Вибірть відповідь, будь ласка -

Зберегти

Рис. 2. Приклад завдань в тестовій формі з питаннями на встановлення відповідності

Іван Котляревський

Завершено

Сторінка 2 of 12

Час, що залишився: 00:04:42

Завдання 2 Події в поемі «Енеїда» розгортаються в такій послідовності

Вибір 1: Еней у лелі - пожежа на троянському флоті - перемога Енея у двобої з Турном - героїчний подвиг Ніза та Евріала

Вибір 2: пожежа на троянському флоті - перемога Енея у двобої з Турном - Еней у лелі - героїчний подвиг Ніза та Евріала

Вибір 3: пожежа на троянському флоті - Еней у лелі - героїчний подвиг Ніза та Евріала - перемога Енея у двобої з Турном

Вибір 4: пожежа на троянському флоті - перемога Енея у двобої з Турном - героїчний подвиг Ніза та Евріала - Еней у лелі

Вибір 5: Еней у лелі - перемога Енея у двобої з Турном - героїчний подвиг Ніза та Евріала - пожежа на троянському флоті

Зберегти

Рис. 3. Приклад завдань в тестовій формі з питаннями вибору правильної відповіді

В системі дистанційного навчання використання системи «ARI Quiz» дозволяє ефективно застосувати весь арсенал завдань в тестовій формі та адекватно оцінити рівень знань учнів.

Література

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. Москва: «Центр тестирования», 2005. 156 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2 т. / пер. с англ. предисл. К.М. Гуревича, В.И. Дубовского. Москва: Педагогика, 1982.
3. Булах І.Є., Мруга М.Р. Створюємо якісний тест: навч. посібник. К.: Майстер- клас, 2006. 160 с.
4. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. Москва: Издательский центр «Академия», 2007. 224 с.
5. Краснов Ю.Э. Руководство по разработке тестовых заданий и конструированию педагогических тестов / Ю.Э. Краснов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/metodiki/krasnov.pdf>
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва, 1999. 144 с.
7. Авраменко О.В. Статистичні методи в освітніх вимірюваннях. Частина 1. Класична теорія тестування: навчально-методичний посібник / О.В. Авраменко, Г.Ю. Павличенко, С.Д. Парашук. Кіровоград. 2012. 120 с.
8. СклярOVA І. Персональний сайт як основа навчальної стратегії в процесі вивчення української мови та літератури : збірник матеріалів Міжнародної

науково-практичної конференції «Розвиток професійної майстерності педагога». Тернопіль, 2018. С.308-312.

Сокол М. О.

доктор педагогічних наук, професор кафедри романо-германської філології
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка
maryanasokol@ukr.net

Зенчак А.

докторант Ризького технічного університету
м. Рига, Латвія
andra_z@inbox.lv

Царик О. М.

доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та
інформаційно-комунікаційних технологій
Тернопільського національного економічного університету
tsarykolga@gmail.com

Сокол З. С.

кандидат філософських наук., доцент,
голова циклової комісії візуальних та соціальних комунікацій
Тернопільського коледжу ЗВО «Відкритий міжнародний університет розвитку
людини «Україна»»

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ЗАСВОЄННЯ ЗНАТЬ

Модернізація української освіти визначає соціальні вимоги до системи шкільної освіти. Суспільству, що розвивається, потрібні освічені, етичні, завзяті люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогножуючи можливі наслідки.

У наш час інноваційні технології є важливим інструментом у вивченні шкільних предметів, зокрема іноземних мов. Опанувати будь-яку іноземну мову досить не легко, тому вчитель повинен зробити усе можливе і не можливе для досягнення цієї мети. Позаяк, інноваційні технології допомагають вчителю у подачі матеріалу, а також зацікавити учнів до навчання.

Досліджуваний матеріал демонструє, що якісна підготовка учнів не можлива без використання сучасних інноваційних технологій. Сучасні інноваційні технології в освіті — це використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, проєктна робота в навчанні, робота з навчальними комп'ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення презентацій. Ці технології допомагають створити особливий підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей дітей, їхнього рівня знань.

Сьогодні в центрі уваги – учень. Відтак, основне завдання сучасного вчителя – підібрати такі методи і форми організації навчальної діяльності учнів,

які оптимально відповідають поставленій меті розвитку особистості. Останнім часом все частіше піднімається питання про використання новітніх інформаційних технологій у школі. Це не лише нові технічні засоби, але і нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання.

Переваги сучасних інноваційних освітніх технологій є беззаперечними, оскільки вони є результативним інструментом, який сприяє засвоєнню знань, розвиває інтерактивне, комунікативно спрямоване навчання. Варто зазначити, що при вивченні іноземної мови, в учнів виникає ряд проблем, пріоритетною з яких є низька мотивація до вивчення мови. Саме в таких випадках сучасні інтерактивні технології стають найбільш доречними для застосування, тому що вони створюють такі умови, коли учень розуміє свої інтелектуальні можливості. Співпраця та комунікація є основою такого навчання, яке має на меті спільне розв'язання проблем, здобуття навичок мовлення, критичного мислення та досягнення переконливих результатів.

На уроках англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички і уміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати уміння письмової мови школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів мотивацію до вивчення англійської мови. Учні можуть брати участь в тестуванні, вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться по мережі Інтернет, брати участь в чатах, відеоконференціях, а також отримувати інформацію з проблеми, над якою працюють в даний момент в рамках проєкту.

Загалом, пріоритет віддається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності і гуманізації навчання. Щоб навчити спілкуванню іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації, які стимулюватимуть вивчення матеріалу і вироблятимуть адекватну поведінку.

Додамо, що модульне навчання стає все більш популярним в навчальному процесі, його суть полягає в самостійному опануванні певних умінь учнів і навичок в навчально-пізнавальній діяльності. Модульне навчання передбачає чітку структурування вмісту навчання. Воно забезпечує розвиток мотиваційної сфери школярів, інтелекту, самостійності, колективізму, умінь самоуправління своєю пізнавальною діяльністю. Модуль створює позитивні мотиви до навчання, як правило, завдяки своїй цікавості, емоційному вмісту, учбовому пошуку і опорі на життєвий досвід. Отже, вчитель досягне успіху лише тоді на своїх уроках, коли зрозуміє, що дітям подобається все нове і цікаве.

Отже, сучасному вчителю дуже важливо знати новітні методи викладання іноземної мови, спеціальні навчальні техніки та прийоми. Вивчення іноземних мов буде ефективним лише тоді, коли будуть використовуватися комплексно усі методи інноваційних технологій. Це допоможе якомога точніше підібрати той чи інший метод викладання відповідно до рівня знань, потреб та інтересів учнів.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Забезпечення впровадження інноваційних технологій навчання, якісної професійної підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей економіки з урахуванням потреб ринку – головне завдання професійно-технічної освіти [1].

Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Тому не дивно, що процеси створення і застосування нововведень все більше поширюються в системі освіти [1].

Працюючи викладачем професійно-теоретичної підготовки, я завжди цікавилася питанням, як зробити процес навчання цікавим і доступним для учнів. До інтерактивних технологій навчання відношу комп'ютерні навчальні системи [2].

Систематизацію навчального матеріалу, яку я і зараз продовжую виконувати, потрібно було виконати у новому, дуже зручному, комп'ютерному варіанті. В ньому розроблені опорні конспекти з окремих тем, лабораторно-практичні роботи, технологічна послідовність обробки вузлів виробів різного призначення, що дає змогу учням використовувати їх в електронному або паперовому вигляді та не витратити зайвий час на їх написання. Увесь дидактичний, ігровий матеріал (ребуси, кросворди, загадки, технологічні ситуації, графічні зображення) також зберігається в електронних поурочних папках і може швидко і різноманітно застосовуватись на уроці. Все це значно полегшує роботу викладача та робить урок цікавим. Спрощується процес систематизації всього навчального матеріалу. Серед різноманітних форм контролю однією з перспективних вважаю комп'ютерне тестування [3]. Із досвіду зауважу, що для тестування варто виносити не маленькі теми, а великі або кілька тем разом. З технології виготовлення одягу розроблені комп'ютерні тести як для тематичного оцінювання, так і для поетапної кваліфікаційної атестації учнів з підготовки кравців 2-4-го розрядів.

Викладач має зробити процес навчання захопливим, оскільки любов викладача до предмета передається і його учням, а мистецтво навчання полягає не в умінні повідомляти, а в умінні спонукати, викликати бажання набувати знання [4]. Я намагаюсь заохочувати учнів до самостійної творчості, розвиваючи нестандартне мислення та естетичність. Ми разом з учнями створюємо різні творчі роботи, комп'ютерні презентації, технологічні картки, ігрові завдання тощо. Так, були створені презентації на обробку всіх виробів, які вивчаємо за новими стандартами, учні проявляють індивідуальний дизайнерський підхід, який всебічно розвиває майбутнього кравця, закрійника. Із своєї практичної роботи я зрозуміла, що потрібно використовувати

інтерактивні технології в процесі технологічної і практичної підготовки учнів, щоб сучасна молода людина, яка закінчила професійний центр, могла бути мобільною, гнучкою, висококваліфікованою і конкурентоспроможною на ринку праці.

Досить часто у своїй повсякденній роботі я використовую ігри-вправи, включаючи їх у зміст багатьох уроків. Особливість їх використання полягає в тому, що вони не потребують тривалої підготовки і займають значно менше часу[5]. Ігри-вправи проводяться на уроках теоретичного навчання, входять до домашніх завдань, а також можуть використовуватись у вільний від навчання час. Вони позитивно впливають на посилення інтересу до теми, що вивчається. Ігри-вправи дають можливість виділити з усього фактичного матеріалу, що пропонується учням у навчальному плані, ті явища і факти, які можуть бути збережені пам'яттю як найбільш життєво важливі й захопливі в плані пізнання. Як правило, це можуть бути кросворди, ребуси, вікторини.

Конкуренція на сучасному ринку праці та підвищення якості продуктивності праці, вимагає від робітників високих професійних знань, технічної грамотності та рівня культури праці [6]. На уроках технології учні вивчають інноваційні виробничі технології обробки вузлів швейних виробів, що застосовуються на зарубіжних фірмах, з якими співпрацює колективне швейне підприємство, де учні проходять виробничу практику. Ці методи обробки швейних виробів містять в собі елементи новизни, покращують якість обробки виробів, підвищують продуктивність праці. Використання інноваційних виробничих технологій – запорука якісної підготовки фахівців швейного профілю. Отже, застосування в навчальному процесі нових технологій навчання розкриває можливості для формування творчої особистості, здатної не тільки сприймати знання, але й творчо мислити, генерувати нові ідеї, складати творчі проекти, самостійно працювати з навчальними матеріалами та інформаційними джерелами, проявляти ініціативу, оцінювати свою роль у вирішенні тих чи інших проблем. Таким і повинен бути сучасний кваліфікований робітник [7].

До технологій проблемного навчання я відношу новації виготовлені своїми руками (електронні посібники, електронні уроки – презентації, слайд-шоу). Це програмно-методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно або за допомогою викладача освоїти навчальний курс або його окремих розділ за допомогою комп'ютера. Такий підручник містить три складових: презентаційна частина, в якій викладається основна інформаційна частина розділу; вправи, за допомогою яких закріплюються отриманні знання; тести, що дозволяють проводити об'єктивну оцінку знань учня. Таким чином, комп'ютерний підручник поєднує в собі властивості звичайного підручника, довідника, задачника і лабораторного практикуму. Посібник містить блок контролю знань, умінь та навичок учнів, що повинен засвоїти учень після вивчення теми, джерела додаткової інформації у вигляді списку рекомендованої літератури та термінологічного словника [8].

В своїй роботі я використовую елементи багатьох інноваційних педагогічних технологій навчання, але, як показав аналіз тез статті, максимальну увагу приділяю впровадженню:

- технології розвивального навчання;
- технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу (системи В. Шаталова);
- технології розвитку критичного мислення;
- технології проблемного навчання;
- інтерактивних технологій навчання.

Якісна підготовка конкурентоспроможного працівника потребує творчого підходу педагогічних працівників ЗП(ПТ)О до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних технологій [9].

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академ. видав, 2004. 352 с.
2. Лернер И. Л. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
3. Ляпина Г. А. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса. Алма-Ата.: Изд-во МЕТЕП, 1987. 64 с.
4. Наволокова Н. П. Повторення і закріплення навчального матеріалу. *Управління школою*. №11(167). 2007. С.16 –22.
5. Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів. *Рідна школа*. 1998. №6.
6. Паламарчук В. Від творчої особистості до нових технологій навчання. *Рідна школа*, №2, 1998.
7. Подласый И. П. Педагогика. Москва: Просвещение, 1996. 423 с.
8. Радкевич В. О. Інноваційні процеси в сучасній професійній школі. *Професійно-технічна освіта*. 2005. №1.

УДК 159.923.2

Сорока О. В.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
Sorokaolga175@gmail.com

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ У САМООСВІТІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Потреба самоосвіти, у тому числі й менеджерів соціокультурної діяльності, диктується специфікою управлінської діяльності, тенденціями і реаліями неперервної освіти, пов'язаною з мінливими умовами управлінської праці, соціокультурними потребами суспільства, всезростаючими вимогами до менеджерів, їхніх здібностей швидко реагувати на зміну суспільних процесів і

ситуацій, готовністю перебудувувати свою діяльність, вирішувати управлінські завдання.

Самоосвіта передбачає спеціально організовану, самодіяльну, систематичну пізнавальну діяльність, спрямовану на задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів та підвищення кваліфікації. Самоосвіта – це система розумового й світоглядного самовиховання, що спричиняє вольове й моральне самовдосконалення [2].

Сутність самоосвіти менеджерів соціокультурної сфери виражається в задоволенні пізнавальної активності, потребі в самореалізації шляхом неперервної освіти. При цьому основними принципами самоосвіти керівника соціокультурної установи є цілеспрямованість, неперервність, комплексність, варіативність, доступність, єдність загальної і професійної культури, випереджальний характер тощо.

Для досягнення успіху менеджерам соціокультурної діяльності необхідно постійно підвищувати ефективність використання свого часу та часу своїх підлеглих. Раціональне використання часу є результатом наукової організації праці, режиму робочого часу і відпочинку, вміння визначати пріоритетні завдання. Досягти поставлених завдань можна за допомогою тайм-менеджменту.

Питанням підвищення ефективності використання часу займалися як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, такі як Д. Аллен, Г. Архангельський, Л. Зайверт, Г. Захаренко, С. Калінін, С. Кові, Б. Трейсі та інші.

Мета дослідження полягає у розкритті особливостей самоосвітньої діяльності менеджерів соціокультурної діяльності за допомогою тайм-менеджменту.

Ми розуміємо тайм-менеджмент як комплексну систему, що передбачає наявність умінь використовувати практичні методи постановки цілей, планування часу, ухвалення рішень і контролю за виконанням поставлених завдань [4]. Тайм-менеджмент передбачає вміння ставити перед собою цілі; планування своєї діяльності (формулювання завдань, вибір оптимальних рішень, найбільш ефективних способів досягнення поставлених цілей); розвиток навиків самоконтролю, здатності самостійно оцінювати успішність (або неуспішність) своїх дій; врахування витрат часу, вміння ефективно використовувати всі доступні резерви часу [3, с. 9–10].

Фахівці з тайм-менеджменту наголошують на трьох складових системи власного планування:

- «день» – завдання на один день, розпорядок дня;
- «тиждень» – середньострокові завдання, що прогнозуються на тиждень-місяць;
- «рік» – довгострокові завдання [1, с. 80–82].

Алгоритм побудови системи власного планування складається у поступовому взаємозв'язку елементів «день–тиждень–рік». Менеджерам соціокультурної сфери необхідно кожного вечора складати план дня і коригувати його кожного ранку. Планування наступного дня відбувається з урахуванням розділу «тиждень», з нього переносяться актуальні завдання та

справи. Раз на тиждень при плануванні наступного тижня аналізується план на рік, актуальні справи переносяться у план на тиждень.

Оптимізувати самоосвітню діяльність менеджерів соціокультурної діяльності можливо за допомогою технологій ефективного використання часу, а саме системи Франкліна, матриці Ейзенхауера, принципу Паретто, «АВС-аналізу» тощо.

Тайм-менеджмент, як і будь-який інший метод, має свої обмеження. В першу чергу, він орієнтований на особисту ефективність менеджера. При цьому продуктивність праці конкретного керівника соціокультурної установи виходить далеко за рамки особистих орієнтирів, вона пов'язана зі значними контактами та актами взаємодії з іншими посадовими особами усередині організації соціокультурної сфери та за її межами.

Отже, альтернативним способом ефективної організації праці в соціокультурних установах є використання тайм-менеджменту як інструменту самоосвіти менеджера соціокультурної діяльності.

Література

1. Архангельский Г. А. Тайм-драйв. Как успевать жить и работать. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2005. 240 с.
2. Коджаспирова Г. М. Теория и практика профессионального педагогического самообразования. Москва : Альфа, 1993. 117 с.
3. Образцова Л. Время – деньги. Как управлять своим временем. Москва : АСТ, СПб : Сова, 2007. 126 с.
4. Сорока О. В. Технологічний аспект самоменеджменту. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки* 2018. № 1 (315). Ч. I. С. 132–140.

UDK 37.7458 (4)

Aktay Sonnur

Assistant Professor (PhD)

Anadolu University, Faculty of Humanities

Dept. of Russian Language and Literature

Eskişehir / TURKEY

sonnuraktay@gmail.com

TOPONYMY AS AN INTERDISCIPLINARY SCIENCE DİSİPLİNLERARASI BİR BİLİM DALI OLARAK YERADBİLİM

1. Giriş

Топонім (Rus. toponim, Alm. Toponym – Geotoponym, Fr. Toponyme, İng. Toponym – place name) sözcüğü Yunanca topos (yer) ve onoma (ad) kelimesinden türemiştir ve yer adları anlamına gelir. Toponimi (Rus. toponimika, Alm. Ortsnamenkunde, Fr. Toponymie, İng. toponymy) ise yer adlarını inceleyen bilim dalıdır.

Yeradbilim adbilimin bir dalı olarak yer adlarını gerek morfolojik gerekse de etimolojik açıdan araştıran bilimdir. Yer adlandırılmaları yapılırken coğrafi konum,

bölgedeki coğrafi yapı, bölgede yaşayan halk, bölge halkının konuştuğu dil, yaşam biçimi gibi unsurların etkisi oldukça büyüktür. Ayrıca yer adları bir toplumun sosyal ve kültürel yapısı, halkın bulunduğu bölgenin tarihi geçmişi ve coğrafi özellikleri hakkında önemli ipuçları taşır.

Batıda adbilimin bir alt kolu olarak gelişmeye başlayan yeradbilim, dilbilim, tarih, edebiyat, sosyoloji, antropoloji, coğrafya gibi değişik bilimlerin de ilgilendikleri bir alandır. Yer adları incelemelerinde mutlaka farklı bilimlerden yararlanmak gerekir. Bu bağlamda yeradbilimin sıklıkla başvurduğu disiplinlerden dilbilim, tarih ve coğrafya ile olan etkileşimi bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

1.1. Yeradbilim, Dil ve Dilbilim İlişkisi

Dil, milli kültürün temel unsuru ve taşıyıcısıdır. Kültürel değerlerin oluşmasında ve aktarılmasında dilin inkâr edilemez bir rolü vardır. Her ulus kendi dönemindeki olayları, anlayışları, geleneklerin izlerini yazılı veya sözlü olarak ortaya koydukları eserlerine yansıtır. Bütün bunlar dil sayesinde gerçekleştiği için dil ve kültür birbirini tamamlayan birbirinden ayrılmayan unsurlardır. Dil olmaksızın kültür aktarımı sınırlı kalır. Dil, geçmişi bugüne, bugünü yarına bağlar.

Rus filolog, tarihçi AA. Şahmatov (1864-1920) dil ve milletin birbirinden ayrılmayan parçalar olduğunu belirtmektedir. Şahmatov, lehçebilim araştırmalarının önemini “Rus Diyalektolojisi” (Русская Диалектология) eserinde şu şekilde ifade etmektedir:

“Lehçebilim, millet, kavim, aşiretlerin yaşam biçimini tasvir eden etnografyanın önemli disiplinlerinden biridir. Tarih, halkların kendine has özelliklerine, kültürel ve manevi açıdan gelişim ve değişimlerine tanıklık etmektedir. Her milletin bağımsız, sıradışı, özgün nitelikleri vardır. Halkların konuştukları dilleri inceleyen lehçebilim bu şekilde kültürlerarası olguları, benzerlikleri ve farklılıkları da ortaya çıkarmış olur. Bu sebeple dil ve millet ayrılmaz bir bütündür. Dil yaşayan bir varlık olduğu için milletler arasındaki dil etkileşimleri kaçınılmazdır” [1, s: 29].

Toponimler, dilbilim açısından büyük önem arz eder. Yeradbilimsel incelemelerde adlar karşılaştırmalı olarak fonetik açıdan değerlendirilir. Bu uygulama dilbilimin bir parçasıdır. Adbilimci V.A. Nikonov’a göre: “ ‘dag, tag, tau, too, tuu’ ‘dağ, sıradağ’ anlamında kullanılan yerel coğrafi terimlerdir. Dilbilimsel inceleme yöntemleri olmadan toponimlerdeki son eklerin ne ifade ettiğini tam anlamıyla öğrenmek mümkün değildir” [2, s. 10].

Orta Asya ve Doğu ülkelerinde İran, Turan, Hotan, Şugnan, Badahşan, İsfahan, Horasan, Hamadan, Mugan, Lenkaran, Margilan gibi sonu –an ile biten toponimler mevcuttur. Yeradbilimci, coğrafyacı E.M. Murzayev ancak dilbilimsel incelemelerle bu benzerliklerin sebebinin açıklanabileceğini ifade etmektedir. Murzayev de tıpkı Nikonov gibi yerabilimsel araştırmalarda öncelikle dilbilime başvurulması gerektiğini düşünmektedir.

Toponimler incelenirken ya da tasnif edilirken sadece adbilim açısından değil, kökenbilim, sesbilim, anlambilim ve dil tarihi açısından da değerlendirmek gerekir. Dilbilimci Doğan Aksan “Köktürkçenin Söz Varlığı Üzerine” başlıklı çalışmasında adbilim ve dilbilim arasındaki bağıntıyı şu cümlelerle açıklar:

“Türkçenin en eski belgelerinin sözcükbilim, adbilim ve anlambilim açısından gerektiği ölçüde incelenmesi yalnızca, Türk dilinin bir evresinin aydınlatılmasını sağlamayacak, bu dilin daha önceki döneminin, bu yazı diline dönüşme tarihinin, dolayısıyla Altay dilleri kuramına ışık tutacak kimi noktaların belirlenmesine de yardımcı olacaktır” [3, s. 17].

Dilbilim elbette yeradbilim araştırmalarında tek başına yeterli değildir. V. Taşitski “Sosyal Bilimler Arasında Adbilimin Yeri” (Место ономастики среди других гуманитарных наук) (1961) çalışmasında dilbilimin tarih ve coğrafya biliminden beslendiğini ifade etmiştir. Yazar toponimlerin sadece yapısal açıdan incelenmediğini ve etimolojik çözümlenelerde tarih bilimine ve haritalara başvurulduğunu belirtmiştir.

Rusya’daki doğu dillerinden gelen yer adlarının araştırılma tarihi eskiye dayanmaktadır. Adlar etimoloji, dil ve edebiyat bağlamında araştırılmıştır. Etimolojide A.S. Lvov, A.N. Kononov, İ.G. Dobrodomov, K.P. Galiullin, P.G. Ahmetiyanov; dilde F. Jarimbetov, D.S. Setarov, R.A. Yunaleeva, R.G. Gataulina, A.G. Sagitova, Y. Kerami; Rus edebi eserlerin araştırılmasında A.S. Lvov, İ.G. Dobrodomov, İ.İ. Nazarov, V.D. Arakin, V.İ. Filonenko, A.S. Mahmutova; edebiyatta G. S. Amirov, R. İ. Bigayev, G. N. Aslanov, çağdaş edebi dilde K.P. Babayev, R.Z. Kiyasbeyli; lehçelerde G.N. Aslanov, L.L. Ayupova, L.A. Kubanova, B.A. Moiseev gibi bilim adamlarının çalışmaları dikkat çekmektedir.

Bilindiği gibi bir sözcüğün kökeni ve yapısı araştırılırken tek bir dil ailesine bağlı kalınmadan orada yaşayan bütün halkların dili, tarihi, yaşam biçimleri göz önünde bulundurulmaktadır. Zeynep Bağlan Özer’in “Kelimelerin Tarihi Seyri” başlıklı makalesindeki sözleri düşüncemizi destekler niteliktedir:

“Kelimelerin etimolojik incelemesi sırasında sadece bir dil ailesi içerisinde veya iki-üç dilin karşılaştırılmasıyla doğru bilgilere ulaşmak mümkün değildir. Her kelimenin geçmişi ancak dünya dillerinin içerisinde yapılan geniş çaplı inceleme (yazıtlar, resimler, armalar, mimariler, simgeler vs.) sonucu olmaktadır. Bu araştırmalar tarihin karanlıklarını aydınlatmak için derin ve geniş boyutta yapılmalıdır. Bunun için de coğrafi haritalar oldukça önemli belgelerdir. Coğrafi adların incelenmesi çoğu tarihi konuları da aydınlatmaktadır. Coğrafi adların etimolojisi dilciler, tarihçiler ve coğrafyacılardan ortak çabalarıyla bir bütünlük içerisinde hazırlanmalıdır” [4, s. 534].

Toponim incelemelerinde bazı adların etimolojisi tartışmalı ya da açıklanamaz durumda olabilmektedir. Bu durum sözcüğün farklı bir dilden alınmış olması,

adlandırmanın bilinçsizce yapılması ya da kullanılan eklerin çeşitliliği gibi farklı unsurlardan kaynaklanabilmektedir. Örneğin Volk, Argamak, Kokora, Mogila, Tupik, Vısokiy, Şçeka, Mokruha, Ozero, Palets gibi kadim dönem Rus adları ve lakapları toponimlerde kullanılmıştır. Ancak bu adların hangi gruba girdiği konusunda fikir ayrılığı yaşanabilmektedir. Volk sözcüğünün lakap mı yoksa hayvan adından türeyen toponim mi olduğu sorusu ortaya çıkmaktadır [5, s. 101]. Dilbilim bu karmaşayı çözebilmek için bir araç işlevi görmektedir. Başka bir örnek vermek gerekirse yer adlarını oluştururken etkin kullanılan yöntemlerden biri de kelimesi kelimesine çeviridir (kopyalama). Bu yöntem etkin bir

biçimde yer adlarına uygulanmıştır. Örneğin, Çinliler Sarı Özen nehir adını Huanhe şeklinde çevirirler. Tenirtau ise Çinceye Tyan Şan olarak çevrilir ve dünyada bu adıyla bilinmektedir. Çarlık Rusya tarafından Kafkasya'daki Beştau – Pyatigorsk, Kışkılsu – Kislovodsk'a; Kırım'da Ayutau – Medvedgora, Sabıntau – Sapungora'ya; Kazakistan'da Yedisu – Semireçye'ye; Kırgızistan'da Balıkşı – Rıbaçye, Akkuköl – Lebyajye, Şortandı – Şuçye, Burkitti – Orlinogorsk'a dönüştürülür. Aynı zamanda Aksu – Belovod, Karasu – Çernovod, Kızılsu – Krasnovod olarak değiştirilmiştir (6, s. 214). Örnekte geçen toponimler morfolojik açıdan çözümlenmektedir. Dilbilim bu sözcüklerin yapı ve anlam bakımından konumunu gün yüzüne çıkarmaktadır.

L.V. Şçerba dilbilimcilerin yer adları incelemelerindeki rolünü şu şekilde ifade eder:

“Dilcilerin görevi özel adların farklı anlamlarını tespit etmektir. Özellikle coğrafi adlarda bu anlam belirlenmeden sınıflandırma yapmak mümkün değildir. Örneğin ‘mogila’ sözcüğünün kullanıldığı toponimleri ele alalım: Mogila, Mogilnoye, Mogilno, Savur-Mogila, Mogilev, Mogilev-Podolskiy. Sözcüğün tek başına kullanıldığı toponimler ‘mezar, kabir’ anlamında kullanılsa da iki sözcükle birlikte kullanılanlar kişi adlarıyla ilgilidir” [5, s. 101].

Yeradbilimin hangi bilim dalının inceleme alanına girdiği tartışılan bir konudur. Dil, coğrafya, tarih gibi farklı disiplinlere başvurularak incelenen toponimleri belli bir bilim dalına dahil etmek doğru değildir. Bir tarihçi, dilci ya da coğrafyacı yeradbilimci olabilmektedir. V. Şmillauer, V. Taşitski, Rusya toponimleri uzmanı S.B. Veselovskiy ve A.İ. Popov'un görüşleri bu bağlamda birbiriyle örtüşmektedir. Bütün yazarlar yeradbilimin bağımsız bir bilim dalı olduğunu ve diğer bilimlerden beslendiği görüşünü savunmaktadır. Dilbilimin işlevi düşünülecek olursa yer adlarının yapı ve anlam bakımından değerlendirilme sürecinde dilbilimden yararlanıldığı sonucuna ulaşabiliriz.

1.2. Yeradbilim ve Tarih İlişkisi

Yeradbilim ve tarih bilimi arasındaki ilişki birbirine ışık tutması açısından önem arz etmektedir. Tarih araştırmalarında toponimlere sıklıkla başvurulmaktadır. Bölge tarihi ele alınırken toponimlere veya toponimlerdeki değişikliğe değinmek kaçınılmazdır.

Herhangi bir yere isim verilirken ya da mevcut isim değiştirilirken deęişim sebepleri her yönüyle göz önünde bulundurulur. Önceki adın yaptığı çağrışımlar, sözcüğün tarihçesi, etimolojisi, toplum hayatındaki siyasî, iktisadî ve kültürel deęişimler, dönemin siyasi tutumu gibi muhtelif unsurlar dikkate alınır. Verilen ifadelerden yola çıkarak tarih ve yeradbilimin etkileşim içinde oldukları aşikârdır.

Toponimist A.K. Matveyev: “Yeradbilim tarihimizin, hayatımızın aynasıdır” şeklinde ifade ederken T.M. Ahmetov Matveyev’in düşüncesini daha kapsamlı ele alarak şu şekilde yorumlar:

“Toponimler bizim geçmişimiz, bugünümüz, geleceğimizdir. Bizden sonra uzun yıllar, asırlar ve binlerce yıl yaşayacak değerlerdir. Dönemimizin yankısını bizden sonra gelecek nesillere ulaştıracaktır. Halkımızın tarihinde önem teşkil eden olaylardan haber veren, vatana hizmet eden ve bu uğurda canıyla malıyla mücadele eden kahramanların, sanatçıların, devlet adamlarının, çekilen acıların, yaşanan sevinçlerin aynasıdır” [7, s. 15].

SSCB toponimleri farklı ulusların Sovyetler Birliği coğrafyasında yaşamış olması sebebiyle öncelikle tarihsel açıdan incelenmiştir. Dilbilimci G. Bartsi yer adlarının tarihle ilişkisini dilbilimle kıyaslayarak ele alır: “XX. yüzyılın başında toponimler sadece tarihi açıdan incelenirdi. Dilbilim ikinci plandaydı. Toponimlerin tarihçesi ve bölgede yaşayan halklar hakkında bilgi edinmek önem arz ediyordu” [2, s. 11].

Yeradbilimin tarihle bağlantısına değinirken ünlü Rus tarihçisi Lev Gumilev’den (1912-1992) bahsetmek yerinde olacaktır. Farklı milletlerin genetik karakterleri ve yaşadıkları coğrafya Gumilev’in ilgi alanını oluşturmaktadır. Gumilev’in sık sık tekrarladığı ve Rus bilim adamı İvan Boltin’e ait olan “coğrafya bilmeyen tarihçi tökezler” yorumu Gumilev’i anlamamanın önemli ipuçlarını vermektedir. Gumilev tarihi coğrafya üzerinden okur ve tarihle coğrafya bilimlerinin birbirinden ayrılmaz parçalar olduğunu savunur [8, s. 2].

Gumilev Türkleri, özellikle Orta Asya Türklerini tarihsel ve kültürel bağlamda ele alan, araştıran büyük bir âlimdir. “Kadim Türkler” (Древные Тюрки) eserinde kadim Türk onomastiğine gereken önemin verilmediğine ve detaylandırılarak incelenmediğine dikkat çeker. Yazar, Türk adlarında kişinin doğumundan ölümüne kadar tek bir ad taşımadığını ve kişiye toplumdaki konumuna göre yeni ad verilebileceği ayrıntısını ele alır. Türklerde çocukken lakap, gençken rütbe, yetişkinde unvan verildiğini belirtir [9, s. 61].

Tarihçiler yer adları incelemelerinde dönem ruhunu yansıtan sözcüklere dikkat çekmiştir. Onlar için önemli olan sözcüğün yapısından çok dönemdir. Örnek vermek gerekirse, Rusya toponimlerinde sık tekrarlanan gorod (şehir) sözcüğü Rusya’nın tarihsel açıdan deęişimine tanıklık etmektedir. Gorod ya da grad Slavcadır ve kadim dönem el yazmalarında ograda (çit, duvar) anlamlarında kullanılmıştır. Daha sonra çitlerle çevrili yer anlamında kullanılmaya başlanmıştır. XIV-XV. yüzyıllarda ise

knezlerin, ağaların hükmettiği köy anlamını kazanmıştır [10, s. 18]. Novgorod, Nijniy Novgorod, Novgorod-Litovskiy, Novgorod-Severskiy, Novograd-Volinskiy, Vışgorod, Slavgorod, Belgorod, Belgorod-Dnestrovskiy, İvangorod, Zvenigorod, Rajgorod, Ujgorod, Mirgorod, Buygorod, Çerngorod, çervonogorod, Kitay-Gorod, Slavgorodskiye, Gorodekovo, Gorodets, Gorodnya, Krasniy gorodok, Petrograd, Leningrad içinde gorod sözcüğünün geçtiği Rusya'daki toponimlerden bazılarıdır. Örneklerde verilen toponimler dönemin siyasi, ekonomik, kültürel tarihine ışık tutması sebebiyle tarihçiler tarafından ilgiyle araştırılmaktadır.

Yukarıda verilen toponimlerin tarihçesine değinerek tarih bilimi ve yeradbilimin ne derece ilintili olduğu gösterebiliriz. Örneğin Novograd-Volinskiy şehrini ele alalım. Şehir adını XVIII. yüzyılın sonunda II. Yekaterina'nın emriyle kadim Rus şehirlerinden Zvyagel'den alır. Petrograd ve Leningrad Sovyetler Birliği'nin iktidara gelmesiyle 1920'li yıllarda dönemin fikir anlayışına bağlı olarak birkaç kez değişikliğe uğrar. Stalingrad Bolşevik yönetimi liderlerinden Stalin'in adını taşımaktadır. Volgograd adı da SSCB döneminde değişmiştir. Tsaritsın kaldırılarak yerine Volgograd getirilmiştir. Kirovograd adı Bolşevik komutanlarından Kirov'a ithafen verilmiştir. Şehrin adı daha sonra Elizavetgrad olarak değiştirilir [11, s. 156].

Görüldüğü gibi yer adları araştırmalarında tarih biliminin önemi tartışılmazdır. Tarihçiler yer adlarından dönemi ve dönemde yaşanan tarihsel olayları göstermek noktasında yararlanmaktadır. Bu durum yeradbilimin tarih biliminden her daim besleneceğini kanıtlar niteliktedir.

1.3. Yeradbilim ve Coğrafya İlişkisi

Toponimler bir bölgenin doğasını, halkın karakterini, coğrafi özelliklerini yansıtır ve bölgeden bölgeye değişiklik gösterir. Toponim araştırmalarında temel kaynakların başında haritalar gelir. Bu sebeple coğrafi terminolojinin oluşturulması aşamasında öncelikli olarak coğrafyacılar başvurur.

Coğrafyacılar toponimlerin öğrenilmesi konusuna büyük önem vermiştir. Rusya'da coğrafyacı, dilci, tarihçi ve farklı bilimlerden insanların bir araya gelerek oluşturdukları Rus Coğrafya Topluluğu ve Rusya'nın farklı şehirlerindeki toponim komisyonları buna iyi bir örnektir.

Rusya'da coğrafi adlara olan ilgi XVIII. yüzyılda başlar. Bu akımın kurucusu coğrafyayı yeradbilimin bir ögesi olarak gören coğrafyacı V.N. Tatişçev'dir. Tatişçev: "... Coğrafya bir bölgedeki adı, dili ve adın ne anlama geldiğini tanımlayan başlıca unsurdur" şeklinde belirtir [12, s. 23]. Yeradbilimci N.İ. Nadejdin'in "Toponimler vatan dilidir" şeklindeki özlü sözü de Tatişçev'in düşüncesini desteklemektedir.

XIX. yüzyılda coğrafi araştırmalara olan ilgide artış görülür. Nadejdin'in "Rus Dünyasının Tarihi Coğrafya Denemesi" (Опыт географической географии русского мира) (1837) başlıklı çalışması bu dönemin ilk kaynakları arasındadır. Bu

çalışmasında yazar toponimlerin tarihsel ve coğrafi açıdan ilişkilendirilerek ele alınması konusuna vurgu yapar [2, s. 80].

Coğrafyacılara toponimleri dilbilimciler gibi morfolojik açıdan çözümlenmek yerine öncelikli olarak tarihsel açıdan değerlendirilir. Coğrafyacılara için önemli olan görsel bir materyal olan haritada kullanılan ad ve adın tarihle ilişkisidir.

Toponim araştırmalarında başvurulan temel kaynakların başında haritalar gelir. Haritalar geçmişle gelecek arasında köprü işlevi gören bir halkın geçmişiyle bağını güçlendiren önemli kaynaklardır. Murat Adji haritaların önemini “Avrupa, Türkler, Büyük Bozkır” (Европа. Тюрки. Великая Степь.) eserinde şu cümlelerle ifade eder:

“Haritalar içinde kapsamlı bilgiler barındıran tarihi belgelerdir. Fakat harita okumayı bilmek gerekir. Kavimler Göçü haritalarda derin izler bırakmıştır. II-V. yüzyıllarda şehirleri, köyleri, istasyonları ve demiryollarıyla büyük bir bozkır ülkesi ortaya çıkmıştır. Bu ülke Deşt-i Kıpçak’tır. Türk kültürü Baykal Gölü’nden Alp Dağları’na kadar bütün bozkırda varlığını sürdürmüştür. O zamanlar Avrupa Sibirya’dan başlıyordu. Her şey kaybolmuş gibi asırlar geçse de haritalar unutulmaları koruyordu” [13, s. 49].

E.M. Pospelov toponim araştırmalarında haritaların büyük önem taşıdığını belirtmektedir. Yazar haritalar aracılığıyla kadim dönem Rusya toponimlerinin yazılış, okunuş biçimleri ve anlamlarının daha kolay çözümleneceğini belirtmiştir. Pospelov’un fikrinden yola çıkarak toponimlerin değişim evrelerinde haritaların başvurulacak öncül kaynaklar olduğu fikrini öne sürebiliriz.

Her coğrafyada toponimlerle ilgilenen araştırmacılar bulunmaktadır. Bölge tarihi araştırmalarında kaynaklarda geçen toponimler bu bağlamda olaylara birebir tanıklık etmesi sebebiyle her toponimin ayrıntılı olarak üzerinde durulmaktadır.

Coğrafyacıların ilgi alanları coğrafi adların tarihçesini öğrenmekle sınırlı değildir. Toponimler aracılığıyla bölgenin fiziki ve coğrafi özellikleri, bitki örtüsü vb. öğrenilebilmektedir. Coğrafyacılara araştırma alanı olarak Novgorod, Belgorod, Don, Kamenka, Podoliya gibi kesin bilgiler barındıran adlar yerine Moskova, Volga, Samara, Sibir gibi adlara yönelebilmektedir. Onlar için önemli olan tartışmalı adların öğrenilmesidir. Çünkü bu adlar bölgenin dili, coğrafyası hakkında daha farklı bilgiler barındırarak bilinmeyenleri ortaya çıkarabilmektedir.

Toponim araştırmalarında kadim dönem adların etimolojisini sunmak belli bir coğrafya ve dil bilgisi gerektirmektedir. Toponim çözümlenmelerinde ikinci veya üçüncü açıklamayı yapmak bu sayede gerçekleşir. Aksi takdirde sağlam temellere dayanmayan ucu açık veriler ortaya çıkar. Toponim çözümlenmeleri beraberinde yerel etimolojinin de oluşmasına olanak tanır. Bu şekilde belli başlı sözcüklerin yerel dilde hangi anlamda kullanıldığı daha kolay anlaşılabilir. Örneğin, coğrafi adlarda cins isimler sıklıkla kullanılmaktadır. Bu adlar herkes tarafından bilinen yerel terimlerdir. Rusçadaki voda (su), reka (nehir), ozero (göl), rodnik (kaynak), holm (tepe), gora

(dağ), hrebet (sırt, dik), seleniye (köy), gorod (şehir) sözcükleri Rusya toponimlerinde kullanılmaktadır. Türk dilli halkların kullandığı yerel coğrafi terimlerden de örnek vermek gerekirse dag (Kopetdag), bulak (Altan-Bulak), su (Aksu), kum (Karakum), kul (Issık-Kul) vb. sıklıkla kullanılan terimlerdenidir. Her dile özgü var olan yerel coğrafi terimlerin toponimlerde kullanılması sözcüğün hangi dilde kullanıldığını öğrenmek açısından belirleyicidir. Yerel coğrafi terimler aracılığıyla sözcüklerin morfolojisi yani isim, sıfat ya da sayı durumunda kullanıldığı kolaylıkla anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bölgede yaşayan halk, konuşulan dil ve yerel coğrafi terimlerin öğrenilmesi oldukça önemlidir.

Coğrafi terimler toponimlerde kullanılması sebebiyle coğrafyacı, dilbilimci ve haritacıların ilgilendiği bir konudur. Özellikle SSCB toponimlerinde yerel coğrafi terimlerle sıklıkla karşılaşılmaktadır. Bu nedenle SSCB coğrafyasında konuşulan diller ve farklı kültürel olgular adlarda yerini bulmuştur. Yerel coğrafi terimler iki şekilde ele alınmıştır. İlk aşama terimlerin toplanması ikinci aşama sistemli bir biçimde kategorize edilmesidir. SSCB coğrafyasında yaklaşık olarak yüz otuz dilin konuşulması sistemli bir sınıflandırma yapmayı gerektirmiştir. Yakın kökenli terimlerde dahi benzerlikler bulunsa da kullanım farkları olabilmektedir. Bu sebeple uzmanlar ayrı başlık altında ele alıp değerlendirme yoluna gitmiştir. Bu süreçte haritacıların bilgi birikiminden ve çizilen haritalardan faydalanılmıştır.

Dilci, haritacı ve coğrafyacıların ortak hazırladığı yerel coğrafi terim sözlükleri toponim incelemelerinde kullanılmaktadır. Rus Coğrafya Topluluğu'nun 1970 yılında hazırladığı "Batı Sibirya Coğrafi Terimler Sözlüğü" (Словарь географических терминов Западной Сибири) ve V.A. Kazakeviç'in 1934'te yazdığı "Moğolca Coğrafi Terimler Listesi" (Список Монгольских географических терминов) önemli kaynaklardır. Yerel coğrafi terimler konusunda uzmanlaşan E.M. Murzayev'in uzun yıllar Orta Asya coğrafyasında bulunduktan sonra 1982'de yazdığı "Ulusal Coğrafi Terimler Sözlüğü" (Словарь народных географических терминов) oldukça kapsamlı bir çalışmadır.

1966'da Moskova'da 'Toponimlerde Yerel Coğrafi Terimler' başlıklı konferans düzenlenir. Konferansta sunulan çalışmalar "Coğrafyanın Sorunları" (Вопросы географии) başlığıyla basılır. Konferansta ele alınan temel konular şunlardır: a) Yeradbilim sorunları; b) Sibirya toponimleri; c) Doğu toponimleri; d) Orta Asya toponimleri. Yapılan çalışmalarda yerel coğrafi terimlerde farklılıklar görülmüştür. Konferansta les – orman, reka – nehir, gora – dağ, voda – su sözcüklerinin yerel terim kategorisine girmediğini savunanlar olmuştur. Murzayev'e göre gayri Rus halklar için bu sözcükler coğrafi terimdir. Orta Asya'da kullanılan tugay (nehir kıyısında bulunan ormanlık arazi), Kuzey'de layda (bataklık çayır), Kafkasya'da narzan (maden suyu – Kuzey Kafkasya'daki kaynağa bu ad verilmiştir), Sibirya'nın doğusunda alas (jeolojik yapı), Türkçedeki ak (beyaz), kızıl (kırmızı), karlık (karlı), kara (siyah), Moğolcadaki tsagan (beyaz), ulan (kızıl), tsastu (karlı), naran (güneşli) ve Çince'deki tszin (temiz), hey (siyah), ši (taş) ve çan (uzun) sözcükleri ise Ruslar için coğrafi terimdir [2, s. 97].

Toponimler coğrafyanın temel inceleme alanı olması sebebiyle yeradbilim ve coğrafya birbiriyle sürekli etkileşim halindedir. Coğrafyacılar toponim araştırmalarına büyük özen göstermiş ve bu aşamada gerek sözcüğün yapısı gerekse de etimolojisi yönünden yeradbilime sıklıkla başvurmuşlardır. Coğrafyacılar toponimleri sadece pedagojik amaçlarla değil, aynı zamanda bölgenin fiziki niteliklerini, yerleşim biçimini açığa çıkarmak amacıyla incelemişlerdir. Dilbilimciler adın anlamı, kökeni üzerinde yoğunlaşırken, coğrafyacılar çoğunlukla yerleşim yerinin görüntüsüne odaklanmışlardır. Bu bağlamda coğrafyacılar için yerleşim yerinin görüntüsü, bölgenin doğası, bitki örtüsü vb. unsurlar toponim çözümlemelerinde önem arz etmektedir.

Sonuç

Yeradbilim akademik anlamda XX. yüzyılda ortaya çıkmış olsa da her geçen gün gelişimini sürdürmeye devam etmektedir. Bu alanda yapılan akademik çalışmalar ile yeradbilimine yönelen araştırmacıların sayısının arttığını da ayrıca belirtmek gerekir.

Sonuç olarak yeradbilimin dilbilim, tarih, edebiyat, sosyoloji, antropoloji, biyoloji, coğrafya gibi değişik bilimlerin de ilgilendiği bir alan olduğunu ve diğer bilimlerden beslenerek gelişimini sürdüren ayrı bir bilim dalı olduğunu söylemek mümkündür. Yer adlandırılmalarında coğrafi konum, bölgedeki coğrafi yapı, bölgede yaşayan halk, bölge halkının konuştuğu dil, yaşam biçimi gibi unsurların etkisi kaçınılmazdır. Bütün bu sebeplere bağlı olarak yer adlarının etimolojisi ya da morfolojisini çözümleme sırasında dilbilim, tarihçesini öğrenme aşamasında tarih bilimi, bulunduğu konumu gösterme aşamasında coğrafya biliminden yararlanılmaktadır.

Kaynakça:

1. Şahmatov, A.A. (2010). *Russkaya diyalektologiya*. Sankt-Peterburg: Fakultet filologii i iskusstv SPBGU.
2. Murzayev, E.M. (1974). *Oçerki Toponimiki*. Moskva: Mısl.
3. Aksan, D. (1983) “Köktürkçenin Söz Varlığı Üzerine”. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1980-1981*, Ankara: TDK, 17-22.
4. Özer, Z.B. (2003). “Kelimelerin Tarihi Seyri”. Ankara: 60. Yılında İlim ve Fikir Adamı Prof. Dr. Kazım Yaşar Koprıman’a Armağan, *Berikan*, 532-543.
5. Murzayev, E.M. (1979). *Geografiya v nazvaniyah*. Moskva: Nauka.
6. Mırzahmetulı, M. (2015). *Tayni rusifikatsii kazahov*. Almatı: TOO.
7. Albayrak, R. (2004). *Toponim Teknikleri ve Kafkasya-Borçalı Yer Adları*. Ankara: Berikan yayınevi.
8. İsmayılov, M. (2012). “Avrasyacı Lev N. Gumilev’in Tarih Görüşünde Türk Etnosunun Etnogenezisi Meselesi”. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 1-27.
9. Gumilev, L.N. (2003). *Drevniye Tyurki*. SPB.: Kristall.
10. Pospelov, E.M. (2008). *Geografiçeskiye nazvaniya rossii – toponimiçeskiy slovar*. Moskva: Astrel.
11. Pospelov, E.M. (1993). *İmena gorodov: vçera i segodnya. (1917-1997)*. *Toponimiçeskiy slovar*. Moskva: Russkiye slovari.

12. Tatişçev, V.N. (1950). *İzbrannıye trudi po geografii Rossii*. Moskva: Bukinistiçeskoye izdaniye.

13. Adji, M. (1998). *Yevropa. Tyurki. Velikaya Step*. Misl: Moskva.

УДК 37.018.46

Сотніченко І.І.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту освіти КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»

ВИПЕРЕДЖАЛЬНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Неграмотною людиною завтрашнього дня буде не той, хто не вмів читати, а той, хто не навчився вчитися.

Елвін Тоффлер

Світові цивілізаційні тенденції розвитку, перехід до високотехнологічного інформаційного суспільства висувають нові вимоги до людини, а це означає – й до освіти. Освіта для людини, її якість, відповідність сучасним вимогам і одночасно орієнтованість на майбутнє – пріоритет розвитку суспільства у XXI столітті.

Закономірно, що в процесі кардинального оновлення системи освіти, ключовою фігурою на всіх її рівнях залишається педагог. Сьогодні і завтра закладам освіти потрібні творчі особистості, які вміють взаємодіяти з людьми, з колективом, розуміють і знають свою роль у суспільстві, професійно компетентні, здатні змінюватися і працювати на майбутнє, відповідно до вимог суспільства і потреб людини: «залишатися там, де були, – означає відставати» [3, С.10].

Аналіз світових тенденцій у галузі педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до професіоналізму й особистих якостей педагога. Проблема професійного розвитку педагогічних працівників постійно знаходиться в центрі уваги науковців (В. Бойко, Я. Бондарук, Н. Дяченко, В. Ковальчук, В. Кремень, В. Пуцов, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Т. Сорочан та інші), є предметом дискусій, в яких все частіше наголошується, що розвиток має бути випереджальним.

Мета дослідження – обґрунтувати важливість випереджального професійного розвитку педагога в умовах розбудови нової української школи.

За реалізації Концепції «Нова українська школа» освітянська спільнота отримала творчі модернізаційні виклики, за яких видозмінюється соціальна й професійна місія педагога в контексті європейського професіоналізму із збереженням кращих ментальних українських характеристик. Таке соціальне замовлення актуалізує необхідність у фахівцях, які відповідають викликам суспільства знань, здатних до неперервного інтелектуального, культурного і духовного розвитку впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, орієнтовані на збереження, примноження та передачу гуманістичних суспільних цінностей, засвоєння нових професійних ролей і

функцій, адаптовані до умов знаннєвого, інформаційного суспільства [1]. У системі Нової української школи безперервний професійний розвиток педагога передбачає його саморозвиток і самореалізацію впродовж усього життя.

Закон України «Про освіту» дозволяє вчителю обирати будь-який з видів освіти. В освітньому просторі пропонується велика кількість альтернативних моделей професійного розвитку педагога. Диверсифіковано форми підвищення кваліфікації: курси при інститутах післядипломної педагогічної освіти, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах, педагогічних студіях, онлайн-курсах, конференціях тощо.

У відкритому і доступному освітньому середовищі нового типу, кожен педагог може знайти своїх «учителів», свій «клас», зібрати будь-який набір «освітніх послуг» у їх формальному (курси за структурованими, продуманими і затвердженими програмами, різні підручники авторитетних вчених і педагогів, методичні розробки тощо), неформальному (майстер-клас, тренінг) та інформальному (участь у віртуальних проєктах, спільнотах соціальних мереж та ін.) варіантах [2]. Сучасний вчитель має поєднати різні види здобуття освіти та будувати власну траєкторію навчання, орієнтовану на майбутнє. Нова якість освіти неможлива без творчого вдосконалення та саморозвитку педагогів. Творчо працюючий педагог сам собі створює особистий імідж, працюючи на випередження.

В Новій українській школі розпочато роботу з модернізації матеріально-технічного й навчально-методичного забезпечення, професійної підготовки педагогів, але в умовах нових викликів, що постають перед учителем, головне розуміння того, що треба не тільки вміти навчати інших, а і ефективно навчатися самому – знову й знову, з урахуванням швидких змін у суспільстві, необхідності бути готовим до них, до навчання і співпраці з сьогоденними учнями і тими, хто прийде в клас завтра (нові покоління).

За результатами дослідження зроблено наступні **висновки**:

- ✓ професійний розвиток педагога Нової української школи має носити випереджальний характер;
- ✓ такий розвиток має відбуватися на трьох рівнях: безпосередньо в закладі освіти, в системі підвищення кваліфікації, і, головне, – самоосвіта;
- ✓ педагог сам проєктує індивідуальну траєкторію професійного розвитку, яка інтегрує різні форми, моделі, інституції підвищення рівня професійної компетентності і особистого розвитку, відповідно до власного досвіду і потреб, а також потреб і вимог своїх учнів: теперішніх і майбутніх;
- ✓ педагог несе відповідальність за власний професійний розвиток, отримуючи право вибору форм, методів свого навчання, інституцій та термінів підвищення кваліфікації;
- ✓ інституції, які пропонують вчителю послуги з підвищення кваліфікації, мають реалізувати різні моделі професійного неперервного і випереджального розвитку педагогів;

- ✓ система післядипломної педагогічної освіти має працювати на випередження і тому потребує суттєвого оновлення;
- ✓ необхідно розробити ефективні моделі та технології навчання на основі найкращих міжнародних та вітчизняних практик, з урахуванням основних тенденцій розвитку суспільства, запитів педагогічних працівників та закладів освіти.

Література

1. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
2. Евладова Е. Б., Логинова Л. Г. Самоорганизация как перспективная возможность развития дополнительного образования детей. Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-kak-perspektivnaya-vozmozhnostrazvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey>
3. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України / О. Елькін, О. Марущенко, О. Масалітіна, І. Міньковська. Х.: Вид-во «Дім Реклами», 2019. 120 с.

УДК 37.035

Сохацькі П.

магістер, канцлеж Люблінської Вищої Школи в Риках
(Польща)

СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Постановка проблеми. За останні декілька років еміграція українців стала досить звичним феноменом. Еміграційні процеси можуть бути викликані різноманітними причинами. У пошуках хорошого заробітку, через незнання іноземної мови дорослі часто стають полоненими у трудовому рабстві. Вербують у трудове рабство переважно сільських, соціально незахищених людей. Зазвичай в таку категорію потрапляють жінки (65-70% з усіх мігрантів). Питання виховання дітей трудових мігрантів є однією із глибоких проблем в сучасній соціальній педагогіці, адже відлучення одного з батьків від дитини неприпустиме, бо сім'я є першоджерелом соціалізації дитини, її виховним інститутом.

Актуальність дослідження зумовлена трудовою міграцією, як явищем, що об'єктивно впливає на розвиток соціально-економічних та суспільно-політичних відносин у країні. Поряд із позитивними моментами цього процесу (матеріальне забезпечення родин, можливість професійного зростання, діалог культур тощо) з'являється низка негативних явищ, які, в першу чергу, позначаються на родині та дітях. Від'їзд батьків за кордон на заробітки стає причиною порушення основної функції сім'ї – виховання підростаючого

покоління, призводить до складних наслідків у розвитку дітей: вони нерідко залишаються бездоглядними, соціально незахищеними, виникають проблеми психологічного та педагогічного характеру.

У зв'язку з цим постає необхідність активізації діяльності соціальних інститутів по створенню умов для повноцінного виховання дітей трудових мігрантів, здійснення розробки та впровадження технологій соціально-педагогічної роботи у процесі виховання даної категорії клієнтів. Саме тому соціальні педагоги мають виступити координаторами виховної роботи з дітьми трудових мігрантів у соціально-освітньому середовищі, сприяти їх всебічному моральному, психологічному, фізичному, художньо – естетичному і розумовому розвитку, детально вивчати середовище, в якому перебувають діти, посприяти міжособистісному зв'язку між дитиною та батьками, допомогати опікунам у вихованні дітей трудових мігрантів.

Дану тему висвітлювали у своїх дослідженнях, що стосуються соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів, Андрійчук С., Галенська Н., Левченко К., Пенішкевич Д. Проте проблеми виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально – освітнього середовища цього часу залишаються поза увагою дослідників і не стали предметом наукового дослідження.

Предмет дослідження: технології соціально педагогічної роботи у процесі виховання дітей трудових мігрантів.

Об'єкт дослідження: процес виховання дітей трудових мігрантів.

Мета дослідження: підтримка соціальної реінтеграції та покращення соціальної безпеки дітей, чий батьки трудові мігранти.

Виклад матеріалу. Категорія трудових мігрантів охоплює широке коло соціальних явищ, соціальні служби є однією із ключових структур, що мають працювати як з передумовами, так і з наслідками їх міграції. Болісним є питання виховання залишених дітей на опікунів, бабусів і дідусів чи сусідів. Загальним наслідком трудової міграції батьків є порушення ними соціальних зв'язків. Таким людям часто важко знайти спільну мову з найближчим оточенням, зокрема дорослими членами родини та з власними дітьми, через вимушену тривалу відсутність і відокремленість від життя родини у період перебування одного з батьків в іншій країні. Деякі мігранти після повернення стикаються навіть з фактом позбавлення прав на житло чи батьківських прав через вимушену тривалу відсутність. Саме тому соціальний педагог повинен виступити посередником між трудовим мігрантом та дитиною, сприяти тому, щоб соціальні зв'язки не послаблялись, щоб не змінювались гендерні ролі у сім'ї та суспільстві. Варто зазначити, що при наданні допомоги, соціальному педагогу потрібно дотримуватися етичної поведінки до самих постраждалих та їх близького оточення [8, с.19].

Більша частина дітей трудових мігрантів стають девіантами та створюють несприятливий клімат в сім'ї. Через неухвагу дорослих дитина шукає розуміння у однолітків або в вуличних компаніях. Певною мірою так звані «дружні компанії» призводять до того, що дитина зловживає алкоголем, палить цигарки та займається дрібним хуліганством. Також хочу зазначити, що припустима висока імовірність того, що діти трудових мігрантів можуть належати до

певних субкультур, тим самим шукаючи в них способи самореалізації, розуміння та співчуття [5, с.27].

В багатьох випадках зміна в сімейному складі та розподілі ролей в сім'ї впливають на гендерну ідентифікацію. Це призводить до того, що дитина має замало умінь та навиків будувати взаємостосунки з однолітками, опікунами.

Наслідки міграції батьків для дітей певною мірою несуть за собою і позитивні прошарки – це і достатнє матеріальне забезпечення та вирішення побутових потреб, можливість отримати вищу освіту, більш самостійна та доросла поведінка, ніж у дітей, які живуть разом з батьками. Та кошти не зможуть замінити виховання дитини, адже роль батьків, як вихователів, наставників, авторитетів, знецінюється. Дитина, в такому випадку, прагне більше матеріального блага, а не морального. Разом із цим її супроводжують: важкі емоційні стани та переживання, самотність, замкнутість, надмірна агресивність та вразливість, втрата інтересу до навчання, порушення гендерної ідентифікації. Після довготривалої розлуки із батьками, стосунки між дітьми і батьками стають більш прохолодними, що робить реінтеграцію мігранта в сім'ю після повернення додому. Все це впливає на психологічний стан і розвиток дітей, формування світогляду, життєвих цінностей, розуміння соціальних ролей у сім'ї, мотиваційну сферу, успішність у навчанні та розвиток індивідуальних якостей [2, с. 34].

Отже, найбільш проблемним для дітей трудових мігрантів є брак комунікативних навичок та конфлікти у взаєминах з опікунами та родичами. Непросто дітям самостійно справлятися із шкільною програмою без сторонньої підтримки та допомоги. 20 % дітей, орієнтуючись на досвід батьків, які не знайшли можливості реалізувати свої знання в Україні, втрачають мотивацію до навчання та не бачать для себе перспективи у професійному навчанні та працевлаштуванні. Робота соціального педагога повинна бути орієнтована на вирішення проблеми дезадаптації, стимулювати дитину до успішної соціалізації, надання консультацій з напливаючих питань від дитини в ході роботи, проведення патронажу оточення, в якому перебуває дитина, здійснення психолого-педагогічної підтримки та захисту [4, с. 289].

Саме тому доцільно врахувати існування такої організації як МБФ «Карітас України», основною ціллю якої є зменшення наслідків бідності та ізоляції людей в сучасному суспільстві. Досвід МБФ «Карітас України» в сфері допомоги людям, що зазнали негативного впливу міграції, чималий. Починаючи з 2006 року на базі Карітасу в Хмельницькому, Одесі, Івано-Франківську та Дробичі існують консультативні центри соціальної допомоги жертвам торгівлі людьми, продовжує виконувати ряд реінтеграційних проектів для осіб, що повертаються з-за кордону і що важливо, опікується дітьми трудових мігрантів, залучаючи їх до дитячих соціальних центрів. З огляду на це, персонал соціальних центрів бачить перед собою завдання підтримати дітей у подоланні виявлених труднощостей та підтримки у будь-якій життєвій ситуації. Тому, визначено наступні завдання перед соціальними працівниками:

1. Оскільки в дітей є брак любові та довіри, першочергове завдання для соціальних працівників – налагодження із дитиною стосунків, довірливих та відкритих, через які дитина отримує підтримку у будь-якій життєвій ситуації.

2. Пом'якшити психотравмуючу ситуацію, пропонуючи себе для розмов на будь-яку проблематику, створюючи відповідний простір та умови для обговорення делікатних питань, які турбують дитину, індивідуальні та групові заняття, психотерапевтичні вправи тощо.

3. Допомогти дітям віднайти ресурси для подолання труднощів. А також допомогти виявити свої сили, вміння та таланти, визначити цілі в житті та кроки, які слід робити до цієї цілі.

4. Оскільки діти трудових мігрантів займають досить пасивну життєву позицію, важливим завданням є активізувати дитину та заохотити до самовдосконалення та розвитку.

5. Підготувати до самостійного життя, а також запобігти ризикованій поведінці, навчити думати, приймати рішення та аналізувати наслідки власних вчинків.

6. Оскільки труднощі переживають не лише діти, але і дорослі, які опікуються дитиною без матері чи батька, а іноді і без обох батьків, важливим завданням є допомогти батькам / опікунам в процесі виховання дітей [7, с. 41].

Ці завдання соціальні працівники та педагоги повинні виконувати шляхом різноманітних форм діяльності, а саме: позашкільне дозвілля, соціально - терапевтичні заходи, просвітницькі заходи, мистецькі, спортивні, профорієнтаційні активності, соціально важливі акції, профілактичні бесіди, індивідуальний соціальний супровід, організація заходів для батьків та опікунів [3, с.115].

Висновки

Підсумовуючи вищеописане дослідження, я хочу виділити наступне. Основною причиною трудової міграції є низький рівень доходів громадян. Тому боротись із нею адміністративними методами безперспективно. Слід боротись із причинами, а не наслідками. Важливо змінити стереотип, що побутує в суспільстві щодо мігрантів. Мігранти та їхні сім'ї не злочинці, а жертви, і потребують підтримки. Основна особа, яка зможе допомогти дитині та сім'ї здолати життєві труднощі – соціальний працівник, що має професійну кваліфікацію та довірливі стосунки із користувачами послуг. Тому збільшення кількості та розвитку соціальних служб та соціальних працівників, які б займались не обліком та статистичними підрахунками, а практичною соціальною роботою з дітьми та молоддю, є вкрай необхідними (по-перше, руйнування негативних стереотипів стосовно мігрантів; по-друге, зміна економічних умов; по-третє, приведення діяльності соціальних служб у відповідність до реальних потреб користувачів та обсягів роботи є основними передумовами покращення ситуації трудових мігрантів в Україні).

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 67с.
2. Громадська думка: дослідження, аналіз, висновки. К.: ДЦССМ, 2003.

3. Діяльність центрів соціальних служб для молоді України. К.: Академпрес, 1999. С.115.
4. Капська А.Й. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посібник. К.: ДЦССМ, 2000. С.372.
5. Скуратівський В.А., Палій О.М. Основи соціальної політики : навч. посібник. К.: МАУП, 2002. С.200.
6. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е.И. Холостовой. Москва: Юрист, 2000. 424 с.
7. Управлінські аспекти соціальної роботи: курс лекцій. К.: МАУП, 2002. 376 с.
8. Шендеровський К.С. Адаптаційна модель розвитку соціальних служб для молоді: навч-мед. зб. для спеціалістів соц. роботи системи центрів соц. служб для молоді м. Київ. К.: Ента-1, 2002. 120 с.

УДК 371. 133

Стандрет Г. Н.

керівник гуртка-методист, педагог-організатор
КЗ ТМР «Станція юних техніків»
halyastandret@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

«Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року», схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р Закон України «Про освіту», прийнятий 05 вересня 2017 року. Набрав чинності 28 вересня 2017 року [1; 2; 4].

Чому потрібно змінювати школу? За експертними прогнозами, у цьому і в наступному роках найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі.

Спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей до навчання. Сучасний учень заучує матеріал, щоб скласти екзамен і забути його. За влучним висловленням одного директора школи, це «як фарширована риба, яка нібито риба, але не плаває». Донедавна ми намагалися встигнути дати школярам якомога більше інформації. Це призвело до того, що школа виховує не спеціаліста XXI століття, а вчителя з XX століття. Сьогодні школа – ретранслятор знань. За результатами навчання по суті перевіряється обсяг пам'яті дитини. Та чи зможе вона користуватися цими знаннями чи ні? Вже немає дефіциту знань, як тоді, коли вчитель був єдиним їх джерелом. Знання зараз усюди, питання тільки у тому, чи можеш ти їх взяти, обробити і використати.

НУШ – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, у якій буде приємно навчатися, яка даватиме учням не тільки

знання, а й вміння застосовувати їх у житті. Нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін [1].

Учителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Педагогів деморалізує низький соціальний статус та рівень оплати праці. Учитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання. Багато педагогів ще не вміють досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати он-лайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо.

Учитель – це людина, на якій тримається реформа. Професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти. Компетентність – динамічна комбінація знань, способів базового мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

НУШ зорієнтована на формуванні тих умінь і компетентностей, які будуть необхідними дитині для успішної самореалізації в житті. Вчитель має навчити дитину думати і формувати власну позицію [1; 2].

Ключові компетентності для Нової української школи:

- ✓ спілкування державною та іноземними мовами;
- ✓ математична грамотність;
- ✓ компетентності в природничих науках і технологіях;
- ✓ інформаційно-цифрова компетентність;
- ✓ уміння вчитися впродовж життя;
- ✓ соціальні і громадянські компетентності;
- ✓ загальнокультурна і екологічна грамотність, здорове життя.

Упровадження нових методик викладання (ігри, групові завдання, експерименти), упровадження проектної роботи та навчання через діяльність. Зміна формату спілкування учнів, учителів та батьків – педагогіка партнерства. Збільшення тривалості навчання на рік та запуск повноцінної старшої профільної школи.

Процес оновлення неможливий без вдосконалення професійної компетентності учителя – усвідомлення себе як інноваційної особистості через самоаналіз власного «Я», відходу від стереотипів, відкритості до нового досвіду і готовності до змін. Школі сьогодні потрібен педагог-психолог, дослідник, тьютор, науковець, актор, здатний креативно розв'язувати професійні завдання, співпрацювати і вести за собою. А головне той, що любить і розуміє дітей.

Удосконалення рівня професійної компетентності – один із основних напрямків реформування освіти. Головні нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України свідчать: «Педагогічні та науково-педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру» (Закон України «Про освіту»). «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти». (Національна доктрина розвитку освіти) [4].

Таким чином, основним напрямком удосконалення рівня професійної компетентності вчителя є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. «Я – концепція» вчителя – основа ефективної педагогічної діяльності. Самоосвіта – це безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення. Механізм самоосвіти – це самоформування (яким я себе зроблю, яким я себе уявляю). Самоосвіта – це усвідомлений рух від: «Я» РЕАЛЬНЕ – «Я» ІДЕАЛЬНЕ – «Я» СФОРМОВАНЕ – «Я».

Ключова ідея розвитку сучасної системи освіти «навчання впродовж всього життя» (безперервна освіта).

Складові індивідуальної програми професійного розвитку: діагностування вчителем власної пізнавальної потреби; визначення власних інтелектуальних можливостей; визначення мети самоосвітньої діяльності; самостійний вибір вивчення педагогічного досвіду; розробка конкретного плану; визначення форм і часу самоконтролю; практична апробація власних матеріалів.

Портфоліо – ефективна форма оцінювання результативності індивідуальної траєкторії розвитку педагога. Можливості портфоліо для педагога:

- простежити еволюцію своєї професійної педагогічної діяльності;
- систематизувати створені ним навчальні матеріали та інші доробки;
- створити можливість ефективного представлення колегам свого досвіду;
- сприяти розширенню методичного діапазону закладу освіти;
- підготуватися до участі в конкурсах педагогічної майстерності;
- підвищити рівень професійної конкурентоспроможності;
- підготуватися до атестації [3].

Складовими професійної кваліфікації є: професійна компетентність; особистісні якості; кінцевий результат роботи вчителя.

Форми підвищення кваліфікації: курси при ІППО, семінари, вебінари, он-лайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель має право вибору місця і способу підвищення кваліфікації, як передбачено Законом «Про освіту» [4]. Посередній педагог – розповідає. Хороший педагог – пояснює. Кращий педагог – співпрацює. Творчий педагог – надихає.

Література

1. Нова українська школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
2. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
3. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%80%D1%82%D1%84%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BE>
4. Володимир Зеленський підписав закон про освіту 2020: деталі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://24tv.ua/education/reforma_shkoli_2020_ukrayina_zakon_pro_osvitu_shho_zminilosya_n1265099

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦЕНТРУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В ДНЗ «ПОДІЛЬСЬКИЙ ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ»

Сьогодні нікому не потрібно доводити, що не може бути успішної країни з високим безробіттям, яке ще донедавна виникало через перенасиченість ринку професіями юристів та економістів. Хоча працедавці вже тривалий час відчували гостру нестачу кваліфікованої робочої сили. В останнє десятиліття держава зробила немало для того, аби зміцнити матеріально-технічну базу професійно-технічних закладів, підготувати належні кадри, модернізувати сам процес навчання згідно вимог і викликів часу.

Та згодом, завдяки глобалізації, виникли проблеми відтоку робітничих кадрів, що породжує в країні трудовий дефіцит, дисонанс на ринку праці, неконтрольовану міграцію трудових ресурсів, що змушує суспільство шукати нові методи, котрі б сприяли не тільки підготовці висококваліфікованих кадрів, але й призупиненню виїзду новоспечених фахівців за кордон у пошуках високих заробітків, перспектив кар'єрного зростання.

Отож, провідну роль у цьому мають зіграти створення ще на початковому етапі підготовки спеціаліста, Центри професійної кар'єри, безпосередньо в закладах ЗП(ПТ)О, котрі не тільки допомагатимуть випускникам ДНЗ «Подільський центр ПТО» в працевлаштуванні, а й у підвищенні кваліфікації або ж перепідготовці, в разі потреби.

Уже першокурсник закладу має ознайомитись через надану Центром професійної кар'єри інформацією із своїми конституційними правами.

У подальшому учню допомагають розвивати підприємницький хист через участь у створеному в закладі учнівському підприємству, котрим керують і здійснюють підприємницьку діяльність безпосередньо учні, звісно під консультативним супроводом викладачів і майстрів.

На випускних курсах майбутній спеціаліст навчається написанню резюме, самопрезентації, які допомагатимуть йому під час працевлаштування. Причому учень, беручи участь в роботі учнівського підприємства, складає свій власний план побудови професійної кар'єри, користуючись порадами юриста, психолога, медика, соціолога, таким чином наближаючись до самостійної самореалізації.

Крім того, Центр професійної кар'єри працює згідно складеного плану, котрий передбачає проведення: майстер-класів, бізнес-тренінгів, семінарів. Ці форми розвитку і самовдосконалення допомагатимуть учневі в професійній майстерності. Учень може безпосередньо залучатись до проведення ярмарок кар'єри, професійно-орієнтаційних екскурсій, квестів, презентацій роботодавців для випускників шкіл, для учнів середньої шкільної ланки. Ефективність участі

у вищеперерахованому зростатиме за умови організації та проведення заходів самостійно.

Надзвичайно корисною формою співпраці роботодавців і випускника закладу може бути спільна підготовка до участі в конкурсах професійної майстерності, науково-практичних конференціях, соціологічних опитуваннях старшокласників щодо їх обізнаності в затребуваних суспільством професіях.

Орган учнівського самоврядування закладу може започаткувати щоквартальний конкурс «Кадровий резерв» на підставі успішної діяльності учня в сфері оволодіння професією, активної участі його в пропаганді робітничих професій із подальшим поданням списків переможців до центру зайнятості, де роботодавці зможуть відібрати кадри для своїх підприємств.

Безумовно, що функціонування Центру професійної кар'єри в закладі неможливо без технологічного осучаснення, зокрема діджиталізації для покращення інформування учнів закладу. Так вони можуть знайомитись з веб-сайтом ДСЗ України «Єдине соціальне середовище зайнятості» або «Персональний кабінет шукача роботи», або «Електронний кабінет роботодавця», «Електронна черга» та дистанційна «Платформа з профорієнтації та розвитку кар'єри».

Важливе місце в роботі Центру професійної кар'єри посідає питання якісної підготовки фахівця, адже, з одного боку, в країні з сировинною економікою та слабкою промисловістю продовжує залишатися високий відсоток безробітного населення, в середньому на одну вакансію претендують вісім осіб, а з іншого, працедавці відчують гостру нестачу кваліфікованих кадрів.

Затребуваність, як відомо, напряму залежить від високої кваліфікації робітника, і це має бути головним напрямком роботи Центру професійної кар'єри. З цією метою рекомендується обмін досвідом українських вихованців з іноземними ровесниками – вихованцями професійно-технічних закладів. Тому, корисними будуть поїздки-стажування на закордонних підприємствах, відрядження закордонних майстрів до навчальних закладів України з метою розповсюдження новітніх технологій європейського зразка. Така тісна співпраця має приносити позитивний результат.

Література

1. Грицай Ю. О. Теорія та практика управління сучасною школою: навчально-методичний посібник / Ю.О. Грицай, Я.І. Журецький. Миколаїв: МДПУ, 2002. 256 с.
2. Домашич М. Підводні рифи внутрішньошкільного контролю. *Директор школи*. 2013. №13-14. С. 24-30.
3. Дудніченко Н.В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи. Кривий Ріг, 2003. 195 с.
4. Контрольно-аналітична діяльність керівника школи: посібник для керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Б. Л. Тевлін. Х. : Основа, 2006. 189 с.
5. Лаврук В. Внутрішньошкільний контроль: практичний poradник керівника школи. К. : Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. 128 с.

6. Макарова Т. М. Навчальний процес: планування, організація та контроль: метод. вид. / Т. М. Макарова. Харків : Веста: Видавництво «Ранок», 2007. 160 с.
7. Макарова Т.Н. Учебный процесс: планирование, организация и контроль : методическое пособие для заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе. Ч.1. М.: Центр «Педагогический поиск», 2002. 160 с.
8. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом: навчальний посібник/ Десятов Т.М., Коберник О.М., Б.Л. Тевлін, Н.М. Чепурна. Х.: Основа, 2003. 240 с.

УДК 373.1.02

Степанець Н. М.

доктор філософії в галузі освіти,
доцент кафедри теорії й методики
дошкільної та початкової освіти
Миколаївського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти
natalia.stepanets@moippo.mk.ua

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ЯК ОБ'ЄКТ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Зміна методології освіти, утвердження цінностей гуманістичної, людиноцентрованої освіти, докорінна зміна державних вимог щодо загальних та очікуваних результатів навчання учнів як здобувачів освіти вимагає від учителя засвоєння нових теоретичних понять та методичних засобів, оновлення наявного педагогічного досвіду.

Одним із ключових чинників якісної освіти є активне застосування сучасними педагогами методики формульовального оцінювання. Державним стандартом початкової освіти передбачено, що вимірювання результатів навчання здобувачів освіти таким шляхом допоможе вчителю відстежувати особистісний розвиток учнів і хід опановування ними навчального досвіду як основи компетентності, вибудовувати індивідуальну траєкторію особистості [1].

Здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів згідно з Державними стандартами, створення на їх основі моніторингової системи регулярного безперервного відстеження якісних результатів навчання, виховання, розвитку дітей потребує від учителя засвоєння педагогічних засобів відстеження поступу вчителя та учнів до навчальних цілей, корегування освітнього процесу на різних етапах пізнання, вимагає постійного аналізу, критичного мислення, уміння генерувати ідеї, оцінювати ризики, розв'язувати свої проблеми й проблеми учнів свого конкретного класу. Готових рецептів у їх вирішенні в повній мірі не вміщує жодна методична розробка чи нормативний документ.

Метою статті є окреслення можливих шляхів розв'язання проблем упровадження формульовального оцінювання навчальних досягнень учнів

початкових класів в умовах Нової української школи на основі самоосвітньої діяльності вчителя.

Міністерство освіти і науки України в Новій українській школі рекомендує чіткий алгоритм діяльності вчителя щодо реалізації ідей формульованого оцінювання. До його складових належать:

1. Постановка разом з учнями доступних і зрозумілих цілей.
2. Ознайомлення учнів із критеріями оцінювання.
3. Забезпечення активної участі учнів у процесі пізнання.
4. Постійний зворотний зв'язок.
5. Рефлексія, можливість і вміння учнів аналізувати власну діяльність (самооцінювання передують оцінюванню роботи вчителем).
6. Корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання [5].

Як бачимо, формульоване оцінювання визначає процес навчання, управляє ним. Як і процес організації освітнього процесу в рамках навчального року, семестру, уроку, виконання окремого завдання є циклічним. Звертаємо увагу на те, що останній етап алгоритму «Корегування спільно з учнями підходів до навчання з урахуванням результатів оцінювання» переходить у перший – постановку разом з учнями *нових* доступних і зрозумілих цілей.

Формульоване оцінювання вимагає використання інтерактивного навчання. У конструктивній взаємодії в підсистемах «вчитель – учень», «учень – учень», «учень – учні», «учень – підручник», «учень – інтернет» [2, 4, 5, 6, 8] створюються ситуації розмірковування – спільне обговорення в класі навчального матеріалу та способів його опанування – пошук істини учнями під час неперервного процесу спостереження вчителя за їх навчанням. Головне – вчитель не просто спостерігає та робить відповідні відмітки щодо того, як працюють учні, а постійно аналізує, передбачає можливі утруднення, пропонує раціональний шлях пізнання, прогнозує успіх, а в разі необхідності – змінює заплановану тактику.

Нашу думку підтверджують вислови закордонних вчених Б. Коуві (Bronwen Cowie) та Б. Белл (Beverley Bell, 1999), які характеризують формульоване оцінювання як активне співробітництво, «двосторонній процес між учителем та учнем з метою оптимізації процесу навчання». Відзначаючи **важливість реагування вчителя в процесі навчання на запити дитини** британський учений П. Блек (Paul Black, 2000), характеризує формульоване оцінювання як «діяльність вчителя та учнів, яка надає відомості, які можуть бути використані як зворотній зв'язок для кореляції навчального процесу» [6]. Як показує практика саме даному, дуже важливому аспекту вчителі початкових класів приділяють мало уваги.

Ще В. О. Сухомлинський неодноразово підкреслював у «Розмові з молодим директором», що справжня творча праця вчителя стоїть близько до наукового дослідження; спорідненість полягає «передусім в аналізі фактів і необхідності передбачення. А без уміння передбачати педагогічна праця перетворюється для учителя в муку».

На наше глибоке переконання, чим більше інформації отримує вчитель про те, що учні знають, як міркують, у чому відчувають утруднення, тим повнішою для вчителя буде інформація щодо удосконалення власної майстерності, оновлення й доповнення знань та досвіду.

Педагогічні пізнання таємниць формувального оцінювання навчальних досягнень учнів, необхідність у зв'язку з цим запровадження нових підходів до підготовки й проведення уроку [7] лише входять у практику вчителя початкових класів. Та починати треба з глибокої, вдумливої, серйозної науково-теоретичної підготовки шляхом пізнання та розвитку самого себе, свого досвіду й пізнавальних прагнень до самоудосконалення своїх учнів. Адже «справжню сутність людської освіти складають глибокі самостійно усвідомлені знання, що здобуваються шляхом власної інтенсивної розумової діяльності» [7, 414].

Література

1. Державний стандарт початкової освіти/ 2019. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-do-derzhavnog-688>.

2. Митник О. Я. Як навчити дитину мистецтва мислення. Педагогічна психологія. Київ: «Початкова школа», 2006. 104 с.

3. Морзе Н. В., Барна О. В., Вембер В. П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2013. № 6. С. 45–57.

4. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / заг. ред. В. Бондаря. Київ: Початкова школа, 2011. 384 с.

5. Наказ МОН України від 20.08.2018 № 924 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу в Новій українській школі» URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/924.pdf>

6. Онопрієнко О. В. Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого та другого класів. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 1. С. 77–85.

7. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ: Вид. дім «Слово», 2004. 616 с.

8. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник для вищ. навч. закл. Київ: Грамота, 2013. 504 с.

Стефанишин К. Л.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри української мови

Тернопільського національного медичного університету

імені І. Я. Горбачевського МОЗ України

burda_kl@tdmu.edu.ua

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ГРИ НА ЗАНЯТТЯХ З
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У МЕДИЧНОМУ ЗВО**

Основне завдання вивчення української мови як іноземної у медичному закладі вищої освіти – сформувати у студентів-іноземців такі компетентності, що забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях спілкування на етапі їх первинної адаптації в українськомовному середовищі та у професійно зорієнтованому мовленні. У процесі вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» добір матеріалу здійснюється в межах визначених програмою тем [1], проте добір засобів і методів навчання залежить від професійної майстерності викладача, його творчого підходу до навчання. Важливою складовою у навчальній роботі викладачів кафедри української мови ТНМУ імені І. Я. Горбачевського є використання ігрових методів і форм роботи зі студентами, тому що іноземний студент може досконало вивчити мовні правила, але йому дуже складно використовувати мовні засоби для комунікації. Тому навчальні ігри – легкий і ефективний спосіб наблизити процес навчання до реальної мовної стихії таким чином, щоб комунікативні ситуації не були сприйняті студентом як неприродні і непотрібні в реальному спілкуванні, а навпаки – стимулювали до розвитку мовленнєвих навичок. Ігри на заняттях з української мови як іноземної поділяють на власне мовні (це свого роду вправи, подані у нетрадиційний спосіб) і комунікативні (передбачають успішне спілкування за допомогою іноземної мови). Плануючи використання навчальної гри на заняттях УМІ, викладачі враховують такі три складові: тип гри, різновид гри, мовний рівень студента у володінні мовою. Наведемо декілька прикладів використання навчальних ігор на заняттях з української мови як іноземної на першому курсі у ході вивчення змістового модуля «Послуги і покупки».

Завдання 1. Із сусідом по парті розіграйте діалоги.

1. – Що ти купуєш у магазині?
– У магазині я купую ... А ти що купуєш?
– Я купую ...
2. – Що ви купуєте на ринку?
– На ринку ми купуємо... А ви що купуєте?
– Ми купуємо ...
3. – Що ти ... у супермаркеті?
– У супермаркеті я ... А ти що ...?
– Я ...

Завдання 2. Прочитайте діалог. Складіть і розіграйте з другом ситуацію «На ринку»: Вам треба купити овочі і фрукти.

- Добрий день, скажіть, будь ласка, у Вас є картопля?
- Так, є.
- Скільки коштує один кілограм картоплі?
- Сім гривень.
- Дайте мені, будь ласка, чотири кілограми. А морква у Вас є?
- Так, є. Один кілограм моркви коштує десять гривень.
- А скільки коштують яблука?
- Дванадцять гривень за кілограм.
- Дайте мені, будь ласка, два кілограми моркви і один кілограм яблук.

- Візьміть Вашу картоплю, моркву і яблука.
- Ось гроші.
- Візьміть решту. Заходьте до нас іще!
- Так. Дякую!

Завдання 3. Розіграйте гру-діалог за зразком.

Зразок: Відділ «Фрукти» у магазині: 2 (кілограм, яблуко), 1 (кілограм, банан), 3 (лимон); 61 (гривня).

- У вас є яблука, банани і лимони?
- Так, є.
- Дайте, будь ласка, два кілограми яблук, один кілограм бананів і три лимони.
- Будь ласка. Це шістдесят одна гривня.

1. Відділ «Бакалія»: 2 (кілограм, цукор), 1 (літр, олія), 3 (пакет, гречка); 92 (гривня). 2. Відділ «Кондитерські вироби»: 4 (морозиво), 300 (грам, цукерки), 1 (кілограм, печиво); 105 (гривня). 3. Відділ «Молочні продукти»: 2 (літр, молоко), 3 (пакет, кефір), 1 (пачка, масло); 84 (гривня). 4. Відділ «М'ясні продукти»: 1 (курка), 5 (кілограм, телятина), 6 (кілограм, баранина); 1000 (гривня). 5. Відділ «Напої»: 1 (пляшка, пиво), 2 (пачка, сік), 3 (пляшка, мінеральна вода); 68 (гривня). 6. Відділ «Хлібопродукти»: 1 (круасан), 2 (батон), 3 (білий хліб); 31 (гривня). 7. Відділ «Овочі» у магазині: 10 (кілограм, картопля), 4 (кілограм, капуста), 300 (грам, петрушка); 92 (гривня).

На нашу думку, метод навчальної гри на заняттях з української мови як іноземної – це один із головних методів реалізації комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчання, а також важливий компонент у формуванні професійної компетентності майбутнього медичного працівника.

Література

1. Українська мова як іноземна (англійськомовна форма навчання) : типова програма нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузь знань: 22 «Охорона здоров'я» / уклад. : С. М. Луцак та ін. Київ, 2016. 202 с.

2. Українська мова як іноземна : навчальний посібник / І. І. Гаврищак та ін. / за ред. М. П. Тишковець. Тернопіль : ТДМУ, 2018. 168 с.

Sunar Mariya

Master in Russian Language and Literature,
Lecturer, University of Hacı Bayram Veli,
Ankara, TURKEY
mariya.sunar@hbv.edu.tr

BODUEN DE KURTENE: KİŞİSEL AKADEMİK GELİŞİMİN BİR ETKENİ OLARAK KÜRESEL DENEYİM

Boduen De Kurtene, dilbilim tarihinde en parlak şahsiyetlerden biridir. Boduen De Kurtene'nin hayatında akademik başarısını sağlamak için bütün gerekli unsurlar vardı: olağanüstü bir şahsiyet, parlak zeka, merak, sabır ve küresel dünya algılayışı.

Polonya doğumlu, soyadına göre ise Fransız Boduen de Kurtene, hayatını farklı ülkelerde geçirmiş bir insan olarak Lehçe, Rusça, Slovence, Çekçe, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Litvanya dillerinde eserler yazmıştır. Boduen, hayatı boyunca Kazan (1875-1883), Yuryev (1883-1893), Krakov (1894-1900), Petersburg (1901-1918) ve ölümüne kadar Varşova Üniversitesi (1918-1929) olmak üzere beş ayrı üniversitede profesör olarak görev yapmıştır. Hayatının büyük bir bölümü Rusya'da geçmiş ve orada Kazan ve Petersburg dilbilim okulları kurmuştur. (Kazan'daki öğrencileri arasında N.V. Kruşevski, V.A. Bogoroditski, S.K.Buliç, A.İ.Aleksandrov, V.V Pallov; Petersburgta ise L.V. Şçerba, E.D. Polivanov, L.P. Yakubinski, A.D. Pudnev, S.İ. Berşteyn, B.A. Lanin, V.V. Vinogradov ve diğer tanınmış dilbilimciler vardır.

Boduen De Kurtene kendini dilbilime adanmış bir insandı. Boduen, özellikle sesbilim ve ses psikoloji konusunda çok sayıda değerli çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmalar hem teorik hem de deneysel ses alanında gerçekleştirilmiştir. Bu bilim adamının Rus ve Sovyet sesbilimin oluşmasına ve gelişmesine çok büyük katkısı olmuştur. Örneğin, Rusya'da ilk ses deneysel laboratuvarının kurulması Boduen'in sayesinde mümkün olmuştur. Bu yazıda Boduen de Kurtene'nin sıradışı hayatı, bilimadamı olarak yaşadığı tecrübeler, ve yıllar içerisinde gelişen ve değişen bilimsel bakış açısı farklı çalışmalar ışığında incelenmiştir.

Olağanüstü bir dilbilimci olan İan Nicislaw İgnacy Baudouin de Courtenay (Türkçe'de İan Boduen de Kurtene), 13 Mart 1845'te Varşova yakınlarındaki Radzimin kasabasında dünyaya gelmiştir. Boduen de Kurtene soyu eski Fransız aristokrat bir sülaleden gelmektedir. Fransa'da Boduenlerin soyu 1730'larda yok olmuştur. Boduen'in büyük ataları XVIII. yüzyılda Güçlü II. Augustos hükümdarlığı sırasında Lehistan'a göçmüş ve orada yerel halk ile karışmışlardır.

“ Soy itibariyle Fransız, din itibariyle Katolik İan Boduen de Kurtene kendini Leh bir ateist olarak nitelerdi. Hayatının çoğunu Rusya, Avusturya, Letonya ve Polonya'da geçirip ders anlattığı için uluslararası bir kültüre sahip olan bu dilbilimci hiç bir ülkeye tamamen ait olmamak gibi bahtsız bir kader yaşamıştır.”⁷

Varşova Esas Okulu'nun, (günümüzde bu okulun eğitimi Bakaloriya seviyesine denk gelmektedir) Hazırlık Sınıfı'na başlarken profesörlerin tavsiyelerine uyararak kendini dilbilim ve özellikle Slav dillerinin araştırmasına adanmaya karar vermiştir. Girdiği Tarih – Filoloji Fakültesinde Slav Filolojisi Bölümü'nü seçmiş ve orada Profesör F. Kvet, İ. Pşiborovski ve V. Horoşevski'nin etkisi altında kalmış, ancak Boduen'in bilimsel görüşleri tamamen kendi bireysel çalışması sonucu ortaya çıkmıştır. Avrupalı bilim adamları arasında özellikle Şteintal'in çalışmaları genç dilbilimciyi etkilemiş ve dilin psikolojik bir olay olduğu düşünmesine sevk etmiştir.

Daha sonra kendi biyografisinde Boduen de Kurtene, okul aşamasında en çok seslerin psikolojisi, Sanskritçe, Letonca ve Slav dillerin ilgisini çektiğini yazmıştır.

⁷ Klimas, A., Schmalstieg, W.R. “Baudouin de Courtenay's Contribution to Lithuanian Linguistics”. Lithuanian Quarterly Journal of Arts and Sciences 1995. (41)1. 1.

Ayrıca kendini, otodidakt olarak değerlendirmiş ve bazı öğretmenler hakkında skeptik görüşler taşımıştır. Biyografisinde Lieskin'in derslerinin çok ilginç olduğunu, ancak sonuçta ona yeni bilgi katmadığını, Sreznevski'nin derslerinin ise tamamen anlamsız olduğunu yazmıştır. En başarılı eğitim süreci olarak Boduen, Berlin'deki Sanskritçe öğrenme dönemini kabul etmektedir. Tarih ve Filoloji Bilimleri Uzmanı sıfatıyla okulu bitirdiğinde Rusya Eğitim Bakanlığı'nın Halk Aydınlatma Bilimsel Araştırma Bursu'yla yurtdışına gitmiştir. Boduen birkaç ayını Prag'ta Çek dilini öğrenerek geçirmiştir, Venedik'te Prof. Schleicher'in derslerini dinlemiş, Berlin'de A. Weber'in verdiği Sanskritçe dersleri almıştır.⁸

1870'te Leibzig'te "Kadim Leh Dilinin XIV. Yüzyıla Kadarki Olan Gelişimi" adlı Yüksek Lisans Tezini savunmuştur. Bundan sonra Petersburg Üniversitesi'nde Özel Doçent olarak Hint-Avrupa Dillerinin Karşılaştırmalı Grameri konusunda ders vermeye başlamıştır. Böylece Petersburg Üniversitesi'nde bu konuda ilk uzman olmuştur. 1872'te Boduen de Kurtene yurtdışına tayin edilmiş ve orada üç sene geçirmiştir.

1874'te Boduen Petersburg'ta "Resian Ağızların Sesbilimsel Denemesi" çalışmasıyla Doktora Ünvanı'nı kazanmıştır. Günümüzde bu çalışma lehçebilimin sesbilimsel araştırmaları için bir örnek oluşturmaktadır. Aynı yılda Boduen, Kazan Üniversitesi tarafından Karşılaştırmalı Dilbilim ve Sanskrit Kürsüsü'ne Doçent olarak atanmıştır ve 1875 yılında Kazan Üniversitesi'nde Profesör Ünvanı'nı almıştır. Onun etrafında genç dilbilimciler grubu toplanmıştır. Bu grup ileride ortaya çıkacak Kazan Dilbilim Okulu'nun temelini oluşturmuştur. Grubun başında Boduen'in öğrencisi olan Kruşevski bulunmaktaydı.

1883'te Boduen, günümüzde Estonya'da bulunan Tartu şehrine, XIX. yüzyılın sonlarında ise Rusya İmparatorluğu'nun içinde bir Alman bir şehri olan Dorpat Üniversitesi'nde Slav Dillerinin Karşılaştırmalı Gramer Kürsüsü'nün başında yer almış ve orada on sene çalışmıştır.

1887'de Boduen, Krakov Bilimler Akademisi'ne üye seçilmiştir, bunun üzerine Dorpat Üniversitesi'nden istifa etmiş ve Krakov'a gidip Krakov Üniversitesi'nde Karşılaştırmalı Dilbilim dersleri vermeye başlamıştır. Dönemin tutucu Krakov'unda uluslararası kültüre ve ilerici görüşlere sahip olan Boduen de Kurtene hep dışlanmış, bağımsız ve sıradışı fikirleriyle Avusturya – Macaristan Krallığı'nın Eğitim Bakanlığı'yla uyum sağlayamamış ve 1900 yılında istifa ederek Krakov'u terk etmek zorunda kalmıştır. Bunun üzerine Sankt – Petersburg'a dönüp orada Profesör ünvanıyla üniversitede ve ayrıca kadınlar için düzenlenen Yüksek Kurs'larda ders vermiştir. Boduen'in o döneminde öğrencileri arasında L. Şçerba ve M. Vasmer bulunmaktaydı.

1918'de Varşova Üniversitesi Boduen'ı Onur Konuğu olarak Varşova'ya davet etmiş ve Boduen hayatının son döneminde Varşova Üniversitesi'nde ders vermiştir. Varşova Üniversitesi'nde ders verdiği dönemde öğrencileri herhangi bir olguyu

⁸ A.g.e. 1.

incelemeden önce teorik olarak düşünmeye çağırmıştır. Bir dersinde: “İnsanı hayvandan ayıran özelliği nedir? – İnsanın teoride fikir yürütme olanağıdır.” demiştir.⁹

Sesbilimsel araştırmalarda Boduen’i en çok canlı dillerin olayları ilgilendirmiştir. Dillerin fenomenlerini incelemeye ve en küçük detaylarıyla açıklamaya gayret göstermiştir. Sık sık Herzen’in “Küçük şeyleri incelemek gerekir, büyük şeyler zaten kolay anlaşılacaktır”¹⁰ sözlerini tekrarlamıştır.

Bilimsel çalışmaları dışında Boduen de Kurtene azınlıkların ve küçük etnik grupların aktif bir savunucusuydu. 1915’te Rusya İmparatorluğu hakimiyeti altında bulunan halkların kurtulması yönüne yazılmış bir bröşür yüzünden Rus İstihbaratı tarafından tutuklanmış ve üç ay hapis yatmıştır. 1922’de “Polonya Milli Azınlıklar Partisi” onu Cumhurbaşkanlık seçimlerde aday olarak göstermiş, ancak seçimlerin üçüncü aşamasında elenmiştir.

Boduen, Leh Dilini Sevenler Derneği’nin Başkanlığını yaptı ve Özgürce Düşünenler Derneği’nin Üyesiydi. Bunların dışında Boduen, aktif bir Esperantist ve Polonya Esperanto Derneği’nin Başkanıydı. Boduen’in yaşadığı dönem I. Dünya Savaşı’nın doğurduğu çalkantılı ortam da dilbilimcinin karakterine etki etmiştir. Boduen savaş, devrim gibi kanlı olaylarda fiziksel şiddet görmekteydi ve bu durumlara karşı çıkmaktaydı.

İan Boduen de Kurtene, 1929 yılında Varşova’da ölmüştür. Protestan Varşova Mezarlığında “Gerçeği ve adaleti aramıştı.” mezar kitabesiyle gömülmüştür. 2010 yılında Joseph Skibell “A Curable Romantic” (Geçici Romantik) adlı kitabını dilbilimciden ilham alarak yazmıştır.

Boduen de Kurtene’nin düşünceleri Rus sesbilimin temelini oluşturmuştur. Boduen de Kurtene’nin bilimsel çalışmaları Rusya’da A. A. Leontyev ve ABD’de E. Stankeviç editörlüğü ile 1950 yılında iki cilt halinde yayınlanmıştır. Boduen De Kurtene birçok keşifleriyle dilbilimi zenginleştirmiş ve gelişmesini sağlamıştır.

1871 yılında Boduen, seslerin fizyolojik açıdan incelenmesinin ve dil bünyesi ve insanın dil sezgisi dahilinde seslerin incelenmesinin iki farklı konu olduğu düşüncesini dile getirmiştir. Bu fikirler ileride çıkacak sesbilimsel kuramının temelini oluşturmuştur. Boduen, Çağdaş dilbiliminde de kullanılan eşzamanlılık ve artzamanlılık araştırma yöntemlerini dahil eden “Seslerin Statiği” kavramını ve seslerin zaman içindeki gelişimi ve kanunlarını inceleyen “Seslerin Dinamiği” kavramını ortaya koymuştur. Bilimadamı, dönemin dilbilimde kullanılan tüm düşünce akımlarına saygıyla yaklaşmış ve özenle incelemiş ve fonem, morfem, leksem, grafem, kinem, sesli yazılar, semasiyoloji, korelasyon gibi birçok terimi kullanıma sokmuştu.

⁹ Doroşevski, V.V. (1963). Ob İ. A. Boduene de Kurtene. İzbranniye trudı po obşçemu yazıkoznaniyu: Boduen de Kurtene İ.A. Moskva: AN SSSR, (1), 21.

¹⁰ A.g.e. 21.

Boduen de Kurtene, bugünkü Toplum Lehçebilim alanına giren saklı diller, argo, sosyal lehçeler konularında yaptığı değerli çalışmaları sayesinde bu dilbilim dalının atası sayılmaktadır.

1870'lerden itibaren çalışmalarında Boduen, farklı dillerde var olan aynı fonemin çeşitliliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca sesbilimsel analizlerde dilbilimsel ve akustik – sesletimsel boyutları birbirinden ayrı incelemeye alınması gerektiğini her daim dile getirmekteydi. İnsan sesletim mekanizmasının fiziksel ve fizyolojik tarafını inceleyen ses fizyolojisini ve ses birimlerinin gramatik özelliklerini inceleyen ses bilgisini iki ayrı araştırma alanı olarak tutmanın gerektiğini savunmaktaydı.

Boduen, 1894'te “Fonetik Değişimleri Kuramı Deneyimi” adlı çalışmasında fonemi: “...aynı sesin telaffuzu neticesinde insanın ruhunda belli psikolojik izlenimleri oluşturan fonetik dünyasına ait bir kavramdır”¹¹ şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımdaki fonem, Boduen’de artık sesin ruhsal karşılığını temsil etmektedir.

Fonem gelişimi kapsamında incelenen dil tarihi çalışmalarında seslerin tarihi açısından önemli tespitler ortaya konmaktadır. 1910’da “Fonetik Kanunlar Hakkında” başlıklı ve Lehçe yazılan bir makalede Boduen, dil tarihinde ses kalıplaşması ve ses ayrışmasını tanımlamıştır.

Boduen de Kurtene’nin fonem hakkındaki düşünceleri zaman zaman değişiklik göstererek, bazen psişik, bazen de fizyolojik bir tarafa doğru eğilim söz konusu olmuştur. Boduen’in kararsızlığı Rus dilbiliminde de yankısını bulur. Örneğin, Şçerba, “Leningrad Okulu” olarak bildiğimiz sesbilimsel akımın öncüsü olup fonemin psişik bir olgu olduğunu kabul etmiş, Boduen’in fikirlerini geliştirerek sesbilimsel kuramını ortaya atmıştır. Şçerba’nın sesbilimsel akımında fonem insan sezgisine dayalı, morfemik bağları olmayan bağımsız bir ögedir. Bununla birlikte fonemin ses çeşitliliği de Leningrad sesbilimcilerinin dikkatini çekmiştir.

T. S. Şaradzenidze’nin “Boduen de Kurtene’nin Dilbilimsel Kuramının XIX. – XX. yy. Dilbilimindeki Yeri” adlı kitapta Boduen de Kurtene’nin sesbilimsel bakışları incelenmiştir. Boduen de Kurtene’nin ortaya koyduğu kuramları inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Bunların arasında, A. A. Reformatskiy’nin “Rus Sesbilim Tarihine Bakış” adlı kitap; A. A. Leontyev’in “Fonem Kavramının Ortaya Çıkması” adlı makale; V. A. Vinogradov’un “Dilbilim Sözlük” teki makalesi; G. V. Voronkova’nın “Sesbilim Sorunları” adlı kitap; R. O. Yakobson’un “Kazan Okulu’nun Dünya Sesbiliminin Gelişmesindeki Yeri” adlı makalesi örnek olarak gösterilebilir.

Boduen de Kurtene’nin bilimsel çalışmaları, özellikle sesbilim dalında büyük bir öneme sahiptir. Fonem terimini tanıtmayı, sesin fizyolojik incelemelerine ruhsal bir boyut katması, Slav dillerinin karşılaştırmalı çalışmalarını yapması dilbilimin gelişimine sağladığı katkılar arasında sayılabilir.

¹¹ Boduen de Kurtene, İ.A. (1963). Opit Teorii Fonetičeskih Çeredovaniy. İzbranniye Trudı po Obşçemu Yazıkoznaniyu. Kazan: KGU, AN SSSR, (1), 131.

References

1. Klimas, A., Schmalstieg, W.R. "Baudouin de Courtenay's Contribution to Lithuanian Linguistics". Lithuanian Quarterly Journal of Arts and Sciences 1995. (41)1. 1s.
2. Doroševski, V.V. Ob Ī. A. Boduene de Kurtene. Īzbranniye trudi po obščemu yazıkoznaniyu: Boduen de Kurtene Ī.A. Moskva: AN SSSR, 1963. (1), s. 21.
3. Boduen de Kurtene, Ī.A. Opıt Teorii Fonetiçeskih Çeredovaniy. Īzbranniye Trudi po Obščemu Yazıkoznaniyu. Kazan: KGU, AN SSSR, 1963. (1), s. 131.
4. Biografiçeskiy slovar' professorov i prepodavateley imperatorskogo Kazanskogo Universiteta:1804-1904: V dvuh çastyah / Kazan, 1904, cilt 1.- s. 38-40.
5. Şçerba L. Ī.A. Boduen de Kurtene. Nekrolog. cilt .3. 1., 1930. s.314.
6. Nikolayev G. A. Īvan Aleksandroviç Boduen de Kurtene. Kazan: Īzdatelstvo Kazanskogo Universiteta, 2001. s.20.

УДК 378.126

Тернова І.В.

викладач спеціальних економічних дисциплін,
завідувач відділення економіки і прикладної екології
ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний коледж»
ternoviy1980@ukr.net

Михайлишин М.С.

викладач математики та інформатики,
завідувач відділення комп'ютерної інженерії та електротехніки
ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний коледж»
marianna_mmm@ukr.net

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ПРИ ВИКОРИСТАННІ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Сучасний економічний розвиток України потребує удосконалення системи з підготовки спеціалістів. Під час навчання у вищих навчальних закладах від майбутнього фахівця вимагають як професійні знання, так і особистісні творчі здібності.

У реалізації цілей проблемного та розвиваючого навчання лежать інтерактивні технології. У науковій літературі проблемам інтерактивних технологій навчання присвячено чимало досліджень у галузі психології та педагогіки.

Теоретичні засади застосування сучасних технологій у навчальному процесі вищої школи розкрито у працях І. М. Богданової, А. А. Вербицького, О. В. Козлова, М. Л. Разу, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєвої, Ю. П. Сидоренко, П. М. Щербаня та інших дослідників. Активні методи навчання інтенсивно розробляли такі вчені, як Л. К. Асімова, О. В. Баєва, Н. Н. Богомолова, Ю. Н. Ємельянов, В. П. Захаров, Д. Н. Кавтрадзе, Е. А. Михайлова, В. Я. Платанов, А. П. Панфілова, Л. А. Петровская, А. М. Смолкін, Н. Ю. Хрящева та закордонні спеціалісти – Т. Альберг, К. Роджерс, Л. Брандфорд, К. Бенне, Дж. Стюарт, К. Фопель та ін.[3, с. 6].

Проблема методів навчання завжди представляла інтерес для педагогічної науки і практики. До теперішнього часу в педагогіці накопичений певний обсяг теоретичних відомостей, що стосуються сутності поняття «методи навчання», класифікації методів, їх місця в цілісному педагогічному процесі, взаємозв'язку методів з утриманням та організаційними формами навчання.

Останнім часом студенти втрачають інтерес до навчання тому, що, спілкуючись зі старшими колегами-випускниками, пересвідчуються, що на практиці більше потрібні не теоретичні знання в чистому вигляді, навіть не стільки практичний досвід (здебільшого випускники його ще не встигли набути), а вміння правильно оцінити ситуацію і правильно повести себе під час її вирішення. Також спеціаліст часто має проявити себе з творчого боку, що проявляється у вмінні приймати нестандартні рішення за форс-мажорних обставин, оперативно реагувати на зміни ринку, самостійно виявляти ті боки діяльності, які вимагають найшвидшого втручання і вирішення.

Інтерактивні технології навчання є надзвичайно проблематичні психолого-педагогічні і навчально-педагогічні утворення. Таким чином, направлена педагогом активна діяльність студента допомагає опанувати потрібні для його професійної діяльності знання, уміння, навички, розвивати творчі здібності. Інтерактивні технології будуються на діалогічному спілкуванні викладача та студентів, самих студентів. Зазначимо, що за допомогою діалогу удосконалюються комунікативний хист, вправність розв'язувати поставлені задачі колективно, а основне – удосконалюється мова студентів [1, с. 56].

При процесі пошуку форм та методів формування готовності майбутніх фахівців спеціальностей до професійної діяльності необхідно намагатися поставити студентів у позицію активного суб'єкта навчально-виховного процесу. Саме тоді буде створено умови для цілеспрямованого впливу викладача на формування та розвиток особистісних рис та професійних якостей майбутніх фахівців спеціальностей, які б допомогли їм у професійній діяльності.

Як свідчить педагогічна практика використання інтерактивних технологій навчання у навчально-пізнавальній діяльності, забезпечує реалізацію такої дидактичної мети, якої не можна досягти традиційними методами навчання, їх застосування приведе до продуктивної розумової і практичної діяльності студентів в процесі опанування навчального матеріалу [2, с. 95].

Для з'ясування ефективності і результатів застосування ділової гри як методу навчання, були проведені бесіди та анкетування студентів. В результаті цього, ми зробили висновок, що переважна більшість студентів оцінює застосування активних форм і методів навчання та їх взаємозв'язок позитивно (близько 86%), або відповідно до ситуації (близько 73%). Незначна частина студентів не впевнена у своєму ставленні (близько 8%), негативно сприймає використання на заняттях 0,4% студентів у нашому навчальному закладі.

Отже, отримані результати проведення практичного заняття з використанням інтерактивних технологій навчання, показали актуальність

використання інтерактивних технологій навчання, які призводять до плідної розумової та практичної діяльності студентів в ході закріплення навчального матеріалу.

Навчальний заклад повинен не просто випускати фахівців, які отримали високу фахову підготовку, а включати студентів у професійну діяльність ще на стадії навчання, адаптувати їх до конкретних умов виробничого середовища під час занять із профільюючих дисциплін. Зауважимо, що невід'ємною складовою навчання, яке розвиває ініціативу, активність, самостійність, необхідні фахові якості у студентів є активні методи навчання, роль яких в психології та освіті надзвичайно важлива.

Література

1. Баханов К. О. Професійний довідник вчителя історії. Харків : Основа, 2011. 239 с.
2. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання: poradnik молодого вчителя історії. Харків : Основа, 2008. 159 с.
3. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с.

УДК:373.3/.5.048:331.548](091)(410)"192"

Тименко М.М.
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України,
marytym@ua.fm

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ

Впровадження сучасних технологій в освіті на всіх її рівнях є вимогою часу й умовою успішного розвитку суспільства. Використання вчителями та учнями сучасних ІКТ у школах Великої Британії підвищують якість навчання й освіти, дають змогу людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін.

Технології в освітньому процесі (EdTech) стосуються практики використання технологій для підтримки навчання та ефективного щоденного управління навчальними закладами. Вони включають технічне забезпечення (планшети, ноутбуки та інші цифрові пристрої) та цифрові ресурси, програмне забезпечення та послуги, які допомагають покращити освітній процес, допомога у щоденному управлінні навчальних закладів (наприклад, інформація про управління системи, платформи обміну інформацією та засоби зв'язку тощо).

ІКТ є предметом Національного Курикулуму. Більшість шкіл Великої Британії забезпечують викладання ІКТ творчим та цікавим способом як дискретний предмет у широкому та збалансованому курикулумі. Курикулум Великобританії все більше фокусується на використанні ІКТ для вивчення різних предметів. Також слід зазначити, що більший акцент робиться на викладанні більш поглиблених уроків ІКТ зі студентами, які навчаються кодування, програмування та розробки [5].

Розвиток цифрових навичок учнів у школах Великобританії є завданням двох основних предметів шкільної програми: ІКТ та інформатики. ІКТ та комп'ютерні науки вважаються складовою частиною широкої та збалансованої навчальної програми, якій кожна молода людина має можливість навчатись з ранніх років та початкової школи. Школи у Великобританії мають свободу організувати цю навчальну програму, щоб найкращим чином задовольнити потреби своїх учнів та контекст. ІКТ та комп'ютерні науки у школах Великобританії підтримуються такими організаціями, як: Наасе (сприяння навчанню через ІКТ), обчислювальна техніка в школі (CAS), Асоціація ІТ у сфері освіти вчителів (ITTE) [3].

Наасе, CAS та ITTE виконують допоміжні ролі і прагнуть спільно працювати над реформуванням та розвитком курикулуму та навчання з комп'ютерних наук та ІКТ у британських школах. Три організації працюють разом, щоб ефективно підготувати майбутніх вчителів та підтримати існуючих викладачів із хорошою базою знань [2].

Отже, важливість сучасних технологій для освіти як сектора є набагато більшою, ніж розгляд ІКТ як окремого предмета. Сучасні технології в освіті не тільки допомагають вчителю спрямовувати процес навчання відповідно до особистісних потреб учнів, але й сприяють формуванню в учнів цифрової компетентності, цифрової грамотності, що є необхідною умовою успішної життєдіяльності. ІКТ допомагають учням розвинути свій потенціал відповідно до вимог сучасного ринку праці, розвивають креативне мислення, сприяють впровадженню інновацій у навчально-виховний процес. Також, на сьогодні сучасні технології мають велике значення у щоденному управлінні навчальних закладів.

Література

1. Baily, T. Henry, L. McBride, J. Puckett. Report “Unleashing the potential of technology in education”. Boston Consulting Group. 2011, 45p.
2. Free Software Foundation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fsf.org/>.
3. ICT and Computer Science in UK Schools [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [file:///C:/Users/User/Downloads/ICT and CS joint statement.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/ICT_and_CS_joint_statement.pdf)
4. Rowe N. Mapping of Seminal Reports on Good Teaching: NFER Research Programme: developing the Education workforce / Naomi Rowe, Anne Wilkin, Rebekah Wilson. – Slough: NFER, 2012. – 34 p.
5. Steve Furber. Report of computing in schools: key points of the report. Royal Society [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.computingschool.org.uk/index.php?id=cacfs>

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ УМІНЬ ПІД ВПЛИВОМ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

За умов розбудови демократичної держави однією з найактуальніших залишається проблема постійного підвищення рівня освіти і культури народу. Тому так гостро стоїть сьогодні завдання – навчити учнів вчитися, самостійно поповнювати знання, орієнтуватися у потоці інформації. Пошуки ефективних шляхів підвищення виховного рівня процесу навчання в навчальному закладі все більше привертають увагу педагогів, вчених і практиків до проблеми міжпредметних зв'язків. У дослідженнях відомих вчених-педагогів (І. Д. Зверева, В. М. Коротова, М. М. Скаткін та ін.) міжпредметні зв'язки виступають як умова єдності навчання і виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання.

Проблема міжпредметних зв'язків цікавила педагогів ще в далекому минулому. Прогресивні педагоги – Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, Н.К.Крупська – підкреслювали необхідність взаємозв'язків між навчальними предметами для відображення цілісної картини природи «в голові учня», для створення істинної системи знань і правильного світорозуміння.

Адже жоден навчальний предмет неможливо викладати у повній ізоляції від інших галузей людських знань. Зв'язки між предметами допомагають комплексно підходити до навчання та виховання учнів, виступають зв'язуючою ланкою між предметами, які вивчаються на сьогоднішній день.

Актуальність міжпредметних зв'язків у професійному навчанні очевидна. Вона обумовлена сучасним рівнем розвитку науки, на якому яскраво виражена інтеграція суспільних, природничих і технічних знань. Інтеграція наукових знань, у свою чергу, пред'являє нові вимоги до фахівців. Зростає роль знань людини в області суміжній зі спеціальністю наук і умінь комплексно застосовувати їх при вирішенні різних завдань.

Здійснення міжпредметних зв'язків на практиці викликає чимало труднощів: як організувати пізнавальну діяльність учнів, щоб вони хотіли і вміли встановлювати зв'язки між різними навчальними предметами; як викликати їх пізнавальний інтерес до світоглядних питань науки; яким чином об'єднати зусилля педагогів різних предметів у досягненні виховного ефекту навчання?

Розвиток пізнавальних інтересів залежить від оволодіння учнями узагальненими вміннями пошукової діяльності та вміннями здійснювати міжпредметні зв'язки. Вивчення психології мислення довело, що в якості внутрішнього спонукача пошукової діяльності виступає усвідомлення мети, пізнавальної потреби, яка регулює процес пошуку, відбиваючись і на його емоційній насиченості. Прийняття міжпредметного завдання значною мірою

залежить від теоретичної спрямованості пізнавальних інтересів учня, його прагнення до пізнання філософських, світоглядних аспектів у предметних знаннях. Міжпредметні зв'язки на перших етапах включення в пізнавальну діяльність змінюють відповідність рівнів умінь та інтересів учнів з предметів. Уміння, що виникають під час вирішенні міжпредметних завдань, починають більшою мірою залежати від досвіду перенесення, оволодіння його способами, ніж від раніше сформованого, але тим не менш рухомого інтересу до того чи іншого предмету. В одних учнів під впливом міжпредметних зв'язків підвищується інтерес до предметів, а рівень знань і умінь ще залишається невисоким. У інших, навпаки, значно зростають вміння міжпредметного перенесення, але помітних змін у розвитку предметних інтересів не спостерігається. Вони зберігають стійкість. Це пояснюється тим, що міжпредметні зв'язки не є єдиним фактором, що формує пізнавальні інтереси учнів. Пізнавальний досвід, обмежений вузькими предметними мірками, заважає побачити добре відоме в новому, незвичайному аспекті, необхідному для творчого вирішення міжпредметного завдання. У таких ситуаціях заважає звичка мислити по-старому. Міжпредметні зв'язки, що систематично включаються до навчального пізнання, позитивно змінюють широту і діапазон застосування знань і умінь. Це сприяє розумовому розвитку учнів і формуванню широких пізнавальних інтересів як одному з показників розвитку особистості. У діяльності на основі міжпредметних зв'язків виникає стійка залежність: широта пізнавальних інтересів – усвідомлене сприйняття міжпредметних завдань – потреба в пізнанні міжпредметних зв'язків – творчий підхід – вміння мислити системно – пізнавальна самостійність учня. Включення в процес навчання міжпредметних зв'язків як стимулу пізнавального інтересу якісно перетворює інші його стимули. Це відбувається внаслідок того, що навчальний процес є системою, в якій всі компоненти знаходяться в структурно-функціональному зв'язку і зміна одного з них порушує ці зв'язки і викликає необхідність системного підходу до організації всього процесу. Включені в зміст уроку міжпредметні зв'язки підсилюють його новизну. Викликають оновлення вже відомого матеріалу, об'єднують нові і колишні знання в систему. Зв'язки суміжних курсів дозволяють глибше проникнути в сутність предметів, розкрити, наприклад, причинно - наслідкові зв'язки. Це дає можливість повніше показати історію науки, методи та досягнення сучасної науки, в якій посилюються інтеграція знань та системний підхід до пізнання. Зміцнюючи стимулюючий зміст уроків, міжпредметні зв'язки активізують і процес засвоєння знань, заснований на їх постійному застосуванні. Стає наочною практична потрібність і корисність знань з усіх предметів. Усвідомлення потрібності знань надійно зміцнює інтерес до їх поглиблення і розширення. Сам процес пізнання, збагачений міжпредметними зв'язками, активізуючи розумові процеси, служить джерелом стійкого інтересу учнів. Міжпредметні зв'язки посилюють узагальнюючий характер змісту навчального матеріалу, який вимагає зміни і методів навчання. Міжпредметні зв'язки приводять в дію всі стимули пізнавального інтересу, пов'язані з навчальною діяльністю: вносять проблемність, елементи дослідження і

творчості, урізноманітнюють форми самостійної роботи, спонукають до оволодіння новими вміннями. Перетворюючи методи навчання, міжпредметні зв'язки впливають на зміну і його організаційних форм. Виникає потреба у колективних формах організації навчальної роботи, які найкращим чином забезпечують вирішення міжпредметних проблем, створюючи умови для прояву знань та інтересів учнів з інших предметів. У процесі формування пізнавальних інтересів учнів міжпредметні зв'язки (змістовні, операційно-діяльні, організаційно-методичні) виконують багатопланові функції. Перш за все вони виступають як стимул інтересів учнів до уроків, заломлюючись у всіх інших позитивних стимулів, що йдуть від змісту, діяльності та відносин. Навчальна діяльність з опорою на міжпредметні зв'язки викликає безпосередній інтерес до уроків. Здійснюючись систематично, вони стають умовою формування стійких пізнавальних інтересів учнів. Сприяючи усвідомлення діалектичному зв'язку предметів і методів їх пізнання, міжпредметні зв'язки роблять значний вплив на пізнавальну самостійність і виступають фактором формування предметної спрямованості інтересів дітей. Методи анкетування учнів та інтерв'ю з педагогами показали зростання інтересу до предметів, викладання яких ґрунтується на широких міжпредметних зв'язках. Формування інтересів учнів зміцнює системність їх знань і мислення, наукового світогляду. Основним показником формування світоглядної спрямованості пізнавальних інтересів учнів є оцінні вміння. Сучасні програми по ряду навчальних предметів вимагають від учнів умінь оцінного характеру (наприклад, вміння дати усний відгук про прочитане в підручнику). Отже, навчання на основі різнобічних міжпредметних зв'язків активно формує стійкі широкі світоглядні пізнавальні інтереси, що особливо цінно для всебічного розвитку особистості. Світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів – це стійке прагнення учня до розуміння та обґрунтування істотних зв'язків, що пояснюють відносини «особистість і суспільство», «природа і суспільство», «людина і праця». Процес формування світоглядної спрямованості пізнавальних інтересів включає етапи: 1 етап – пробудження інтересу і бажання спиратися на міжпредметні зв'язки при засвоєнні загальнопредметних світоглядних ідей з допомогою елементів проблемності; 2 етап – розвиток і розширення інтересу до засвоєння ідей, формування пізнавальної самостійності при вирішенні міжпредметних задач; 3 етап – зміцнення та поглиблення інтересу до світоглядних проблем в процесі розвитку активності і самостійної діяльності учнів (система творчих робіт та позакласної роботи міжпредметного змісту). Розвиток пізнавальної самостійності в діяльності на основі міжпредметних зв'язків відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням світоглядних, ціннісних орієнтацій особистості, що регулюють її соціальну активність.

Отже, реалізація міжпредметних зв'язків сприяє систематизації, а, отже, глибині і міцності знань, допомагає дати учням цілісну картину світу. При цьому підвищується ефективність навчання і виховання, забезпечується можливість наскрізного застосування знань, умінь, навичок, отриманих на уроках з різних предметів.

Література

1. Актуальні питання формування інтересу в навчанні / под ред. Г.І. Щукіної. Москва, 1984.
2. Атутов П.Р., Бабкін Н.І., Васильєв Ю.К. Зв'язок трудового навчання з основами наук. Москва, 1983.
3. Гур'єв А.І. Міжпредметні зв'язки - теорія і практика. *Наука і освіта*: Гірничо-Алтайськ, 1998. № 2. 204 с.
4. Гур'єв А.І. Міжпредметні зв'язки в теорії та практиці сучасної освіти. *Інноваційні процеси в системі сучасної освіти*: матеріали Всеросс. наук.-практ. конф., Горно-Алтайськ, 1999. 160 с.
5. Максимова В.Н. Актуальні проблеми дидактики. Львів, 1982.
6. Максимова В.Н. Міжпредметні зв'язки і вдосконалення процесу навчання. Москва, 1977.

УДК 811.161.2

Тишковець М. П.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України,
tyshkovec@tdmu.edu.ua

ВИВЧЕННЯ СИНОНІМІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ) У МЕДИЧНОМУ ЗВО

Комунікативна компетентність студентів медичних закладів освіти залежить від багатьох чинників: від володіння нормами літературної мови й фаховою термінологією, а також стандартизованими мовленнєвими конструкціями медичного профілю; від здатності використовувати мовні засоби відповідно до мети і ситуації спілкування та ін. Не менш важливо, на наш погляд, збагачувати та активізувати словниковий запас студентів, формувати вміння доречно і точно використовувати відповідні лексеми у побудові власних зв'язних висловлювань. Саме тому на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у медичному виші не втрачає актуальності опанування теми «Лексичні норми професійного спілкування», а також її окремого розділу – групи слів за значенням.

Метою нашої розвідки є визначення оптимальних напрямів роботи для засвоєння синонімів під час вивчення української мови професійного спрямування студентами-медиками.

Словник української мови подає таке тлумачення: «Синонім – слово, близьке або тотожне значенням до іншого, але відмінне від нього звуковою формою, напр.: красивий, вродливий, гарний.» [3, с 185]. Більшість студентів медичного ЗВО володіють цією дефініцією. Однак майбутні лікарі і провізори часто допускаються помилок у використанні синонімів у мовленні, зокрема у вживанні слів у невластивому для них значенні, у невиправданій заміні одного слова іншим, у надмірному використанні запозичених лексем, у той час, коли

можна застосувати власне українське слово, та ін. Ось чому важливо для студентів засвоїти синоніми як семантичну групу української медичної лексики, а також уміти використовувати їх у фаховому мовленні.

Для ефективного опанування явищем синонімії під час вивчення української мови (за професійним спрямуванням) доречно звернути увагу на основні теоретичні аспекти. Студенти повинні знати, що залежно від смислового наповнення, стилістичного забарвлення та активності вживання синоніми поділяються на такі групи: семантичні (різняються відтінками у значенні), стилістичні (однакові за значенням, але різні за стилістичним забарвленням і відповідно – сферою використання) та абсолютні (однакові за значенням, стилістичним забарвленням і сферою поширення, вони взаємозамінні). У термінологічній лексиці виокремлюють такі різновиди синонімічних пар: запозичений термін – питома український термін (дезінфекція – знезараження, рецепт – припис), запозичений термін – запозичений термін (бактеріофаг – мікрофаг, пситакоз – орнітоз), термін-епонім – повний термін (реактив Шиффа – фуксин-сірчиста кислота), інтернаціональний термін – терміносполука (дисиміляція – енергетичний обмін) [1, с. 93–94].

Для формування умінь вдалого послуговування синонімами у мовленні студентів доречними вважаємо такі види завдань:

1. Підберіть до запозичених слів власне українські синоніми-відповідники.

Авітаміноз, адаптація, адекватний, аналогічний, анемія, анестезія, аномалія, асиміляція, астма, біографія, вакцинація, вібрація, генезис, дезінфекція, дефект, діарея, експеримент, елементарний, еміграція, імміграція, інгредієнт, ін'єкція, маніпуляція, презент, рентабельний, симптом, супозиторій, трансформація, фактор.

2. Доберіть до термінів-епонімів синонімічні повні терміни.

Хвороба Базедова-Грейвса-Перрі, хвороба Боткіна, хвороба Верльгофа, Гебердена хвороба, хвороба Бехтерева, хвороба Паркінсона, синдром Клода Бернара, рефлекс Ашнера, реактив Ерліха, мазь Вишневського, паста Лассара, мазь Вількінсонова, мікстура Бехтерева, Глауберова сіль, розчин Люголя, хвороба Бурневільля.

3. До поданих назв недуг і симптомів хвороб доберіть сучасні медичні терміни.

Правець, молочниця, гарячка, сухоти, млость, ядуха, сибірка, грудна жаба, жовтуха, золотуха, куряча сліпота, свинка, чорна хвороба, заїда, червінка, трясця.

4. Проведіть діалектологічну розвідку. Зберіть народні назви хвороб і симптомів захворювань, назви лікарських рослин, препаратів. Підберіть до зібраних лексем сучасні медичні терміни. Підготуйте доповідь на студентській конференції на тему «Народні уявлення про походження хвороб і їхнє відображення в мові».

5. У «Словнику синонімів української мови» [2] знайдіть і запишіть синонімічні ряди професійної медичної термінології.

6. Складіть тези публічного виступу на тему «Причини виникнення синонімії у медичній термінологічній лексиці».

Таким чином, уміння добирати синонімічні слова і правильно вживати їх у професійному мовленні – неодмінний складник культури мови майбутнього медичного працівника.

Література

1. Світлична Є. І., Берестова А. А., Тележкіна О. О. Фахова мова фармацевта : базовий підруч. для студентів вищ. фармацев. навч. закл. (фармац. ф-тів) IV рівня акредитації. 2-ге вид., випр. та допов. Харків : НФаУ Золоті сторінки, 2017. 312 с.

2. Словник синонімів української мови: в 2 т. / А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін. К. : Наук. думка, 2006.

3. Словник української мови : в 11-ти томах. К. : Наукова думка, 1970 – 1980. Т. 9. 1978. С. 185.

УДК 37.091.113:005.336.2

Турчик І.В.

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти

Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти

irinaturchik@ukr.net

ЕКОНОМІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК НЕОБХІДНА ВИМОГА ЧАСУ

Постановка проблеми. В умовах освітнянської та адміністративно-територіальної реформ одним із шляхів удосконалення механізму управління та фінансування закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) в Україні є запровадження та розширення автономії закладів з навчальної, економічної та фінансово-господарської діяльності. Для сучасного керівника ЗЗСО запровадження автономії, насамперед, відкриває шлях оптимізації управлінського процесу та водночас вимагає формування економічної компетентності.

У нашій державі питання підготовки економічно компетентних керівників ЗЗСО особливо актуальне у зв'язку з тим, що нині більшість керівних посад обіймають люди, які не мають спеціальної управлінської підготовки, фахових знань з економічних, фінансових, маркетингових питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дефініцію «компетентність» експерти державних і недержавних освітніх організацій Швейцарії, США та Канади DESECO з різних галузей (освіти, бізнесу, здоров'я) визначають, як здатність забезпечити індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання. Вони вважають, що компетентність ґрунтується на поєднанні цінностей, емоцій, ставлень і практичних навичок, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що мобілізує до активної дії. Експерти також вказують на провідне значення ключових компетентностей. Серед них найбільш значимими виділяють автономну діяльність, уміння функціонувати в соціальних гетерогенних групах, інтерактивне використання засобів [1].

У «Новому словнику української мови» зазначені терміни мають таке пояснення: «Компетентний. 1. Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чимось добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований. 2. Який має певні повноваження; повноправний, повновладний. Компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь, коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [3, с. 305].

Мета дослідження полягає у визначенні змісту економічної компетентності керівників ЗЗСО України та визначення нових підходів до підготовки менеджерів освіти нового типу.

Сучасний менеджер освіти – це професійно підготовлений спеціаліст, який має достатню економічну підготовку і розвинуте економічне мислення, здатний виявляти проблеми, приймати управлінські рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, продукує ідеї та аргументовано відстоює свою точку зору, проявляє ініціативу та має підприємницький хист, досягає позитивних результатів у роботі. З огляду на це виникає потреба у визначенні поняття «економічна компетентність менеджера освіти».

Виклад основного матеріалу дослідження. Опираючись на власний досвід, трактуємо економічну компетентність керівника ЗЗСО як здатність результативно здійснювати управлінську діяльність у галузі освіти, на основі ґрунтовних економічних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, для ефективного розвитку організації (установи) в умовах ринкової конкуренції.

Забезпечення прозорості в роботі ЗЗСО та його фінансів, створення бухгалтерської служби, формування наказу про облікову політику закладу, організація самостійного бухгалтерського обліку, формування бюджету, складання кошторисів, підготовка документації й участь у тендерних торгах, відкриття рахунків, підготовка фінансових звітів – це незначний перелік тих вмінь і навичок, якими повинен володіти керівник ЗЗСО в умовах автономії та фінансової самостійності закладу.

Однак не всі керівники ЗЗСО позитивно ставляться до впровадження шкільної автономії, демонструють готовність до змін і прагнення прозорості в управлінні освітою на всіх рівнях, оскільки необхідно мати мужність вникати в питання кошторису, бюджету, тендерних торгів, ведення облікової політики тощо, а це потребує опанування ними саме економічної компетентності.

Основу економічної компетентності складають чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний і особистісний. Кожен із зазначених компонентів містить елементи: мотиваційний (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації), когнітивний (знання), операційний (уміння, навички), особистісний (особистісні якості). Виконуючи ту чи іншу економічну функцію, керівнику ЗЗСО необхідні певні мотиви, знання, уміння, навички і особисті якості, щоб досягти позитивного результату економічної діяльності [1; 2].

Своєрідними індикаторами, які дають поштовх до економічної діяльності менеджера освіти є мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, які складають мотиваційний компонент економічної компетентності. Саме вони виступають головними стимулами до засвоєння нових економічних знань, готовності до економічної діяльності, особистісного та професійного розвитку.

У структурі економічної компетентності когнітивний компонент розглядатимемо як певні знання, а операційний, як уміння і навички кожної функції економічної діяльності керівника ЗЗСО. Знaniєвий компонент включатиме знання з економіки. Набуття і застосування економічних знань ефективними стають лише тоді, коли вони вмотивовані індивідуально-особистісними потребами. Економічні знання перетворюються у професійні у тому випадку, коли вони вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання економічних і соціальних завдань.

Висновки. Підвалинами успішного виконання професійних функцій керівників ЗЗСО в умовах конкуренції є глибокі теоретико-методологічні знання з основ економіки, освітнього менеджменту, фінансів, маркетингу, підприємницької діяльності, а також законодавчо-нормативної бази фінансово-економічної діяльності, управління персоналом тощо. Забезпечити теоретичний та практичний рівень розвитку економічної компетентності менеджерів освіти допоможуть такі дисципліни:

- загальноекономічної підготовки: економічна теорія, макроекономіка, мікроекономіка, теорія економічного аналізу;

- професійно-орієнтованої підготовки: економіка освіти, економіка підприємства, фінанси, бухгалтерський облік і аудит, підприємницьке право, маркетинг в освіті, менеджмент в освіті, логістика, управління установами та закладами освіти, міжнародні економічні відносини тощо.

Опанування керівниками ЗЗСО вище зазначених дисциплін в умовах впровадження автономії дозволить: 1) перейти від отримання коштів за кодами економічної класифікації до фінансування єдиною сумою; 2) самостійно формувати бюджет (кошторис) закладу освіти; 3) активніше залучати додаткові кошти; 4) впроваджувати незалежну систему контролю за кількістю та якістю наданих послуг освіти; 5) здійснювати на свій розсуд процедури закупівлі товарів, робіт та послуг та підписання угод на їх поставку; 6) впроваджувати сучасні програмні продуктів та системи бухгалтерського обліку діяльності; 7) розробляти та впроваджувати звітність, яка висвітлюватиме основні напрями діяльності закладу з метою аналізу, оцінки та громадсько-державного контролю якості та кількості наданих освітніх послуг; 8) за умов економії коштів преміювати працівників, а також учнів за досягнення в роботі й навчанні; 9) посилити відповідальність та ініціативність колективу закладу освіти.

Література

1. Бурлаєнко Т. І. Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу [Електр. рес.]. – Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/2.pdf

2. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти: навч. посіб. / за ред. Г. А. Дмитренка. К. : ЦППО, 2008. 125 с.

3. Новий тлумачний словник української мови: в 4-х т. К. : Аконт, 1999. Т. 2. 910 с.

4. Саюк В. І. Розвиток економічної компетентності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації. *Вища освіта України*. К., 2006. Т. 3. С. 511-520.

Fahrecker D.

BEd, Teacher for sports, mathematics and IT,
PH Wien & WMS Kauergasse,
daniel.fahrecker@lehrgut.at

Rudloff C.

Dipl. Oec. Dr. BEd MBA MA,
Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Elementary and Primary Education,
Research Focus: Use of e-learning models in physical education,
PH Wien, Department of University College Management,
christian.rudloff@phwien.ac.at

ONLINE VIDEOS FOR TEACHER TRAINING

5. Problem statement

Using Videos from the Internet is a relatively new way for (self-)developing educational skills of teachers, especially sport teachers. Such videos show how to learn special moves and tricks in a variety of sports including modern areas like skateboarding or parkour. New games and materials come out every year and it has become normal to “google” something if you want to know “how to” do something. Besides tons of useless videos there are more and more people, amongst them are teachers and professional athletes, who want to share their experiences in teaching the movements in a reasonable and serious way, so that other teachers can use this in their own classes.

This way the students can see how to develop a special movement or technique, which steps are necessary and how it should look like at the end. There is no need for the teacher to actually show the movement to the students, which is important for injured or older colleges. Instead they can use the didactical structure shown in the video or they use the video itself.

6. Sport and Video

The use of video technology has increased in many areas of sport, especially in recent decades. Digital video analysis and super slow motion allow the perfection of the movements and the television contributes to the information and dissemination of many sports in society.

Digital media are already used in class at Austrian schools, but rarely in the subject of movement and sports. On the one hand, this is due to the infrastructure of the schools (missing WLAN) and, on the other hand, to the lack of corresponding publicly accessible instructional videos with the didactic structure of movements.

7. Using online Videos in Austrian schools

The curriculum for compulsory general schools provides for the use of digital media in the classroom [5] and children are also more interested in using apps and online media for teaching purposes [6].

The KIM study on media behavior among children and adolescents shows that almost all children at Austrian general compulsory schools have the opportunity to use online media: 80 percent of the 12-13 year old children have their own cell phone or smartphone; it is 71 percent among 10-11 year olds [4, p. 30]. 50% of 6-13-year old children watch YouTube at least once or several times a week [4, p. 34f].

For some years now, studies on the use of digital media in the context of the flipped classroom concept have been available for various teaching subjects [3].

However, little has been published about the use of such media in physical education at the time. The department of movement and sport of the University College of Teacher Education Vienna (PH Wien) created didactic scenarios in which "new media" can be integrated in learning platforms using the "flipped classroom model" for the conveyance of "motor skills", "athletic skills" and "floor gymnastics and gymnastics". [7, p. 171ff; 8, p. 47ff).

8. Teaching "non-school" sports with online Videos

Besides well-known sports every sports teacher learns at the university, there are also areas of sports the pupils want to learn [2, p. 233] but the teacher doesn't know how to teach them. One of these sports areas are martial arts (fighting).

An Austrian empirical study [0] shows on the example of the "technique of falling" (jap.: UKEMI, a part of all martial arts like Judo) how movement activities can be taught with the help of online instructional videos in the context of physical education at Austrian general compulsory schools.

The results of the investigation show that

(1) Movements are not learned significantly faster or slower than without video and

(2) eLearning as a flipped classroom methodology in fifth grade physical education increases motivation of learners if this method is used only sporadically and the connection to the Internet works.

The use of online videos and teaching with the flipped classroom concept is quite new in physical education, but the students have had a positive experience of the examination and would like to learn other movements with online videos as well. This way, the smartphone is evolving from a toy into a device for work.

References

1. Fahrecker (2019): Bewegungslernen mit Onlinevideos am Beispiel der Fallschule. Ein Flipped Classroom eLearning Konzept für den Sportunterricht. Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Wien, 2019
2. Daniel Fahrecker & Christian Rudloff (2020): Bewegungslernen mit Onlinevideos am Beispiel der Fallschule. – in: Tagungsband zur Tagung Inverted Classroom and beyond 2020. Herausgegeben vom Verein Forum neue Medien in der Lehre Austria, Graz.
Abrufbar unter <https://www.fnma.at/content/download/1958/9493> (Zugriff am 8.4.2020)

3. Infopool besser lehren - Flipped classroom: Zur Verfügung gestellt von der Universität Wien. Abrufbar unter: <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/flipped-classroom/#c243481> (Accessed on December 05, 2019)
4. KIM-Studie 2016 (2017): Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland Abrufbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf (Accessed on December 16, 2019)
5. Lehrplan (2016): Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne - Neue Mittelschulen, Fassung vom 10.12.2019. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%c3%a4ne%20-%20Neue%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2010.12.2019.pdf> (Accessed on December 10, 2019)
6. Rainer S. (2013): iPad-Applikationen im Deutsch-Unterricht der Volksschule. Lesekompetenz als eine Symbiose zwischen Lesegeschwindigkeit und Sinnerfassung. Master Thesis zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts (MA) Universitätslehrgang „eEducation“. Krems.
7. Rudloff, C. (2018): Chancen und Akzeptanz des ICM im Bereich Bewegung und Sport an der PH Wien. - in: Inverted Classroom - Vielfältiges Lernen. Begleitband zur 7. Konferenz Inverted Classroom and Beyond 2018. (2018), S. 171 – 176
8. Rudloff, C. (2017): "Inverted Classroom Model" (ICM) im Bereich Bewegung und Sport in der Primarstufenausbildung der Pädagogischen Hochschule Wien - Eine Design-Based Research Studie zur Entwicklung eines ICM Konzepts für die Lehrveranstaltung "Leichtathletik". - in: Inverted Classroom - The next stage - Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert. (2017), S. 47 – 56

УДК 378.147.018.43

Федчишин Н.О.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського національного
медичного університету імені І. Я. Горбачевського
fedushunno@tdmu.edu.ua

Слагіна Н.І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного
медичного університету імені І. Я. Горбачевського
yelaginani@tdmu.edu.ua

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: НОВІ ВИКЛИКИ ВИМАГАЮТЬ НОВИХ ВІДПОВІДЕЙ

Сьогодні модернізацію системи освіти в державі все частіше пов'язують з розвитком дистанційного навчання, яке розглядається як один з істотних факторів підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Ця форма навчання широко застосовується в країнах Західної Європи, США та інших розвинутих країнах. Відповідно дистанційне навчання активно впроваджується у навчальний процес закладів вищої освіти. Поширення коронавірусної інфекції COVID-19 у світі та Україні обумовили розвиток цієї

форми навчання, що дозволяє в режимі онлайн навчати та оцінювати успішність студентів протягом періоду карантину.

Переведення закладів освіти на дистанційний режим роботи, зокрема шляхом організації освітнього процесу із використанням технологій дистанційного навчання відбулося відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 211 від 11.03.2020 року. Відповідно до вищевказаного наказу та рішення позачергового засідання обласної комісії з питань техногенно-екологічної безпеки та надзвичайних ситуацій від 11.03.2020 року (протокол №8), наказу управління освіти і науки Тернопільської облдержадміністрації від 11.03.2020 року №60-од, наказу №129 від 11.03.2020 року «Про призупинення освітнього процесу в університеті» щодо попередження поширення коронавірусної інфекції переведено на дистанційну форму роботи навчальний процес у Тернопільському національному медичному університеті. ТНМУ послуговується при ухваленні нормативних документів Положенням про дистанційне навчання, затверджене наказом МОН від 25.04.2013 №466, зареєстроване у Міністерстві юстиції України 30.04.2013 року за №703/23235 як орієнтовним.

Дистанційне навчання (ДН) пропонує широкий вибір навчальних матеріалів, що постійно оновлюються (малюнків, схем, таблиць тощо), у супроводі аудіо- та відеопрезентацій. Комп'ютеризоване навчання надає можливість доступу до різних джерел інформації – електронних бібліотек, мультимедійних підручників, дистанційних курсів з різних дисциплін, довідкових матеріалів (словників, енциклопедій тощо). Характерними рисами ДН є: гнучкість (навчання у зручний час); індивідуалізований підхід до процесу навчання (можливість вивчати на відповідному рівні складності той предмет (предмети), знання з якого (яких) студент бажає опанувати); модульність (окремий курс організовується за модульним принципом); технологічність (доступ до світових інформаційних джерел); велика аудиторія (звернення до мультимедійних джерел навчальної інформації); якість (використання найсучасніших навчально-методичних матеріалів, залучення професорсько-викладацького складу світового рівня) [1; 2].

Позаяк ДН має і недоліки: недостатність соціальної взаємодії (наслідок віртуального формату навчання); технологічні проблеми (наявність та відповідність технічного забезпечення потребам нової форми навчання); не-належна підготовка матеріалів для використання у дистанційному навчанні; портативність матеріалів за рахунок електронної форми; відсутність прямого очного спілкування між студентом та викладачем тощо. Тим не менш, сьогодні потреба у системі дистанційного навчання є нагальною і стосується всіх дисциплін без винятку, зокрема й іноземних мов. На сьогодні в Україні дистанційне навчання іноземних мов потребує, перш за все, розробки ґрунтовної теоретичної бази. Розглянемо основи побудови дистанційного курсу навчання іноземних мов майбутніх лікарів ТНМУ.

Сталий обсяг навчального матеріалу для вивчення та скорочення кількості занять з іноземної мови на немовних спеціальностях спонукає і так до впровадження та використання засобів дистанційного навчання. Створення

електронних підручників, тренінгових програм забезпечують реалізацію головних навчальних функцій: інформативної, контролюючої, систематизуючої та мотиваційної.

Головною метою дистанційного навчання є стимулювання до дидактичного діалогу студента з матеріалом курсу іноземної мови. Ефективність діалогу між викладачем і студентом обумовлюють: зміст курсу, фактори середовища (розмір навчальної групи), мова діалогу, засоби комунікації. У дистанційному навчанні наявні майже всі традиційні способи взаємодії між викладачем і студентом. Сучасні засоби телекомунікацій відкривають та розширюють можливості студентів, отримані під час аудиторних занять. Популярною системою дистанційного навчання є Moodle. ТНМУ тривалий час використовує систему Moodle, а тому можемо дати їй повну характеристику. Moodle як навчальна платформа призначена для об'єднання викладачів та студентів. Дана система забезпечує чимало функцій: виконання завдань, дискусійні форуми, завантаження файлів, оцінювання, обмін повідомленнями, календар подій, новини, анонси (для різних рівнів: сайт, курс, навчальна група), онлайн тестування тощо.

З метою забезпечити студентів, які вже мають базові знання з іноземної (англійської, німецької) мови, ефективним матеріалом для формування мовної та мовленнєвої компетенції, зокрема розширити їхній словниковий запас, поглибити та практично закріпити відомості з граматики іноземної (англійської, німецької) мови і навчити правильно реалізувати комунікативні наміри відповідно до теми і мети спілкування, на кафедрі іноземних мов ТНМУ зібрано відповідну навчальну базу та розроблено проект дистанційного курсу «Англійська мова професійного спрямування». Він складається з навчального, комунікативного та інформаційно-довідкового блоків. Ядром навчального блоку є автоматизований курс англійської мови, що передбачає опрацювання відповідного лексичного та граматичного мінімумів. Комунікативний блок забезпечує можливість здійснення навчального діалогу студента з викладачем, який веде курс, спілкування з іншими користувачами. Інформаційно-довідковий блок пропонує характеристику-опис курсу, граматичну довідку, зразки вправ, вказівки та коментарі щодо їх виконання.

Система Moodle у ТНМУ для виконання навчального плану з іноземних мов дозволяє викладачам створювати online-курси, керувати змістом сайту, пропонує різноманітні способи (аудіо-, відео-) подачі та засвоєння навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності, допомагає у засвоєнні нової лексики та розвитку навичок читання, аудіювання, письма.

Контроль при дистанційному вивченні іноземних мов здійснюється у вигляді тестів, контрольного перекладу та усного спілкування з викладачем. На платформі розміщено також додаткові завдання для кращого засвоєння матеріалу, виконання граматичних, лексичних тестів, тестів з аудіювання, читання та письма.

Аналіз навчальних дистанційних курсів з вивчення іноземної мови свідчить про достатній рівень дистанційного навчання за умов, що склалися. Розвиток процесу дистанційного вивчення іноземної мови надає широкі

можливості доступу до основних навчальних ресурсів, необхідних для оволодіння технікою іншомовного спілкування. Розробка курсів дистанційного навчання є складним та тривалим процесом, який потребує кропіткої роботи, напрацювання значної теоретичної бази.

Література

1. Хуторский Д.О. Принципы дистанционного творческого обучения. *Эл. журнал "Эйдос"*. 1998. №1. С.16.
2. Kruse K. The Benefits and Drawbacks of e-Learning [Electronic resource] / K. Kruse. - Way of access: http://www.corebiztechnology.com/software_article_elearning_d.htm

УДК 159.9

Чорний М. М.

аспірант кафедри психології і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Науковий керівник:

Фурман А.В.

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології і соціальної роботи
Тернопільського національного економічного університету

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Знання та вміння, як зазначає Г.І. Ібрагімов, – лише мізерна частина особистісних властивостей, що впливає на успішність професійної діяльності, спілкування, поведінки, ефективності фахівця. І поки результативним критерієм якості підготовки фахівців буде лише успішність з предметів, керівники та викладачі, студенти і їх батьки основні зусилля традиційно будуть спрямовувати саме на цей, один із кількох, когнітивний компонент. Тому питання формування психологічної готовності до професійної діяльності, на сьогодні є ключовим моментом, що визначає всю спрямованість освітнього процесу в навчальному закладі, який здійснює професійну підготовку майбутніх фахівців [1].

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особливостей. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник суті діяльності особи, показник її професійних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Вивченню проблеми формування готовності до різних видів діяльності присвятили свої філософські, соціологічні та психолого-педагогічні дослідження: Б. Г. Ананьєв, М. І. Дяченко, Л.А.Кандибович, Г.С. Костюк, М.Д. Левітов, О. І. Мешко, В. М. Мясичев, С. Л. Рубінштейн, С. М. Чистякова, І. М. Чорна, А.В.Фурман та інші науковці.

Метою статті є аналіз змісту та значення психологічної готовності до професійної діяльності.

Психологічна готовність до професійної діяльності передбачає оптимізацію процесу адаптації молодого працівника. У зв'язку із цим А.В.Фурман підтверджує, що неадаптованість як більшою мірою усвідомлена невідповідність між цілями і результатами діяльності, породжує амбівалентні почуття й оцінки, але не справляє психотравмувального впливу на особистість [4].

Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в професійному самовдосконаленні. Справжній професіонал постійно вчиться, відчуває потребу поповнювати свої знання, розвивати розумові здібності, вдосконалювати професійні навички. Щоб студент міг сам оцінити свою професійну підготовку, міг керувати своїм удосконаленням, не треба давати йому готових рецептів майбутньої професійної діяльності, а правильно орієнтувати його в самостійних пошуках цих рецептів. Достатня розвиненість, виразність і цілісне поєднання всіх компонентів забезпечать психологічну готовність студента до професійної діяльності [2].

Психологічна готовність до професійної діяльності передбачає і самоактуалізацію фахівця. Науковці А.В.Фурман, Т. Ковальова аргументують ідею взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації, що розвивається засобами постнекласичного теоретизування та авторського методологування в напрямку створення відповідної категорійної матриці, що в таксономічний спосіб типологізує та згармонізовує за обсягом, змістом і значеннєвим контекстом 25-ть базових категорій психологічної науки в логіко-сутнісному форматі чітко відрефлексованого упередметнення. У результаті проведеної методологічної діяльності доведено, що запропонована матриця виконує чотири взаємозалежних функцій: а) взаємоузгоджує внутрішню структуру категорійного апарату за канонами типологічного підходу і з дотриманням вимог юнгіанського принципу кватерності; б) наводить категорійний лад шляхом бінарного задіяння координатної вісі із діалектичними категоріями «загальне–особливе–одиничне–конкретне–універсальне» і визначення центральної лінії теоретизації у широкому діапазоні її здійснення: «самоактуалізація–самотворення» та «універсум–самосвідомість»; в) є ефективним засобом здійснення категоріального аналізу як одного з найпотужніших методів наукової творчості; г) може бути використана як універсальний інструмент мислєдіяльності і професійного методологування, що дозволяє здійснювати методологічну роботу будь-якої складності і на будь-якому рівні абстрагування від емпірично об'єктивованої реальності [5].

Психологічна готовність до професійної діяльності виявляється у формі установок (як проєкції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що передують будь-яким психічним явищам та проявам; у вигляді мотиваційної готовності до «впорядкування» свого образу світу (така готовність дає людині можливість усвідомити сенс і цінність того, що вона робить); у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації.

Інші вчені вважають, що психологічна готовність до професійної діяльності характеризується наявністю в спеціаліста знань, умінь і навичок, що дають йому змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки. Оскільки будь-яка діяльність – це вирішення низки завдань, професіоналізм (психологічна готовність) у ній виявляється, перш за все, в умінні бачити завдання, формулювати їх, застосувати методологію та методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу при розв'язанні завдань[3].

Висновок. Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені єдині у переконанні, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Інтегруючи в собі ряд психологічних феноменів, які знаходяться в такому тісному зв'язку, вона має складну динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні зв'язки. Залежно від того, яке функціональне навантаження виконують змістові характеристики даного феномена в процесі професійної діяльності, готовність до якої при цьому вивчається.

Перспективи досліджень полягають у аналізі наукових підходів до проблеми психологічної готовності до професійної діяльності.

Література

1. Гуртовенко Н.В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Педагогіка і психологія». Острог: «Острозька академія», 2014. Випуск 30. С.55- 58.
2. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.
3. Слободянюк І. А. Сучасні підходи до формування професійних навичок практичних психологів та соціальних педагогів в системі вищої освіти. *Вища освіта України. Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти*. 2007. Дод. III, Т. 5. С. 394-400.
4. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості : монографія. Тернопіль: Економічна думка ТНЕУ, 2000. 197 с.
5. Фурман А.В., Ковальова Т.Є. Категорійна матриця взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого. *Психологія і суспільство*. Тернопіль: Економічна думка ТНЕУ, 2011. Випуск 4(46) С. 72-81.

УДК 378 (73)

Хвалибога Т. І.

кандидат педагогічних наук,
доцент, доцент кафедри іноземних мов
Тернопільського національного медичного університету
імені І. Я. Горбачевського МОЗ України
tania.horpiniich@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ У МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ США (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

За сучасних умов у США, поряд із збільшенням попиту на високоякісних фахівців медичного профілю, зростають і вимоги до рівня кваліфікації викладачів медичних шкіл, до якості надання ними освітніх послуг. В умовах інформатизації та глобалізації суспільства поява значного обсягу нових наукових знань, значні зміни, що ведуть до швидкого старіння інформації, зникнення старих і поява нових професій вимагають від учених, викладачів, лікарів та інших фахівців нового рівня кваліфікації, мобільності, пристосовності до умов, який неможливо забезпечити лише за рахунок уже отриманої освіти. Це зумовлює необхідність перетворення навчання фахівців на безперервний процес, а підвищення їх кваліфікації – на систематичну потребу, яка зберігається впродовж усієї професійної діяльності.

У контексті дослідження підвищення кваліфікації викладачів медичної школи США можна стверджувати таке. Підвищення кваліфікації зазвичай відбувається у двох напрямках: поглиблення педагогічної і клініко-медичної компетентності. Це певною мірою ускладнює діяльність педагогів-клініцистів, але водночас пояснює їх високий академічний статус у світовій освітній спільноті.

У США до 1960-х рр. підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців практично не існувало. З 1960-х рр., коли стало очевидно, що безперервність освіти є фактором забезпечення конкурентоспроможності самих фахівців і їх установ, управління штатів і університетів стало брати активну участь в організації та фінансуванні заходів з підвищення кваліфікації своїх науково-педагогічних кадрів [1, с. 76].

Окрім цього, як вважає Р. Мендел, у вказаний період в американському суспільстві зріс престиж роботи в академічних колах. Водночас, як стверджує автор, дедалі жорсткішою ставала конкуренція між професорсько-викладацьким складом за робочі місця. Більше шансів перемогти у цій конкуренції мали висококваліфіковані фахівці. У цей період перевагу стали надавати не стажуванням у великих компаніях або приватних установах, а системному підвищенню кваліфікації на базі університетів [2, с. 102].

Зростання цього усвідомлення привело до прийняття низки законодавчих актів, які стали основою системи підвищення кваліфікації у США. Згаданий Закон про вищу освіту 1965 р. Департаменту освіти США свідчить про збільшення підтримки федерального уряду, спрямованої на ЗВО, в тому числі на підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів всередині самих освітніх установ. Ще одним нормативно-правовим документом, що вплинув на підвищення кваліфікації педагогів вищої школи, є меморандум президента Л. Джонсона «Зміцнення можливостей для академічної науки по всій країні» (1965). У меморандумі йшлося про необхідність не тільки здійснювати матеріальну підтримку процесу підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи, а й сприяти інтелектуальному й особистісному розвитку викладачів [1, с. 77].

У 1989 р. Дж. Буш у ході зустрічі з губернаторами США з проблем розвитку освіти в країні презентував Національні цілі (The National Education Goals) або Стратегію «Америка-2000», у яких визначено освітні досягнення США до початку наступного століття і напрями, на які слід спрямувати зусилля для поліпшення освіти в країні. Особливий інтерес становить ціль № 5, спрямована на посилення конкурентоспроможності американської освіти в світовій економіці. Як результат, уже в 1992 р. видатки на післядипломну освіту зросли найбільше, порівняно з іншими секторами освіти.

Окрім цього, наприкінці 1960-х років особливо активізувалася діяльність агентств і асоціацій з консультування науково-педагогічних кадрів вищої школи США, таких як Американська асоціація професорів університетів, Північно-Центральна асоціація коледжів і шкіл, Американська асоціація жінок-працівників університетів.

Крім професійних асоціацій, в 1960-70-і роки почали з'являтися спеціальні центри підвищення кваліфікації викладачів вищої школи на базі університетів, особливо великих, яким держава відводила значну роль. Перший центр підвищення кваліфікації викладачів вищої школи США, за даними В. Лі, – «Центр з організації досліджень у навчанні і викладанні» (Center for Research on Learning and Teaching) – було засновано в 1962 р. в університеті штату Мічиган (м. Енн-Арбор). Згодом було створено «Клінічний центр з поліпшення університетського викладання» в університеті штату Массачусетс (м. Амхерст) [1, с. 77].

Знаковими для системи підвищення кваліфікації викладачів є виникнення двох провідних організацій з підвищення кваліфікації педагогів вищої школи США: Мережа професійного і організаційного розвитку у вищій освіті (Professional and Organizational Development Network in Higher Education) (1975 р.) і Північноамериканська рада з науково-педагогічних кадрів, програмам та організаційного розвитку (North American Council for Staff, Program and Organizational Development) (1977 р.), які представляють інтереси установ вищої освіти в Сполучених Штатах, Канаді, а також за кордоном. Поряд з агентствами з консультування викладачів, професійними асоціаціями і спеціально організованими центрами з підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи, в США виникли агентства та приватні фонди, які надавали фінансування для дослідницьких проектів у вищій школі, включаючи федеральні цільові програми: Фонд з вдосконалення вищої освіти (Fund for the Improvement of Postsecondary Education), Національний науковий фонд (National Science Foundation) і Керівництво ресурсами і послугами охорони здоров'я (Health Resources and Services Administration). Перевагами цих центрів є те, що вони також налагоджують зв'язки з аналогічними установами в інших університетах країни, якщо цілі підвищення кваліфікації їх професорсько-викладацького складу схожі.

Варто закцентувати увагу на ролі глобалізаційних процесів в організації підвищення кваліфікації. Організації з підвищення кваліфікації викладачів вищої школи у всьому світі обмінюються своїм досвідом у наукових журналах і влаштовують міжнародні конференції. Програми стажування викладачів у

вищій школі США дають можливість викладачам та адміністраторам з інших країн запозичувати досвід США, і навпаки, академічний туризм по всьому світу допомагає американським педагогам запозичувати передовий досвід інших країн.

З вищесказаного можна зробити такі висновки: 1) розвиток системи підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів вищої школи США регулюється діяльністю Департаменту освіти США з організації ефективної системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи; 2) реформування американської системи професійної освіти та вдосконалення нормативно-правової бази системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи США стали відповіддю на зміну соціально-економічної парадигми у суспільстві; 3) досвід підвищення кваліфікації викладачів вищої школи за кордоном став необхідною рушійною силою для впровадження оптимальної аналогічної системи в США.

Література

1. Куликова Ю. Н. Педагогические факторы повышения квалификации преподавателей высшей школы США. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2013. № 7 (33), ч. 2. С. 76–78.
2. Mandell R. D. *The Professor Game. What Really Goes on in the Multi Billion Dollar Education Industry*. New York : Doubleday, 1977. 275 p.

UDK 378.147:811

Olga Tsaryk

Doctor of pedagogical sciences,
Professor of the foreign languages department,
Ternopil National Economic University
tsarykolga@gmail.com

Mariana Sokol

Doctor of pedagogical sciences,
Professor of the department of romance-germanic philology,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
maryanasokol@ukr.net

Nataliia Rybina

Candidate of philological sciences,
Associate Professor of the foreign languages department,
Ternopil National Economic University,
nataliarybina@ukr.net

TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Nowadays globalization and internationalization of higher education in Ukraine has expanded the geography of students at the national higher educational institutions. So lots of foreign students study Ukrainian as a foreign language. As a result this issue becomes rather popular among researchers and practitioners.

Scientific research and methodological developments on teaching Ukrainian as a foreign language analyze significant problems in this field, in particular the organization of the educational process during the study of the language as a foreign language, general methodological principles, psycho and sociolinguistic basics, communicative approaches, development of communication skills, etc., non-resolution which leads to a methodologically unfounded teaching of the Ukrainian language as a foreign language.

In modern pedagogical science some aspects of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language have been investigated e.g. by S. Yavorsky (historical aspect), N. Borodin (terminological aspect), O. Trostynska (linguocultural aspect), O. Matsko (methodological aspect). However, most peculiarities of teaching Ukrainian as a foreign language, methodological approaches and tools are rather relevant.

At the higher schools' preparatory departments for foreign citizens it is necessary to train foreigners to use standard language constructions, to develop skills of communication in various situations of life, to give the basic rules of writing and understanding the speakers of another language, i.e. to prepare for communication among the Ukrainians.

There are lots of methods in the process of foreign language teaching, including Ukrainian, with varying degrees of dissemination and different theoretical bases. The most common are the following teaching methods: grammar and translation methods; consciously comparative method; audio-lingual method; audiovisual method; communicative method.

We suppose that language teaching should be based on a model of the natural process of communication, on an action approach and a communicative method of teaching Ukrainian as a foreign language. The communicative method is based on the following fundamental general didactic and methodical principles: the principle of speech-thinking activity (assumes that any speech material (phrase, text) is actively used by native speakers in the process of communication); the principle of individualization (the main means of creating motivation in mastering the language; principle of functionality - according to this principle the functions of speaking, reading, listening and writing are defined as a means of communication); principle of situationality (involves recognition of the situation as the basic unit of organization of the process of teaching foreign language communication); the principle of novelty (provides support for the interest in mastering a foreign language, the formation of speaking skills, the development of productivity and the dynamics of speaking skills).

The introduction of modern technologies, approaches and methods of teaching Ukrainian as a foreign language in the educational process contributes to improving the quality of its teaching and learning. In accordance with pan-European requirements for the quality of education, universities of Ukraine also provide informatization of the educational space, integration processes in modern education, establishment of Ukrainian education cooperation with European educational institutions in the field of educational and scientific activities, student international exchanges, opportunity to gain the second higher education and training for master programs abroad, etc.

All in all, the ways to increase students' cognitive interest in learning Ukrainian as a foreign language include the use of innovative technologies and new methodological approaches i.e. interactive teaching methods and technical training tools to test knowledge, dissemination of the learning materials, which enhance student learning and proficiency. Thus, a multimedia approach to teaching Ukrainian as a foreign language can provide instruction in basic speech activities.

References

1. Kasianenko T.A. Vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi: pryntsyipy optymizatsii ta innovatsii / T.A. Kasianenko // Kultura narodov Prychernomorja, 2013. – № 257. – S. 7–10.
2. Korzhenko V. Ya. Innovatsiini metody vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi u tekhnichnomu universyteti / V. Ya. Korzhenko; M. M. Opanasiuk // Visnyk Vinnytskoho politekhnicznego instytutu, 2011. – № 1. – S. 152–155.
3. Sokil B. Metody vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi ta yikh kharakterystyka / B. Sokil // Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi, 2007. – Vyp. 2. S. 14–18.

PhD Andrew M. Cwer
Zygmunt Gloger Higher School of International
& Regional Cooperation
Wolomin - Poland

STANISŁAW AUGUST PONIATOWSKI SCHOOL OF CHIVALRY IN WARSAW THE FIRST MILITARY ACADEMY IN THE POLISH REPUBLIC (1765 – 1794)

Introduction

The School of Chivalry of Stanisław August Poniatowski played a breakthrough role in the development of Polish military education, educating professionally prepared, courageous and patriotic military staff, good officials of the state administration performing their service in the sense of duty to the homeland and in the name of its freedom. Its presence affected the mental life not only of the Polish capital Warsaw, but also of the whole country. The aim of this study is to show the role and significance of the School of Chivalry in the Polish military history, education, and the creation of political and national awareness of the Poles of the 18th and 19th centuries.

Analysis of recent research and publications on the problem considered.

In the Polish literature, the School of Chivalry was the subject of interest of researchers dealing with military history, such as Tadeusz Korzon and Marian Kukiel, and of education historians like Stanisław Kot, Antoni Knot, Mirosława Miterzanka and Kamila Mrozowska. The Chivalry's School was also the subject of interest of two French researchers of the Enlightenment - Jean Fabre and Ambroise Jobert, who, discussing the ideology of the Polish Enlightenment, mentioned the existence of the Chivalry' School in the Polish school system in the second half of the 18th century [1].

Discussion.

The election of Stanisław August Poniatowski (1764-1795) as a king opens a turbulent era of heroic struggle for a thorough reform of the Polish Republic, maintaining independence, breaking up harmful social systems, for a victory of a new intellectual trend reaching Poland - the ideology of the Enlightenment. The more enlightened citizens of Polish society see a real danger of collapse and loss of independence. The first strong voices of criticism of the current status quo, reinforcement of the armed forces and changes in the educational system of Polish youth are appearing. The period of military reforms begins.

The creation of the Chivalry School was a necessity for the nation and the state. There was a need for a military institution educating highly qualified professional staff for the needs of the army, as well as for the second very important goal, which was to educate comprehensively educated citizens who understood the need to make fundamental changes in the functioning of the state.

It wasn't an easy task to set up the School of Chivalry. It required a great deal of effort in terms of developing plans, obtaining appropriate funds, acquiring staff and supporters.

A solemn moment of opening the institution, which was officially named "Academy of the Noble Cadet Corps of JKM and Rzeplota" was in June 1765. One of the best educated and influential persons in Poland, Prince Adam Kazimierz Czartoryski, became the commander of the royal school. He provided the school with an appropriate educational climate and high level of education [2].

The establishment of this important for Poland and its military forces - military academy, was mentioned by foreign travelers in their memories from their stay in our country. Johann Bernoulli's (1779) devoted a lot of space to the School of Chivalry [3], many favorable comments about the royal academy were also made by foreigners Jan Dubois, Krzysztof Pfleiderer, Fryderyk Szulc, Otto Zernitz. Also later recognized military historians, such as Tadeusz Korzon, Bronisław Gembarzewski or Marian Kukiel, spoke positively about the school and its achievements [4]. Research on this very interesting issue, in a new dimension of pedagogical thinking - after the political transformation in Poland at the end of the 1990s - was also dealt with by the author of this study in his earlier works [5].

The established Cadet Corps imitated quite faithfully the similar military institutions established abroad since the second half of the 17th century, not only in organisational terms, but also in terms of content and direction of education and raising.

The character of the Cadet Corps was secular; teaching was very progressive as for that time. Thanks to organisational efforts, in a short period of time the School of Chivalry entered the group of similar, modern institutions of this type in Europe [6]. It was a new quality on the school map of the Polish Republic.

The royal academy was the first school in Poland with an extensive general education programme, implemented on the basis of new methods and a new intra-school organisation. This made it possible for the young people to go through all levels of education, from elementary through secondary to higher education, during their seven-year education.

The education at school was divided into two periods - the first five years and the second two years. During the first period, the cadets received secondary school education. The second period provided specialist engineering and military or legal studies. School graduates gained in-depth and extensive general and specialist knowledge.

In line with the ideals of the Age of Enlightenment, the Corps stopped to use mechanical, memory-based teaching methods. According to the views of the educators of the "Age of Light": John Locke and Jean Jacques Rousseau, who criticized memory based teaching methods, these methods were replaced by the viewpoint.

Parallel to the general education, a military training programme was implemented. The School of Chivalry based its military training programme on regulations, instructions to introduce young people to military life, to develop physical fitness, to be immune to hardships and inconveniences, and most of all to instil the so-called "soldier spirit".

The creators of the military training programme were two commanders of school troops: Colonels Antonio Leopold Oelsnitz and Adam Ludwik Bos-Roger. The developed military training programme was a thoroughly utilitarian one [7]. It provided a thorough preparation of the future officer - commander for the combat conditions of the battlefield at the end of the eighteenth and the beginning of the nineteenth century.

The command, teaching and educational staff employed in the Corps brought new ideas of the Enlightenment, reliable knowledge and great effort into the process of educating and raising cadets. They were mostly educators bringing the Enlightenment ideas, reliable knowledge and involvement in the process of educating cadets. The most active ones were: Marcin Nikita, Ignacy Nagurczewski, Jan Wulwers, Kajetan Skrzetuski and Józef Chillet, Józef Konarski, Mikołaj Wiśniewski, Piotr Muller [8].

The range of impact of the school was wide. On the one hand this was caused by the fact that the school was free of charge. Not only representatives of the rich but also of the middle and poor nobility could apply for admission. Many of them tried to implement their ideas and views in their regions.

The catastrophe of the Kosciuszko Uprising in 1794 and the final collapse of the Polish Republic that followed, was the beginning of the end of the royal academy. Apart from the political chaos, the fall of the Kosciuszko Uprising brought about a severe social shock and economic ruin. In these conditions, one could not think about maintaining a much-needed but expensive institution. The authorities of Russia, Prussia and Austria - the countries that annexed Polish territory - would not agree to its further functioning.

The decision to close it was made on 30 November 1794 [9].

Conclusions

A short (due to editorial requirements) reminder of the Chivalry' School achievements, its experiences and successes in educating young people is not only an attempt to present an important part of Polish history, but also makes more profound sense. The concept of "vir honestus, vir civis, vir fortis", successfully implemented

within the walls of the royal academy, assuming the raising of a man who understands the needs of the country, society, and in his activity putting the good of the homeland as the primary goal, is an universal idea and should be continued in the process of education of the young generation today.

In the period of its nearly thirty years (1765-1794) laudably existence, the School of Chivalry fulfilled a double role: on the one hand, an academic institution, giving its students a certain amount of knowledge necessary for further effective public activity, and, on the other hand, a military school, which was to provide the Polish Republic with an influx of good, comprehensively prepared, patriotic officers. The essence of education, based on the foundations of secular ethics, the highest goal, to which all and everything was to aim, was the ideal of an officer-citizen willing and able to serve the state in civilian work and military service.

Thanks to, among others, the School of Chivalry, the understanding of such feudal symbols as: "nobleman" or "well born" was gradually changing in Polish Republic. In the royal academy these concepts were given a different meaning, and a new sense.

A nobleman - is not only a privilege, but above all an obligation.

The School of Chivalry left a lasting mark. It raised many heroes, professional officers, and gave the Polish Republic well-prepared civil servants of various levels. The staff and graduates of the school made their contribution to the work of internal reconstruction and defense of the values that were superior for Poles, such as honour, patriotism and love of freedom. The graduates of the academy were among others well educated officers and future political activists as: Tadeusz Kościuszko, Jakub Jasiński, Karol Sierakowski, Michał Sokolnicki, Józef Sowiński, Karol Kniaziewicz, Stanisław Fiszer, Maurycy Hauke, Fryderyk Moszyński, Kazimierz Nestor Sapieha, Julian Ursyn Niemcewicz, Józef Hoene-Wroński, Franciszek Drucki-Lubecki and many other outstanding commanders and statesmen.

Educational models developed in the first military academy in the history of Poland were considered useful not only in military education, but also in the raising of the whole society, especially the young generation of Poles. The ideals of the royal school were continued by the Polish education of the 19th century, enriching it greatly. They survived to the present day, being a great educational inspiration in Poland.

Bibliography

1. Fabre J., *Stanislaw August Poniatowski et l'Europe des Lumières. Étude de cosmopolitisme*. Les Belles Lettres. Paris 1952; Jobert A., *Komisja Edukacji Narodowej w Polsce /1773-1794/. Jej dzieło wychowania obywatelskiego*. Ossolineum. Wrocław 1979; PBN Lwów, Archiwum Ossolińskich, sygn. 6739/II (Akta Wojskowe 1672 - 1806).
2. See: Cwer A., *Edukacja młodzieży w Szkole Rycerskiej Stanisława Augusta Poniatowskiego /1764-1794/*. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny. Siedlce 2010 (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities), p. 41, 43; see also: CGIA Lwów, F. 181, sygn. 1423 (Lustracja korpusów i szkół wojskowych przez Kazimierza Rzewuskiego w 1791 r. - Vetting of corps and military schools by Kazimierza Rzewuskiego).
3. See: Bernoulli's J., *Reisen durch Brandenburg, Pommern, Preussen, Curland*,

Russland und Pohlen, in den Jahren 1777 und 1778. Bd. 3. Reise von Danzig nach Königsberg, und von da nach Petersburg 1778. Bey Caspar Fritsch. Leipzig 1779. 4. Cwer A., *Edukacja młodzieży*, op. cit., p. 42.

5. Cwer A., *Edukacja młodzieży*, op. cit.; Cwer A., *Polskie szkoły kadeckie w latach 1918-1939. Monografia*. Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny. Siedlce 2012 (University of Natural Sciences and Humanities); Cwer A., *Wołanie o szkołę rycerską w Rzeczypospolitej* „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2007, no 3 („The Journal of History and Education”); Cwer A., *Wychowanie patriotyczno - obronne polskiej młodzieży w XVIII*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2008, No 3-4 („The Journal of History and Education”); Cwer A., *Stanisław August Poniatowski School of chivalry in Warsaw (1765-1794)* [in:] Scientific Issues of Ternopil Volodymir Hnatiuk National Pedagogical University. Section: pedagogy 2016, vol. 1.

6. Cwer A., *Polskie szkoły kadeckie*, op. cit., p. 24.

7. AGAD, Zbiór Popielów: „papiery wojskowe Szkoły Rycerskiej.” - sygn. 404 (memoriał Bos-Rogera i Oelsnitza w sprawie przygotowania kadetów i ich późniejszej służby wojskowej - memorial by Bos-Roger and Oelsnitz on the preparation of cadets and their subsequent military service), also there: „Plan szkolenia wojskowego z 1769 roku podpułkownika Antoniego Leopolda Oelsnitza” - sygn. 224.

8. See point above

9. AGAD, Zbiór Popielów: „papiery wojskowe, op. cit., sygn. 186; The decision of Stanisław August Poniatowski to close the Corps was also announced by "Gazeta Warszawska" 1794, No 62 (issue dated 6 December 1794). The former seat of the School of Chivalry housed the best secondary school in the Congress Kingdom of Liceum Warszawskie (1804-1831), and then the rectorate of the Warsaw University, opened in 1816 - existing till today.

УДК 377.1.004

Чекригіна Г.Б.

заступник директора з науково-методичної роботи
ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»
anna.chekrygina@gmail.com

СУЧАСНІ ОСВІТНІ ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАПОРУКА ЯКІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДИЧНОЇ СЛУЖБИ ДНЗ «ПОДІЛЬСЬКИЙ ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ»

Сьогодення освіти багатогранне й надзвичайно динамічне. Іноді бракує часу на чітке апробування того, що планується до реалізації. Запити нинішнього суспільства суттєво відрізняються від тих, що існували всього лиш кілька років тому.

Зорієнтуватися у цьому вирі процесів, зуміти адаптувати упровадження сучасних інновацій до тих умов, що склалися, зважаючи на заздалегідь продуманий кінцевий результат, скоординувати діяльність кожного учасника

навчально-виховного процесу – основне завдання, над реалізацією якого працює методична служба [2].

Зрозуміло, що перед методистом постає безліч питань, котрі потребують такого вирішення, яке було б спрямоване на підвищення якості освіти в цілому. Пріоритетним завданням методичної служби у наш час є уміння прогнозувати певні процеси з метою здійснення їх аналізу, адже доречність існування методичних установ якраз і полягає у тому, щоб у навчально-виховний процес упроваджувалися інновації уже апробовані.

Кожен працівник методичної служби повинен спрямовувати власну діяльність на формування професійної компетентності педагога, а відтак – і підвищення якості освіти. У реалізації професійних завдань варто використовувати різноманітні форми роботи. Оскільки на даний час неактуальною стала проблема відсутності інформації, адже у життя всього суспільства так стрімко увірвався Інтернет, тому велику увагу потрібно зосереджувати на стимулюванні педагога до самоосвіти, умінні підбирати, аналізувати, синтезувати потрібну інформацію [1].

Діяльність методичної служби повинна перебувати у постійному процесі осучаснення, має бути спрямована на реалізацію чіткої моделі компетентного педагога, що здатен легко зорієнтуватися в освітньому просторі. Однією із складових цього процесу є діяльність сайту методичної служби, що дає можливість без фізичних та часових затрат здійснити діагностику певного спрямування, а також забезпечує вчасне інформування, обмін думками, віртуальне консультування та й популяризацію діяльності.

Результативною є методична робота тоді, коли вона спроектована на усіх учасників навчально-виховного процесу й базується на креативності. Тому кожному, хто прагне бути справжнім методистом, тим, кому дарована можливість торкнутися діями своїми майбутнього, варто не покидати прагнення найперше до власного самовдосконалення.

Можливості ІКТ-технологій у діяльності методичної служби Центру.

Певні труднощі використання ІКТ в освіті виникають у зв'язку з відсутністю не тільки методичної бази їх використання, а й методології розробки ІКТ для освіти, що примушує педагога на практиці орієнтуватися лише на власний досвід і вміння емпірично шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій. Саме це спонукає активно працювати методичну службу Центру, адже є потреба у навчанні педагогів умінню орієнтуватися у великому потоці нової інформації, застосуванні комп'ютерних технологій на уроках.

Істотно змінюється і характер практичної діяльності методиста. Раніше інформацію з будь-якої теми методист міг отримати за різними каналами: підручник, довідкова література, лекція тощо. Та на сьогодні є значно більше ресурсів, які можна використати для організації методичної роботи. З одного боку це полегшує діяльність методиста, з іншого ж – робить її значно відповідальнішою, оскільки Інтернет-ресурси містять безліч різнопланової, часом недостовірної інформації, запропоновані версії є, як правило, гіпотетичними, ніким не апробовані. Тому на сучасну методичну

службу лягає велика відповідальність у виборі, синтезі та практичному впровадженні освітніх інновацій [6].

Одним із важливих аспектів є використання Інтернет-ресурсів у діяльності методичної служби, що допомагає впровадженню у практичну діяльність нетипових форм методичної роботи, використанню елементів сучасних освітніх технологій чи досягнень сучасних педагогічних наук. Однак робота методиста сьогодні має бути креативною, вибудованою на останніх досягненнях сучасних технологій. Таким чином, методична робота повинна вибудовуватися на традиційних та інноваційних методах. Серед інноваційних методів у методичній роботі якраз є активне використання можливостей Інтернет-мережі.

Саме це забезпечує креативність методичної діяльності, робить її різноплановою, цікавою, оптимальною та спрямованою на запити усіх учасників навчально-виховного процесу. Таким чином можна означити кілька важливих завдань, реалізацію яких забезпечуватиме використання Інтернет-мережі у методичній роботі:

- науково-методичний супровід навчально-виховного процесу;
- методичне інформування та консультування педагогів;
- діагностування потреб та запитів усіх учасників навчально-виховного процесу;
- забезпечення спілкування через форум;
- організація самоосвіти педагогів, учнів;
- популяризація власної діяльності.

Модель використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення професійності педагога.

При створенні веб-простору для педагогічних працівників методист повинен бути в першу чергу психологом, тобто відібрати й запропонувати методичні матеріали на сайті так, щоб зацікавити педагога у пізнанні нового. Розміщуючи матеріали таким чином, методист сприятиме тому, що педагог вимушений буде удосконалювати власні уміння не тільки фахові, предметні, а й із використання ІКТ-технологій [3].

Зважаючи на вищезазначене, можна створити певну модель використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення професійності педагога:

- використання ІКТ у методичній роботі (реалізація форм методичної роботи із використанням ІКТ; майстер-класи із впровадження ІКТ-технологій; забезпечення технічними засобами навчання);
- організація самоосвіти педагогів (упорядкування каталогів корисних Інтернет-ресурсів; проведення конкурсів-презентацій ППД щодо використання ІКТ);
- діяльність сайту методичної установи (віртуальне діагностування інформування, консультування, спілкування; популяризація діяльності педагогів та методичної служби);

Така модель використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення професійності педагога сприятиме формуванню умінь

користуватися послугами поштових серверів, використовувати віртуальні диски Google, Yandex, Ukr.net, а також удосконалюватиме навички володіння самим персональним комп'ютером й програмним забезпеченням, що дає доступ до веб-джерел.

Результати реалізації моделі використання ІКТ-технологій у методичній роботі забезпечить педагогові:

- доступ до інформації;
- володіння веб-ресурсами;
- володіння ПК та периферійними пристроями.

Однак вибудовувати методичну роботу слід, враховуючи усі психологічні особливості педагогічних працівників, а саме:

- потреба опановувати нове;
- алгоритм вміння діяти в конкретній ситуації з ІКТ;
- базові потреби знання ІКТ-технологій.

Тільки тоді, коли усі складові методичної роботи будуть добре проаналізовані, перспективно змодельовані, діяльність методичної служби буде результативною, сприятиме підвищенню професійності педагогів і тому підвищуватиме якість навчально-виховного процесу.

Література

1. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць /за ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. К.: Атіка, 2005. 272 с.
2. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології: колективна монографія. К.: Атіка, 2005. 252 с.
3. Латишева С.О. Формування успішної особистості засобами нових інформаційних технологій. *Завуч.* 2009. № 1. С.9.
4. Мельник Н.П. Комп'ютерні технології як засіб розвитку творчої особистості учнів. *Завуч.* 2009. № 11-12. С.38.
5. Милютіна І.А. Технические средства обучения как фактор информатизации образовательного процесса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://vio.fio.ru/vio_29/cd_site/Articles/art_1_4.htm
6. Телятник К.В. Проблеми інформаційного супроводу навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу. *Завуч.* 2009. № 1. С.3.
7. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>

УДК 373.2:001.895 (082)

Чобіт Д. Д.
студентка магістратури
Мелітопольського
державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
darya.chobit88@gmail.com
Науковий керівник: **Федорова О. В.**
кандидат педагогічних наук, доцент,

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дошкільний вік є найбільш важливим періодом у процесі формування особистості людини. Цей період характеризується інтенсивним розвитком різноманітних здібностей, формуванням моральних якостей та рис характеру. Саме в даному віці закладається і зміцнюється фундамент здоров'я та розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі дитини в різноманітних формах рухової активності, що, у свою чергу, створює умови для активного і направлено формування й розвитку психічних функцій та інтелектуальних здібностей дошкільника.

Однією зі сторін розвитку особистості є фізичний розвиток, який безпосередньо пов'язаний зі здоров'ям людини. Поняття здоров'я та проблему його збереження досліджують учені різних наукових напрямів – філософи, медики, соціологи, психологи, педагоги. Аналіз наукового фонду засвідчує, що вчені (Т. Андрющенко, А. Абаєв, Г. Апанасенко, Н. Башавець, І. Брехман, Д.Воронін, В. Горащук, О. Дубогай, Н. Зимівець, Ю. Замановський, В. Казначеев, В. Климова, Ю. Лісіцин, В. Петленко, І. Смирнов, Л. Сущенко та ін.) [1, 7] дослідили сутність і структуру поняття «здоров'я» та виокремили чинники, що на нього впливають.

На нашу думку, здоров'я – це стан взаємодії фізичної, психічної, духовної і соціальної складових, наявність високих адаптаційних можливостей організму, що забезпечують повноцінну життєву активність особистості.

Охорона здоров'я дітей та його зміцнення є головним предметом стурбованості дорослих, які створюють сприятливе матеріальне середовище, відповідають за безпеку життєдіяльності, харчування, сприяють руховій активності.

Педагогічна робота, спрямована на вирішення цієї задачі, включає в себе організацію режиму життя дитини, загартовування, застосування спеціальних вправ для розвитку рухової активності.

Важливим фактором здоров'я є фізична активність. Рухова активність забезпечує людині виживання. У кожному віці вона наповнюється різним змістом, але повинна бути присутньою завжди. Для режиму дошкільнику обов'язковими є ранкова гімнастика, рухові ігри, спортивні розваги. Під час організації рухової активності дітей, вихователю необхідно приділяти увагу різним видам діяльності, чергувати активність і відпочинок, при цьому не забувати, що рухи мають бути енергійними та тривалими [3, 5, 8].

Дошкільний вік є вирішальним у формуванні фундаменту фізичного та психічного здоров'я. До 7 років особистість проходить величезний шлях розвитку, який не можливо повторити протягом подальшого життя.

Саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток органів та становлення функціональних систем організму, закладаються основні риси особистості, формується характер, ставлення до себе і оточуючих.

Виходячи з цього, стає зрозумілим необхідність формування у дітей ґрунтовної бази знань та практичних навичок щодо здорового способу життя, свідомої потреби в систематичних заняттях фізичною культурою та спортом [3].

В сучасному розумінні поняття здорового способу життя це дотримання певних правил поведінки, які забезпечують гармонійний розвиток особистості в фізичній, психічній, духовній та соціальній сферах життєвої активності.

Основною складовою здорового способу життя є режим дня. Завдяки чітко спланованому режиму дня, організм дитини привчається до певного ритму життя, зміни виду діяльності та оберігає нервову систему від перевтоми. В свою чергу, режим дня забезпечує повторення виконання щоденних гігієнічних процедур в один і той самий час, що сприяє поступовому формуванню навичок та культури поведінки. Подальше зміцнення цих навичок відбувається в іграх, побуті, заняттях.

Не менш важливим є комплексні фізично-оздоровчі заняття, які містять елементи дидактичних ігор та рухових вправ, викликають у дітей позитивні емоційні реакції. Особливу увагу слід приділяти і проведенню загартовуючих процедур, які сприяють зміцненню здоров'я та зниженню захворюваності. Прогулянки є найбільш доступним засобом загартовування організму. Перебування дітей на прогулянці у будь-яку пору року, сприяє підвищенню витривалості і стійкості дошкільників до несприятливих впливів навколишнього середовища, особливо застуди [3, 5].

Надаючи початкове поняття екологічної культури у дітей, ми не тільки виховуємо в них турботливе ставлення до навколишнього середовища, але й в першу чергу формуємо ставлення дитини до себе самої як частини природи, розуміння цінності життя і здоров'я та їхню залежність від екологічного стану навколишнього середовища.

Ця діяльність супроводжується позитивними емоціями, розвиває емоційне сприйняття і розуміння цінностей природи для здоров'я людини, виховує в дитячих душах прагнення і готовність надати дієву допомогу собі та оточуючим. Необхідно вже у дошкільному віці формувати в дітей уявлення про адаптацію людини до життя в природних умовах місця проживання; про здоровий спосіб життя: режим, харчування, житло, фізичну активність, звички, психологію безпечної поведінки і турботи про здоров'я. Дошкільники повинні усвідомлювати можливість особистого внеску у рішення місцевих екологічних проблем з метою покращення навколишнього середовища, що впливає на здоров'я людини.

В межах дослідження особливостей формування здоров'язбережувальних компетенцій дошкільників, нами було заплановано підготовчу роботу з вихователями і батьками, а тільки після цього з дітьми.

В межах роботи з вихователями ми провели анкету на визначення, на думку вихователів, причин погіршення здоров'я сучасних дітей. Для

вихователів було організовано і проведено лекторії з залученням лікаря-педіатра, лікаря-інфекціоніста, організатора фізичного виховання у дитячому садку за темами: «Здоровий спосіб життя як складова частина валеологічного виховання дошкільників», «Їжа – джерело тепла, енергії, росту і здоров'я», «Фізичні вправи – шлях до здоров'я», «Взаємодія дошкільного закладу і сім'ї з формування навичок здорового способу життя в зростаючого покоління». Наступним етапом стало опитування батьків з метою визначення ставлення до здорового способу життя. З батьками були проведені батьківські збори за темою «Правильне харчування – запорука здоров'я дитини», короткі консультації в «Куточку для батьків» та відбулося обговорення рекомендацій і пам'яток на тему «Це необхідно робити вдома» (комплекс загальнорозвивальних фізичних вправ); «Комплекс вправ і масажу для очей»; «Як правильно доглядати за зубами», «Режим дня вашої дитини» та ін.

Організовуючи дослідницьку діяльність з дітьми старшого дошкільного віку, в ході спостережень, опитувань та ігрової діяльності нами було визначено, що:

- На запитання щодо особливостей здорового способу життя, більшість з вихованців визнали важливими для здоров'я лише окремі складові здорового способу життя. Типовими були відповіді: «Якщо їсти багато шоколадок і цукерок можуть заболіти зубки. А якщо наїстися холодного морозива заболить горло». «Багато бігати – це корисно». Але серед дітей були і відповіді «Не знаю» саме на це запитання.

- Наступні запитання мали на меті виявити рівень знань дітей про особливості дотримання режиму дня, особистої гігієни, правильного (раціонального) харчування, важливість занять фізичною культурою й спортом та загартовувальними процедурами, а також пояснити, чому це важливо робити. Аналіз отриманих даних засвідчив, що більшість дітей лише могли ствердити важливість дотримання перелічених вище складових здорового способу життя, а пояснити, як і чому це потрібно робити не зуміли.

- Ставлячи дітям запитання «Звідки ти про це знаєш?», ми мали на меті з'ясувати джерело здобутої інформації. В результаті бесід з'ясовано, що більшість дошкільників не мають ґрунтовних знань, а те, що знають, отримують у відносно рівних пропорціях з трьох напрямків: від батьків, вихователів, з власного досвіду.

- Особливо ми намагалися з'ясувати, чи хочуть діти знати більше про те, що слід робити, аби бути здоровим? Здебільшого дошкільників зацікавило, чи можна пізно лягати спати і не спати в обід; що треба їсти; чи можна не митися тощо.

- На запитання: «Що таке режим дня і як його дотримуватись?» більшість дітей вказували на необхідність спати в обід, гуляти.

Отже, ми можемо зробити висновок, що дошкільний вік – найважливіший період формування особистості. В цьому віці головне – не засвоєння дитиною достатньо складних для її віку знань, а загальне розуміння цілісності людського організму, взаємозв'язку способу життя зі здоров'ям людини. В подальшій своїй роботі плануємо розробити корекційно-розвивальну програму щодо

формування здоров'язбережувальних компетентностей у дітей дошкільного віку.

Література

1. Андрющенко Т.К. Формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей старшого дошкільного віку: методичний посібник/ Т.К.Андрющенко. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 120 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. А.М. Богуш. К.: Видавництво, 2012. 26с.
3. Богініч О.Л. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посібник / О.Л.Богініч, Н.В. Левінець, Л.В.Лохвицька, Л.А.Сварковська. К. : Генеза, 2013. 128 с.
4. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець – Білоскаленко та ін.; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун.-т. ім. Б. Грінченка. К.: Київ. ун-т. ім. Б. Грінченка, 2016. С.15-19.
5. Дошкільне фізичне виховання дітей: навч. посіб. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту / Н. В. Москаленко, З.В. Анастасьева, Т.В. Сичова, Н.Г. Лапшина. Д. : Інновація, 2011. 143 с.
7. Організація оздоровчої роботи в ДНЗ / упоряд. Л. А. Швайка. Х.: Вид. група «Основа», 2011. С. 111- 153.
8. Рунова М. О. Рухова активність дитини в дитячому садку : посіб. для працівників дошкільних закладів, викладачів, студентів / М. О. Рунова. Х. : Ранок, 2007. 192 с.

УДК 159.99

Чорна І.М.

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
irynachorna@ukr.net

ВПЛИВ 12-ТИ БАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ШКОЛЯРА

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. З 2000 року в школах України діє 12-бальна шкала (система) оцінювання навчальних досягнень учнів, яку було введено згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України від 04.09.2000 N 428/48 «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» [4]. Зважаючи на особливості психіки, людина будь-якого віку потребує об'єктивної оцінки її діяльності. Для дорослих форма оцінки діяльності може бути вербальною, матеріальною. У дошкільному віці діти особливо потребують оцінювальних суджень батьків,

дорослих з приводу їх досягнень. Рекомендованими є позитивні оцінювальні судження, які виступають стимулами для подальших дій. Негативна оцінка досягнень дошкільника, навіть якщо це об'єктивна оцінка, може надовго загальмувати бажання дитини займатися даним видом діяльності, заблокувати розвиток здібностей.

У молодшому шкільному віці діти також потребують оцінки їх діяльності, зокрема, навчальної. Оцінка дає змогу зрозуміти рівень власних досягнень. Проте, багаторічні наукові диспути з даного приводу, результати наукових досліджень дають підстави стверджувати, що існує стійка залежність між формою оцінювання та результатом навчальної діяльності. Позитивна оцінка викликає позитивні емоції, додає впевненості у своїх силах, спонукає дитину докладати зусиль для нових навчальних досягнень. Негативна оцінка, відповідно, викликає негативні емоції, зневіру у своїх силах, часто відбиває бажання вчитися. В історії відомі парадокси оцінювання, коли видатних геніїв (І. Ньютона, Л. Толстого, В. Серова та ін.) педагоги оцінювали як бездарних. У дитини включаються захисні механізми психіки: «від діяльності, яка викликає негативні емоції, болісні переживання, необхідно відмовитися». У молодшому шкільному віці діти переживають важку психологічну травму з приводу низької оцінки навчальної діяльності. Передові психологи, педагоги проти бального оцінювання у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. На думку Б.Г.Ананьєва, педагогічна оцінка є однією із форм соціальної оцінки, тому вона безпосередньо впливає на сам процес навчання, гальмує чи активізує його, виступає як його «батіг чи пряник» [1]. Взаємовплив самооцінки та ефективності навчання можна проілюструвати на прикладі, який наводить Р.Бернс у своїй книжці «Я-концепція і виховання». Як вважає В.А.Якунін, «властива педагогічній оцінці суб'єктивність психологічно виправдана й індивідуально спрямована» [5]. М. В. Артюшина вважає, що «...оцінювання — це встановлення рівня відповідності реальних результатів навчання еталонним. Для оцінки результатів контролю, залежно від мети даного акту контрольної діяльності, суб'єкт обирає певний критерій і за його допомогою оцінює об'єкт контролю. Отже, критерії оцінювання надзвичайно важливі для виставлення оцінки. Необхідно завжди уточнювати, що означає «знає — не знає», які пропонуються критерії оцінювання» [2, с. 214]. Негативний навчальний досвід, невдачі — одна з головних причин небажання продовжувати навчання [1, с. 221].

В Законі «Про повну загальну середню освіту» закріплено право на справедливе оцінювання та вимоги до доброчесності [3]. Закон вперше на законодавчому рівні встановлює право учнів на справедливе, неупереджене, об'єктивне, незалежне, недискримінаційне та доброчесне оцінювання результатів навчання, незалежно від виду та форми здобуття ними освіти. Проблема оцінювання стала предметом ряду провідних учених, проте досі чітко не окреслено шляхи вирішення проблеми методології оцінювання в ЗСО.

Мета: дослідити результативність 12-ти бальної системи оцінювання та її вплив на психоемоційний стан школяра.

У підлітковому віці спрацює раціональний прагматизм: «чого витратити час на безрезультатну діяльність, краще займись тим, що мені вдається». Як результат, дитина в підлітковому віці просто перестає вчитися. Спостерігається заниження самооцінки, розвиток невпевненості у своїх силах, панічний страх невдач у подальших спробах. Внаслідок тривалих негативних емоційних переживань можливий розвиток психосоматичних розладів. Погіршення апетиту, дратівливість, капризність, неслухняність, демонстративна поведінка, вербальна та фізична агресія, або ж навпаки замкнутість, пригніченість, — усе це перші тривожні симптоми. У подальшому, — часті головні болі, розлади кишкового тракту, погіршення сенсорики (зір, слух), загострення хронічних захворювань. Психіка провокуватиме розвиток захворювання, як захисного механізму для себе, адже «коли хворієш, то не йдеш до школи».

Оцінювання діяльності, безумовно, потрібне, але от у якій формі? У педагогічній практиці є досвід оцінювання за 5-ти, 12-ти, 100 бальною системою оцінювання, а також вербальне, символічне (символи-картинки), інше. Найменш ефективною виявилася практика оцінювання балами. А 12-ти бальна система оцінювання апріорі необ'єктивна. Для прикладу $12+12+12+1=37$, $37:4=9,25$. Зважаючи на те, що деякі вчителі «принципово» не ставлять 11, 12 балів, отримати тричі 12 балів, і одна одиниця (деякі вчителі ставлять 1 бал «за поведінку», що є порушенням, проте має місце) при обчисленні середнього балу нівелює усі попередні досягнення дитини із 12 до 9-ти балів! Кредитно-трансферна 100 бальна система передбачає накопичення балів за усі види навчальної діяльності є прозорою і унеможлиблює суб'єктивний фактор. Це стимулює до постійного навчання, дає змогу отримати справедливу оцінку своїх навчальних досягнень.

В результаті проведених нами досліджень встановлено, що 93% батьків 91% учнів вважають 12-ти бальну систему оцінювання навчальних досягнень несправедливою. Бали 6 - 10 погіршують настрій у 87% учнів та у 92% батьків. Бали 1- 6 погіршують психоемоційний стан у 98% учнів та у 99 % батьків. 2% учнів та 1% батьків проявляють байдужість до оцінки навчальних досягнень. Очікування оцінки викликає стан ситуативної тривожності у 97% учнів та у 82% батьків. Погіршення психоемоційного стану через несправедливе оцінювання (з позиції учня) спостерігалось у 99% учнів та у 95% батьків.

Висновки. Основна функція оцінки — стимулювати до діяльності, а не бути засобом покарання. Необхідно розробити методологію та критерії оцінювання альтернативними формами, зокрема, вербальні, символічні. Як свідчить досвід, такі форми оцінювання не травмують психіку дитини та є більш ефективними. У гімназії доцільно запровадити кредитно-трансферну систему оцінювання, яка пройшла апробацію у ЗВО і констатовано є справедливою і стимулюючою до навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці експериментальної системи оцінювання.

Література

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки : избр. психол.труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С.128 - 267.

2. Артюшина М.В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: навч. посіб./ М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; за заг. ред. М. В. Артюшиної. К. : КНЕУ, 2008. 336с.
3. Закон «Про повну загальну середню освіту» 16.01.2020.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.09.2000 N 428/48 «Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти».
5. Якунин В. А. Педагогическая психология: учебное пособие / Европейский институт экспертов. СПб.: Издательство В. А. Михайлова; Полиус, 1998. С. 217.

УДК 159.99

Чорна І.М.

кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка
irynachorna@ukr.net

Смик Н.Р.

магістранка кафедри психології розвитку та консультування
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Необхідною умовою побудови здорового, гармонійного суспільства є всебічний розвиток та виховання молодого покоління, здатного приймати виклики та справлятися з проблемами особистого та глобального масштабів. Тому одним з найважливіших та найактуальніших завдань в психологічній науці є практичне вирішення труднощів повноцінного становлення та розвитку особистості, які в сучасних непростих реаліях, супроводжується негативними переживаннями, насамперед тривожністю. Оскільки тривожність набуває стійкого особистісного утворення саме в молодшому підлітковому віці, ми вважаємо, що питання психологічної корекції на ранніх етапах розвитку заслуговує особливої уваги. Незважаючи на те, що в науковій літературі дослідженню особистісної тривожності підлітків відведено, на нашу думку, достатньо уваги, проте недостатньо дослідженою залишається проблема психокорекції високого рівня особистісної тривожності у молодших підлітків. Адже знання причин виникнення особистісної тривожності і своєчасне проведення корекційної роботи, яка б сприяла зниженню тривожності та формуванню адекватної поведінки підлітків, є завжди актуальними та важливими, а розробка дієвих корекційних програм по оптимізації підліткової тривожності сприятиме ефективності навчально-

виховного процесу, сімейному вихованню, особистісному розвитку та саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Термін «психокорекція» використовується в українській та зарубіжній науковій літературі на позначення специфічного виду діяльності психолога. Психокорекція як форма психолого-педагогічної діяльності вперше з'явилася в дефектології і початково використовувалась при роботі з аномальними варіантами розвитку. З розвитком дитячої психології як окремої галузі корекційні прийоми знайшли застосування при вирішенні труднощів розвитку так званого «нормального дитинства» [1, с.4].

Найважливішим завданням психокорекції, як однієї з форм практичної психології, є надання допомоги людині в самоактуалізації та самореалізації її внутрішнього потенціалу, досягненні гармонії внутрішнього світу, поліпшенні суб'єктивного самопочуття і зміцненні психічного здоров'я [4, с. 10].

Таким чином, психологічна корекція трактується як спрямований психологічний вплив на ті чи інші психологічні структури для забезпечення повноцінного розвитку та функціонування особистості [5, с.174].

Психологічна корекція (на відміну від психотерапії безпосередньо пов'язана з поняттям «норма психічного розвитку») як вид діяльності практичного психолога полягає в тактовному втручанні у внутрішній світ підлітка з метою подолання його психологічних проблем і труднощів розвитку. А найважливіше завдання фахівця — не зняти чи полегшити симптоми, а створити умови для оптимального функціонування особистості та її розвитку [3; 4].

Метою статті є обґрунтувати доцільність використання та принципи психокорекції особистісної тривожності у дітей молодшого підліткового віку.

Робота з підлітками орієнтована на досягнення таких цілей: а) зміцнення почуття власної гідності і розвиток сприятливого уявлення про власну значимість; б) забезпечення його вербальними і невербальними формами вираження впевненості в собі; в) навчання способам і прийомам подолання труднощів і вирішення зовнішніх і внутрішніх проблем, подолання невпевненості, страху, підвищеної тривожності в різних ситуаціях; г) формування засобів та форм самопізнання [6, с. 225].

При проведенні корекційної роботи щодо оптимізації високого рівня тривожності в молодшому підлітковому віці перевага надається груповій формі роботи. Застосування даної форми корекції дає можливість відстежити не адаптивні патерни взаємодії, які сприяють закріпленню небажаних рис, та розширити репертуар поведінкових реакцій. Перевагою групової корекції є можливість одночасно отримати зворотній зв'язок від великої кількості людей, можливість обміну досвідом та взаємної підтримки [5, с. 177].

Для ефективного психокорекційного втручання необхідно враховувати вікові особливості того чи іншого періоду підліткового віку. У молодших підлітків відбувається усвідомлення своєї відмінності від ровесників, утвердження своєї належності від світу дорослих. Їм властиві некритичне

наслідування зовнішніх манер дорослих, відчутна залежність від групи ровесників[7, с. 203].

Корекційна робота спрямовується на найближчу перспективу відповідно до законів вікового розвитку і становлення індивідуальності, а не на тренування того, що вже досягнуто дитиною [2, с.115].

Психокорекційна робота з підлітками ґрунтується на таких принципах :

1. Єдність діагностики і корекції. Корекційній роботі передують діагностика. Діагностика сприяє уточненню діагнозу та дозволяє оцінити ефективність корекційної роботи.

2. Діяльний принцип корекції. Основним засобом корекційно-розвивального впливу є взаємодія дорослого і дитини.

3. Орієнтація на зону найближчого розвитку дитини. Корекційна робота з дитиною не матиме ефекту за межами зони найближчого розвитку.

4. Спрямованість психокорекційної роботи «зверху донизу», тобто на створення оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, які сприятимуть компенсації недоліків елементарних психічних процесів.

5. Принцип нормативності, тобто орієнтація при проведенні корекційної роботи та при оцінці її ефективності на еталони розвитку у певному віковому періоді.

6. Врахування системного характеру психічного розвитку. Корекційна робота спрямовується на усунення причин відхилень у розвитку.

7. Принцип «заміщуючого онтогенезу». Корекційна робота повинна розпочинатися з тієї «точки», з якої почалися відхилення від оптимальної програми розвитку.

8. Випереджуючий характер психокорекції.

Висновок. Важливим напрямком психокорекційної роботи з подолання особистісної тривожності дітей молодшого підліткового віку є просвітницька робота з батьками та педагогами. Значна увага приділяється поясненню того, який вплив може мати тривожність як стійка риса особистості на розвиток дитини, на її успішність, майбутнє. Таке роз'яснення потрібно тому, що нерідко вчителі помилково схильні розглядати тривожність скоріше як позитивну особливість, що забезпечує у дитини почуття відповідальності, сприйнятливості і т.д. Адже, без сумніву, сімейне виховання справляє чи не найбільший вплив на розвиток особистості, а будь-які зусилля, спрямовані на корекцію небажаних утворень психіки, можуть або допомогти підлітку справитися з проблемою або звести роботу психолога нанівець, в залежності від участі батьків у цьому процесі.

Батьки повинні знати, як впливають взаємини в сім'ї на розвиток та закріплення тривожності. Особливості вимог, виявлення свого задоволення чи незадоволення діями підлітка, оцінка його вчинків та порівняння з однолітками, значення конфліктів у сім'ї – усі ці питання має висвітлювати психолог у роботі з батьками. Також потрібно донести, як страхи і тривоги близьких дорослих, їхній емоційний стан та самооцінка впливають на формування у дитини тривожності.

Отже, метою психокорекційної роботи є зниження рівня тривожності до стану норми у молодших підлітків, розвиток комунікативних умінь, формування віри у власні сили і можливості, розвиток рефлексії, покращення навичок самоконтролю та засвоєння нових соціально активних стратегій поведінки.

Перспективи досліджень полягають в розробці та апробації психокорекційної програми для підлітків із підвищеним рівнем тривожності.

Література

1. Дубровіна І.В., Андреева О.Д., Данилова Є.Є., Вохмяніни Т.В. Психокорекційна та розвиваюча робота з дітьми : навч.посіб. Москва: Видавничий центр "Академія", 1998. 160с.
2. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Практична психологія: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури. 2010. 254 с.
3. Заїкіна Г.Л., Лобанова В.І. Принципи використання психокорекції у навчально-виховному процесі. *Молодий вчений*. 2016. № 11. С.44-47.
4. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції. Суми: ВТД Університетська книга, 2008. 384 с.
5. Петренко В. Є. Вікові аспекти психологічної корекції тривожності. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки, 2013. С. 174-180.
6. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
7. Сергеєнкова О.П. Вікова психологія : навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2012. 376 с.

УДК 377.074:54

Чорненька О.М.

викладач природничих наук

ДНЗ «Подільський центр професійно-технічної освіти»

lesia.bio81@ukr.net

ЖИТТЄВА І ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИПУСКНИКА ЗП(ПТ)О – ВИМОГА ЧАСУ

Зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, зумовлюють нові підходи до професійного розвитку особистості, адже вона має діяти якісно та ефективно, щоб стати конкурентоздатною, тобто зреалізуватися насамперед в професійному плані. Увага звертається саме на компетентнісний підхід, який кардинально відрізняється від традиційного і акцентує увагу на результатах освіти, але не на масі засвоєної інформації, а здатності людини діяти в різних життєвих і професійних ситуаціях [2]. Виховання і освіта особистості мають це забезпечити, а разом з тим і готовність зробити і гідно реалізувати свій життєвий і соціальний вибір. Тому постає необхідність у життєвій компетентності особистості, її здатності успішно розв'язувати власні життєві проблеми, брати безпосередню участь у розв'язанні суспільних проблем, а

компетентнісний підхід виступив би освітньою відповіддю на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці [1].

Сьогодні головним завданням є підготовка випускника ЗП(ПТ)О такого рівня, щоб потрапляючи в проблемну ситуацію, він міг знайти кілька способів її вирішення, вибрати раціональний спосіб, обґрунтувавши своє рішення.

Наприклад, хімія, як одна з найцікавіших природничих наук, має всі можливості до формування в учнів уявлення про наукову картину світу, формує світоглядну позицію і життєві переконання. А також дає можливість експериментувати і формувати в учнів дані компетентності.

Життєва компетентність має виступати необхідною психологічною умовою повноти самореалізації особистості й досягнення нею вершин свого самоздійснення [4].

Формування життєвих і професійних компетенцій на уроках природничих дисциплін дозволяє вирішити одне з головних завдань навчання — це підвищення рівня знань учнів, активізації мислення, збільшення інтересу саме до вивчення предмету і застосування його як в майбутній професії, так і в життєвому просторі.

Для успішного засвоєння хімії велике значення має експериментальна компетенція, яка дає змогу експериментувати у повсякденному житті і професійній діяльності. Експеримент — найважливіший шлях здійснення зв'язку теорії з практикою.

Так, наприклад, вивчаючи тему «Полімери» на прикладі пінопласту можна продемонструвати теплоізоляційні властивості, помістивши всередину даного матеріалу пластикову пляшку 0,5л з теплою водою. Учень будівельного напрямку отримані знання буде застосовувати для теплоізоляції існуючих споруд як утеплювач при будівництві.

Під час вивчення теми «Алюміній» пропоную учням проекспериментувати у домашніх умовах з алюмінієвою плівкою — спекти дві картоплі (одну з яких обов'язково загорнути у плівку) і визначити, яка довше збереже тепло. Ці знання згодяться як в життєвому, так і в професійному житті. Перукарі, наприклад, застосують при фарбуванні волосся.

Сучасне покоління дуже любить експериментувати у всьому, а хімія — «наука-експеримент». Наприклад, тема «Хімічні властивості металів» дозволяє продемонструвати, що існують активні метали і не дуже, а деякі з них піддаються руйнуванню (існує таке явище як корозія). Майбутній слюсар буде пам'ятати, що робочі інструменти, які виготовлені з металу не можна залишати без догляду, так як вони будуть піддаватися корозії і втратять своє функціональне значення.

Компетентність формується, насамперед, завдяки власним зусиллям особистості, внаслідок саморозвитку, професійного та особистісного росту, професійного та життєвого досвіду [5].

Професійна компетентність особистості є складовою життєвої компетентності. Структура професійної компетентності: професійні знання і професійне мислення; відповідні вміння і навички, практичний досвід використання знань у конкретних ситуаціях; особистісні якості (професійна

творчість, зацікавленість у результатах своєї роботи, позитивна мотивація, ініціатива, прагнення до професійної самореалізації) [3]. Випускник Центру повинен бути компетентним, має уміти використати набуті знання в закладі освіти у реальних умовах, аналізувати нову інформацію, самостійно приймати рішення, виконувати певні професійні і соціальні функції, а також має здобути достатні навички самостійної роботи, уміння планувати свій робочий час і займати активну позицію стосовно професійної діяльності. Кінцевим результатом навчання є сформованість компетентностей випускника ЗП(ПТ)О, перенесення акцентів з рівня знань суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем.

Література

1. Бех. І.Д. Виховання особистості : підручник. К. : Либідь, 2008. 848с.
2. Вознюк О.В. Інтегративний підхід до професійного розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/8418/1/>.
3. Гулай О.І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/e-journals/Vnadps/2009_2/09goinpo.pdf.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики]; під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
5. Ницета В. А. Життєва компетентність особистості: до питання створення функціональної моделі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. ; редкол.: Т.І.Сущенко (голов. ред.) та ін.. Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 257–264.

УДК 37.018.4

Шеремета Л.П.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА

В умовах реформування української освіти, переходу на багаторівневу підготовку професійних кадрів, конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, особливу актуальність набуває проблема компетентнісного підходу.

Поняття «компетентність» (лат. *competentia*, від *competo* – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у словниках трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, обізнаність у чому-небудь, авторитетність, повноправність тощо. «Компетентна» у своїй справі людина (від лат. *competens* – відповідний, здібний) означає обізнана, що є визнаним знавцем в якому-небудь питанні, авторитетна, повноправна, що володіє колом повноважень, здатною до чогось.

Формування компетентності педагога здійснюється через зміст освіти, яка включає в себе не тільки перелік навчальних предметів, а й професійні навички та вміння, які формуються в процесі оволодіння предметом. Все це у комплексі формує та розвиває особистість фахівця таким чином, щоб вона володіла способами саморозвитку та самовдосконалення, що забезпечувало б ефективне функціонування педагога як суб'єкта-професіонала в системі «людина-людина», тобто підготовку компетентного фахівця, який відповідає вимогам сьогодення, наділеного якостями, знаннями, вміннями, необхідними для того, щоб бути конкурентоздатним і життєздатним.

Психологічний механізм формування компетентності істотно відрізняється від механізму формування понятійного «академічного» знання. Обумовлено це, перш за все, тим, що звичайне знання призначено для запам'ятовування або відтворення, а, в кращому випадку, для отримання іншого знання логічним або емпіричним шляхом. Навряд чи можна навчити фахівця компетентності. Таким він може стати лише сам, знайшовши і апробувавши різні моделі поведінки в означеній предметній галузі, вибравши з них ті, які найбільшою мірою відповідають його стилю, домаганням, естетичному смаку і моральним орієнтаціям. Компетентність, таким чином, представляється як складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистого досвіду.

Компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах: у якості ступеня вмілості; способу особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); певного підсумку саморозвитку індивіда або форми прояву здібностей. Природа компетентності така, що вона, будучи продуктом навчання, не прямо впливає з нього, а є, скоріше, наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду.

Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню свого місця в світі, забезпечуючи максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості оточуючими і усвідомлення нею самої власної значущості.

УДК 373.5 (510)

Шпарик О.М.

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
shparyk.o@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ: ДОСВІД КНР

Розвиток інноваційної економіки в сучасному Китаї можливий лише на основі якісної професійної освіти, орієнтованого на потреби суспільства ХХІ століття. У Рішенні Державної ради щодо прискорення розвитку сучасної

професійної освіти (2012 р.) та Плані реалізації національної реформи професійної освіти (2019 р.) урядом Китаю підкреслено, що необхідно докласти всіх зусиль для створення сучасної системи професійної освіти, яка відповідає потребам ринкової економіки, ринку праці та зайнятості. Уряд визначив вимоги до системи професійної освіти, до якого входить всебічне підвищення якості робочої сили, її відповідність економічній структурі та рівню технологічного розвитку [1]. Виходячи з потреб, уряд Китаю розглядає розвиток професійної освіти, зокрема розвиток педагогічної освіти, як пріоритетний напрям.

На думку китайських освітян, педагогічна освіта Китаю має непоганий фундамент та багато сприятливих умов для її модернізації. Можемо виокремити сучасні тенденції розвитку педагогічної освіти КНР: побудова національної моделі педагогічної освіти як необхідна умова підвищення її якості; використання світового досвіду у підготовці вчителів та наближенні її до світового рівня; підготовка нового покоління вчителів, які мають професійну компетентність і конкурентоспроможність на ринку праці; подальша демократизація, гуманізація, фундаменталізація та індивідуалізація педагогічної освіти тощо.

Для досягнення цих цілей, на думку китайського уряду, розвиток педагогічної освіти має бути орієнтовано на застосування нових технологій, впровадження інновацій в освітній процес, самовдосконалення педагогічної освіти і підвищення її якості, яка відповідає світовим стандартам. Однак при цьому не слід забувати про головну роль освіти у підготовці вчителів – відповідність компетентностей випускників сучасним вимогам і технологіям.

Варто зазначити, що Китай сформував систему професійного розвитку вчителя через процес економічного планування. Починаючи з п'ятирічних планів 1950-х рр., широкі економічні ініціативи пов'язали освіту з економічними та соціальними цілями нації. Відтак освіта розглядається як вирішальний фактор для економічного зростання і соціальних змін, а вчителі – як ключові агенти, які реалізують ці досягнення [2, с.7].

Кожен кандидат на посаду вчителя має отримати професійну підготовку. Професійна підготовка вчителів в Китаї здійснюється в системі педагогічних учбових закладів, яка включає спеціальні старші середні школи, педучилища, педвузи (педагогічні інститути та університети, де є педагогічні факультети і курси). Міністерство освіти КНР ліцензує програми навчання вчителів, затверджує зміст навчання та атестує викладачів. Спеціальні старші середні школи можуть кваліфікувати вчителів на дошкільні та початкові посади з еквівалентом диплома про середню освіту. Педучилища, як правило, готують вчителів молодших класів протягом двох років, а педагогічні інститути та університети готують викладачів для старшої школи за програмою чотирирічного бакалавра. Сюди запрошують абітурієнтів, що закінчили повну середню школу і успішно пройшли конкурс єдиних державних вступних іспитів. Для випускників середньої школи, що вступають до педагогічних вузів, існують певні пільги: відмінники можуть бути зараховані без вступних іспитів. За ситуації, коли вища освіта в країні переходить в основному на комерційну основу, більшість студентів педагогічних вузів вчать безкоштовно. На

предметних знаннях акцентується більше, ніж на педагогічних, оскільки майже всі вчителі викладають лише один предмет, навіть у початкових школах. Навчальна програма включає загальноосвітні, предметні знання, педагогіку та практику викладання. Майбутні вчителі можуть вступати до вищів лише після успішного закінчення старшої школи.

Після отримання диплому, викладачі в Китаї повинні бути сертифіковані. Іспит на професійну кваліфікацію вчителя розглядається китайським суспільством як перший і один із найважливіших кроків складової кар'єрних сходин [2, p.11].

Кваліфікаційні вимоги передбачають, що всі претенденти на сертифікат вчителя, починаючи з дитячого садка до старшої середньої школи, повинні пройти сертифікаційні іспити, які складаються як з письмового тесту, так і з співбесіди. Письмовий іспит зазвичай включає два-три тести, що охоплюють педагогіку, методи викладання певного предмету та психологію, тривалістю 120 хвилин. 20-хвилинне інтерв'ю включає структурований протокол співбесіди та моделювання навчальної сцени. Екзамен на вчительське посвідчення має на меті перевірити етичні принципи здобувачів і ключові знання та навички, необхідні для професії. Письмові тести охоплюють освітні знання, включаючи психологію, освітні концепції, педагогіку, робітничу етику та відповідні закони та положення про освіту; спеціалізовані знання з предметів; навички викладання, включаючи читання, усне висловлювання, логічні міркування, обробку інформації, управління класом та інші відповідні здібності. Інтерв'ю зосереджується на професійних достоїнствах заявника, включаючи етику, манери, навички говоріння та базові навчальні ноу-хау, як проектування, проведення та оцінювання аудиторного заняття. Конкретні компоненти змінюються залежно від області змісту та рівня класу, який здобувач бажає навчати. Наприклад, інтерв'ю для вихователів дитячого садка охоплює такі навички, як спів, гра на фортепіано та малювання.

Після прийняття на роботу вчителі-початківці в Китаї повинні відпрацювати щонайменше 120 годин практики, перш ніж розпочати роботу. У Шанхаї, крім цього, усім новим викладачам призначають наставника приблизно на три роки. Процес наставництва включає всі аспекти викладання, підготовку навчальних матеріалів, спостереження та аналіз уроків, методи викладання, розробку та оцінювання іспитів. Як вчителі-початківці, так і їхні наставники несуть відповідальність за успіхи нового вчителя.

Викладачі зобов'язані приділяти щонайменше 360 годин на рік професійному розвитку та поновлювати сертифікат кваліфікації вчителя кожні п'ять років. Вчителі часто спостерігають за уроками один одного, щоб або навчитися у більш досвідченого чи більш ефективного вчителя, або послужити наставником для початківця. Вчителі також часто зустрічаються в регулярно запланованих (часто щотижневих) предметних групах, щоб обговорити кращі практики, ділитися порадами та створити спільні плани уроків на наступний тиждень. Інколи вчителі дають демонстраційні уроки; вони служать засобом обміну кращою практикою з іншими вчителями, або як засіб зворотного зв'язку та критики для вчителя, який дає урок. Іноді ці шкільні групи зустрічаються з

групами з інших шкіл задля навчання, планування програм або обміну ідеями. Зокрема у Шанхаї у 2008 році було створено веб-платформу, щоб викладачі могли ділитися ідеями навчальних програм, науково-дослідних робіт.

Отже, педагогічна освіта та професійний розвиток вчителя в Китаї має свої особливості. У сучасному Китаї педагогічна освіта є складовою частиною професійної системи освіти і однією з ключових ланок, які визначають якість і перспективи розвитку освіти. XXI століття до сучасної системи вищої педагогічної освіти висуває вимоги, пов'язані зі створенням умов для максимального розвитку особистості людини і готовності цієї особистості до самоосвіти та самовдосконалення, забезпечення високого рівня її професійного розвитку, мобільності та адаптованості.

Література

1. Національний план реформи професійної освіти (2019) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content_5365341.htm
2. Minxuan Zhang, Xiaojing Ding and Jinjie Xu (2016). *Developing Shanghai's Teachers*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

УДК 378.147

Штогрин С.С.

викладач-методист

ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний коледж

Вавк Г.С.

старший викладач

ВП НУБіП України «Бережанський агротехнічний коледж

МОЖЛИВОСТІ КУРСІВ МЕРЕЖЕВОЇ АКАДЕМІЇ CISCO ДЛЯ УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРАМИ «ДЕРЖАВА В СМАРТФОНІ»

«Держава в смартфоні». Останнім часом ми дуже часто чуємо цю фразу від політиків, державних діячів, чиновників різного рангу та фахівців. «Держава в смартфоні» – це перш за все можливість отримання послуг в електронному вигляді (е-послуги). Сьогодні кожна типова ситуація звернення до органів влади – це величезна незручність, стрес та корупція. «Держава у смартфоні» – це можливість розв'язати всі ці ситуації в один клік і бажано за допомогою смартфона чи ноутбука, де людина матиме особистий електронний підпис. Те саме стосується й бізнесу.

В Україні вже створено близько 100 електронних послуг. Плани нової влади дуже амбітні. Наприклад, до 2024 року є прагнення перевести 90% всіх державних послуг в режим онлайн, втричі зменшивши кількість взаємодії громадян і бізнесу з владою та досягнувши нульового рівня корупції у цій сфері.

В планах впровадження чотирьох рівнів е-послуг: інформація про державу – перший рівень, комунікація з державою – це другий рівень,

транзакції з державою – третій рівень, залучення в управління державою – це четвертий рівень.

Із вже реалізованих е-послуг в нашій країні можна відмітити ряд досить таки корисних і тих, які полегшили життя громадян та бізнесу.

Зараз можна зареєструвати бізнес онлайн, отримати численні довідки та витяги з реєстрів, подати заяву на допомогу при народженні дитини та інші.

Основна ціль, яку перед собою ставить влада – це легка, швидка та ефективна взаємодія з державою громадян та власників бізнесу за допомогою смартфона, планшета чи ноутбука без втручання чиновників.

Всі організації та підприємці вже зараз зобов'язані використовувати в своїй роботі електронний підпис, з використанням якого можна звітуватися в електронному вигляді.

До одного з найпоширеніших та популярних можна віднести програмне забезпечення М.Е.Дос та веб-сервіс СОТА, за допомогою яких вже зараз можна подати звітність в контролюючі органи, зареєструвати податкові та акцизні накладні, провести розрахунок заробітної плати на підприємстві. І все це вже доступно в електронному вигляді і використовується на практиці українцями [1].

Цифрова економіка вимагає від людини розвитку навичок самоорганізації, планування, самомотивації та в першу чергу – цифрової грамотності.

Цифрова грамотність – це здатність створювати і використовувати контент за допомогою цифрових технологій, включаючи навички комп'ютерного програмування, пошуку і обміну інформацією, комунікацію з іншими людьми.

Цифрова освіта – ширше поняття. Сюди включаються і масові відкриті онлайн-курси, і системи управління освітою (LMS), що дозволяють здійснювати змішане навчання, і використання нових технологій: доповненої і віртуальної реальностей, аналізу великих даних, штучного інтелекту, машинного навчання, досягнень робототехніки.

Існують системи управління процесом самонавчання, які дозволяють тому, хто навчається самому сформувати і реалізувати особисту траєкторію навчання.

Світ освіти стрімко розвивається. Він наповнюється мережевими сервісами і цифровими ресурсами. З кожним роком їх кількість стрімко зростає.

Корпорація Cisco Systems, Inc. активно створює і розвиває Мережеві академії Cisco (Cisco Systems Networking Academy). Академії створюються при вищих навчальних закладах для поглиблення класичних вузівських курсів по обчислювальній техніці і телекомунікаціях на основі вивчення технологій, устаткування, програмного забезпечення і проектних рішень корпорації Cisco Systems, Inc., розвитку у студентів стійких професійних навичок. Навчальна програма мережевої академії Cisco Cisco Networking Academy Program (CNAP) може бути використана також для підвищення кваліфікації або перекваліфікування фахівців з закінченою вищою освітою, якщо вони бажають одержати роботу в Україні чи за кордоном.

Програма мережевих академій пропонує комплексне середовище навчання, що надає доступ до мультимедійних онлайн-навчальних курсів та засобів онлайн-тестування, а також проведення лабораторних робіт на обладнанні Cisco, в ході яких слухачі можуть набути практичних навичок створення та обслуговування локальних і глобальних мереж, забезпечення їх інформаційного захисту.

Курси мережевих академій доступні на різних мовах і є комбінованою навчальною моделлю, яка поєднує в собі заняття в класі, курси онлайн-навчання, інтерактивні засоби, практичні завдання та тестування в Інтернет, яке забезпечує швидкий зворотний зв'язок [2].

ВП НУБІП України «Бережанський агротехнічний коледж» вже третій рік використовує засоби мережевої академії Cisco. За цей короткий час багато студентів коледжу пройшли курси «Основи ІТ: апаратне і програмне забезпечення ПК» (IT Essentials), Основи кібербезпеки, Основи Linux та інші курси.

Програма кожного курсу розрахована на студентів, які знаходяться на початку кар'єрного шляху в галузі інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ), або мають за мету підвищення професійної компетентності. На перший погляд курси академії CISCO розраховані на майбутніх ІТ-фахівців, але в епоху цифрових трансформацій діяльність фахівця будь-якої галузі нерозривно зв'язане з використанням інформаційних технологій. Програма «Держава в смартфоні» є цьому яскравим підтвердженням. Тому для майбутніх економістів, менеджерів, фінансистів та інших фахівців даної галузі ми запропонували в межах навчальної програми або самостійно пройти деякі з курсів мережевої академії CISCO [3].

Основи цифрових технологій Get Connected (30 годин)

Це курс, який знайомить слухачів з цифровим світом – невід'ємною частиною особистого та професійного життя. Поглиблене розуміння принципів Інтернету, комп'ютерів і соціальних мереж може стати важливим кроком на шляху до придбання цінних цифрових навичок. Як тільки студенти опанують цими навичками, перед ними відкриється безліч можливостей кар'єрного росту. В цьому курсі слухачі дізнаються, як використовувати комп'ютер, підключати пристрої та користуватися пошуковими системами, електронною поштою та соціальними мережами. Курс цікавий, має розвинений інтерактивний інтерфейс з великою кількістю ілюстрацій. Для цього вступного курсу не потрібно ніяких спеціальних знань [3].

Введення в підприємництво Cisco / Cisco Entrepreneurship (15 годин)

Даний курс розроблений спеціально, щоб допомогти майбутньому підприємцю сформулювати ідеї, розвинути потрібні навички і зміцнити впевненість у своїх силах. Для того, щоб стати успішним підприємцем, однієї хорошої ідеї недостатньо. Тернистий шлях від ідеї до її реалізації вимагає ділової хватки, фінансової грамотності та, найголовніше, певного складу розуму. Знання не тільки дадуть вам конкурентну перевагу, а й призведуть ваш стартап до успіху. Даний курс теж не вимагає попередньої підготовки [3].

Відкрий в собі підприємця / Be Your Own Boss (8 годин)

Цей курс знайомить з можливостями, як розпочати свій власний бізнес в сфері технологій, людям, які схильні до підприємництва і цінують свою свободу. Цей курс допомагає слухачам розвинути навички, підходи і знання, необхідні для запуску успішного бізнесу в сфері технологій. Кожен з модулів включає в себе рекомендації та поради від відомих технопідприємців [3].

Понад 150 студентів коледжу щорічно вивчають матеріали програми мережевої академії Cisco в рамках своєї спеціальності.

Студенти розуміють привілейованість свого становища і будують плани майбутньої успішної кар'єри. Завдяки навчанню в академії Cisco вони отримують теоретичні знання і практичні навички. Знання і вміння отримані під час вивчення курсів Cisco стане додатковою перевагою при їх подальшому навчанні та працевлаштуванні.

Висновки: відкриття та використання курсів мережевої академії Cisco у закладах вищої освіти надає наступні можливості і переваги:

- навчання за перерахованими навчальними курсами можна використовувати у змішаному або повністю самостійному онлайн-навчанні;
- є можливість підвищення цифрової грамотності студентів коледжу, які навчаються не лише за спеціальністю «Комп'ютерна інженерія», а й усіх інших;
- викладачі мають готові навчальні кейси для впровадження в програми своїх навчальних дисциплін;
- крім студентів коледжу навчання можуть проходити випускники коледжу різних років та інші бажуючі громадяни країни, які не навчалися в коледжі, але хочуть підвищити свою цифрову грамотність (відповідно до концепції безперервної освіти);
- долаються обмеження класно-урочної системи з однаковим для всіх навчальним планом і однаковим часом для його освоєння;
- забезпечується індивідуальний процес і особиста траєкторія навчання;
- спектр навчальних курсів мережевої академії Cisco Networking Academy безперервно розширюється і збільшується їх впровадження в освітній процес.

Література:

1. Держава в смартфоні: що це та які переваги для бізнесу і громадян? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://intelserv.net.ua/news/material/id/623>.

2. Мережева академія CISCO, Центр підготовки інструкторів (ІТС), Центр підтримки академій (ASC) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://chdtu.edu.ua/structure/cisco-academy>.

3. Мережева академія CISCO [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.netacad.com>.

Щербяк Ю.А.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
Тернопільського національного економічного університету

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Вальдорфська педагогіка, як відомо, нерозривно пов'язана з ім'ям її засновника – видатного європейського мислителя, ученого, педагога Рудольфа Штайнера (1861-1925). На думку фахівців, вальдорфська педагогіка – це один із провідних напрямів сучасної європейської педагогіки, який може забезпечити ефективне гармонійне становлення особистості в нових українських освітніх реаліях. Сьогодні штейнерівські школи отримали визнання у багатьох країнах світу, оскільки їх провідні ідеї формують нову освітньо-виховну парадигму ХХІ ст., мета якої – творча особистість, здатна до самовдосконалення й самореалізації в сучасному суспільстві.

Вальдорфська педагогіка у вітчизняній науці розглядається в контексті розвитку реформаторського руху кінця ХІХ – 30-х рр. ХХ ст. та як окремий освітній феномен, що репрезентує самобутню систему теоретичних і дидактичних ідей, принципів, підходів до формування особистості.

В Україні вальдорфська педагогіка набула поширення в 90-х роках ХХ ст. Як самобутній педагогічний феномен вона стала предметом особливої уваги багатьох науковців, зокрема таких, як: Н. Абашкіна, Т. Васильєва, С.Гозак, Т. Євдокієва, О. Іонова, Л.Литвин, С. Лупаренко, О. Мезенцева, О. Папач, В. Пікельна, О. Передерій, Ф. Хортон, О. Черкасова та ін.

Сьогодні (станом на 2018 рік), 1092 вальдорфських шкіл існують у більше, ніж 60 - ти країнах Європи, Америки, Австралії, Азії, Африки. З 1990 року вони відкриті й в Україні. У 1999 році зареєстровано загальноукраїнську громадську організацію «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» (АВІУ), до сфери інтересів якої входять нові педагогічні ініціативи, що сприяють популяризації і поширенню ідей вальдорфської педагогіки, курси та семінари, які дають освіту вальдорфської педагогіки і підтримують професійний рівень вальдорфських педагогів. Одним з найважливіших завдань АВІУ є адаптація вальдорфської системи до вітчизняних культурно-освітніх умов. Це ставить перед прибічниками вальдорфської педагогіки в Україні питання обґрунтування та реалізації моделі української вальдорфської школи, що інтегрує підходи Штайнер-педагогіки і національні гуманістичні традиції, а також відповідає сучасним вимогам до системи освіти нашої країни. У травні 2001 року МОН України видало наказ про впровадження вальдорфської педагогіки у вітчизняному освітньому просторі. У 2000 році ЮНЕСКО проголосило Штайнер-школу педагогікою ХХІ століття.

Водночас феномен вальдорфської педагогіки в українській педагогічній науці залишається ще малодослідженим, а в педагогічній теорії та практиці – малопоширеним.

Щоб зрозуміти суть вальдорфської педагогіки й специфіку самої школи, коротко розглянемо основні положення філософсько-теоретичних поглядів Р. Штайнера, які він виклав у своїй антропософії (від грец. *anthropos* – людина і *sophia* – мудрість).

- Протягом усього життя Р. Штайнер розвивав і пропагував ідею існування надчуттєвої дійсності, яку можна пізнати за допомогою інших, ніж фізичні, органів чуття. Такий шлях пізнання він назвав антропософією, тобто мудрістю про людину. Антропософія є процесом розуміння й пізнання, вона виникає в людині як «потреба серця», «усвідомлення своєї людяності». Цю істину він вбачав у пізнанні прихованої закономірності «реально-духовного світу».
- В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якої – тіло, душа і дух. Р. Штайнер писав про чотири могутніх галузі цивілізації – пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися в одному корені – людському «Я». Це «Я» виступає у трьох головних функціях людської душі – волі, почуттях та мисленні, які перебувають у стані безперервного руху.
- Принципово важливим положенням антропософської педагогіки є ідея поступального і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку із соціальним оточенням. «Саморозвиток» має внутрішню логіку, детермінацію, фізіологічне обґрунтування. У зв'язку з цим він виокремлював семирічні етапи розвитку, які мають свої «вирішальні трансформації». У цьому контексті розкривається мета вальдорфської педагогіки – виховання людей, орієнтованих на навколишній світ, чутливих до нового, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.
- Антропософська педагогіка пояснює природу дитини, виходячи з вчення про карму, яке є джерелом одного з провідних принципів вальдорфського виховання – кармовідповідності. Згідно з цим ученням людина проживає кілька взаємопов'язаних у духовному сенсі життів, і діяння в одному з них мають незворотні наслідки для наступного життя. Принцип кармовідповідності спонукає педагога глибше і змістовніше бачити природу дитини. З одного боку, він орієнтований на минуле духовне життя дитини, ознаки якого видимі в її тілесності, а з другого боку – на її майбутнє, яке забезпечується духовним розвитком дитини у момент її життя.
- Антропософський погляд на суть людини, що росте, полягає у пізнанні її «прихованої природи», утвореної з фізичного, ефірного, астрального та «Я»-тіла. Становлення особистості є серією почергових виходів з оболонки і народжень цих тіл через певні проміжки часу. У цьому положенні закорінена теорія життєвих ритмів дитини, яка відображає ідею розвитку в антропософській педагогіці.

- Вагоме значення у вальдорфській педагогіці відводиться поняттю свободи. В організаційному аспекті принцип свободи означає, що вальдорфська школа існує на засадах самоуправління, згідно з якими всі важливі організаційні питання і проблеми вирішує колегія вчителів. У школі відсутня вертикальна структура влади і підпорядкування. В її справах постійно беруть участь батьки. Усі найважливіші питання життя школи вирішуються на спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях.
- У класичній вальдорфській школі навчання триває 12 років, а ті, хто вирішив вступити до закладів вищої освіти (ЗВО), закінчують ще 13-й (абітурієнтський) клас. Відсоток вальдорфських випускників, які стають студентами ЗВО, здебільшого перевищує аналогічний показник серед випускників традиційних шкіл.
- Центральною фігурою навчально-виховного процесу у вальдорфській школі є класний учитель, який викладає в одному класі (з 1-го по 8-й) усі загальноосвітні предмети (математику, рідну мову та літературу, фізику, ботаніку, антропологію, географію, історію тощо). Навчальний процес відбувається без підручників і методик, весь навчальний матеріал учитель використовує як єдине ціле, що поступово розгортається й формується. Немає у вальдорфській школі й оцінок. Замість них, учитель постійно дає образні характеристики різних дитячих робіт. У старших класах класних учителів замінюють учителі-спеціалісти (предметники).
- Щодня перші дві ранкові години відводять для головного уроку, на якому вивчають один загальноосвітній предмет. Протягом дня вивчення інших загальноосвітніх предметів вважається недоцільним. Опанування дисципліни протягом 3-6 тижнів становить епоху. В одному класі протягом навчального року може бути, наприклад, одна епоха з хімії, дві епохи з літератури тощо. Після вивчення когнітивних (пізнавальних) предметів методом епох настає черга для художнього, мовленнєвого циклу (малювання, музика, історія мистецтва, іноземні мови та ін.). Діти віком від чотирьох до дев'яти років засвоюють багато казок (дитячий садок і початкова школа), легенд, байок (другий клас), біблійних оповідей (третій клас), вітчизняної міфології (четвертий клас), історій про богів і героїв Давньої Греції (п'ятий клас) тощо. Багато часу відводять на спілкування, обговорення розповіді з життя і досвіду, на повчальні історії як інструмент виховання моралі.
- У вальдорфських школах вивчають предмети, нехарактерні для традиційної школи, що має на меті надати більшої естетичної та практичної спрямованості процесу навчання. Такою дисципліною передусім вважають евритмію (грец. прекрасний ритм, благозвучність, стрункість) – виконання віршів або музики за допомогою ритмічних рухів. В евритмії кожен звук постає як зримий образ, оскільки відповідає специфічному руху. Спектр занять евритмією у вальдорфських школах широкий.

- Чимала кількість відомих людей творчих професій – випускники вальдорфських шкіл. Серед них кінорежисери й кінопродюсери (Джон Полсон, Матьє Сейлер), актори (Рутгер Хауер, Дженніфер Еністон, Сандра Баллок), дизайнер автомобілів Фердинанд Александер Порше, дитячий письменник і автор «Нескінченної історії» Міхаель Енде, співачка Анджеліна Джордан, німецький скрипковий майстер Анна Катаріна Луманн, що виготовила свою першу скрипку під час навчання в школі. Таким чином, акцент у вальдорфському навчанні робиться на естетичний розвиток, формування творчих здібностей і моральних якостей дитини. Згідно з методикою, стабільний емоційний стан школяра у старшому віці дозволить йому наздогнати й випередити своїх однолітків у області шкільних предметів.
- Важливим у вальдорфській школі є трудове виховання («уроки рукоділля і ремесел»), однакове для хлопчиків і дівчаток: усі діти вчаться переплітати книги, столярувати, в'язати, ліпити з пластиліну й глини, шити ляльки або костюми для вистав. Кожна дитина повинна набути досвіду роботи у кузні, з обробітку землі, борошномелення, складання печі, випікання хліба тощо.

Отже, вальдорфська педагогічна система створює передумову для всебічного і гармонійного розвитку особистості, збереження і розвитку прихованих здібностей дитини, розкриття її неповторного індивідууму. Разом з тим, формується виховання дитини як соціальної особи, готової до співпраці з іншими людьми, яка вміє знайти своє місце в суспільстві, відчуває взаємозв'язок з природним життєвим середовищем.

Ідеї вальдорфської педагогіки багато в чому співзвучні кращим гуманістичним традиціям української педагогіки і сучасним тенденціям розвитку освіти в нашій країні. Їх запровадження може стати важливим кроком у реформуванні освіти на основі гуманістичних поглядів на природу та розвиток людини.

Література

1. Вальдорфські школи: запитання й відповіді. К.: Вид-во «НАІРІ», 2008. 236 с.
2. Загвоздкин В.К. Учебные программы вальдорфских школ. Москва: Народное образование, 2005. 528с.
3. Звіт Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 15 вересня 2014 р. № 1044).
4. Іонова О.М. Образ дитини у Штайнер-педагогіці. *Історико-педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Умань: Уман. держ. пед. ун-т ім.Павла Тичини, 2012. Вип. 1. С. 44–49.
5. Краних Э.М. Антропологические основы вальдорфской педагогики / пер. с нем. Е. Колюховой; под общ. ред. В. Загвоздкина. Київ: Генеза, 2008. 280 с.

6. Пинский А.А. Вальдорфская педагогика: Антология. Москва: Просвещение, 2003. 494с.
7. Програми для вальдорфських шкіл України: 10–11 класи / під ред. С.Г. Крамаренко. Київ: Генеза, 2012. 271 с.
8. Штайнер Р. Антропология и педагогика. Москва: Парсифаль, 1997. 128с.

Mag. Stephan Wieser,

Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Elementary and Primary Education
Stephan.wieser@phwien.ac.at

Dipl.-Päd. Holger Winkelmaier, BEd.,

Lecturer at the University College of Teacher Education Vienna
Department of Elementary and Primary Education
Holger.winkelmaier@phwien.ac.at

HOME LEARNING – DERZEITIGE PRAKTISCHE UMSETZUNG AN DER PH WIEN IN DER LEHRVERANSTALTUNG BEWEGUNG UND SPORT: MOTORISCHE GRUNDLAGEN

Die im Curriculum der PH Wien verankerte Lehrveranstaltung „Bewegung und Sport: Motorische Grundlagen“ wird bereits nach dem Flipped Classroom Konzept mit Hilfe von PHoodle, welches im Jahr 2019 mit dem Ars Docendi Staatspreis für exzellente Lehre prämiert wurde, unterrichtet. Wie beinahe sämtliche Sportlehrveranstaltungen ist auch diese sehr praxisorientiert, was die Modifikation der Inhalte in digitales Home learning schwierig gestaltet. Die körperlichen Aufgabenstellungen, welche nur in einer Sporthalle durchführbar sind, müssen modifiziert werden, um auch in kleinen Räumen zuhause als Einzelübungen durchführbar zu sein und den grundsätzlichen Vorgaben punkto Fertigkeiten und Fähigkeiten dennoch zu entsprechen. Unser Resultat möchten wir in diesem Beitrag präsentieren.

Ersatz für die Präsenzlehre

Aufgrund der außergewöhnlichen Situation ist der derzeitige Präsenzunterricht ausgesetzt. Sobald im Verlauf des Semesters die Präsenzlehre wieder aufgenommen wird, sind nur Aufträge der entfallenen Präsenztermine zu erledigen. Sollte dieses Semester die Präsenzlehre komplett entfallen, so sind alle Arbeitsaufträge zur Gänze zu erfüllen. Die folgenden Punkte 1 - 3 sind zu dem jeweiligen Termin zu er- und bearbeiten. Punkt 4 ist als Ersatz zur praktischen Abschlussprüfung in einer Sporthalle online zu absolvieren.

1. E-Learning-Kurse

Zu jedem Termin ist eine umfangreiche Vorinformation zu den jeweiligen Themenbereichen per PHoodle zu bearbeiten.

2. 2 Übungs- bzw. Spielbeschreibungen

Um eine gemeinsame Sammlung von Spielen bzw. Übungen zu erstellen, sind die Studierenden angehalten themenspezifische Inhalte in ein vorgefertigtes Template in die NextCloud hochzuladen.

3. Praktische Übung als Video:

Die Studierenden erhalten zu jedem Lehrveranstaltungstermin einen praktischen Arbeitsauftrag, der den praktischen Lernertrag dieser, als Übung angelegten, Lehrveranstaltung kompensieren soll. Sie laden ein 10-Sekunden-Video von sich in die NextCloud hoch.

4. Praktische Prüfung:

Um auch die erforderlichen praktischen Teilbereiche der Lehrveranstaltung absolvieren zu können, wird abermals mittels Videoupload in NextCloud oder per Zoom – Videokonferenz gearbeitet. Die exakten Ausführungen und Anforderungen sind dem E-learning Kurs auf PHoodle zu entnehmen.

- **Jonglieren:**

Als Jongliergeräte gelten Jonglierbälle, Tennisbälle, kompakt gefaltete Socken, ... (keine Tücher)

- **Ersatzleistung – Jonglieren: Seilspringen**

- **Liegestütz**

Referenzen zu den Lehrveranstaltungsinhalten:

Literatur – Praxis:

Lange, H. (2006). *Mit Spiel zum Ziel. Teil 2: Kleine Spiele zur Koordinationsschulung.* (philippka training 4). Münster: Philippka-Sport.

Moosmann, K. (³2010). *Erfolgreiche Koordinationsspiele. 178 Übungsformen für Schule und Verein.* Wiebelsheim: Limpert.

Müller, U. & Baumgartner, J. (2013). *Bewegungskünstler.* Zürich: bm-sport.

Literatur – Theorie:

Chwilkowski, C. (2006). *Medizinisches Koordinationstraining. Verbesserung der Haltungs- und Bewegungskoordination durch Propriozeption.* Köln: dtv.

Hirtz, P. (1985). *Koordinative Fähigkeiten im Schulsport.* Berlin: Volk und Wissen.

Meinel, K. & Schnabel, G. (2007¹¹). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt.* Graz: Meyer & Meyer.

Neumaier, A. (³2006). *Koordinatives Anforderungsprofil und Koordinationstraining. Grundlagen – Analyse – Methodik.* Köln: Sport und Buch Strauß.

Schnabel, G. & Krug, J. (Gesamtred.). (¹²2015). *Bewegungslehre – Sportmotorik. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt.* Aachen: Meyer & Meyer.

Literatur – Theorie & Praxis:

Häfeling, U. & Schuba, V. (⁶2013). *Koordinationstherapie - Propriozeptives Training. Wo Sport Spass macht.* Aachen: Meyer & Meyer.

Kröger, C. & Roth, K. (1999). *Ballschule. Ein ABC für Spielanfänger.* (Praxisideen, 1 – Sportspiele). Schorndorf: Hofmann.

Kröger, C. & Roth, K. (2014). *Koordinationsschulung im Kindes- und Jugendalter.* (PRAXISideen 62). Schorndorf: Hofmann.

INKLUSION IN BAYERN: VORAUSSETZUNGEN, MÖGLICHKEITEN, ERFAHRUNGEN

Voraussetzung inklusiver Bildung

Inklusion ist ein Menschenrecht und bedeutet, dass die uneingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sowie an allen Aktivitäten für *alle* Menschen ermöglicht werden muss. Daraus ergibt sich auch, dass niemand aufgrund seiner Behinderung benachteiligt werden darf.

Am 13. Dezember 2006 verabschiedete die Generalversammlung der Vereinten Nationen das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung“ (UN-Behindertenrechtskonvention). Diese Konvention trat im Mai 2008 in Kraft, nachdem diese von 20 Staaten ratifiziert worden war. Mit der Europäischen Union unterzeichnete auch Deutschland diesen völkerrechtlich bindenden Vertrag und seit dem 26. März 2009 ist die UN-Behindertenrechtskonvention auch in Deutschland in Kraft [vgl. 8, S. 4].

In Artikel 24 dieser Konvention ist das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung festgehalten. Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dieses Recht ohne Diskriminierung zu verwirklichen und ein integratives Bildungssystem zu gewährleisten. Dazu gehört, dass „Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ [8, S. 21]. Die Staaten verpflichten sich dabei, auf allen Ebenen des Bildungswesens speziell ausgebildete Lehrkräfte einzustellen und Fachpersonal in Bezug auf Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogischen Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung zu schulen [vgl. 8, S. 22].

Inklusive Bildung und schulische Umsetzung

Was ist mit inklusiver Bildung gemeint und auf welche Personengruppen bezieht sich dieser Begriff überhaupt? Innerhalb der Erziehungswissenschaften gibt es dazu unterschiedliche Auffassungen.

Betrachtet man Inklusion in der Schule mit einem engen behindertenbezogenen Verständnis, geht es hierbei um Schülerinnen und Schüler, die eine anerkannte Behinderung oder chronische Erkrankung haben. Nach Art. 1 der Behindertenrechtskonvention zählen dazu „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ [8, S. 8].

Geht man von einem weiteren Inklusionsverständnis aus, wird hier grundsätzlich darauf verzichtet, nach „behindert“ und „nichtbehindert“ zu klassifizieren, um eine Diskriminierung von Menschen mit Behinderung zu vermeiden. Im Mittelpunkt steht die generelle Vielfalt von Individuen und somit Heterogenität und Diversität im Schulalltag.

Geht man von einer Kompromissposition innerhalb des Inklusionsbegriffes aus, beinhaltet diese alle Lernenden, die aufgrund ihrer besonderen Situation einer besonderen Förderung bedürfen, d.h. neben kranken und behinderten jungen Menschen gehören hier auch kriegsgeschädigte Flüchtlingskinder und psychisch besonders belastete Jugendliche dazu [vgl. 13, S. 7].

Unabhängig davon, wie der Inklusionsbegriff zu definieren ist, treffen im schulischen Alltag die unterschiedlichsten Individuen zusammen. Für Schule und Lehrkräfte besteht die Herausforderung darin, jedem Individuum gerecht zu werden und alle Schülerinnen und Schüler entsprechend zu fördern.

Ausbau der schulischen Inklusion

Die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtete Deutschland, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren. Seitdem haben auch Kinder mit Behinderung den Rechtsanspruch auf Unterricht an einer Regelschule. Hinsichtlich der inklusiven Beschulung fand in Deutschland in den letzten 70 Jahren ein Wandel und Umdenken statt. In den 1950er Jahren wurden die Förderschulen zunächst ausgebaut, um dort Kinder mit heil- und sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten [vgl. 12, S. 14].

Das Konzept der Förderschulen setzt auf eine gezielte Förderung von Kindern mit Benachteiligungen in ihrer generellen sowie in ihrer Bildungs- und Lernentwicklung, um so die Folgen der geistigen oder körperlichen Einschränkung möglichst gering zu halten und späterer sozialer Benachteiligung präventiv entgegenzuwirken. Damit individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann, unterteilen sich die Förderschulen in unterschiedliche Schultypen, die besondere Schwerpunkte setzen, um Defizite auszugleichen bzw. zu kompensieren. So gibt es z. B. Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, für Blinde und Sehbehinderte, für Gehörlose und Schwerhörige oder Lernbehinderte [vgl. 2].

Um das Jahr 1970 ist der Ausbau der Förderschulen in Deutschland abgeschlossen. Kurz zuvor wurde in Westdeutschland außerdem die Schulpflicht für Kinder mit geistiger Behinderung eingeführt; für die ostdeutschen Bundesländern erfolgte dies erst nach der Wiedervereinigung [vgl. 10].

Gleichzeitig stellte sich allerdings auch ein Wandel in der Betrachtungsweise gegenüber der schulischen Exklusion ein. Was die letzten Jahre als Fortschritt gesehen wurde, wird nun vermehrt als „Isolation“ der behinderten Kinder gesehen und die Forderung eines gemeinsamen, inklusiven Unterrichts an allgemeinen Schulen fand vermehrt Anhänger. Und auch der Deutsche Bildungsrat spricht sich bereits 1973 für einen gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht-behinderten Kindern aus und die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) sieht 1994 die Erfüllung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ebenfalls nicht mehr an Sonderschulen gebunden [vgl. 12, S. 16].

Es gab also schon vor 2009 einige Bestrebungen, ein inklusives Schulsystem in Deutschland zu etablieren. Dieser Prozess wurde durch die Unterzeichnung der UN-Konvention beschleunigt und der Anteil der integrativ bzw. inklusiv beschulten Kinder stieg an.

Umsetzung der schulischen Inklusion im Ländervergleich

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder obliegen staatliche Aufgaben, die insbesondere Schulen und Hochschulen betreffen, den einzelnen Bundesländern. Zwar setzt die KMK gemeinsame Bildungsziele fest, deren Umsetzung ist aber länderspezifisch und in den einzelnen Schulgesetzen verankert. Davon ist auch abhängig, wie ein inklusives Schulsystem realisiert wird, welchen Stellenwert die Förderschulen haben und auch in der Diagnostik von Förderbedarfen gibt es Unterschiede. Auch der Rechtsanspruch auf freie Schulwahl ist innerhalb der Schulgesetze nicht einheitlich geregelt. Je nach diagnostiziertem Förderbedarf besteht beispielsweise in Sachsen und Baden-Württemberg die Pflicht zum Besuch einer Förderschule und auch in Bayern und Sachsen-Anhalt kann dieser unter Umständen verpflichtend sein [vgl. 11, S. 8].

Es gibt verschiedene Studien, inwieweit sich die Anzahl der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler seit Unterzeichnung der UN-Konvention verändert hat. Je nach Ansatz fällt der Prozentsatz anders aus, jedoch stellen alle diese Studien fest, dass nicht nur der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Regelschule gestiegen ist, sondern sich auch grundsätzlich die Zahl der getesteten Kinder in den letzten zehn Jahren erhöht hat. Obwohl dies davon abhängt, wie z. B. die Diagnostik in den einzelnen Bundesländern praktiziert wird und wie Förder- und Inklusionsquote berechnet werden, lässt sich trotzdem daraus ableiten, dass die individuelle und passende Förderung einen hohen Stellenwert einnimmt.

Hierzu ein paar Zahlen des Deutschen Schulportals aus dem Jahr 2018: Insgesamt liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an einer Regelschule unterrichtet werden und einen diagnostizierten, sonderpädagogischen Förderbedarf haben, bundesweit bei 47,5 Prozent. Die Freie Hansestadt Bremen hat als kleinstes Bundesland mit 88,9 Prozent die höchste Inklusionsquote, in den beiden anderen Stadtstaaten liegt die Quote ebenfalls über dem Durchschnitt (Berlin 65 %, Hamburg 64,2 %). Nur Schleswig-Holstein lag mit 68 Prozent Inklusionsanteil in einem ähnlich hohen Bereich. Mit 27,4 Prozent fällt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Regelschulen in Bayern am geringsten aus [vgl. 1].

Inklusives Schulsystem in Bayern

Seit fast 20 Jahren unterrichte ich in Bayern an Mittelschulen und bin außerdem seit fünf Jahren in der Schulleitung tätig. Aus dieser Vertrautheit mit dem Schulsystem möchte ich im Folgenden den Schwerpunkt auf die Umsetzung der Inklusion speziell an bayerischen Grund- und Mittelschulen setzen.

Wie bereits erwähnt, regeln länderspezifische Schulgesetze die Umsetzung der inklusiven Bildung. In Bayern liefert hierfür das bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) die Grundlage. So ist laut Art. 30b, Abs. 1 „[d]ie inklusive Schule ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen“ [3] und in Abs. 2 heißt es: „Einzelne Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die allgemeine Schule, insbesondere die Sprendelschule, besuchen, werden unter Beachtung ihres Förderbedarfs unterrichtet“ [3].

Hierbei ist zu beachten, dass sich Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf nicht zwangsläufig bedingen. So haben beispielsweise nicht alle Schüler, die körperlich behindert sind, auch sonderpädagogischen Förderbedarf und können

oft ohne weiteres am Unterricht in den Regelschulen teilnehmen. Umgekehrt leiden nicht alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen oder in der emotional-sozialen Entwicklung an einer Behinderung im Sinne des § 2 Abs. 1 SGB IX als „Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben [...]“ [9].

Um im Folgenden die schulische Umsetzung der Inklusion besser darstellen zu können, möchte ich zunächst einen Überblick über das bayerische Schulsystem geben.

Die Einschulung erfolgt im Normalfall im Alter von sechs Jahren und die Kinder besuchen in den ersten vier Jahren die Grundschule. Danach können sie, u. a. abhängig vom Notendurchschnitt, Gymnasium, Realschule oder Mittelschule besuchen.

Das Gymnasium ist die Schulart, die das Abitur (allgemeine Hochschulreife) zum Ziel hat und weitere 8 bzw. 9 Jahre dauert. Die Realschule endet mit der 10. Klasse mit der sogenannten Mittleren Reife. Meine Schulart, die Mittelschule führt nach fünf Jahren zum Abschluss, wobei sich hier die Schülerinnen und Schüler am Ende des letzten, dem 9. Schulbesuchsjahr, einer besonderen Leistungsfeststellung unterziehen können, um die Regelschule mit dem Qualifizierten Abschluss beenden zu können.

Wer nach der Grundschule nicht auf Gymnasium oder Realschule wechselt, macht mit der Mittelschule weiter. Dort hat man nach der 6. Klasse wieder zwei Möglichkeiten vom Regelzug der Mittelschule auf eine weiterführende Schule zu wechseln, also eine Schule, die zum Mittleren Bildungsabschluss (am Ende der 10. Jahrgangsstufe) führt. Die eine Möglichkeit ist der Wechsel auf die Wirtschaftsschule, die andere ist der sogenannten M-Zug der Mittelschule.

Das bayerische Schulsystem mag im ersten Moment etwas verwirrend wirken. Durch seine Durchlässigkeit hat es in meinen Augen jedoch einen großen Vorteil. Bei guten Leistungen hat eine Schülerin oder ein Schüler immer die Möglichkeit zu einer höheren Schulausbildung. Es gibt nach jedem Abschluss die Option, darauf aufzubauen, sodass auch Schüler, die zunächst den Qualifizierenden Abschluss an einer Mittelschule gemacht haben, über weitere Schulen oder sogar über eine abgeschlossene Berufsausbildung die Fach- oder Hochschulreife erlangen können, um ein Studium an der Hochschule oder Universität aufzunehmen. Gleichzeitig ist relativ problemlos ein Wechsel möglich, wenn beispielsweise ein Gymnasiast in der 8. Klasse feststellt, dass er sich für die falsche Schulart entschieden hat und deshalb auf die Realschule wechselt, um diese mit der Mittleren Reife abzuschließen.

Alternativ zu Grundschule, Mittelschule und Realschule ist auch der Besuch eines Förderzentrum, d.h. einer Förderschule möglich. Das Bayerische Staatsministerium beschreibt die Förderzentren als „Kompetenzzentren für Sonderpädagogik und ein[en] alternative[n] Lernort zur allgemeinen Schule, in denen insbesondere Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet und gefördert werden“ [6].

Während grundsätzlich jedes Kind das Recht auf den Besuch der Grundschule hat, ist der Besuch der Förderschule davon abhängig, ob im Rahmen eines sonderpädagogischen Gutachtens ein entsprechender Förderbedarf festgestellt wird. Art. 41

des BayEUG regelt die Schulpflicht bei sonderpädagogischem Förderbedarf oder längerfristiger Erkrankung. Hier ist festgelegt, dass Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf entweder eine allgemeine Schule oder eine Förderschule besuchen müssen. Das Recht auf den Besuch einer Förderschule haben grundsätzlich nur Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Abs. 1, Satz 1 und 2 BayEUG [3]. Eine interessante Ausnahme stellen hierbei die „offenen Klassen“ dar, die vor allem an Förderzentren mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen sowie körperliche und motorische Entwicklung eingerichtet sind. Hier werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf nach den Lehrplänen der allgemeinen Schulen gemeinsam unterrichtet.

Bayern setzt bei der Verwirklichung der Inklusion auf eine Vielfalt schulischer Angebote, wie Staatsminister Ludwig Spaenle betonte [vgl. 4, o.S.]. Zu den Eckpunkten gehören die Einzelinklusion von Kindern mit Förderbedarf an Regelschulen, die Kooperation zwischen Regel- und Förderschulen, Schulen mit Schulprofil „Inklusion“ und weiterhin die Förderschulen als Beschulungsort und Kompetenzzentrum.

Die folgenden Ausführungen orientieren sich hauptsächlich an einer vom Bayerischen Staatsministerium herausgegebenen Broschüre aus dem Jahr 2016, die umfangreiche Informationen für Eltern und Kinder sowie den Hinweis auf entsprechende Beratungsstellen enthält [vgl. 5].

Einzelinklusion heißt, ein einzelnes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf besucht beispielsweise eine Klasse der Grundschule vor Ort. Zu den Vorteilen gehört hier, dass das Kind einen kurzen Schulweg hat und mit anderen Kindern gemeinsam lernt, die es möglicherweise schon aus dem Kindergarten oder der Nachbarschaft kennt. Für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es begleitende Hilfen. Dazu gehört die Unterstützung durch den sogenannten Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD), also Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die als Experten für einzelne Förderschwerpunkte stundenweise an die Grundschule kommen. Sie helfen der Grundschullehrkraft etwa auch bei der Erstellung von individuellen Förderplänen, wenn es um abweichende, individuelle Lernziele oder auf den Verzicht auf Ziffernoten geht. Auch die Möglichkeit einer Schulbegleitung, die ausschließlich als Unterstützung für das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf da ist, ist gegeben. Im Schulalltag sieht das so aus, dass die Schulbegleitung neben dem Kind in der Schule sitzt und ihm Hilfen zur Bewältigung des Unterrichts und zur Integration innerhalb des Klassenverbands gibt.

In einer Kooperationsklasse besuchen drei bis fünf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam eine Klasse an einer Grund- oder Mittelschule. Die Förderschwerpunkte der Schülerinnen und Schüler können dabei auch unterschiedlich sein. Meist handelt es sich dabei um die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung. Auch bei dieser Form der Inklusion ist die MSD-Lehrkraft eingebunden, indem sie die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit einigen Stunden pro Woche betreut und wie bei der Einzelinklusion u. a. Unterstützung bei der Erstellung von individuellen

Förderplänen gibt. Zusätzlich besteht noch die Möglichkeit der Schulbegleitung einzelner Kinder bei spezifischem Hilfsbedarf.

Laut dem Internetauftritt des Bayerischen Staatsministeriums gibt es in Bayern aktuell 356 Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“. Dazu gehören Grund-, Mittel- und Realschulen, Gymnasien, berufliche Schulen und Förderschulen [vgl. 7].

Voraussetzung für Schulen mit dem Schulprofil „Inklusion“ ist ein von der gesamten Schulfamilie getragenes Bildungs- und Erziehungskonzept. An Schulen mit diesem Profil werden mehrere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Grundlage dieses Gesamtkonzeptes unterrichtet. Im Gegensatz zu Einzelintegration oder Kooperationsklassen, in denen MSD-Lehrkräfte nur für wenige Stunden anwesend sind, sind Lehrkräfte der Sonderpädagogik fest an der jeweiligen Schule eingesetzt und gestalten gemeinsam mit den Lehrkräften der allgemeinen Schule den Schulalltag.

Eine Besonderheit an diesen Schulen ist die sogenannte Tandemklasse. Hier werden mehrere Kinder mit sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf zusammen mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet. Das Tandem besteht aus der Klassenlehrkraft und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik oder einer heilpädagogischen Fachkraft, die gemeinsam während der gesamten Schulwoche mit der Klasse arbeiten.

Auch wenn der Besuch einer Klasse an einem Förderzentrum zunächst eine „exklusive“ Beschulung darstellt, gehört sie dennoch fest in das Konzept des inklusiven Schulsystems in Bayern. Im Förderzentrum werden grundsätzlich ausschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die den gleichen (Haupt-)Förderschwerpunkt haben von spezifisch ausgebildeten Lehrkräften für Sonderpädagogik in kleinen Klassen unterrichtet. Wie bereits erwähnt, stellen in diesem System die „offenen Klassen“ eine Ausnahme dar. Teilweise erfolgt eine zusätzliche Unterstützung durch heilpädagogische Fachkräfte, die sehr individuell auf einzelne Kinder und deren Lernbedürfnisse eingehen können. Unterrichtet wird an den Förderzentren entweder nach einem speziellen Fachlehrplan oder beispielsweise nach dem Lehrplan der Grundschule. Im letzteren Fall ist ein Übertritt an eine Realschule oder ein Gymnasium nach der Jahrgangsstufe 4 möglich, sofern die Übertrittsvoraussetzungen erfüllt sind.

Wie bereits erwähnt, ist die Voraussetzung für den Besuch der Förderschule ein „Sonderpädagogisches Gutachten“. Liegt dieses vor, entscheiden die Erziehungsberechtigten, ob ihr Kind das freiwillige Angebot nutzen möchte, wobei diese Entscheidung jederzeit wieder geändert werden kann. Manchmal stellt die Grundstufe des Förderzentrum aber auch einen guten Einstieg in die Schule dar und manche Schülerinnen oder Schüler wechseln zu einem späteren Zeitpunkt an eine Grundschule oder nach der Jahrgangsstufe 4 beispielsweise in eine Kooperationsklasse an der Mittelschule.

In allen geschilderten Formen der Inklusion arbeiten die allgemeinen Schulen eng mit den Förderzentren zusammen. An welcher Schule ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet wird, entscheiden letztendlich die Eltern. Das BayEUG sieht aber auch grundsätzlich den Fall vor, dass eine inklusive Beschulung an der allgemeinen Schule nicht möglich ist, weil die vorhandenen

Unterstützungsmöglichkeiten nicht ausreichen. Zwei Aspekte spielen hierbei nach Art. 41 Abs. 5 BayEUG eine Rolle: Entweder ist die Schülerin oder der Schüler dadurch in ihrer/seiner Entwicklung gefährdet oder beeinträchtigt selbst die Rechte von Mitgliedern der Schulgemeinschaft erheblich [3]. Meine Erfahrung hat allerdings gezeigt, dass es sich äußerst schwierig gestaltet und ein längerer Prozess ist, bis hier ein Wechsel an ein für die Schülerin oder Schüler passendes Förderzentrum erfolgt.

Chancen, Herausforderungen und Grenzen der Inklusion – Erfahrungen aus der Praxis

Im BayEUG steht zwar, dass die Inklusion ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen sein soll. In den meisten Fällen ist die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen oder Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, unter Berücksichtigung des Gedankens der sozialen Teilhabe, äußerst sinnvoll und bietet eine Reihe von Vorteilen: Kinder ohne Behinderung lernen schon früh den Umgang mit Menschen mit Behinderung, sodass dieser Umgang zur Selbstverständlichkeit wird und sie gar nicht erst Berührungsängste oder auch Vorurteile entwickeln. Kinder mit Behinderung werden nicht ausgegrenzt und gehören dazu. Das gemeinsame Lernen bietet Vorteile für die ganze Klasse, weil sich der Unterricht grundsätzlich an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler richtet und jeder individuell gefördert wird.

In der Realität ist die inklusive Beschulung hauptsächlich in Grund- und Mittelschulen zu finden, da hier alle Förderschwerpunkte bedient werden können. Die Anzahl von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Gymnasien ist geringer und sehr spezialisiert, z. B. auf den Förderschwerpunkt Hören oder für körperlich eingeschränkte Schülerinnen und Schüler, da für alle weiterführenden Schulen ein Übertrittszeugnis mit entsprechendem Notendurchschnitt Voraussetzung ist.

Die Goethe-Mittelschule, an der ich seit fünf Jahren unterrichte, arbeitet eng mit einem sonderpädagogischen Förderzentrum zusammen. In Jahrgangsstufe 5 und 6 ist jeweils eine Kooperationsklasse etabliert, die einige der ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus dem Förderzentrum besuchen. Ich selbst habe in den Kooperationsklassen unterrichtet und ein Teil meiner damaligen Schüler ist zwischenzeitlich in der 9. Klasse und macht in diesem Schuljahr seinen Abschluss. Alle dieser Schülerinnen und Schüler kam nach intensiver Beratung der Erziehungsberechtigten auf Empfehlung des Förderzentrums an unsere Schule. Eine Empfehlung zum Besuch der Mittelschule wird nur ausgesprochen, wenn ein Kind über eine stabile Persönlichkeit und gutes Sozialverhalten verfügt und ihm Lernen in einer großen Gruppe keine Schwierigkeiten bereitet. Daneben sind sichere Grundfertigkeiten im Rechnen, Schreiben und Lesen, selbständiges Arbeiten und Lernen sowie das sichere Anwenden erlernter Lernstrategien und die entsprechende Lernmotivation Voraussetzung.

Diese Voraussetzungen sind deshalb so wichtig, weil es zwischen Förderschule und Mittelschule Unterschiede gibt, die das Lernen erschweren können. In der Förderschule findet der Unterricht beispielsweise in kleineren Klassen statt und es wird Wert auf eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre gelegt. Die Klassen an der Mittelschule sind um einiges größer, der Geräuschpegel steigt. Während im

Förderzentrum nach Förderschwerpunkten unterrichtet wird, ist die Klassenzusammensetzung an der Mittelschule weitaus heterogener. Neben leistungsstarken und motivierten Schülerinnen und Schülern setzt sich die Gruppe aus Schulverweigerern, verhaltensauffälligen Kindern sowie Lernenden mit geringen Deutschkenntnissen zusammen. Diese Mischung erfordert die oben genannten Voraussetzungen, sonst schlägt die Lernmotivation schnell in Lernfrust um und der Wunsch, ans Förderzentrum zurückzukehren ist bei manchen Schülern groß. Die meisten ehemaligen Schülerinnen und Schüler aus dem Förderzentrum kommen allerdings mit den veränderten Bedingungen an der Mittelschule zurecht. Aus meiner Erfahrung kommen sie sogar oft besser damit klar, weil sie über äußerst gute Lernstrategien verfügen, die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen mitbringen und eine große Sozialkompetenz besitzen. Das Ziel, an der Mittelschule einen erfolgreichen oder Qualifizierenden Abschluss zu erreichen, ist für fast alle gegeben.

Problematisch wird es, wenn Kinder entgegen der Empfehlung des Förderzentrums an die Mittelschule kommen. Hier haben die Erziehungsberechtigten keinen Anspruch auf die Aufnahme in eine Kooperationsklasse, die im Normalfall kleiner als eine Regelklasse ist. Obwohl ihr Förderbedarf größer ist (sonst wäre die Empfehlung ausgesprochen worden), erhalten die Schülerinnen und Schüler keine zusätzliche Unterstützung und Betreuung durch die MSD-Lehrkraft. Oft können sie die Leistungsstandards nicht erfüllen und selbst bei Notenaussetzung stellen sie fest, dass sie nicht mithalten können. Die Folge daraus sind häufig Kinder mit Schulfrust, die keine Lust mehr am Lernen haben und zu stören beginnen. Dies wirkt sich wieder negativ auf die Lernatmosphäre aus, Ärger mit den Lehrkräften ist vorprogrammiert. In diesen Fällen ist keiner Seite geholfen.

Inklusion steht und fällt mit den Rahmenbedingungen und den Personen vor Ort. Keine der Lehrkräfte an der Grund- und Mittelschule verfügt über eine akademische Ausbildung der Sonderpädagogik. Oft sind die Lehrkräfte überfordert, weil sie nicht über das fundierte Fachwissen aus diesem Studium verfügen. Und oft sind einfach zu viele unterschiedliche Schülerinnen und Schüler in zu großen Klassen vereint, sodass es trotz großen Engagements schwerfällt, jedem einzelnen gerecht zu werden. Und manchmal muss man sich eingestehen, dass ein Kind an einer Regelschule nicht so gefördert und unterstützt werden kann, wie es eigentlich nötig wäre. Dann kann man nur hoffen, dass die Schülerin oder der Schüler noch nicht zu alt ist, um an einem Förderzentrum aufgenommen zu werden und dass es dort noch ein Platz für sie oder ihn vorhanden ist.

Bibliographie

1. Anders, F. Inklusionsquote an Schulen wächst weiter. Das Deutsche Schulportal. 05. Juni 2018. URL: <https://bit.ly/2xRxKe9> (letzter Zugriff: 26.04.2020).
2. Bax, M. Was sind Förderschulen? Bildungsexperten Netzwerk. URL: <https://bit.ly/355pW4q> (letzter Zugriff: 26.04.2020).
3. Bayerische Staatskanzlei (Hg.). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000. URL: <https://bit.ly/2Y7sj5t> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

4. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.). Inklusion verWIRKLICHen: Zusammen, verantwortlich, vielfältig. München: Juli 2015. URL: <https://bit.ly/3bFlbRF> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

5. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.). Der beste Bildungsweg für mein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf. München: Dezember 2016. URL: <https://bit.ly/2WOLNWI> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

6. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Die Förderschulen in Bayern. URL: <https://bit.ly/2xPcyp3> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

7. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Inklusion an den verschiedenen Schularten. URL: <https://bit.ly/2KCJNhS> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

8. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.). Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. November 2018. URL: <https://bit.ly/2Yb4YQb> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

9. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Sozialgesetzbuch Neuntes Buch: Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderung. URL: <https://bit.ly/2KyxiDZ> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

10. Bundesvereinigung Lebenshilfe. Die ersten Lebenshilfe-Einrichtungen. URL: <https://bit.ly/2VVdgJg> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

11. Döttinger, I. Hollenbach-Biele, N. Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2015. 336 p.

12. Klemm, K. Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2015. URL: <https://bit.ly/35bddxk> (letzter Zugriff: 26.04.2020).

13. Schönig, W. Schulräume inklusiv: pädagogische Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Schulmagazin 5-10 2017, No 05. P.7-10.

УДК 37. 013. 73

Яковишин Р.Я.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти ТОКІППО

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ СОКРАТА

Есть только одно благо – знание и
только одно зло – невежество.

Сократ

Актуальність теми. Сократ – один із учнів і послідовників софістів, старогрецький філософ, який пропагував навчання через самопізнання. Його методи навчання викликали захват у давні часи і залишаються актуальними і донині.

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей педагогічних поглядів Сократа та їх значення для формування в учнів системи знань та

цінностей.

Сократ є визначною постаттю як у філософії, так і в історії педагогіки. Вивченням його педагогічних поглядів займалися багато науковців, серед яких слід відзначити праці Ф. Х. Кессіді, В. О. Чайки, В. С. Нерсисянца, А. Ф. Лосева, В. О. Лиса.

Виклад основного матеріалу. Сократ (469—399 рр. до н.е.) – один з найбільших філософів свого часу. За своїм походженням він належав до тієї групи афінського населення, яка хоча і стояла на грані належності до ремісників, однак була тісно пов'язана з найзаможнішими верствами населення: народився у сім'ї скульптора та акушерки [1, с.51].

Сократ любив говорити, що успадкував від матері її мистецтво, порівнюючи його з філософським методом – майевтикою: «Мое повивальне мистецтво тим відрізняється від мистецтва моєї матері, що надає допомогу в родах душі, а не тілу». Завдяки своїй надзвичайній чарівності, він мав вплив на людей різного віку, що викликало заздрість, неприязнь і навіть ворожість. Бесіди Сократа викликали захоплення. У 399 р. до н.е. його звинуватили в неповазі до богів (адже він вірив у найвищого Бога) і в розпусті молоді, оскільки він викладав своє вчення. Він був судимий, але продовжував філософствувати, бо вважав це місією, яку Бог поклав на нього і не міг відмовитися від того, що говорив або робив.

Діоген Лаертський наводить багато свідоцтв, запозичених у давніх авторів, що змальовують характер Сократа: рішучість, відвага, контролювання пристрастей, скромність і незалежність від багатства і влади. Сократ принципово не записував свої думки, вважаючи дійсною сферою існування істинного знання й мудрості живу бесіду з опонентами, живий діалог, полеміку [5, с. 123].

Метою виховання, на думку Сократа, повинно бути не вивчення природи речей, а пізнання самого себе, моральне самовдосконалення [1, с. 51]. Сократ надавав величезне значення стародавньому вислову, написаному в Дельфійському храмі: «Пізнай самого себе. Хто знає себе, той знає, що для нього корисно і розуміє, що він може і не може. Займаючись тим, що знає, він задовольняє свої потреби і живе щасливо, але борючись за те, чого не знає, робить помилки й уникає щастя» [3, с. 125].

Мислення людей формується у процесі пізнання. «Пізнання – процес діяльності людей, що відображає і відтворює об'єктивну дійсність у їх мисленні». У процесі навчання людина проходить через етапи пізнання людства, що сформувало науку, тобто вся культура створюється принаймні двічі – перший раз, коли вона твориться у процесі пізнання і перетворення навколишнього світу, другий раз у процесі навчання. Цілком очевидно, що одного разу кимось було пізнано і засвоєно, може бути засвоєно в інший раз вже іншими [4, с. 243].

Сократ є одним з основоположників вчення про «добру природу» людини, незалежно від її статі і походження. Визнання ним первісної «доброти» людської природи не веде його, однак до твердження про рівність всіх людей за здібностями. А ця позиція має велике значення в його педагогічній системі,

оскільки саме критерієм наявності здібностей Сократ теоретично обґрунтував «право на освіту» тієї чи іншої людини, виходячи при цьому з визнання тієї користі, яку вона може в такому випадку принести суспільству. «Могутні духом, – говорить він про талановитих людей, – спроможні довести до кінця почату справу, якщо одержать освіту (у чому полягає обов'язок людини), стають прекрасними, найвищою мірою корисними діячами: вони стають найбільшими добродіями людства» [1, с. 52].

У тісному зв'язку із своїм вченням про природу людини та її здібності Сократ розглядає проблему вчителя. Основне завдання учительської діяльності зводилося до того, щоб викликати до життя кращі душевні сили вихованця на основі уважного вивчення його нахилів і здібностей. Він вважав, що істинне знання не можна вкласти у свідомість учня ззовні, що воно повинно вирости з глибин його особистості і за допомогою учителя вийти у світ у всеозброєнні. У кожному окремому життєвому випадку розв'язання подібного завдання йшло різноманітними шляхами, але все ж основна схема залишалася незмінною. Її сутність зводилася до того, що слід насамперед зруйнувати систему неправильних уявлень і пов'язаних з ними суджень у свідомості учня, привести його до висновку, що він нічого не знає, а далі, подолавши його упередженість, на розчищеному ґрунті будувати систему нових уявлень.

Прагнучи викликати «самозародження істини» у свідомості учня, Сократ повинен був порвати з догматичним методом подачі відповідного матеріалу. Місце лекції замінила жива невимушена бесіда, причому бесіди Сократ проводив на площах та в інших громадських місцях [1, с. 52]. Центральною ланкою розвитку сократівського методу навчання стало уявлення про такий процес у навчанні, який імітує реальний творчий процес, моделює його головна ланка, що включає створення проблемної ситуації і керування пошуком рішення поставленої проблеми [2, с. 16].

Сократ не давав у вигляді готових тверджень того, що вважав істиною. Він проводив викладання способом запитань і відповідей, допомагаючи слухачам народжувати знання з самих себе.

Якщо на поставлене запитання давалася неправильна відповідь, Сократ не виправляв її відразу, а ставив додаткові питання, що впливали з неправильних відповідей, доводячи відповіді співрозмовника до абсурду, або змушуючи визнати своє незнання. Потім співрозмовники встановлювали причину одержаного абсурду – неправильну відповідь, яка змінювалася і дослідження велось далі, вже у правильному руслі [1, с. 53].

Евристичний метод Сократа навчання у вигляді бесід можна вважати передвісником проблемного навчання. Проблемною називається така ситуація виконання практичного або теоретичного завдання, при якій раніш засвоєних знань виявляється недостатньо і виникає суб'єктивна потреба в нових знаннях. Виникаюча пізнавальна потреба викликає і визначає пізнавальну активність особистості в навчанні. Вона є основною ланкою, з якої в подальшому навчанні розвиваються пізнавальні та професійні інтереси людини.

У спільних пошуках істини, з своїми учнями Сократ виходив із знаменитого положення: «Я знаю тільки те, що я нічого не знаю». Він поділяв

свій метод на дві частини: іронію – заперечну частину спільного дослідження, виявлення суперечностей в міркуваннях учня, переконання в помилці; майєвтику – частину позитивну, відшукування істини. У побудованих за цим методом бесідах Сократ часто починав з конкретних предметів і явищ, добре знайомих співрозмовникові, від яких переходив до висновку. Не випадково Арістотель називає його батьком індукції.

Щодо питань вищої освіти в трактуванні Сократа, необхідно зазначити, що новим методом є сократівська етика, оскільки вона ототожнювалась з універсальним знанням – філософією. Для Сократа проблема молоді (практична ціль) була насамперед неминучим наслідком іншої, – індивідуальної цілі, яка зводилася до особистого морального самовдосконалення кожного учня. Він був захисником системи освіти, яка розпадається фактично на два ступені. Перший ступінь, основний, пов'язаний із вивченням етики, над ним, у вигляді новобудови, піднімався другий ступінь – вивчення спеціальних практичних занять [6, с. 238].

Висновки. Отже, слід зазначити, що вчительська діяльність для Сократа була дорожча за життя. У хвилини смертельної небезпеки у своїй промові на суді, коли перед Сократом стояла дилема: життя поза цією діяльністю чи смерть – він свідомо вибирає друге. Всі джерела підкреслюють безкорисливість Сократа, який за прикладом старих філософів, не брав від своїх учнів нагород за заняття з ними і здобував, таким чином, внутрішню і зовнішню незалежність ціною майже злиденного існування.

Звільнене від елементів містицизму, вчення Сократа постає перед нами як вчення раціоналістичне, і багато з його положень повністю витримали перевірку практикою і часом. Серед них:

– добре сформована система знань є міцною основою для формування адекватних уявлень і переконань особистості;

– вирішальним фактором успішності педагогічного процесу є пізнавальна самостійність індивіда;

– рух педагогічного процесу зумовлений діалектичною єдністю і протилежністю тези і антитези, і його результат досягається лише як постановка і розв'язання суперечностей;

– виховання несе велику педагогічну відповідальність за наслідки своєї роботи; він повинен ретельно відбирати дії з точки зору цінності і значення для особистого блага вихованця;

– людина народжується від природи доброю.

Література

1. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: навч. посіб. для студентів педагогічних навчальних закладів. Тернопіль, 1996. 436 с.
2. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 360 с.
3. Столяренко А. М. Психологія і педагогіка: навч. посіб. для вузів. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2001.
4. Тригоровіч Л. А., Марциновская Т. Д. Педагогіка і психологія. Москва,

1998.

5. Флоренський П. А. Особистість і обличчя Сократа. *Питання філософії*. М., 2003. №8. с. 131.

6. Хуторський А. В. Евристичне навчання: Теорія, методологія, практика. Москва: Міжнародна педагогічна академія, 1998. 266 с.

УДК 373.2:811.161.2

Ярмолицька С.О.

методист навчально-методичного центру
психологічної служби і соціальної роботи ТОКІППО
lukovskaso@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДІАЛОГ ЯК ОСНОВА КОНТАКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ ТА ДІТЬМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Сьогодні відбувається реформування змісту освіти, а разом з тим – удосконалення методів та форм навчання. «Освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних)» [4, С.8]. Професійне спілкування вчителя з усіма учасниками освітнього процесу, залучення їх до його створення може допомогти вирішити це питання. Адже під час педагогічного спілкування відбувається обмін інформацією, здійснюється виховний вплив на дитину, налагоджується ефективна взаємодія між педагогом, батьками і дітьми. При цьому педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його й керуючи ним. Відповідно – вдосконалює свою професійну майстерність та досягає значних успіхів в навчальній діяльності.

В науковій літературі проблемою спілкування займались ряд вчених: Б. Мещеряков, В. Зінченко, О. Бодальов, В. Грехнев, В. Кан-Калик, Б.Ломов, О. Леонтьев, О. Самойленко та ін. (розглядали спілкування як взаємодію соціальних суб'єктів), А. Добрович, А.Маркова, І.Чернокозовта ін. (вивчали окремі характеристики спілкування), Н. Волкова, І. Зязюн, Л.Савенкова та ін. (займались питанням формування стилю міжособистісної взаємодії, готовності до особистісно орієнтованого спілкування) [3; 7;10]. Дослідження педагогічного спілкування відображені у працях О. Леонтьєва, В. Грехнева, І. Зязюна, В.Кан-Калика, Л.Петровської та ін., які розглядали його як основну складову професійної творчої діяльності вчителя, як систему прийомів і навичок соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців для обміну інформацією, організації виховних впливів і взаємин за допомогою різних комунікативних засобів [7; 10, с.35]. І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривonos та ін. розглядають педагогічне спілкування як «комунікативну взаємодію педагога з учнями, батьками, колегами, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків» [7, с.200]. Тобто, педагогічне спілкування ґрунтується на взаємодії, співпраці між

педагогом, учнем і батьками, що є одним із ключових компонентів концепції Нової української школи «педагогіки партнерства» [4; 6, с.105].

Серед основних принципів «педагогіки партнерства» важливе місце належить принципу «діалог – взаємодія – взаємоповага» [4, с.14]. Адже спілкування педагога з учасниками освітнього процесу передбачає не просто взаємний обмін інформацією, а дає можливість кожному партнерові самовиразитися у спілкуванні – вступити в діалогічний контакт, оскільки умовою здійснення діалогу є «безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких по чергово слухає (сприймає), говорить» [3, с.175; 9]. Зокрема, І.Зязюн розглядає контакт «як особливий стан єднання педагога та учнів, що характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії» [3, с.177]. Педагогічне спілкування повинно бути діалогічним, де вчитель повинен допомогти учневі і його батькам стати активними співавторами, співучасниками педагогічного процесу, спонукати їх до висловлювань своїх думок, ідей, пропозицій, вміти змінювати свою поведінку, враховуючи позицію співрозмовника і реакцією на сказане. На нашу думку, тільки за таких умов встановлюється міжособистісний контакт, в результаті якого виникає діалог, що сприяє створенню оптимальної бази для більшої сприйнятливості та відкритості учасників спілкування і отримання позитивних результатів в навчальному процесі [3; 5; 10].

«Діалогічне педагогічне спілкування – це тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів» [11, с.13]. І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. розглядають його як дію у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові для самовираження у спілкуванні [9, с.205]. Як зазначає О.В.Болотіна, «між учасниками навчальної взаємодії відбувається не тільки діалог, а й полілог, коли кожний може взяти участь в обговоренні, послухати думку іншого, спробувати довести власні міркування і бути почутим» [1, с.2].

Педагогічне спілкування має ознаки діалогічності, якщо між співрозмовниками існує:

1. Взаємне особистісне сприйняття, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях;
2. Згода з головними змістовними положеннями взаємодії, розвиток значущих думок у подальшому спілкуванні;
3. Єдність оцінних суджень;
4. Наявність емоційного резонансу;
5. Збереження інтересу до подальшої взаємодії;
6. Високий рівень контакту очей у бесіді;
7. Узгодженість поз, міміки та інтонації у діалозі [2, с.5-6; 3, с.175-177; 7, с.205-208].

Ці критерії стосуються не лише взаємодії педагога і учнів, але й педагога і батьків.

Діалог будується через контактну взаємодію. Іван Підласий стверджує: «Без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність

потребує уміння домовлятися, вступати в діалог. Саме наявність та якість діалогу свідчить про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу» [12, с.36]. Досягнення контакту як психологічної згоди можливе за умови, коли педагог обирає доцільну рольову позицію у ставленні до учнів, батьків, колег, що реалізуються в процесі взаємодії, яка приймається партнером у конкретній ситуації [3, с.179; 7, с.209]. В цьому може допомогти методика контактної взаємодії, запропонована Л.Філоновим [8; 13].

Методика контактної взаємодії – це особлива процедура діяльності педагога-ініціатора контакту, який ставить перед собою мету встановити стосунки довіри з учнями (їхніми батьками, колегами) і досягає ефективної взаємодії всупереч початковому опору співрозмовника. Головні положення методики: довірче природне спілкування; процес контактування проходить певні етапи (6 стадій) (виключення одного з них призводить до втрати контакту); процес взаємодії може розвиватися послідовно.

Отже, дана методика окреслює загальну схему дій педагога у встановленні діалогічного контакту з дітьми, батьками у випадках недовіри, у створенні комунікативного забезпечення навчання і спонукання кожного до саморозвитку і самозмін.

«Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини» [4, с.14]. В цьому теж може допомогти методика контактної взаємодії: пошук контактів, пошук загальної теми, встановлення загальних вимог до виховання дитини (педагогічне співробітництво), зміцнення та удосконалення співробітництва в досягненні спільної мети (відносини педагога з батьками), реалізація індивідуального підходу до дитини [5, с. 125-126]. Головне у цьому випадку: для встановлення відкритих відносин і продовження діалогу дуже важливо, щоб кожна зустріч із батьками мала реальні результати. Організація регулярних зустрічей учителів, обговорення різних стратегій залучення батьків, обмін досвідом створюють підґрунтя для успішної співпраці.

Таким чином, правильно налагоджена система спілкування педагога з учнями та батьками, яка базується на контактній діалогічній взаємодії та співпраці в системі «діти – педагог – батьки», де провідна роль належить вчителю, який повинен бути готовий до контакту з учасниками освітнього процесу та бути зацікавленим у партнерстві, забезпечує комфортну доброзичливу атмосферу в закладі, залучення батьків до співтворчості та взаємодопомоги у вихованні та навчанні підростаючого покоління, допоможе вчителю поліпшити якість навчання, сприяти активізації пізнавальної діяльності учнів та розвитку їх здібностей, індивідуальних особливостей, формуванню у них ціннісних життєвих орієнтирів.

Література

1. Болотіна О.В. «Педагогіка партнерства» як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. URL: <https://vseosvita.ua/library/dopovid-pedagogika-partnerstva-ak-odin-iz-faktoriv-efektivnoi-vzaemodii-ucasnikiv-osvitnogo-procesu-76309.html>
2. Дика Н.М. Вибір стилю педагогічної взаємодії – запорука розвитку компетентної мовної особистості.

URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2322/1/Dyka_N_MK3_GI.pdf

3. Дубінка М.М. Діалогічне педагогічне спілкування як основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. : Педагогічні науки. 2012. Вип. 112. С. 173-181.

URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_112_24

4. Концепція Нової української школи. URL: <http://zakinppo.org.ua/images/2017/docs/10/konczepczyia.pdf>

5. Нагай Л. Партнерство закладу освіти і батьків як передумова розвитку особистості та успішного навчання. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 5. С.124 -130.

6. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/12/12/11/20-11-2018rekviz.pdf>

7. Педагогічна майстерність: підручник/ І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349с.

8. Педагогічне спілкування як діалог. Контакт у педагогічному діалозі. URL: <https://infopedia.su/4x1045.html>

9. Педагогічне спілкування як діалог. URL: https://studopedia.com.ua/1_145639_pedagogichne-spilkuvannya-yak-dialog.html

10. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія / В.Л. Зливков, О.В. Завгородня, С.О. Лукомська, С.О. Копилов, О.В. Котух; за ред. В. Л. Зливкова, С.О. Лукомської. К.: 2019. 259 с.

11. Словник термінології з педагогічної майстерності. Полтава, 1995.

12. Стельмах А.Г. Педагогіка партнерства в освітніх округах. *Завучу. Усе для роботи*. 2018. № 5–6. С.35-38.

13. Шляхи співробітництва для стимулювання розвитку. URL: <https://studopedia.info/9-21461.html>

УДК 373.11.33:502

Яценко Д.С.

методист, в.о. завідувача лабораторії
науково-дослідного та навчально-методичного
забезпечення дисциплін еколого-природничого
спрямування ТОКІШПО
d770805@gmail.com

АВТОРСЬКА ШКОЛА ЯК ОДИН З НАПРЯМІВ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНУ РОБОТУ ШКОЛЯРІВ.

Постановка наукової проблеми та її значення. Головним аспектом функціонування освіти на сучасному етапі має бути питання підготовки вчителя до інноваційної діяльності у сучасній школі. Ключовим завданням

освіти України у XXI сторіччі є розвиток мислення, орієнтованого на нове майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника освітнього закладу не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно їх застосовувати як у стандартних так і в нестандартних життєвих ситуаціях. Важливим є формування життєвої компетентності громадян, які вмітимуть працювати у команді, вирішувати складні проблеми, володіти своїми емоціями та розуміти інших, усвідомлено ставитимуться до необхідності берегти фізичне здоров'я, створювати для цього необхідні умови тощо. Тому в суспільстві виникає потреба у школах нового формату, що сприятимуть виникненню та поширенню педагогічних новацій.

Школа – це живий організм тісно пов'язаний з ідеалами та цінностями кожної дитини. На тлі намагання створити освітній простір, який би відповідав запитам учнів, батьків та викликам сучасності, відбувається реформування авторських ідей освітян щодо мети, шляхів і засобів освітнього процесу.

Українська педагогіка знає багато інноваційних авторських освітніх систем, зокрема: В. Біблера, В. Дурдуківський, Н. Гонтаровська, М. Гузик, О. Захаренко, Г. Матвеева, В. Сухомлинський, Я. Овсієнко, М. Палтишев, А. Сологуб, М. Чумарна, В. Шаталов. Відмова від ідеологічних установок адміністративно-командної системи управління освітою, введення академічної свободи вчителя регламентованої законодавчою базою України, стало основою для розвитку авторських шкіл. Щоправда освітні заклади розвиваються як авторські при дотримання ряду умов:

- наявності оригінальних ідей, які дають змогу досягати вагомих результатів діяльності; забезпечення її змістом, засобами, формами та методами реалізації;
- створенням сприятливих умов для розвитку особистості вихованця, розробок нестандартних технологій освітнього процесу;
- підбір висококваліфікованих, професійно підготовлених педагогічних кадрів, спроможних творчо розв'язувати різноманітні педагогічні завдання;
- розробка авторських навчальних планів і програм, що відображають особливості авторської школи, її профіль;
- підготовка авторських навчальних посібників, підручників, кабінетів, лабораторій;
- створення авторських традицій, які властиві саме даному закладу освіти, що акумулює накопичений педагогічний досвід [3].

Аналіз досліджень цієї проблеми. Аналіз досліджень із проблеми питання розвитку авторських шкіл, зокрема створення еколого-здоров'язбережувального освітнього простору та їх суті специфіки привертала увагу багатьох науковців. Зокрема О. Дубогай, Н. Пустовіт, С. Шмалей, Л. Виготський, О. Леонт'єв, Л. Даниленко, В. Ільченко та інші. Окремі дослідники вважають, що авторська школа – це експериментальний заклад освіти (М.Ярмаченко, Т.Цирліна, С.Гончаренко), інші називають авторські школи інноваційними закладами (І. Дичківська, М.Поташник). «Цей феномен – авторська школа, як педагогічне явище, зазначає О.Сухомлинська, – отримав своє розповсюдження в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., коли змінилася соціально – культурна й економічна ситуація, держава послабила свій тиск на

школу, а педагоги отримали можливість творчо розвивати й реалізувати свої ідеї» [О.Сухомлинська].

Виклад основного матеріалу. У педагогічній літературі зустрічаються різні тлумачення поняття «авторська школа». На думку А.Асмолова, «авторська школа» не можна зводити до поняття експериментального закладу освіти. Вітчизняні науковці Ю.Завалевський та О.Мариновська визначають поняття «авторська школа» як інноваційний заклад з високим рівнем розвитку інноваційної діяльності. Згідно тлумаченню енциклопедії сучасної України «авторська школа» – експериментальний освітній заклад, діяльність якого ґрунтується на психолого-педагогічній концепції, розробленій автором чи авторським колективом. Одним з прикладів є створення працівниками лабораторії ТОКІППО інноваційного освітнього закладу «Еко-школа», метою якого є розроблення та перевірка ефективності моделі формування навичок експериментальної роботи та науково-дослідної діяльності, вирішення проблем інноваційного розвитку закладу освіти з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів педагогічного процесу, спрямованого на особистісний розвиток учнів, шляхом збереження екології, а також створення педагогічних умов для впровадження дослідницького методу навчання.

Сьогодні в Тернопільській області існує ряд авторських шкіл: Коропецький військовий лицей, обласна школа мистецтв ім. І. Герети, правовий лицей №2 м.Тернополя та ряд інших. В основі цих освітніх закладів лежить педагогічна система, яка базується на педагогіці партнерства, створення комфортного та безпечного освітнього середовища, надання кожній дитині можливості реалізовувати свої інтелектуальні та творчі можливості у атмосфері позитиву та успіху, можливості самоствердитись.

Висновки. На основі проведених досліджень можна стверджувати, що під поняттям «авторська школа» розуміється:

- безпечний та комфортний освітній простір;
- реалізація певної освітньої стратегії покликаної реалізувати потенціал учня, через дослідництво, експеримент та позитивну атмосферу успіху;
- продукуються та апробуюються інноваційні форми та методи освітньої роботи покликані виховувати новатора та патріота своєї держави.

Враховуючи сучасний розвиток освіти в Україні, вважаємо, що розвиток «авторських шкіл» буде поглиблюватися і розширюватися відповідно до викликів суспільства та учасників освітнього процесу. Адже освіта є динамічним явищем і має швидко відповідати потребам ринку праці та запитам батьків і учнів.

Література

1. Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42479
2. МЗ4 Матеріали ХМіжнародного фестивалю педагогічних інновацій/Упор. Назаренко Г.А. У двох томах. Том 2. Авторські школи України. Черкаси: ЧОПОПП, 2018. 202 с.
3. Педагогічні технології. Досвід. Практика: довідник / за ред. П.І.Матвієнко. Полтава: ПОПОПП, 1999. 376 с.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ
НОВОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ РЕАЛЬНОСТІ**

*Збірник матеріалів
III Міжнародної науково-практичної
конференції*

м. Тернопіль, 09-10 квітня 2020 року

*Редколегія: О. М. Петровський, І. М. Вітенко, О. І. Козут, В. С. Мисик,
Ю. Ч. Шайнюк, В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, С.Б. Гах,
Г.І. Герасимчук, М.П. Мамус*

Підписано до друку 05.05.2020 р.
Папір офсетний. Формат 60x84¹/16.
Гарнітура Times New Roman.
Друк офсетний.
Умов. друк. арк. 32,5 .
Обл.-вид. арк. 33,2 . Зам. №247

Віддруковано з готових діапозитивів у СМП “Тайп”
46006, м. Тернопіль, вул. Чернівецька, 44 б,
Телефон (352)520075; (352)526161