

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Департамент освіти Сумської обласної державної адміністрації
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бердянський державний педагогічний університет
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION: GLOBAL, EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSIONS OF CHANGE

Матеріали V Міжнародної
науково-практичної конференції
Том 2

16–17 квітня 2019 року

*Присвячено
95-тій річниці Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка*

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

I 66

*Рекомендовано до друку редакційно-видавничою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 3 від 09.04.2019 р.)*

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**відповідальний редактор**);

Т. М. Дегтяренко – доктор педагогічних наук, професор;

С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;

О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;

О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;

М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;

М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент;

С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, доцент;

А. О. Полянничко – кандидат педагогічних наук, доцент;

І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 квітня 2019 року, м. Суми). – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – Том 2. – 225 с.

ISBN 978-966-698-270-7 (повне зібрання)

ISBN 978-966-698-272-1 (Том 2)

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін». У матеріалах конференції розглядаються особливості професійної підготовки менеджерів інноваційного розвитку вищої освіти в Україні, ЄС та у світі; психологічні основи інноваційного розвитку вищої освіти; оптимізація інноваційної освіти і процесів самореалізації творчого потенціалу особистості; інновації у підготовці фахівців з дошкільної та початкової освіти, у виховній діяльності закладів освіти у контексті реалізації концепції «Нова українська школа»; інноваційні технології професійної підготовки соціальних працівників у сучасному суспільстві; інновації у професійній підготовці фахівців корекційної та інклюзивної освіти.

Proceedings contain materials of the International scientific-practical conference “Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change”. Proceedings reveal peculiarities of professional training of higher education innovative development managers in Ukraine, the EU and in the world; psychological foundations of higher education innovative development; optimization of innovative education and processes of self-realization of creative potential of the personality; innovations in preschool and primary education specialists training, in the educational activity of education institutions in the context of implementation of the concept of «New Ukrainian School»; innovative technologies of professional training of social workers in modern society; innovations in professional training of correctional and inclusive education specialists.

The materials are published as part of the EU project which is funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Матеріали конференції подано в авторській редакції.

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

**РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ
ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ**

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

**ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ
В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ
СТУДЕНТІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗВО**

Людський капітал є центральною ланкою розвитку і економічного зростання. Інформаційно-комунікаційні та інші новітні технології стають факторами економічного зростання тільки за умов наявності відповідних людських ресурсів, навичок, компетенцій, знань. У зв'язку з цим, необхідна цілеспрямована підготовка майбутніх фахівців до компетентного професійного входження в ринок праці зі сформованими на високому рівні потребами в постійній професійній самоосвіті й саморозвитку, з розвиненою лідерською позицією. Освітні системи повинні трансформуватися відповідно до нових реалій, оскільки ті знання й навички, які ми отримуємо в дитинстві і юності, більше не гарантують успіху на все життя. І навіть періодичне підвищення кваліфікації ще не є вирішенням проблеми – базові навички, які людина отримує в молодості, служать його основою. Разом із тим, традиційні форми підготовки фахівців у ЗВО спрямовані в основному на репродуктивні способи засвоєння знань, у той час як виникає необхідність у розробці індивідуальних, інноваційних форм розвитку особистісних якостей, лідерського потенціалу студентів, оскільки саме від них залежить якість професійної діяльності майбутнього фахівця.

Таким чином, в інформаційному суспільстві необхідні нові знання і навички, і їх список постійно змінюється. Це означає, що система навчання повинна змінитися, оскільки необхідно більше уваги приділяти не тільки базовим навичкам і знанням, а й розвитку лідерського потенціалу майбутніх професіоналів.

Аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що поняття «активізація лідерського потенціалу» особистості студентів ЗВО є надостатньо дослідженими.

Перш ніж перейти до розгляду зазначених аспектів проблеми, відзначимо, що феномен лідерства – специфічне явище, що не описується ніякими іншими поняттями, бо воно включає в себе величезну кількість різних, іноді навіть протилежних аспектів, охоплює широкий спектр людських взаємин.

Оскільки в сучасній науковій літературі досить повно досліджено поняття «лідер», то ми не будемо зупинятися на даному аспекті проблеми, а відзначимо лише ті визначення, які найбільшою мірою сприяють розкриттю значення категорії «лідерський потенціал студентів».

Ми виходимо з розуміння лідерського потенціалу як однієї зі складових більш загальної категорії «потенціал». Етимологічно термін «потенціал» походить від латинського слова «potentia», зміст якого раскривається словами «сила» і «міць» [5, с. 305].

Поняття «потенціал» у тлумачному словнику української мови визначається як «приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов» [7, с. 402].

У педагогічній енциклопедії також наводиться визначення терміна потенціал. Він означає «засоби, запаси, джерела, які є в наявності і можуть бути мобілізовані, приведені в дію, використані для досягнення певних цілей, здійснення плану; вирішення якогось завдання; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі» [6].

У даних визначеннях відслідковується внутрішній і зовнішній зміст потенціалу: «існує в прихованому вигляді»; «може проявитися за певних обставин». Іншими словами, існує можливість переходу змісту потенціалу (сили, могутності тощо) із внутрішнього у зовнішній стан.

Таке широке трактування змісту поняття «потенціал» дозволяє застосовувати його в різних галузях наукового знання й діяльності людини в залежності від того, про яку силу, засоби, запаси та джерела йде мова.

Останнім часом поняття «потенціал» активно застосовується в термінологічному апараті педагогіки і психології. Причому мова йде, як правило, про його використання в контексті «потенціалу особистості» (особистісний потенціал, особистісно-професійний потенціал тощо).

Розглядаючи роботи, в яких розкриваються різні аспекти реалізації особистісного потенціалу, особливості та закономірності його розвитку, ми з'ясували, що поняття «особистісний потенціал» визначається вченими неоднозначно. Спробуємо це підтвердити.

Т. Бондар розглядає особистісний потенціал як ресурсні можливості професійного розвитку людини, її здатності до успішного здійснення професійної діяльності. На думку автора, ключове значення тут має характер трудової діяльності, яка «обслуговується» особистісним потенціалом людини. Т. Бондар описує логіко-смыслову модель професійно-орієнтованої особистості, яка дозволяє інтерпретувати професійно-психологічний потенціал особистості [1, с. 113].

О. Ільїна представляє особистісний потенціал як інтегральну характеристику особистісної зрілості. Головним феноменом особистісної зрілості й формою прояву особистісного потенціалу, на її

думку, є «феномен самодетермінації особистості, тобто здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов цієї діяльності, як зовнішніх, так і внутрішніх умов, під якими розуміються біологічні, зокрема тілесні передумови, а також потреби, характер та інші стійкі психологічні структури» [4, с. 56].

Під потенціалом особистості К. Брязов розуміє «самокеровану систему її поновлюваних внутрішніх ресурсів, які проявляються в діяльності, спрямованій на отримання соціально значущих результатів» [3, с. 75]. Він виділяє в ньому два вектора, які визначають напрями реалізації потенціалу: зовнішній, спрямований на біосферу, соціум, техносферу і інфосферу; внутрішній, пов'язаний зі спрямованістю особистості і має ієрархічну структуру, яка об'єднує різні рівні потенціалу (біологічний, психофізіологічний і особистісний) і спирається на перехід від енергетичної саморегуляції індивіда до ціннісно-сислового самоврядування особистості.

Р. Бояцис виділяє в потенціалі особистості її потенційні (спроможності, що обумовлюють важливі професійні якості від народження, позитивні спадкові чинники) і поновлювані ресурси (інтелектуальні, психологічні, вольові). На думку автора, така єдність сприяє прогресивному особистісному й професійному розвитку [2].

Таким чином, у результаті аналізу вищевказаних визначень можна вважати, що поняття «потенціал особистості» визначається задатками, здібностями, потребами, ціннісними установками, нахилами, неактуалізованими можливостями, творчими імпульсами, потребами в пізнанні себе й свого оточення. Потенціал особистості також пов'язаний із процесами актуалізації, саморозкриття, самовираження, самоствердження, самореалізації.

На наш погляд, потенціал особистості дозволяє людині адаптуватися до різноманітних умов освітнього середовища, а також забезпечує стабільну високу ефективність навчальної, професійної та іншої діяльності. Потенціал особистості, що реалізується в навчальній і трудовій діяльності, відображає здібності людини, її особистісні та професійні якості. При цьому потенціал є базою для освоєння нових видів праці. Розвиток лідерського потенціалу студента є необхідною умовою його успішної професійної реалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Т. Формування лідерських якостей у членів студентського самоврядування ВНЗ України // Теорія і практика виховання лідерських якостей особистості у системі студентських самоврядних організацій : матеріали II Всеукр. студент. наук.-практ. конф., (Полтава, 23–25 квіт. 2010 р.) // за заг. ред. проф. М. В. Гриньової ; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка ; Полтав. міська рада. – Полтава : Друкарська майстерня, 2010. – С. 113–114.

2. Бояцис Р. Резонансное лидерство: самосовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания,

оптимизма и эмпатии / Ричард Бояцис, Энни Макки. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 276 с.

3. Брюзов К. Авторитет уже подразумевает лидерство / К. Брюзов // Управление персоналом. – 2008. – № 1. – С. 74–75.

4. Ільїна О. Визначення пріоритетності особистісних рис необхідних лідеру студентського самоврядування / Ільїна О. ; за заг. ред. проф. М. В. Гриньової // Виховання особистісних якостей майбутніх фахівців у системі студентського самоврядування : матеріали Всеукр. студент. наук.-практ. конф., Полтава, 24–25 квіт. 2009 р. / Міністерство освіти і науки України, Полтавс. міська рада, Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Полтава, 2009. – С. 56–57.

5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М. : Большая Рос. энциклопедия, 2002. - 528 с.

6. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: В 2-х т. / Под ред. Давыдова В.В. - М. : БРЭ, 1999. - 669 с.

7. Словник української мови : в 11 томах. – Том 7, 1976. – С. 402.

V. Donchenko

George Washington University, Washington, DC

H. Idrissi

Sidi Mohamed Ibn Abdellah University, Fes-Sais, Morocco

MOROCCAN STUDENTS IN UKRAINE: INTERACTION WITH UKRAINIANS AS A MEANS TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE

Ukrainian government aims to ensure the country's ability to maintain its position on the global market of higher education, such as introducing European standards of education and rigorous testings to assess the outcomes of higher education, increased emphasis on English language competence etc. Intercultural communication competence is one of the so-called soft skills required for individuals to succeed in the globalized world. It is often associated with internationalization and treated as one of its positive outcomes.

The number of incoming international students is another important indicator of internationalization of higher education. Based on the data by the Ukrainian State Center for International Education in 2017, the total number of international students in Ukrainian higher education institutions is 66,310 students from 147 countries, which places Ukraine among top 20 exporters of higher education worldwide. A number of studies suggest that international students can be an excellent resource in terms of building intercultural competence on campus, however, Ukrainian universities may not take the full advantage of the opportunities they present. This exploratory study investigates the improvement of intercultural competence as an outcome of internationalization processes and efforts at higher education, through Moroccan university student's perspective in Ukraine.

The majority of students, who study in Ukraine, come from CIS countries, India and Northern Africa with Moroccan citizens being the second largest group. In 2017 the number of Moroccans enrolled in

Ukrainian HEIs was 5786. The most popular fields of study are Medicine and Pharmacy with 100% of the participants of this study enrolled in the above-mentioned programs.

Intercultural competence can be defined as individuals ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviors and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions (Deardorff, 2006). The researchers aimed to examine behavioral and communicative aspect of Moroccan students' interaction with Ukrainians within and outside of the university environment.

The data has been collected by distributing questionnaires to Moroccan students enrolled in Ukrainian institutions of higher learning. The researchers received 46 responses that were deemed eligible.

All respondents stated that they study in exclusively international groups, which consist of either exclusively Moroccan students or include other students from Middle Eastern counties. Despite the fact that this approach may provide advantages, for example, allowing for adaptive curriculum design and selection of methods of instruction that are targeted at a specific population of students, it isolates international students and limits their interaction with Ukrainians to faculty and non-academic staff at the university. When asked about their living arrangements most students revealed they prefer to live with a Moroccan, even though they would consider sharing accommodation with someone who is culturally different. Thus, international students have limited opportunities to interact with Ukrainian students in academic or social setting.

None of the respondents indicated having Ukrainians among their friends, students stated that they rarely interact with people from different cultures. The majority of participants (82%) revealed their universities do not organized multicultural events, where they can interact with people from other countries, yet all respondents agree that such events could be helpful in bringing international students together and provide opportunities to create friendships.

The data shows that Moroccan students generally have favorable attitude to Ukraine and Ukrainians. However, they prefer to make living arrangements and socialize with predominantly students from the same country.

The majority of respondents (78%) stated they have not faced discrimination based on nationality, religion or culture while in Ukraine. However, significant number of respondents feel that faculty's attitude to international students is different. Students feel competent enough to interact with Ukrainians in social setting and indicate that while communicating with people from other countries, they attempt to talk and behave in a way that cannot be interpreted as rude or insulting. Respondents have no problem understanding and accepting different

cultural norms and ethics. Respecting diversity and Ukrainian language skills have been named by Moroccan students as the skills they acquired in the process of studying abroad in Ukraine.

The universities do not create enough opportunities for domestic students to interact with international students. Thus, Ukrainian students who do not participate in international mobility have limited opportunities to engage in intercultural communication and diversity.

The results of the research allow for making the following conclusions: 1) Moroccan students have limited opportunity to interact with Ukrainians and they do not voluntarily seek contact with foreigners giving preference to socializing with people of the same nationality; 2) the respondents believe their skills of intercultural communication are adequate to effectively and appropriately communicate with foreigners, including but not limited to Ukrainians. 3) Ukrainian universities do not actively create opportunities for domestic and international students to interact.

International students often experience challenges in adapting to the new learning context, including language proficiency and academic performance, socio-culture adaptation and getting used to the new social norms and institutional environment. We argue that frequent interactions with domestic students may be beneficial for them in terms of adapting to new culture, as well as provide opportunity for Ukrainian students to learn to communicate and behave adequately with representatives of different cultures. It would facilitate development of intercultural competence for both international and domestic students and enhance internationalization on campus.

REFERENCES

1. Deardorff, D.K. (2006). The identification and Assessment of Intercultural competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in United States, *Journal of Studies in International Education*, 10:241-266.
2. Shapovalova, O. (2018, February). International Students in Ukraine: Statistics: Ministry of Education and Science of Ukraine. Ukrainian State Center of International Education and Science of Ukraine. Ukrainian State Center of International Education. Retrieved from <http://studyinukraine.gov.ua/wp-content/uploads/2018/02/Presentation-Shapovalova.pdf> (In Ukrainian)
3. International Students in Ukraine. (2017). Retrieved from <http://studyinukraine.gov.ua/life-in-ukraine/international-students-in-ukraine/> (Accessed October, 13, 2018).

С. Дорда

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЛІДЕРСТВО У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ОРГАНІЗАЦІЄЮ

Керівництво та лідерство розглядають як персоніфіковані форми соціального контролю та інтеграції всіх механізмів та способів соціально-психологічного впливу з метою досягнення максимального ефекту управління групою [4, с. 94].

У порівнянні з лідерством, мистецтво керівництва (менеджменту) з'явилося пізніше і стало пануючим порівняно нещодавно. У сучасних соціальних інститутах має місце перехід від лідерства до менеджменту (керівництва). Заміна лідерства менеджментом принесла суперечливі результати. З одного боку, сучасний менеджмент сприяв всеохоплюючій кооперації безлічі потреб зростаючого населення; з його допомогою постіндустріальні суспільства домоглися величезних результатів у процесі створення матеріальних благ. Отже, управління професійним розвитком особистості, розвитком персоналу закладу освіти – це одні з основних показників прогресивності суспільства, вирішальних важелів науковотехнічного прогресу.

Г. Мінцберг дав визначення керівництву як комплексу всіх управлінських дій по залученню до роботи підлеглих. Керівництво можна також охарактеризувати як соціальний вплив керівника, тобто як безпосередній або опосередкований вплив на поведінку та положення підлеглих [3, с. 46]. У свою чергу, лідерство можна визначити як здатність впливати на інших заради досягнення певної мети. Таким чином, лідер веде колектив чи групу людей до визначеної мети. Лідерство тісно пов'язане з використанням мотивації та впливом на інших людей. Лідер – це людина, яка є прихильником ідеї «створити світ, до якого хочуть належати люди». До неї варто віднести комунікацію, взаємодію та керівництво відносинами всередині організації, чи просто групи людей [1, с. 181]. Лідери в ефективних організаціях впроваджують нову організаційну культуру і цінності, підтримуючи різного роду нововведення, високоякісне обслуговування та турботу про всіх послідовників. Діяльність таких лідерів орієнтована як на технологію, так і на ідеологію.

Найбільш ефективним є керівництво людьми, яке здійснюється у формі лідерства. Лідера можна визначити як особистість, здатну об'єднати людей заради досягнення певної мети. Лідер – це людина, за якою інші члени групи визнають право брати на себе найбільш відповідальні рішення, що зачіпають їхні інтереси та визначають характер групи [5, с. 554]. Лідерство, як уже було сказано раніше – це

здатність впливати на людей, у тому числі, і за межами офіційних посадових повноважень та статусу. Лідерство – це природний соціально-психологічний процес у групі, побудований на впливі особистого авторитету на поведінку членів групи.

На думку А. Менегетті, лідер – це людина, яка, задовольняючи власний егоїзм, реалізує суспільний інтерес. Розвиваючи власну діяльність, він розподіляє матеріальні блага та забезпечує роботою сотні людей. При цьому, лідер стимулює прогрес у суспільстві та вносить позитивні зміни в економіку, що дає поштовх еволюції суспільства [2, с. 96].

Роль лідера здобуває вирішальне значення в організації спільної діяльності групи та забезпеченні ефективності її роботи. Особистість лідера і стиль його поведінки, як домінуючої особистості, багато в чому визначає долю кожного учасника та всієї групи в цілому. Інакше кажучи, лідери впливають на соціалізацію індивідів. Як різноманітні люди та групи, настільки ж різноманітні лідери та їхня поведінка. Але у всіх випадках простежується одна закономірність: лідер і стиль його поведінки відображають ситуацію, сутність групи, а також особистісні риси не тільки самого лідера, але і його послідовників [6, с. 14].

Отже, розширено загальновідомі відмінності між лідерством та керівництвом, які ґрунтуються на тому, що керівництво характеризується як соціальний вплив керівника, тобто як безпосередній або опосередкований вплив на поведінку та положення підлеглих, а лідерство визначають як здатність впливати на інших заради досягнення певної мети. Тобто під лідерством розуміють один із процесів організації малої соціальної групи та управління нею, який сприяє досягненню групової мети в оптимальний термін і з оптимальним ефектом. Лідер – член групи, який спонтанно висувається на роль неофіційного керівника в умовах певної, специфічної та досить значущої ситуації, щоб забезпечити організацію спільної діяльності людей для найшвидшого та успішного досягнення спільної мети. Лідерство має пряме відношення до особистих умінь, здатностей та впливу, адже доведено, що лідер – це людина, яка, задовольняючи власний егоїзм, реалізує суспільний інтерес. При цьому, лідер стимулює прогрес у суспільстві та вносить позитивні зміни в економіку, що дає поштовх еволюції суспільства. Керівництво ж, на відміну від лідерства, є офіційно регламентованим соціально організованим процесом. Спільним для лідерства і керівництва є можливість та здатність розвивати та застосовувати владу, тобто впливати на поведінку інших людей чи на ситуацію. Цей вплив здійснюється за допомогою різних засобів: авторитету, права примусу, традицій, економічних або ідеологічних механізмів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дилтс Р., Диринг Э., Рассел Дж. Альфа лидерство / Р. Дилтс, Э. Диринг, Дж. Рассел. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2004. – 256 с.
2. Менегетти А. Психология лидера / А. Менегетти / / Перевод с итальянского ННБФ "Онтопсихология". Изд. 4(е, дополненное. – М.: ННБФ "Онтопсихология", 2004. — 256 с
3. Минсберг Г. Действуй эффективно! Лучшая практика менеджмента / Г. Минсберг. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
4. Парыгин Б.Д. Руководство и лидерство / Под ред. Б.Д. Парыгина. – Л., 1973. – 143 с.
5. Романовський О.Г., Михайличенко В.Є. Філософія досягнення успіху / О.Г. Романовський, В.Є. Михайличенко. – Харків: НТУ "ХПІ", 2003. – 691 с.
6. Рудська А.І. Психологічні особливості лідерства в умовах реалізації соціальних проектів: автореферат канд. дис. за спец. 19.00.05 – соціальна психологія. – КНУ імені Тараса Шевченка. – К., 2013.

В. Живодьор

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Розвиток системи освіти в Україні відбувається в контексті європейської інтеграції і націлений на підготовку фахівця, що вільно почуває себе на ринку праці. Це, у свою чергу, залежить від ефективності прийняття управлінських рішень як на державному рівні, так і на місцевому.

Якість освіти є похідною від багатьох чинників, провідними серед яких, крім державної освітньої політики, є професіоналізм та особистісні якості тих людей або груп людей, які визначають і реалізують її. Це, у свою чергу, вимагає від працівників органів управління освітою, керівників навчальних закладів фахової компетентності як необхідної умови надання якісних освітніх послуг широким верствам населення.

Особливе значення в організації освіти надається таким **ключовим компетенціям:**

соціальної (здатність узяти на себе відповідальність, здатність спільно виробляти рішення і брати участь у його реалізації, толерантність до представників різних етнокультур і релігій, прояв зв'язку особистих інтересів із потребами підприємств і суспільства);

комунікативної (визначає володіння технологіями спілкування, усного і письмового спілкування різними мовами, у тому числі й комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет);

соціально-інформаційної (характеризує володіння інформаційно-комунікаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, яку поширюють засоби масової інформації);

когнітивній (готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації та реалізації власного особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку);

спеціальній (здатність самостійно виконувати професійні дії, оцінювати результати своєї праці).

У контексті наведених ключових компетенцій необхідно наголосити також на формуванні окремих компетентностей: фінансової, інноваційної, технологічної, інформаційно-комунікативної та оцінювальної. Вони є найбільш актуальними у плані професіонального становлення майбутніх керівників системи освіти в сучасних умовах.

Формування **фінансової компетентності** сьогодні передбачає знання бюджетного кодексу, формульного принципу формування бюджету, розуміння використання коефіцієнтів у нинішній формулі визначення обсягів міжбюджетних трансфертів, знання механізмів формування й розподілу субвенцій, порядку складання, затвердження й виконання кошторису та ін.

Основні засади **інноваційної компетентності** сформульовані В. Химинцем як уміння створювати інноваційне середовище, сформоване на принципах гуманістичної педагогіки, розвивати новий тип організаційної структури управління, забезпечувати умови для постійного підвищення професійної компетентності педагогічних працівників, взаємодіяти з науковими закладами та громадськими організаціями.

Технологічна компетентність передбачає елементарну обізнаність щодо педагогічних, управлінських, інформаційно-комунікативних технологій, технологій соціального партнерства та ін. Керівник повинен організувати їхнє доцільне використання для отримання оптимального освітнього результату. Окремо слід наголосити на використанні технології моніторингу якості освіти як інструмента прийняття виважених управлінських рішень. У межах цієї компетентності як складову необхідно виділити **програмну компетентність**. В умовах, коли розвиток і фінансування галузі відбувається переважно за програмно-цільовим принципом, керівник повинен уміти створювати галузеві програми з використанням сучасного інструментарію, що передбачає, зокрема, вимірювання і відповідно оцінювання отриманих результатів.

Оволодівши **інформаційно-комунікаційною компетентністю**, керівник повинен уміти працювати зі стандартним пакетом Microsoft Office, користуватися засобами електронної пошти, інформаційними ресурсами мережі Інтернету, уміти організувати відповідну роботу в підпорядкованих закладах і установах освіти. На формування цієї компетенції впливає також наявність і якість освітніх інформаційних

ресурсів. Попри позитивні темпи інформатизації в країні, це завдання так і не вирішено в повному обсязі. Більшість районних відділів освіти України і загальноосвітніх навчальних закладів не мають сьогодні своїх освітніх сайтів, незадовільним є інтерактивне спілкування між суб'єктами і об'єктами системи освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Високі темпи встановлення комп'ютерних класів у заклади освіти не забезпечені такими ж темпами створення прикладного програмного забезпечення, особливо педагогічними програмними засобами. У галузі немає системно створених електронних баз даних на всіх рівнях управління освітою. Треба підкреслити, що управлінська функція щодо інформатизації системи освіти на різних рівнях є, а сформованих компетентностей для її виконання в абсолютній більшості керівників немає.

У цілому слід підкреслити, що професійна компетентність як педагогічна проблема досліджується в Україні й у світі досить фундаментально; при цьому питання формування управлінських компетентностей потребує свого подальшого вивчення й віднесене нами до подальших напрямів досліджень окресленої проблематики. Відповідна робота повинна проводитися в контексті вдосконалення державної кадрової політики в галузі освіти, підготовки за магістерськими програмами дійових та майбутніх керівників навчальних закладів і освітніх установ до процесів оцінювання якості освіти, роботи в умовах формування інформаційного суспільства. До перспективних напрямів роботи слід також віднести створення системи порівняльного моніторингу діяльності керівників закладів та установ освіти з наявністю кваліфікації магістра й без неї з виходом на прийняття відповідних нормативних документів на державному рівні.

О. Козлова, І. Чистякова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ДОРΟΣЛИХ

Аналіз наукових джерел, практики управління державними, недержавними та громадськими освітніми структурами й системами освіти дорослих дозволяють визначити особливості системного управління освітою дорослих.

Відтак, в умовах трансформаційного вітчизняного суспільства освіта дорослих виконує низку функцій: 1) вирівнює різні соціальні шанси; 2) зменшує нерівність в суспільстві.

Важливим для розгляду особливостей системного управління освітою дорослих є з'ясування його основних принципів, які є відображенням загальних принципів перебудови соціально-економічної та політичної системи в країні. Так, до таких принципів

належать: поділ влади, демократизація, децентралізація, самоврядування, узгодження місцевих інтересів із загальнодержавними, оцінка діяльності за результатом тощо. У контексті освіти дорослих зазначені принципи набувають специфічних особливостей. Наприклад, принцип поділу влади на законодавчу й виконавчу стосовно сфери освіти дорослих означає, що головною функцією представницьких органів влади на федеральному й регіональному рівнях є визначення освітньої політики і створення нормативно-правових, соціально-економічних умов її здійснення на відповідному рівні (території), а прерогативою виконавчих органів – безпосередня організаторська робота з її реалізації на даному рівні на основі прийнятих постанов і рішень. Принцип демократизації реалізується шляхом переходу від адміністративних (командних) методів управління до демократичних, розробки комплексу різних заходів, що забезпечують вплив громадськості на процес прийняття рішень органами влади, переходу до державно-громадського управління, залучення користувачів освіти до участі у виробленні рішень, що стосуються їхньої життєдіяльності. Принцип самоврядування на всіх рівнях управління передбачає повний обсяг прав і відповідальності у вирішенні питань, які можуть і повинні вирішуватися на даному рівні, включаючи повну фінансову, господарську та професійну самостійність тощо. Таким чином, існуючі загальні принципи управління стали основою для розробки специфічних принципів системного управління освітою дорослих.

Відповідно, до основних принципів системного управління освітою дорослих аналіз наукової літератури дозволив віднести такі:

- системно-історичний, що дозволяє побачити не тільки шлях, пройдений до теперішнього моменту розвитку системи освіти дорослих, а й намітити перспективи розвитку на майбутнє;

- системно-структурний, що розкриває не тільки внутрішню організацію системи освіти дорослих, але й спосіб взаємодії всіх її компонентів у процесі управління;

- системно-функціональний, що визначає комплекс виконуваних системою освіти дорослих функцій (правової, економічної, соціальної, культурологічної, педагогічної, соціально-психологічної та ін.), нормативно закріплених повноважень і компетентностей;

- системно-інтегративний, що розкриває механізм, процедури й фактори збереження, розвитку й удосконалення освіти дорослих як системи;

- системно-комунікативний, який визначає взаємозв'язок системи освіти дорослих із зовнішніми системами, населенням, владними структурами, іншими галузевими органами управління, організаціями тощо.

Вважаємо за необхідне зауважити, що системне управління освітою дорослих реалізується у процесі виконання низки умов:

- аналіз соціально-економічних чинників, громадських та індивідуальних потреб населення в освітніх установах, облік основних напрямів політики в галузі освіти дорослих. Практичний досвід показує: там, де на високому науковому та практичному рівнях організовано та правильно використовується соціально-економічний аналіз, там, як правило, люди добре орієнтуються в обстановці, що складається, бачать стійкі тенденції, перспективи розвитку освітньої галузі. Аналіз служить вихідним пунктом удосконалення системи управління в цілому;

- встановлення техніко-організаційних і соціально-економічних аспектів управління, які визначаються не тільки логікою адміністрування й технологією організації, але насамперед змістом тих соціально-економічних відносин, взаємозв'язків, які складаються в процесі вироблення, прийняття та реалізації управлінських рішень;

- облік правових і нормативних актів, нормативів фінансування освіти дорослих, які створюють основу для регулювання відносин між освітніми установами, населенням, організаціями та об'єднаннями, органами влади та управління на різних рівнях. Системне управління освітою дорослих побудовано і функціонує на основі сукупності різних правових норм (державного, адміністративного, господарського, цивільного, трудового права та ін.);

- визначення змісту, цілей освіти і функцій управління освітою (правових, економічних, соціальних, культурологічних, педагогічних, соціально-психологічних). До цих питань необхідно підходити комплексно, підключаючи весь спектр наук – соціально-економічних, правових, педагогічних і психологічних;

- розробка й реалізація міждержавних, федеральних, регіональних програм розвитку освіти дорослих. Оцінка і вибір проблем, для яких будуть розроблятися програми, виробляються на основі довгострокових цілей розвитку освіти дорослих, стратегічних планів розвитку регіонів, міст та інших документів, у яких відображені соціально-освітні потреби дорослого населення;

- визначення умов для реалізації програм і необхідних населенню освітніх послуг;

- визначення стилю, методів (адміністративних, економічних), принципів системного управління (цілісності, структурності, ієрархічності, взаємодії з навколишнім середовищем тощо). Стиль управління розвивається разом з усією системою управління, тому дуже важливо виявити його сутність, яка визначається цілями й методами управління. Методи управління освітою є способи взаємодії керівника з колективом (адміністративні та економічні).

Таким чином, освіта дорослих є однією з найважливіших підсистем соціальної сфери держави, яка динамічно розвивається та забезпечує процес отримання людиною систематизованих знань, умінь і навичок з метою ефективного використання в професійній діяльності, підвищує індивідуальну та професійну компетентність і професійну кваліфікацію, можливості особистості на ринку праці. Освіта дорослого населення є винятковим за своєю ефективністю і низьким за собівартістю ресурсом, використання якого в трансформаційному суспільстві стає вельми актуальним.

Отже, основним критерієм її ефективності є адекватність основними напрямками діяльності щодо задоволення потреб суспільства в освіті. Для цього система управління повинна бути одночасно стабільною та гнучкою, мати здатність адаптуватися до змін у соціальному житті суспільства, розвитку науково-технічного прогресу і тим самим гарантувати своєчасне прийняття та реалізацію обґрунтованих управлінських рішень. За будь-яких ситуацій удосконалення управління має бути орієнтоване на створення найкращих умов для високорезультативного функціонування освітніх установ. При цьому необхідно визнати рівноправне функціонування різноманітних форм освіти дорослих незалежно від приналежності навчального закладу до того чи іншого типу соціальної власності, оскільки вони є формою прояву самостійного творчості громадян, результатом залучення їх у безпосереднє демократичне управління соціальними та економічними процесами.

М. Лохоня

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ ЛЮДСЬКИМИ РЕСУРСАМИ В ОРГАНІЗАЦІЇ

Інновативний характер управління людськими ресурсами в організації здебільшого проявляється в застосуванні керівництвом організації комплексу інноваційних технологій в управлінні людськими ресурсами (HR-інновацій). Ефективність впровадження таких HR-інновацій значною мірою визначається особливостями розвитку потенціалу організації, системи управління людських ресурсами, станом їх використання та розвитку, структурою керівного персоналу, освітнім рівнем управлінців, їх досвідом, стажем роботи та ін. Визначення напрямків застосування HR-інновацій в організації вимагає проведення діагностики стану розвитку людських ресурсів в організації, аналізу керуючої системи, моделей компетенцій та їх реалізації.

Не заперечною є думка Дж. Барні та Р. Грант, які запропонували підхід до розвитку організації, що заснований на людських ресурсах

(RBV – аббревіатура від перших літер англійської назви Resource-based view). Вони вважають, що найбільш важливими внутрішніми ресурсами компанії є інформація і люди, а також їхнє ставлення до інших ключових процесів і нематеріальних активів, таких, як збір і поширення інформації, формування брендів, створення й підтримка репутації організації [3; 4; 5].

Школа «управління людськими ресурсами» сформувалася на Заході, а її представники – Дж. Дуглас, Д. Хант, С. Клейн, Е. Шейн – у своїх роботах аналізують зміни, що відбуваються в людських ресурсах під впливом мінливих зовнішніх умов. У зв'язку з цим учені виділяють сучасні вимоги до управління людськими ресурсами та пропонують нові підходи щодо вдосконалення теорії та практики управління. Співвідношення понять «управління персоналом» і «управління людськими ресурсами» при цьому вказує на те, що управління персоналом – це мікроекономічне поняття, яке служить для позначення діяльності менеджменту організації щодо забезпечення функціонування персоналу згідно з організаційними цілями.

Зазначимо, що диференціація організацій призводить до диференціації систем управління персоналом [1]. Очевидно, що дані управлінські рішення в організаціях матимуть свою специфіку. Ця специфіка виявлятиметься в стратегічних і тактичних аспектах управління. Тому важливим бачиться систематизація основних стратегічних і тактичних аспектів управління людськими ресурсами в організації.

Стратегічні рішення в сфері управління людськими ресурсами можуть представляти собою також сукупність стратегій, що спираються на ідеологічний і філософський фундамент.

У зв'язку з цим важливою є думка Баннікової К., яка пропонує чотири аспекти, що характеризують управління людськими ресурсами: 1. Певний набір переконань і пропозицій; 2. Рішення з управління персоналом спираються на стратегічні потреби; 3. Провідна роль лінійних керівників; 4. Акцент на систему «важелів» при формуванні робочих відносин [2].

У цілому ми можемо зробити висновок, що концепції управління персоналом організації мають різні характеристики, але при цьому їх об'єднують стратегія, яка робить акцент на інтеграції; орієнтація на виконання зобов'язань; переконання керівництва організації в тому, що до людей слід ставитися як до активу організації; індивідуальний підхід до трудових відносин та ін. Очевидно, що основою стратегії управління людськими ресурсами є інтеграція кадрової та організаційних стратегій організації, які спрямовані на використання людських ресурсів; при цьому враховується отримання працівником максимального можливого матеріального та психологічного задоволення від своєї праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глухенькая Н. М. (2015). Исследование систем управления персоналом: интеграционный подход. *Фундаментал. исслед.* 2, ч. 14. 3019–3022. Retrieved from: URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37682>
2. Bannikova K., Mykhaylyova K. (2017). Organizational Memory as a Mechanism of Formation and Development of Organizational Culture. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*. 22, Issue 4, Ver. II. 9–15.
3. Barney J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*. 17. 99–120.
4. Barney J. (1986). Strategic factor markets: Expectations, luck, and business strategy. *Management Science*. 32. 1231–1241.
5. Grant R. M. (1996). Prospering in Dynamically-Competitive Environments: Organizational Capability as Knowledge Integration. *Organization Science*. 7. 375–387.

Т. Снежко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ГРОМАДСЬКОЮ ОРГАНІЗАЦІЄЮ

Активний розвиток існуючих та поява нових громадських організацій, розширення сфери їх компетенції та покращення якості надання ними соціальних послуг, зростання цінності взаємодії держави та організацій третього сектора актуалізувало проблему інституціоналізації громадських об'єднань. Так званий «третій сектор» став незамінним фактором функціонування демократичної держави.

Структурними елементами громадянського суспільства є організації (громадські організації, політичні партії, асоціації) та об'єднання громадян (професійні, спортивні, релігійні, творчі тощо). Поняття «громадські організації», звичне для української наукової літератури і практики, практично відсутнє або лише іноді вживається в іноземній правовій літературі та нормативних актах. За кордоном найчастіше застосовуються наступні терміни. Недержавні організації (НДО) – це поняття, яке вважають найпоширенішим. Воно засвідчує, що організації створені і керовані громадянами без жодного формального втручання держави. Майже синонімічним є поняття «неурядові організації» (НУО), оскільки в побутовому словнику держава асоціюється із виконавчою системою влади [3].

Відповідно до Закону України «Про громадські об'єднання» від 22.03.2012 р., громадське об'єднання – це добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, та інших інтересів [1].

Дослідники стверджують, що у визначенні сутності понять з проблеми взаємодії з інститутами громадянського суспільства існує суттєва розбіжність. Різні вчені часто оперують спорідненими

поняттями і термінами, однак не завжди вкладають у них однаковий зміст. Тому соціальна взаємодія класифікується як постійна співпраця самоуправлінських організацій, що обираються місцевим населенням, з державними органами управління та територіальною громадою на принципах співпраці, пошуку компромісів, узгодженості дій в реалізації своїх інтересів на демократичних засадах [4, с. 24].

Сучасна теорія соціальної взаємодії в Україні розвивається переважно шляхом емпіричного висвітлення окремих її аспектів, внаслідок чого її сутнісна характеристика залишається фрагментарною. Узагальнення різних наукових підходів і визначень дозволяє стверджувати, що розвиток демократії в Україні вимагає вдосконалення механізмів взаємодії громадян і органів публічної влади. Так, Кононенко М. стверджує, що ефективною формою залучення громадян до вирішення місцевих проблем є соціальне партнерство, яке створює передумови запровадження механізмів демократизації управління. Комплекси методів соціальнопартнерського управління цілеспрямовано впливають на суспільство, групу, колектив. За допомогою цих методів забезпечується реалізація основних функцій партнерського управління [2, с. 165].

Зокрема В. Баштанником встановлено, що інтегративний аналіз напрямів формування механізму взаємодії має об'єднувати дослідження взаємовпливу громадських організацій, ЗМІ, органів влади, партій на суспільно-політичні процеси. Визначено також зростання ролі громадських організацій у державотворчих процесах та їх вплив на виникнення і становлення політичних партій.

У світі існують різні формати взаємодії органів державної влади із громадськими об'єднаннями. Так, можна виділити англосаксонську, корпоративну, скандинавську та середземноморську моделі [5].

Зазначені моделі сформувалися під впливом історичних та національних особливостей розвитку країн та груп країн світу. Типовими представниками англосаксонської (ліберальної) моделі є Велика Британія, США, Канада. Ця модель побудована на громадських засадах, заснована на принципах лібералізму та добровільності. Держава не втручається у діяльність громадянського суспільства, а основним джерелом фінансування громадських організацій є вклади приватних осіб.

Англосаксонська модель передбачає високий рівень громадянської самосвідомості в суспільстві, що, в свою чергу, ґрунтується на ідеології індивідуалізму. Значною перевагою ліберальної моделі є контролююча функція громадянського суспільства по відношенню до держави. Громадські об'єднання фінансово та політично незалежні від державних інститутів, а відтак можуть виступати противагою державній політиці та захисниками

інтересів громадськості. Недоліком зазначеної моделі є значне відділення громадського сектору від державних інститутів, що може призвести до протистояння. Проте необхідно пам'ятати, що ліберальна модель найбільш повно забезпечує розвиток громадянських свобод, цінність особистості. Суспільна думка сама по собі тут є фактором політичного життя, а громадянське суспільство визнається первинним по відношенню до держави.

Корпоративна модель притаманна таким державам, як Франція, Німеччина, Австрія, Швеція. Для цієї моделі характерним є тісний взаємозв'язок та взаємодія між державою та громадськістю, що представлена сильними, організаційно оформленими громадськими організаціями. Держава фінансує суспільно корисні громадські об'єднання і спирається на них в своїх політичних програмах. У свою чергу, громадські організації відрізняються згуртованістю, великою чисельністю членів, професіональністю і є основою потужного громадянського суспільства. Перевагою корпоративної моделі є висока продуктивність громадянського суспільства, його злагоджена діяльність та організованість. Громадські організації якісно виконують свої функції та соціальне призначення. Так, у Німеччині залучення громадських організацій до реалізації соціальних послуг дозволяє заощаджувати до 30-37% вартості таких послуг для держави [6, с. 3].

Водночас, недоліком такого типу взаємодії між органами державної влади та громадськими організаціями можна вважати недостатню самостійність останніх. Соціальні та політичні інститути країн-представників корпоративної моделі формувалися у той самий період, що і у Великій Британії. Проте форми суспільної взаємодії та політичної активності у зв'язку з історичними та культурними особливостями тут були більш радикальними, політизованими, залежними від держави та державної політики. В результаті, інститути громадянського суспільства в країнах корпоративної моделі відрізняються меншою лібералізацією, хоча це не впливає на рівень їх демократичності.

Середземноморська модель представлена деякими країнами Західної Європи, наприклад Італією, Португалією, Іспанією. В цих країнах історично не склалася традиція сильного громадянського суспільства. Соціальний зв'язок тут забезпечується через сім'ю та церкву, а сектор громадських організацій розвинений слабо. Щоправда, останні декілька десятиріч можна спостерігати пожвавлення в сфері громадських об'єднань зазначених країн, що пояснюється активною розбудовою демократії в Європейському Союзі. В залежності від того, хто підхопить ініціативу розвитку громадянського суспільства – держава чи громадськість – чи буде воно побудоване знизу чи зверху, може відбутися перехід країн середземноморської моделі до

корпоративної чи ліберальної. Найбільш типовими представниками скандинавської моделі вважаються Швеція, Данія, Фінляндія. Іноді до цієї моделі відносять також країни Центральної та Східної Європи. Особливістю країн скандинавської моделі є прихильність у недалекому минулому до ідеології соціалізму та соціал-демократії, впровадження принципу держави загального добробуту. Функції громадського сектору переходили до держави, а тому громадянське суспільство практично не формувалося.

Останнім часом тут виникли молоді громадські об'єднання, найчастіше згуртовані спільними інтересами, а не політичною ідеологією. Основною функцією громадських організацій є захист інтересів своїх членів, а не громадськості, тому громадянське суспільство країн скандинавської моделі ще не можна вважати остаточно сформованим. Тим не менш, поширення принципів демократії в світі сприяє прискореному формуванню громадянського суспільства в країнах скандинавської моделі. До скандинавської моделі взаємодії органів державної влади та громадських об'єднань можна віднести і Україну. Деякі ж вчені вважають, що найбільш близькою для нашої держави є корпоративна модель. Проте корпоративна модель передбачає наявність сильного громадянського суспільства, що працює у зв'язці з державою і часто сформоване нею. На нашу ж думку, в Україні громадянське суспільство знаходиться тільки на стадії формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України (2016). "Про громадські об'єднання" від 2 листоп. 2016 р. № 4572-VI. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.
2. Кононенко М. М. (2007). Соціальна солідарність: витоки, зміст та значення для ефективної взаємодії місцевої влади з громадянами. *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр.* 2 (32). 160–167.
3. Корнишова М. О. Діяльність громадських організацій як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні : проблеми та перспективи. *Поліс. Школа політичної аналітики*. Retrieved from: <http://polis.oa.edu.ua/index.php?id=56>.
4. Ладиченко В. (2016). Проблеми взаємодії держави і громадянського суспільства. *Публічне право*. 4 (24). 18–25.
5. Петренко К. М. (2013). Інституціоналізація громадських об'єднань: вітчизняні практики та світовий контекст. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 12. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6479/1/Petrenko.pdf>
6. Про стан розвитку громадянського суспільства в Україні: аналіт. доп. / А.В.Єрмолаєв, Д.М. Горєлов, О.А.Корнієвський [та ін.]. К. : НІСД, 2012. 48.

О. Суліменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті відзначено зобов'язання держави щодо забезпечення всім громадянам доступу до якісної освіти. У Законі України "Про професійний розвиток" визначено, що метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб, що формується за принципами: доступності професійного розвитку працівникам; вільного вибору роботодавцем форм і методів забезпечення професійного розвитку працівників з урахуванням специфіки їх роботи; додержання інтересів роботодавця та працівника; безперервності процесу професійного розвитку працівників [4].

Проблема становлення і розвитку професіоналізму є загальнодержавною проблемою, вирішенню якої відводиться пріоритетне значення. Не випадково основною метою освіти стає не проста сукупність знань, умінь і навиків, а заснована на них особистісна, соціальна і професійна компетентність - уміння самостійно здобувати, аналізувати і ефективно використовувати інформацію, уміння раціонально й успішно жити і працювати в світі, що швидко змінюється.

Отже, реформування сучасної освіти висуває нові вимоги до педагогічних кадрів закладу освіти. Педагог, який вільно й активно мислить, здатний прогнозувати результати своєї діяльності і відповідно моделювати освітній процес, є гарантом вирішення поставлених завдань. Сьогодні підвищився попит на соціально-активну і конкурентоспроможну особистість, соціалізоадаптовану до швидкоплинного світу. Від рівня професіоналізму педагогів, їх здатності до безперервної освіти безпосередньо залежать результати соціально-економічного і духовного розвитку суспільства. Вдосконалення всіх сторін діяльності закладу освіти можливе лише за умови ясного бачення керівником основних напрямків підвищення кваліфікації педагогів.

Для виконання цих вимог та підвищення професійного рівня педагогічних працівників, який відповідає сучасним вимогам держави і суспільства до освітньої галузі, акцентуємо увагу на необхідності удосконалення як системи управління професійним розвитком освітян, так і їх ставлення до якості педагогічної праці, зокрема слід подолати недосконалість системи підготовки педагогічних працівників, забезпечити спроможність випускників закладів вищої освіти педагогічного профілю задовольняти потреби споживачів в освітніх послугах високої якості.

Отже, здійснюючи управління у сфері професійного розвитку педагогічних працівників, державні та місцеві органи влади виконують наступні функції, які Л. Мартинець класифікує наступним чином [1]:

професійно-освітню – допомога в підвищенні рівня загальнонаукової, фахової та методичної підготовки вчителя, удосконалення його умінь і навичок професійної діяльності; *діагностичну* – діагностування та моніторинг особистісних якостей і здібностей вчителя, вивчення результатів його професійної діяльності; *оцінювально-прогностичну* – діагностика наявного рівня професійної компетентності і прогнозування напрямів розвитку; *аналітичну* – аналіз інструктивних документів щодо особливостей викладання навчальних предметів, аналіз шкільної документації, яка характеризує професійну діяльність учителя; *організаційно-координаційну* – забезпечення умов для професійного розвитку і спрямування дії зовнішніх і внутрішніх чинників; *регулятивно-корекційну* – рефлексія професійної діяльності вчителя, внесення оперативних змін; *контролюючу* – отримання інформації щодо кількісних та якісних змін у професійній компетентності вчителя, здійснення контролю за станом його професійного розвитку; *цілепокладання* – у процесі управління, для того, щоб домогтися бажаних результатів, ставиться певна мета, завдяки чому по закінченні цього процесу ми отримуємо очікувані результати; *мотиваційну* – мотивація є однією з провідних функцій управління, оскільки досягнення основної мети залежить від злагодженої роботи людей; *стимулювальну* – розглядається як процес активізації мотивів працівників (внутрішнє стимулювання) і створення стимулів (зовнішнє стимулювання) для їхнього спонукання до ефективної праці; *методичну* – керівник має володіти технологією управління, методикою педагогічного аналізу, методами обробки інформації, методикою колективного творчого виховання; *проектувальну* – це організація встановлення організаційних, економічних, технологічних, технічних і етичних норм та нормативів [1].

Для виконання цих функцій застосовуються різні механізми управління професійним розвитком працівників закладу освіти:

нормативно-правовий механізм управління як інтегрований комплекс суб'єктів і об'єктів правовідносин, засобів, методів та інструментів, які містять нормативно-правову базу, що реалізується на загальних принципах державної освітньої політики. Реалізація механізму зорієнтована на виконання правотворчої, правозастосувальної, контрольної-наглядової функцій.

організаційний – як складна система, що регулює різноманітні процеси в системі освіти, в тому числі процеси підготовки та професійного розвитку педагогічних працівників. Організаційний механізм в рамках модернізації освіти передбачає, зокрема,

впровадження державно-громадського управління у сфері освіти на демократичних засадах, вирішує проблеми “старіння” педагогічних кадрів, впровадження Інтернет-технологій та освітніх інновацій в управління ЗСО і освітній процес, створює організаційно-педагогічні умови функціонування закладів освіти з урахуванням регіональної та місцевої специфіки на процеси розвитку педагогічного персоналу;

політичний – забезпечення прав педагогічних працівників на свободу у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб’єктів освітньої діяльності, доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою.

фінансово-економічний – як забезпечення фінансування освіти відповідно до потреб, з орієнтацією на диверсифікацію джерел фінансування професійного розвитку педагогічних працівників;

інформаційний – як забезпечення достатніх та достовірних джерел інформації для органів державної влади у галузі управління професійним розвитком педагогічних працівників закладу освіти у відповідності до їх компетенцій; забезпечення безперервного інформаційного обміну між органами влади державного, регіонального рівнів та місцевого самоврядування в питаннях сприяння професійному розвитку педагогічних кадрів, реалізації їх прав на розвиток та саморозвиток; загальне підвищення якості освітніх послуг; удосконалення комунікацій держави з громадянами та громадськими організаціями за означеним напрямом для оцінки якісного складу педагогічних працівників, визначення стратегій їх професійного розвитку;

мотиваційний – як сукупність видів мотивації, які мають правову основу, і який спрямований на те, щоб зацікавити працівників виконувати свої функції більш якісно, з орієнтацією на тривалу перспективу;

кадровий – як механізм підготовки, відбору та розстановки педагогічних кадрів та управління ними;

соціальний механізм, – що ґрунтується на заходах підвищення престижу професії вчителя, покращення соціального статусу педагога у суспільстві.

Серед нетрадиційних форм організації управління професійним розвитком працівників закладу освіти широко запроваджуються інноваційні технології: • технології педагогічного моделювання; • проектні технології; • технології розв’язання професійних задач стосовно конкретних ситуацій, перевірки правильності та ефективності розв’язання і внесення необхідних корективів; • технології проблемного навчання; • технології, які розвивають рефлексивні дії; • технології з розвитку нової культури; • діагностичні технології; • мультимедійні технології.

Отже, управління професійним розвитком особистості, розвитком персоналу закладу освіти – це одні з основних показників прогресивності суспільства, вирішальних важелів науковотехнічного прогресу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мартинець Л. Функції управління професійним розвитком учителів / Л. Мартинець [Електронний ресурс] // Наук. вісн. Ужгородського нац.- го ун.-ту. Серія : “Педагогіка. Соціальна робота”. – 2016. – Вип. 2. – С. 137-139. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2016_2_36
2. Міська цільова Програма розвитку освіти м. Чернігова “Освіта в житті нашого міста” на 2017-2021 роки [Рішення міської ради від 27 жовтня 2016 року №12/VII – 25] // Офіційний веб-портал Чернігівської міської ради. – Режим доступу : <http://www.chernigiv-rada.gov.ua/document/rishennya-sesii/10663>
3. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
4. Про професійний розвиток працівників [Закон України від 12 січн. 2012 р. № 4312-VI] // Офіц. вісн. України. – 2012. – 17 лют. (№ 395). – С. 12. – Ст. 395.

Ю. Штика, Т. Рябуха

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УПРАВЛІННЯ МОЛОДІЖНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Практика останніх десятиліть переконливо доводить, що в світі, який постійно змінюється, політична, економічна і соціальна перевага буде у тих суспільств, що змогли накопичити і забезпечити ефективне використання інтелектуальних ресурсів та інноваційного потенціалу, головним носієм якого є саме молоде покоління. На початку ХХІ століття підвищився інтерес до вивчення проблем молоді в більшості країн Європи, що починаючи з другої половини ХХ століття обрали стратегію співпраці з молодим поколінням у форматі молодіжних об'єднань за інтересами.

На сьогодні найголовнішими структурами, які інституційно забезпечують розробку та реалізацію загальноєвропейської молодіжної політики Ради Європи, є Директорат з питань молоді та спорту (The Directorate of Youth and Sport), статутні органи (The tatutory bodies), Європейські молодіжні центри (The European Youth Centres, EYC) та Європейський молодіжний фонд (The European Youth Foundation). Кожна з означених сфер має свій сектор відповідальності за здійснення молодіжної роботи, окремо окреслені завдання, форми та методи діяльності [3; 4].

Директорат з питань молоді і спорту (The Directorate of Youth and Sport) виконує функції вищого органу координації зусиль країн Ради Європи щодо підтримки молоді. Він уявляє собою підрозділ Генерального директорату IV Ради Європи з питань освіти, культури і

спадщини, молоді і спорту (The Directorate General IV of Education, Culture and Heritage, Youth and Sport of the Council of Europe). Директорат визначає стратегії, розробляє програми та законодавчі важелі для розвитку цілісної, послідовної та ефективної молодіжної політики на місцевому, національному і європейському рівнях. Він забезпечує фінансову та освітню підтримку міжнародної молодіжної діяльності з питань громадянства, мобільності, захисту прав, демократії і культурного плюралізму. Директорат також здійснює дослідження у сфері соціального становища молодих громадян, життєвих стратегій та шляхів самореалізації сучасної молоді, а також забезпечує поширення результатів аналітично-експертної діяльності з означених питань [5].

До статутних структур Ради Європи, що опікуються молодіжною проблематикою, належать Європейський керівний комітет для молоді (The European Steering Committee for Youth, CDEJ), Дорадча рада з питань молоді (The Advisory Council on Youth), Спільна рада з питань молоді (The Joint Council on Youth), Програмний комітет з питань молоді (The Programming Committee on Youth) [5].

Європейський керівний комітет для молоді (The European Steering Committee for Youth, CDEJ) об'єднує представників міністерств та інших центральних органів влади, відповідальних за реалізацію молодіжної політики 48 країн-учасниць Європейської конвенції з культури. Цей орган забезпечує міждержавну координацію в молодіжній сфері та визначає критерії порівняння різних національних моделей молодіжної політики, обмін досвідом з їх реалізації й встановлює стандарти звітної документації. Важливими аспектами моніторингу виконання заходів у молодіжній сфері є додержання рекомендацій Ради Європи щодо молодіжної участі та майбутнього розвитку громадянського суспільства, виконання Конвенції про міжнародну добровільну допомогу молоді. Європейський керівний комітет для молоді також організовує конференції європейських міністрів, відповідальних за молодіжну політику, визначає правові інструменти, які регулюють молодіжну політику в країнах-членах. Дорадча рада з питань молоді (The Advisory Council on Youth) складається з 30 представників неурядових молодіжних організацій та об'єднань. У своїй діяльності вона враховує точку зору молодіжних громадських організацій з усього спектру молодіжної проблематики для вироблення рішень Ради Європи та впровадження їх у життя. Координація діяльності та налагодження співпраці між Європейським керівним комітетом для молоді (The European Steering Committee for Youth, CDEJ) та Дорадчою радою з питань молоді (The Advisory Council on Youth) здійснюється завдяки функціонуванню Спільної ради з питань молоді (The Joint Council on Youth). Засідання цього органу відбуваються у формі спільних зібрань представників обох зазначених структур. Саме він визначає пріоритети

молодіжних проблем, цілі та обсяги фінансування відповідних заходів. Така модель дозволяє урівняти права державних структур та молодіжного сегменту “третього” сектору [7].

Програмний комітет з питань молоді (The Programming Committee on Youth) створено як спільний орган, наділений правом прийняття рішень. До його складу входить по вісім представників від Європейського керівного комітету для молоді (The European Steering Committee for Youth, CDEJ) та Дорадчої ради з питань молоді (The Advisory Council on Youth). Він відповідає за розробку, моніторинг та оцінку програм Європейських молодіжних центрів і Європейського молодіжного фонду [5]. Європейські молодіжні центри (The European Youth Centers, EYC) створено у Страсбурзі та Будапешті [6]. Це постійно діючі структури, які забезпечують реалізацію молодіжної політики Ради Європи. Вони являють собою установи для здійснення підготовки та проведення міжнародних конференцій, зустрічей з молодіжних питань. Для цього створено необхідну інфраструктуру, яка включає конференц-зали з обладнанням для перекладів, бібліотеки, аудіо-відео та комп’ютерні класи тощо. Штат професійних працівників забезпечує освітню, інформаційну та технічну допомогу в підготовці, розробці та впровадженні проектів. Рада Європи фінансує значну кількість програм європейських молодіжних центрів. Уряди європейських країн та неурядові організації мають можливість використовувати зазначені установи на умовах самофінансування. Європейський молодіжний фонд (The European Youth Foundation, EYF) створено Радою Європи з метою фінансової підтримки європейської молодіжної роботи [6]. Щорічний його бюджет становить близько 2,5 млн євро. Завдяки цьому Європейський молодіжний фонд став міцним інструментом молодіжної співпраці. Він підтримує молодіжні заходи, які проводяться громадськими об’єднаннями та молодіжними організаціями європейських країн, у тому числі конференції, зустрічі, акції, виставки, публікації, аудіо-відео продукція, створення веб-сайтів. Важлива увага приділяється впровадженню пілотних проектів. Фонд виділяє свої гранти на розвиток неурядових молодіжних міжнародних організацій та їх об’єднань, приділяючи значну увагу забезпеченню його адміністративної складової.

Аналіз інституційного забезпечення програм підтримки молоді в країнах Європи дозволяє поділити їх на чотири основні групи [3]:

– країни зі спеціалізованим молодіжним міністерством та молодіжним директором (або подібною адміністративною структурою) – Німеччина, Австрія, Люксембург, Франція;

– країни, в яких молодіжна політика віднесена до відання одного з міністерств, у складі якого є молодіжний департамент (Швеція, Ірландія, Португалія, Греція, Іспанія, Бельгія, Нідерланди, Фінляндія, Норвегія);

- країни, в яких молодіжна політика координується декількома міністерствами без молодіжного директорату (Данія);
- країни без молодіжних директоратів та спеціальних координуючих структур в органах виконавчої влади (Італія, Великобританія).

Таким чином, можна зазначити, що однією з визначальних особливостей зарубіжного досвіду управління молодіжними організаціями є орієнтація на розвинений недержавний сектор, який бере активну участь у розвитку молодіжної сфери. Згідно з нормативно-правовою основою формування та реалізації державної молодіжної політики зарубіжними країнами, що відображається у відповідних механізмах, зокрема, “Європейській Хартії участі молоді у суспільному житті на місцевому та регіональному рівні” (2003 р.), значну частку завдань у цій сфері покладено на молодіжні недержавні громадські об’єднання, які діють у руслі державної стратегії та можуть розробляти власні програми як у межах безпосередньої взаємодії з органами державної влади та органами місцевого самоврядування, так і самостійно. При цьому на органи державної влади та органи місцевого самоврядування покладений обов’язок фінансової та іншої підтримки діяльності молодіжних недержавних громадських об’єднань, що має на меті залучення молоді до процесів управління суспільним розвитком, вироблення та реалізації суспільно-політичних та державно-управлінських рішень, уможливлюючи інтенсифікацію та ефективність зворотного зв’язку між державою та громадянським суспільством у вирішенні складних проблем і завдань, мінімізації негативних наслідків впливу сучасних глобальних процесів на життєдіяльність держави і суспільства, пропонуючи суб’єктам соціального управління якісно інший рівень відповідальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Молодіжна політика Європейського Союзу. Перспективи та шляхи запровадження в Україні : тренінг. посіб. – Донецьк, 2006. – 104 с.
2. Молодь в Україні. Дослідження молодіжного сектора : проблеми та перспективи. – К. : Програма розвитку ООН в Україні, 2006. – 169 с.
3. Стратегія розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року: Указ Президента України № 532/2013 від 27 вересня 2013 року. – Режим доступу: www.president.gov.ua.
4. Широкова-Мурараш О.Г., Новосад Я. А. Досвід Європейського Союзу у реалізації захисту прав та інтересів молоді // Юрид. вісн. Повітр. і косм. право. – 2010. – № 3. – С. 108 –112.
5. Study on the State of Young People and Youth Policy in Europe : Final report. – UN, 2001. – 147 p.
6. The National Programme of Action for Youth. – Zagreb, 2003. – 80 p.
7. Youth Policy between the Council of Europe and the European Union [Електронний ресурс] / Council of Europe. – Режим доступу : <http://www.coe.int>.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Н. Гигиладшвили, С. Татулишвили
Телавский государственный
университет им. Я.Гогебашвили
Грузия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Ученые и ученые-психологи давно считают, что человек саморазвивается. Много экспериментов на людях подтверждаются. Уровень развития человека усугубляется параллельно с когнитивным развитием на верхних уровнях, что сопровождается повышением самооценки и самореализации. Личность со временем, в процессе реальной самооценки, переходит на высшие уровни саморазвития и, как правило, стремится к активной самореализации в обществе. Естественно, что требование самореализации предъясняется с детства, а до взрослой жизни оно проходит определенные стадии; Поведение маленьких детей в значительной степени контролируется и управляется другими людьми: родителями, старшими сестрами и братьями, учителями сада и т.д. С увеличением ребенка это увеличивает ответственность, которую он берет от имени ребенка. Взрослые, в направлении когнитивного развития, начинают контролировать поведение и мыслительные процессы для достижения целей. Другими словами, их способность к саморегуляции постепенно увеличивается. Мы можем выделить следующие аспекты саморегуляции, на которых фокусируются психологи:

Стандарты и цели, которые мы называем собой;

Методы, которые мы используем для мониторинга и оценки их психических процессов и поведения;

Результаты, которые мы делаем сами, чтобы добиться успеха или провала. Люди также пытаются достичь конкретных целей, которых они пытаются достичь. Достижение ваших собственных целей приносит всем большое удовлетворение и повышает их самооценку.

Самонаблюдение. Другим важным аспектом саморегуляции является наблюдение за своим поведением. Это самооценка человека, объективно и правильно оценивать его поведение. Действительно, для достижения важных целей мы должны иметь возможность объективно оценивать цель.

Способность студентов к самооценке очень важна для их будущего успеха и карьеры. Студенты, обладающие навыками

саморегуляції, знають, яких цілей вони хочуть досягти при читанні или обучении. Их целью может быть получение общих знаний по предмету или накопление знаний, достаточных для успешного прохождения теста. Обычно эти студенты связывают цели конкретного обучения со своими долгосрочными целями и стремлениями. Они используют ряд стратегий, чтобы сконцентрироваться на задаче. Например, постарайтесь сделать скучное задание более интересным и увлекательным; Они напоминают себе, что успех важен и обещают вознаградить себя за успешное выполнение задачи. Учащиеся, обладающие способностью к самоконтролю, заранее определяют, как использовать время и ресурсы для обучения. Требование самореализации для индивидуума - это необходимость роста и включает в себя приобретение знаний, понимание мира и понимания, рост и развитие. Следует отметить, что невозможно удовлетворить потребности роста. Широко известно, что люди, которые более удовлетворены необходимостью понимания и понимания мира, желают приобрести больше знаний. Самореализация является источником великой мотивации для человека.

С. Кузікова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА САМОРОЗВИТКУ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Освіта є основним інститутом розвитку інтелектуально-культурного потенціалу суспільства. Проте прогрес у всіх сферах суспільного життя настільки стрімкий, що жоден фахівець не зможе, спираючись тільки на отриману освіту, ефективно працювати і бути конкурентоспроможним. Становлення сучасного фахівця можливе лише за умови єдності розширення професійних знань, вдосконалення вмінь та постійного особистісного саморозвитку.

Зазначене повною мірою стосується організації фахової підготовки студентів-психологів, що зумовлюється специфікою їх майбутньої професійної діяльності, спрямованої на надання психологічної допомоги іншим. Останнє вимагає від психолога-практика осмисленого, інтерналізованого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності, власного життя і саморозвитку. До того ж для фахівця-психолога процес усвідомлення і відпрацювання власного світосприймання і світоставлення, внутрішніх переживань і цілепокладання має бути безперервним. Тільки це збереже його психологічне здоров'я, забезпечить особистісне, а отже, й професійне зростання.

За нашою концепцією провідним і узагальнювальним критерієм фахівця-професіонала загалом і в галузі надання психологічної допомоги

зокрема визначено здатність бути суб'єктом саморозвитку. Відтак сама професійна підготовка розглядається нами як процес формування суб'єкта саморозвитку. Нами запропоновано систему підготовки студентів-психологів до психокорекційної діяльності, в основу якої покладено концепцію становлення суб'єкта саморозвитку. Інтегрувальним моментом у системі фахової підготовки є розроблений у формі дослідницько-тренінгового навчання навчальний курс «Психологія саморозвитку».

Курс «Психологія саморозвитку» є інноваційним щодо освітніх завдань та науково-прикладного змісту і розкриває прогресивні механізми становлення особистості як суб'єкта власної життєдіяльності і саморозвитку. Це, у свою чергу, сприяє професійному і особистісному зростанню бакалаврів-психологів як майбутніх фахівців-практиків. Предметом даного курсу є психологічні засади саморозвитку особистості, шляхи оптимізації становлення суб'єкта особистісного саморозвитку в дитячо-юнацькому віці. Метою курсу є формування розгорнутого сучасного уявлення про саморозвиток особистості, його понятійні моделі, механізми, критерії і чинники, а також вироблення навичок застосування технологій організації власного саморозвитку та саморозвитку клієнтів у ситуаціях консультування та психологічної корекції.

У результаті засвоєння курсу «Психологія саморозвитку» студенти повинні знати: теоретичні основи та актуальні проблеми саморозвитку особистості; соціально-психологічні чинники та закономірності становлення суб'єкта саморозвитку в дитячо-юнацькому віці; можливі причини ускладнення, блокування саморозвитку особистості; засоби дослідження особливостей, чинників, механізмів детермінації саморозвитку особистості в процесі її життєдіяльності; умови, методи і засоби оптимізації саморозвитку особистості на її життєвому шляху. Практичним результатом засвоєння курсу є вміння використовувати психологічні моделі для розуміння і пояснення процесу саморозвитку особистості; аналізувати проблеми, які ускладнюють, блокують саморозвиток як усвідомлений і самокерований процес особистісних змін; застосовувати різні методи, засоби і форми практичної психодіагностичної та психокорекційної роботи з особами різних вікових та соціальних категорій з метою оптимізації становлення суб'єкта особистісного саморозвитку; володіти навичками самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції власної життєдіяльності та особистісного зростання.

Зазначене сприятиме підвищенню ефективності професійної діяльності майбутніх психологів-практиків і, як результат, становленню особистості їх майбутніх клієнтів на різних вікових етапах розвитку як суб'єктів власної життєдіяльності та власного розвитку.

О. Скоробагатська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ МОРАЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інноваційний розвиток вищої освіти в Україні орієнтований на генерування, розробку та практичне впровадження нових ідей щодо оптимізації освіти, створення умов для інтелектуального розвитку молоді, формування пізнавальних мотивів навчання. Одним з найважливіших завдань вищої освіти є виховання самосвідомої особистості, яка буде носієм певних моральних цінностей. Саме ціннісні пріоритети молодого покоління й будуть направляти розвиток майбутнього життя суспільства.

На сучасному етапі розвитку соціуму виявляється суттєва, глибока криза моральних норм. В умовах інформаційної анархії у просторі всесвітнього павутиння формування гармонійної, незалежної, свідомої людини стає досить складним завданням. До того ж треба враховувати появу такої проблеми, як інтернет-залежність, що проявляється у наполегливому бажанні перебувати в Інтернеті off-line та нездатності свідомо вийти з Інтернету, знаходячись в ньому on-line.

Що вища освіта повинна протиставити негативному інформаційному та психологічному впливу комп'ютерних мереж, щоб молода особистість зберегла своє аутентичне зерно, інтеріоризувала найкращі людські цінності, розвинула свій внутрішній ресурс та стала свідомим архітектором свого життя?

Виховна функція вищої освіти є особливою, тому що вона реалізується у середовищі майже сформованих особистостей. Адже студент приходить у заклад вищої освіти не тільки з певним багажем інтелектуальних знань та навичок, а й з вже закладеною моральною, ціннісною, загальнокультурною матрицею. Студент належить до вікової підгрупи пізньої юності та першого молодого дорослого віку й признається дорослим в суспільному відношенні. В цей період відбувається розрив зв'язків з батьківською родиною, шкільними друзями, зі звичним способом життя. Й молода людина стає перед вибором: як саме далі жити? Вона або досягає вторинної позитивної соціалізації, або входить в негативну соціалізацію з властивим їй девіантним стилем життя. У першому випадку провідними видами діяльності стають професійне навчання, особистісне зростання, участь у громадському житті, захист природи та здорового способу життя, створення сім'ї, народження і виховання власних дітей. У другому випадку молода людина попадає у простір аморального, асоціального життя.

Основною метою виховної роботи вищої школи є формування почуття любові до свого народу, шанобливого ставлення до його

культури, мови і традицій, у вихованні почуття національної гордості і гідності вихованців. Особливої уваги потребує виховання у студентів вищих навчальних закладів духовності, моральності, інтелігентності. Адже в майбутньому саме вони будуть представляти інтелектуально-культурну еліту суспільства.

У студентський період життя особливого значення набуває необхідність певного переосмислення світоглядних позицій. Головний виховний вплив на молоду людину чине середовище, й тому так важливо, щоб виховний потенціал закладу вищої освіти був максимально задіяний. Основою цього повинно бути духовне, моральне наставництво викладачів, адже виховання відбувається в процесі навчання, й глибинна система цінностей викладачів, їх світогляд, гуманістичні погляди передаються через слово, через приклади з життя, інтонацію, навіть просочується «між рядків».

Особливого значення в даному контексті набуває додаткове вивчення майбутніми викладачами психології людини, психології моральності, онтологічної психології, основних психологічних концепцій буття особистості, психологічних проблем виховання, логотерапії. Адже розуміння психологічної природи людини, її глибинних мотивів до життя, до активного пошуку та реалізації сенсу буття, гуманне відношення до внутрішнього світу особистості студента – все це може стати безцінним засадою психологічного просвітництва сучасних та майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Ідея постійного оновлення психологічних та філософських знань викладачів є, на наш погляд, інноваційною та потребує підтримки на практичному та методичному рівнях. Одним з інноваційних методів може стати спеціальний онлайн-курс з підвищення кваліфікації в області психології людини для викладачів закладу вищої освіти.

Виховання особистості студента по суті розгортається як створення сприятливих умов для збагачення його світогляду, розвитку здібностей, позитивної трансформації, формування вольових та певних емоційних якостей, а також, за необхідністю, делікатного морально-психологічного корегування. Сучасна молодь часто проявляє егоцентризм, матеріальний прагматизм, таким чином звужуючи своє призначення до рівня задоволення потреб. Але ж таким чином особистість не розкриває свого аутентичного зерна, йде шляхом задоволень, а не шляхом сродного сенсу буття. Все це з часом призведе або до психологічної кризи, або до стагнації чи деградації особистості. Досить важливим моментом в цій справі є формування внутрішньої потреби молодшої людини до інтелектуального та морального самовдосконалення, до усвідомлення свого призначення, до активної реалізації свідомої концепції життя.

Заклад вищої освіти повинен стимулювати студента до морального розвитку. Одним з методів морального виховання може бути спеціальний курс з психології моральності, в контексті якої

розкриваються такі важливі питання, як психологічні основи особистісного розвитку, моральна самосвідомість людини, формування образу «Я», становлення моральності дорослої людини, ціннісних пріоритетів та основних мотивацій до життєдіяльності.

Важливо, щоб у студентів була можливість екзистенційного відкриття певних моральних цінностей. Щоб цінність добра, милосердя, зростання над своїм характером, відкритість до вдосконалення не із амбіцій, а з чистого серця були не просто словами, а особистим, душевним досвідом, на рівні глибинних почуттів. Для цього необхідна безкорисна практична участь студентів у суспільному житті: наприклад, різні волонтерські проекти з допомоги дітям, людям похилого віку, бездомним тваринам, акції по збереженню природи та ін. Безпосередній досвід милосердя дозволяє людині відкрити на глибинному рівні цінність одухотворення через допомогу іншим, наповнення безумовним сенсом свого буття, що дозволяє переорієнтуватися з егоцентричної орієнтації на просоціальну. Саме так людина зростає над собою, саме так вона стає моральною, стає особистістю.

РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

М. Бикова

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодення вимагає особливої уваги до питання формування та розвитку толерантності. Ще 16 листопада 1995 року держави-члени Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури прийняли Декларацію прав толерантності, де надали наступне визначення терміну «толерантність»: «Толерантність означає поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті і переконань. Толерантність - це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність - це те, що уможливлює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру».

Що стосується нашої країни, то ознаками особливої актуальності проблеми толерантності можна вважати те, що останнім часом ми все частіше зіткаємося з негативними проявами людської особистості, а саме з недоброзичливістю, неприязністю, розлюченістю, агресивністю. У сім'ю і школу проникають настрої нестерпності та культурного егоїзму. Подібні тенденції негативно впливають на становлення особистості дітей, формування їх духовності і залучення до загальнолюдських цінностей.

Мета нашого дослідження полягає в аналізі сучасних підходів до проблеми толерантності, визначенні завдань та напрямів формування толерантності у дітей дошкільного віку.

Толерантність сьогодні стала умовою гармонійного життя в суспільстві. Саме тому і виникла необхідність виховувати молоде покоління за правилами толерантності.

Велике значення у формуванні толерантності у дітей відводиться педагогам. Толерантність в педагогічному розумінні - це спілкування вчителя і учнів, побудоване на створенні оптимальних умов, що сприяють формуванню у вихованців культури спілкування, поваги до індивідуальності особистості, здатності спокійно висловлювати власну думку.

Психологи вважають, що найкращий вік для початку цілеспрямованого формування толерантності - це старший

дошкільний вік, адже саме в цей період активно починає розвиватися особистість, саме тоді закладаються ціннісні основи світогляду. Отже, проблему толерантності можна віднести до виховної, а задачу формування толерантності - до основних напрямів виховання.

Серед провідних завдань формування толерантності у дітей дошкільного віку ми визначаємо наступні:

- ознайомлення та прищеплення навичок культури спілкування, яка є однією з найважливіших у закладі дошкільної освіти та за її межами;

- розуміння і прийняття загальнолюдських цінностей (культурних, моральних, соціальних), які близькі і зрозумілі різним народам. Дітям слід пояснювати, що неповага до тієї чи іншої культури не сприяє порозумінню між людьми, а тільки підвищує рівень конфліктності;

- поширення ідей та ідеалів толерантності;

- розвиток незалежного критичного мислення з урахуванням моральних загальнолюдських цінностей;

- формування шанобливого ставлення до людей;

- робота над умінням будувати ефективне спілкування зі школярами різних національностей і релігій.

Система освіти повинна бути спрямована на передачу дітям глибоких знань про народи, культури і традиції, що, в свою чергу, сприяє вирішенню проблеми виникнення у дітей нетерпимості та забобонів.

У Декларації прав толерантності зазначено, що найефективнішим засобом запобігання проявам нетерпимості є виховання. Виховання в дусі толерантності починається з прищеплення людям знань про їхні права та свободи з метою забезпечити їхню реалізацію та зміцнити прагнення кожного до захисту прав інших. Політика і програми в галузі освіти повинні сприяти покращенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями.

У закладі дошкільної освіти створені найкращі можливості для толерантного виховання дітей, бо саме тут є дуже важлива перевага - дитяче співтовариство, в якому дитина може ознайомитися та навчитися сприймати різноманітність дітей. Таке середовище формує готовність дитини до гуманної, толерантної поведінки. Задача педагога - навчити дитину толерантно поводитися та спілкуватися. Заняття повинні будуватися на гуманістичній позиції, суб'єкт-суб'єктному підході у взаємодії з дітьми, що передбачає:

- свободу висловлювань і поведінки дитини в різних формах педагогічного процесу;

- вияв взаємних оцінок і суджень як дорослого так і дитини з різних приводів, надбання в процесі такої взаємодії індивідуального досвіду;

- недопущення будь-яких насильницьких чи жорстких заходів, що обмежують поривання і бажання дітей.

Проаналізувавши основні напрями формування толерантності у дітей дошкільного віку ми визначили, що найбільш продуктивно цю проблему можна вирішити через:

- формування уявлень дитини про себе як унікальної, самоцінної, неповторної особистості;

- розвиток уявлень про інших людей на підставі визначення схожих та відмінних рис;

- повідомлення знань про навколишній світ відповідно до базисної програми;

- усвідомлення дітьми своїх можливостей та їх розвиток;

- усвідомлення своїх достоїнств і недоліків, виявлення критичності;

- усвідомлення своїх прав і обов'язків перед собою та іншими людьми;

- формування вміння відстоювати свої права і зважати на права інших;

- визначення разом з дітьми правил і норм людського спілкування;

- уміння давати оцінку своїм вчинкам і вчинкам інших;

- уміння робити свій вибір, приймати рішення;

- прислухатися до думки інших і безконфліктно вирішувати виникаючі проблеми;

- поглиблення розуміння значущості і цінності життя кожної людини.

Так як провідним видом діяльності у дітей дошкільного віку є гра, то і формувати толерантність у дошкільнят найкраще за допомогою гри. З цією метою доцільно проводити систему заходів:

1. Свята і заняття знайомства з культурою і традиціями як українського народу, так і інших народностей. Вивчення фольклору з метою отримання знань про різноманітність народів.

2. Рольові ігри на опанування прийомів толерантного спілкування.

3. Виховні бесіди. Пропоновані теми для обговорення: «Про дружбу», «Про доброту», «Зло в гостях», «Правила поведінки в дитячому садку», «Що таке милосердя».

4. Етичні бесіди. Пропоновані теми: «Що ти зробив, як зробив», «Що таке права, що таке обов'язки». Обговорення ситуацій гуманістичного вибору

3. Активні ігри різних народів.

4. Народні традиції та свята.

5. Заняття за мотивами народних казок різних народів.

6. Ігри на визначення головних ознак толерантної особистості (наприклад, така людина: поважає думку інших, доброзичлива, завжди спрямована на взаємодію, здатна зрозуміти і прийняти іншого, допитлива і чуйна, поблажлива тощо). До кожної ознаки створити педагогічну ситуацію, разом з дітьми вирішити її і таким чином закріпити не тільки теоретичні знання, а й навички практичної поведінки.

7. Ігри на подолання духу нетерпимості. Спочатку визначити сутність поняття «нетерпимість», дізнатися, чи спостерігали діти її у спілкуванні оточуючих, що може виступати предметом нетерпимості (такі особливості дітей, як національні, релігійні, етнічні, соціальні, статеві, пов'язані з зовнішнім виглядом, пов'язані зі станом здоров'я, пов'язані з інтересами, захопленнями та звичками). Наступним кроком є формування позитивного ставлення до людей різних національностей, релігій, людей з особливими потребами тощо. Для цього створюються проблемні ситуації і діти вирішують, як безконфліктно спілкуватися та які існують прийоми виходу з конфліктів.

Серед факторів, що впливають на продуктивність процесу формування толерантності у дітей дошкільного віку мивважаємо за доцільне виділити рівень освіти вихователів та батьків з питань толерантності, а також відзначимо, що розвиток толерантності дошкільнят стане ефективним лише в тому випадку, якщо він відбувається в емоційно врівноваженому середовищі.

Висновки. Сучасна культурна людина - це не тільки людина освічена, але й така, що володіє почуттям самоповаги і шанована оточуючими. Важливо формувати у підростаючого покоління вміння будувати стосунки з оточуючими на основі співпраці і взаєморозуміння, готовності прийняти інших людей, їх погляди, звичаї і звички такими, якими вони є. Завдання сучасного дошкільного освітнього закладу полягає в тому, щоб з його стін вийшли вихованці не тільки з певним багажем знань, умінь і навичок, а й самостійні діти, що володіють толерантністю в якості основи своєї життєвої позиції.

Л. Булатова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОНАВСЬКА МАЙСТЕРНІСТЬ ЯК ОСНОВА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ХОРМЕЙСТЕРА

Пошук альтернативних практик розвитку творчої особистості, відкриває широкі можливості для опанування нею механізмів творчого самовиявлення. В цьому контексті особливої значущості набувають питання, що пов'язані з професійною підготовкою майбутнього фахівця,

формуванням його ціннісних орієнтацій, розвитком креативного мислення, актуалізацією потреби професійно-творчого зростання.

Орієнтація освітніх процесів на індивідуальність людини стає домінантною позицією, що спрямована на переосмислення мети, завдань і методів професійної підготовки студентів, розвитку їх мотиваційно-смыслового ставлення до майбутньої діяльності, на реалізацію можливостей самотворення. Водночас, поява нових форм і способів комунікації, спілкування, обміну культурними цінностями виводить на перший план необхідність переосмислити традиційне розуміння виховного потенціалу мистецтва, зокрема музичного. Тим більше, що з кінця ХХ – на початку ХХІ століття особливо актуальними постають питання, пов'язані з новітніми засобами виразності, з оновленою експресією творів музичного мистецтва [2].

У зв'язку з цим, особливої ваги набуває проблема художньої творчості як гаранта збереження, поширення, засвоєння духовних надбань нації та активне створення нових естетико-художніх цінностей. Ці питання все активніше постають перед хоромим диригентом, виконавсько-творча діяльність якого спрямована не тільки на самовиявлення й самореалізацію, а й на налагодження діалогу із слухачем, створення нового комунікативного простору, нових соціо-культурних цінностей. Тож сьогодні увага спрямовується на постать диригента, на пошук його сучасної «виконавської моделі» (В. Сумарокова).

Розглядаючи проблему музично-виконавської майстерності сучасні науковці – В. М. Апатський, Ю. М. Бай, М. М. Берлянчик, В. П. Білоус, Н. Б. Брояко, Б. Л. Гутников, А. Т. Попов, Г. Ф. Саїк, В. П. Сраджев вивчають широке коло питань, серед яких виконавська діяльність і її складові; наявність у виконавця необхідних знань та здатність до розкриття авторської концепції музичного твору; взаємодія і взаємовплив технічної і художньої сторін виконавського мистецтва; уміння та здатність виконавця коригувати власний психічний стан під час концертного виступу та ін. Тож ми виходимо з того, що виконавська майстерність – це характеристика високого рівня, що передбачає здатність виконавця до глибокого осягнення художнього змісту музики, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні [3].

Особливої уваги заслуговує новий напрямок сучасного музикознавства, дослідження якого присвячені аналізу евристичної діяльності музиканта-виконавця, вивченню нових сфер теоретичного осмислення процесу творчості музиканта-виконавця. Все більшої значимості набувають такі підходи як естетико-музикознавчий (О. Бодина); культурологічний (В. Белікова); мистецтвознавчий, музично-теоретичний (О. Катрич); психологічний, методико-педагогічний (Н. Гребенюк) та ін.

Вивченню саме хорової та диригентської майстерності присвячені роботи К. Пігрова, К. Птиці, Г. Дмитревського, Б. Краснощокова, М. Гарбузова, а також розробки сучасних дослідників в галузі хорової творчості, специфіки шкіл хорového співу, хорového інтонування – А. Лащенко, В. Москаленка, О. Бенч-Шокало, Л. Бутенка, В. Живова, Ю. Мостової та ін.

Зазначимо, що актуальність розвитку виконавської майстерності майбутнього хормейстера багатою мірою зумовлена змінами, які відбуваються в самій музиці на рівні звуковому, енергетичному, логіко-семантичному та смисловому [6, С. 113]. Інтерактивність, як важлива характеристика сучасної культури, спонукає до пошуку нових, більш оптимальних підходів формування музичного мислення й нового типу естетичної свідомості хорového диригента вже на етапі його професійної підготовки.

Сьогодні спостерігається різноманітність і багатшаровість образного змісту хорových творів, що виявляється в надзвичайних, посилено експресивних засобах художньо-музичної виразності (вигуки, шепіт, мовленнєве гліссандо, пуантилістичне нашарування тощо) поряд з виконавськими (тембр, регістр, артикуляція, динаміка) засобами і прийомами. Хорова фактура в сучасній хоровій музиці уявляє собою складну систему поєднання, протиставлення, змішання, доповнення типів фактури, що є різними за своїм історичним та стильовим походженням, але здатні придбати нову системну єдність у змінному контексті музичної творчості [2].

Тож зміни образного змісту творів, поява нових типів фактур (внутрішньо-кластерна алеаторна поліфонія, кластерне псалмодування та скандування, рухомий кластерний пласт, фонетично-імітаційна “висотно непевна” поліфонія, сонорно-алеаторна імітація, “макрополіфонія” висотно-спрямованих вільних тонаційних блоків та ін.) свідчать про необхідність опанування і усвідомлення майбутнім диригентом новітніх перетворень мовленнєвих засад музики.

Таким чином, виконання сучасних хорových творів потребує від виконавців (диригента, хорového колективу) не тільки здатності до нового розуміння музичного тексту, алей й від опанування хормейстером відповідних способів презентації його виконавцям. У зв'язку з цим, актуалізується необхідність набуття майбутніми фахівцями умінь налагодження комунікативної взаємодії, міжсуб'єктного спілкування керівника хору з виконавцями, на яку постійно звертають увагу видатні диригенти і науковці (Б. Ломов, Г. Єржемський, О. Поляков, Б. Грін, Т. Смирнова, К. Пігров, В. Соколов, Г. Струве, К. Птиця, І. Мусін, М. Преслер, Д. Баренбойм, Т. Скіперс, Л. Бернштейн та ін.).

Виходячи з того, що диригентська діяльність багатогранна й включає музикознавчо-теоретичний, інтерпретаційно-виконавський, психолого-педагогічний та організаційно-управлінський аспекти і проявляється у вигляді органічного синтезу у процесі керування хором колективом *майстерність диригента* стає невід'ємною складовою його виконавської творчості. Тож акцентуємо увагу на тому, що музично-виконавська майстерність – це властивість особистості, яка сформована в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмій, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості [1]. При цьому сутнісною характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні уміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих дібностей [5].

У зв'язку з цим, в ході професійної підготовки хормейстера важливо зосередити увагу на формуванні його творчого методу та індивідуального виконавського стилю як необхідних складових його творчого самовиявлення. Творчий метод диригента являє собою сукупність світоглядних, розумових, психологічних, професійних особливостей та особистісних якостей, які визначають його підхід до творчості, в тому числі стиль спілкування з колективом, індивідуальний виконавський стиль, репертуарні пріоритети тощо [4]. Центральне місце у формуванні індивідуального стилю диригента займає здатність до виконавської інтерпретації твору, яка є актом особистісного прояву, самовираження, є наріжним каменем готовності до професійного саморозвитку майбутнього фахівця [7].

Таким чином, опанування виконавської майстерності, набуття навичок художньої інтерпретації музичних творів, способів комунікації і спілкування відкриває надзвичайні можливості для творчого самовиявлення майбутнього хорового диригента, розширює межі діалогу між чуттєвими досвідами різних індивідів, сприяє оновленню їх культурних цінностей та цінностей суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Київ: НМАУ імені П. І. Чайковського, 2005. 20 с.
2. Бондар Є. М. Надекспресивне інтонування в контексті сучасної хорової творчості: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Одеса, 2005. 26 с.
3. Ваврик Р. В. Майстерність як універсальна проблема музично-виконавського мистецтва. *Військово-диригентська майстерність, культурологічні та художньо-інтерпретаційні аспекти*. Львів, 2008. С. 5-11.
4. Корнішева Т. Л. Виконавська культура хорового диригента як важлива складова диригентської діяльності. *Музичне мистецтво і культура*, вип. № 16. 2012. С. 385-393.

5. Саїк Г. Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. дис... канд. пед. наук. Київ, 2000. 20 с.

6. 37. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. Москва: Просвещение, 1984, 176 с.

7. Шикиринская О. А. Теоретико-методологический аспект проблемы художественно-педагогической интерпретации произведений искусства/ Вісник Запорізького національного університету, вип. №1. 2010. С.135-139.

Ю. Гавриленко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ТЕХНІКИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Важливим аспектом розвитку педагогічної науки є її методичне забезпечення. Поняття «метод» має різні тлумачення. У стародавньому світі метод розумівся як синонім понять «шлях дослідження», «спосіб пізнання». Тепер у словнику української мови – це спосіб пізнання явищ природи та суспільного життя; прийом або система прийомів, що застосовується в будь-якій галузі діяльності [10]. У філософській науці він трактується як форма теоретичного і практичного пізнання дійсності, взаємо поєднання принципів, методів та підходів, які використовуються у науці для пізнання предмету вивчення [2].

У педагогічній науці метод – це підхід (прийом, засіб) теоретичного дослідження або практичного втілення явища (процесу) [5]. Також у зазначеній науковій галузі зустрічається поняття «метод навчання». Він розуміється як спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога та студента, спрямованої на розв'язання навчальних, творчих та виховних завдань.

О. Олексюк подає поняття методів хорového навчання, як «упорядкований спосіб взаємопов'язаної пізнавальної діяльності студента, спрямований на творче оволодіння професійними знаннями, розв'язання художньо-навчальних та художньо-виховних завдань хорОВОЇ роботи» [4].

До методів диригентсько-хорového навчання відносяться: словесні методи (пояснення, розповідь, бесіда, обговорення, поточний коментар), наочні методи або наочно-слуховий метод (виконання партитури хорového твору на інструменті або сприймання на слух у записі, виконання голосом, ілюстрування словесних пояснень схемами, мімікою, жестами), методи зорової наочності (схеми, нотні таблиці тощо), практичні методи, метод спостереження, метод імпровізації, метод порівняння, метод музичного узагальнення, метод емоційної драматургії, проблемно-пошуковий метод, метод наслідування, репродуктивний метод та ін.

Сучасний розвиток диригентсько-хорової галузі актуалізує розробку інноваційних методів навчання, які відповідають вимогам часу до підготовки хорових диригентів. Розглянемо деякі з них.

Метод синестезії (“естетикос” - такий, що відчуває, “синтез” - співчуття, спів-відчуття). Цей метод полягає в перекладі вербального змісту у невербальний або навпаки. Згідно концепції О. Рудницької, синестезія - це міжсенсорні асоціації, які виникають внаслідок поєднання візуальних, слухових та інших образів мистецтва і зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього змісту [9]. Синестезія сприяє розвитку уяви, асоціативних зв'язків, артистизму, творчого мислення.

Метод синектики (“мозковий штурм”) полягає у пошуковій діяльності студента, яка основана на використанні власних здогадок та інтуїції. В основі цього метода лежить уявлення про творчість в навчальному процесі, ірраціональність як умову творчості. Метод синектики спрямований на вироблення нових уявлень та оволодіння ними [4].

Метод ідеальних типів прийшов до нас з психології та культурології (К. Юнг, М. Вебер). «Ідеальний тип» - це образ, який ми створюємо власною уявою з певних, окремо взятих, ідеальних рис та поєднуємо між собою в одне досконале ціле. У музичній педагогіці цей метод виражається у втіленні власного “виконавського світу”, художнього образу твору.

Інтенаційно-пластичний метод – за допомогою вокального інтонування та інтонаційно-слухового уявлення формується пластичність диригентського жесту (за формулою вокальне інтонування – диригентський жест) [1].

Отже, впровадження новітніх методів у педагогічний процес дозволяє знаходити нові, інтегровані підходи, які виникають завдяки об'єднанню та взаємопроникненню раніше окремих елементів з різних предметів фахової підготовки майбутнього диригента хору. Основною метою такого підходу можна вважати всебічний розвиток студента, формування системного мислення, збудження творчої уяви, а також удосконалення та пошук нових шляхів передачі власної інтерпретаційної версії художнього образу музичного твору студентом засобами диригентської техніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бірюкова Л. А. *Підготовка вчителя до роботи з хором: навчально-методичний посібник*. Суми: видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011, 240 с., С. 79.
2. Кримський С. *Метод* // Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002, С. 373, 742 с.
3. Козир А. В. *Формирование стиля педагогического руководства хором коллективом: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1987, 27 с.*

4. Олексюк О. М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. К.: КНУКіМ, 2006, 188 с.
5. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти. // Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 1 (6). К., 2004, С. 15 - 20.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). К.: Освіта України, 2008, 247 с.
7. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник. К.: 2003, 116 с., С. 17.
8. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник. К.: Вища школа 1998, 143 с.
9. Рудницька О. П. Інтегративний підхід до формування в учнів художньої картини світу // Педагогічні новації столичної освіти: теорія і практика / Наук. метод, щорічник. К., 2001, С. 190-198
10. Словник української мови: в 11 т., Том 4, 1973, С. 692.

Гао Іюань

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Процес фахової підготовки в галузі мистецької освіти вимагає нового погляду на його методологічні основи з урахуванням практичного успіху. У цьому контексті рельєфнішими стають акценти на формуванні фахівця, якій би був психологічно готовий сприймати нові ідеї, займатись інноваційною діяльністю, а отже професійно самовдосконалюватися. Таким чином, очевидною стає проблема підготовки майбутніх педагогів-музикантів зі сформованим інноваційним потенціалом, здатних до саморозуміння та самовизначення в нових соціокультурних умовах; які можуть самостійно формувати й коригувати професійні цілі, адекватні особливостям конкретної ситуації; переосмислювати власну особистісну та професійну суті в умовах мінливої дійсності.

На підставі вивчення, аналізу й узагальнення висновків учених вважаємо, що інноваційний потенціал педагога-музиканта є складною динамічною структурою, що висвітлює його сутнісні особливості та об'єднує низку взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, суб'єктно-операційний і регулятивно-рефлексивний.

Змістове наповнення процесу формування інноваційного потенціалу педагога-музиканта реалізовувалося в межах викладання дисциплін «Основи музичної педагогіки і психології», «Національні традиції музичної освіти в Україні». Зміст зазначених дисциплін було доповнено наступною тематикою: «Інтерактивні методи навчання мистецтва», «Інтерактивні технології навчання мистецтва», «Арт-терапевтичні технології на уроках мистецтва», «Мультимедійні

технології на уроках мистецтва», «Методика проведення нестандартних уроків з мистецтва», «Інтегровані художньо-педагогічні технології на уроках мистецтва».

Також був розроблений курс «Основи впровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій у мистецьку освіту», який передбачав оптимальне поєднання теоретичного і практичного навчання, проявів високої форми активності та самостійності у процесі практичного застосування набутих знань і вмінь, розширення сфери евристичної діяльності, набуття досвіду застосування інноваційних художньо-педагогічних технологій, інтенсифікацію науково-дослідної роботи в галузі мистецької педагогіки.

Аудиторні заняття проводились із використанням технології контекстного навчання, серед яких: проблемна лекція, лекція-дискусія (власне навчальна діяльність), за допомогою яких формується предметний контекст досліджуваної проблеми; практичне заняття з елементами дискусії, моделювання майбутньої фахової діяльності. Наприклад, студентам пропонувалося взяти участь у дискусіях на тему: «Обґрунтуйте роль традиційних та сучасних інтерактивних методів і прийомів навчання мистецтву», «Доведіть доцільність впровадження інноваційних методів навчання у мистецьку освіту», «Запропонуйте завдання дослідницького, евристичного, проблемного характеру до уроків мистецтва».

З метою ознайомлення з альтернативними педагогічними технологіями навчання мистецьких дисциплін пропонувалася серія завдань для опрацювання особливостей методики викладання музичного мистецтва з елементами альтернативних технологій в зарубіжній педагогіці. Зокрема, підготувати повідомлення та реферати на теми: «Сучасна мистецька освіта в країнах Західної Європи: Великобританії, Франції, Нідерландах», «Художньо-естетична освіта в Японії», «Викладання мистецьких дисциплін у вальдорфській школі», «Викладання музичного мистецтва в загальноосвітніх школах Китаю».

На практичних заняттях також впроваджувалися елементи імітаційних технологій, де студент мав нагоду проілюструвати конкретні технології на прикладі фрагментів уроків або фрагментів роботи над окремими видами завдань. Заняття носили практико-орієнтований характер: студенти не просто актуалізували знання, які отримали під час лекцій, а й висловлювали власну позицію, моделюючи діяльність вчителя та учнів під час ситуації, що можлива на уроці; здійснювали розбір конкретних методичних ситуацій, давали їм характеристику з різних позицій – вчителя та методиста.

Дієвою формою роботи стала серія занять у формі майстер-класів, творчих майстерень, на які запрошувалися вчителі музичного мис-

тецтва, що брали участь у конкурсі «Вчитель року», вчителі-методисти, які представили альтернативні художньо-педагогічні технології.

Наведемо приклад таких майстер-класів: «Інноваційні технології формування музичних здібностей школярів засобами інструментального музикування» (вчитель Р. Болсуновський – переможець обласного конкурсу «Вчитель року – 2017» у Житомирі), «Опанування мистецтва у вальдорфській педагогіці» (доцент Г. В. Ямчинська, старший викладач Є. В. Плющик – Житомирський державний університет імені Івана Франка); «Як створити портфоліо вчителя музичного мистецтва» (вчитель-методист Житомирської ЗОШ № 33 В. М. Голуб).

Специфіка майстер-класів полягала в моменті рефлексії у заключній частині заняття як відображення прагнень і сподівань студентів у здобутих професійно орієнтованих знаннях і вміннях. Момент рефлексії у заключній частині заняття довів результативність обраної форми навчання і комбінацій інноваційних технологій у досягненні поставленої мети майстер-класу. Була відмічена висока активність та участь студентів у всіх запропонованих формах (обговорення повідомлень, відео-презентація) результативність та творчість у процесі практичної роботи.

Ефективною формою організації навчання стала «Творча майстерня мистецької освіти». Як педагогічна технологія творча майстерня реалізується за правилами інтенсивної інтерактивної взаємодії, за рахунок інноваційного знання, імпровізації, поєднання умовного і реального планів дії. Основними ознаками творчої майстерні вважаються наступні: максимальне включення і активна позиція студентів; діалогічна і полі логічна взаємодія; можливості для імпровізації; низька ступінь регламентації дії учасників; психологічна підтримка учасників і атмосфера відкритості, творчості, доброзичливості і взаємної довіри.

Ключовою метою творчої майстерні було створення інноваційного середовища фахової підготовки студентів, яке дозволить їм набути елементів професіоналізму та самореалізації.

Головні завдання творчої майстерні:

- допомога студентам у вивченні та реалізації актуальних завдань розвитку мистецької освіти;
- забезпечення всебічного поглибленого дослідження вибраної науково-методичної проблеми у галузі мистецької освіти та створення умов для проведення науково-дослідної експериментальної діяльності;
- активізація інноваційного потенціалу майбутнього педагога-музиканта і вдосконалення його фахової компетентності та готовності до впровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій;

- моделювання апробація, впровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій навчання і виховання у галузі мистецької освіти;
- розвиток традиційних і пошук нових високоефективних форм і методів і технологій організації навчально-виховного процесу;
- розвиток у майбутніх педагогів-музикантів здібностей до пошуку шляхів розв'язання освітніх завдань;
- забезпечення підготовки майбутніх педагогів-музикантів до музично-творчої та музично-педагогічної діяльності в умовах інноваційного мистецько-освітнього середовища;
- розвиток інформаційної, дослідницької, методичної культури майбутніх педагогів-музикантів.

Наведемо приклади тем, обговорених на засіданнях «Творчих майстерень мистецької освіти»: «Розвиток творчих здібностей учнів з використанням елементів музичної театралізації» (вчитель І. Назаренко – переможниця обласного конкурсу «Вчитель року – 2017» у Житомирі); «Розвиток творчих здібностей учнів шляхом інтеграції музичного, сценічного та образотворчого мистецтва» (вчитель Житомирської ЗОШ № 8 О. С. Михайлицька).

Таким чином, можна зазначити, що «Творча майстерня мистецької освіти» – це форма співпраці, завдяки якій майбутні педагоги-музиканти отримують можливість опанувати сучасні інноваційні художньо-педагогічні технології, побачити практичну діяльність учителів-майстрів, фіксувати власне фахове зростання.

Студентам також була запропонована така форма роботи як написання есе за допомогою якої були виявлені цікаві думки щодо стану теорії і практики сучасної мистецької освіти та перспектив запровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій у цій педагогічній галузі. Студенти також повинні були сформулювати своє професійне кредо. Наведемо фрагменти таких есе:

Яна С.: «Мистецька освіта спрямована на формування культури сприйняття навколишнього світу, на розвиток здібностей особистості до власного перетворення. Мистецька діяльність вчить людину бачити світ у всій багатоманітності його форм, явищ, формує її світорозуміння і світовідчуття. Моїм професійним кредо буде гасло: «Мистецтво – це засіб гармонізації особистості і важливий освітній чинник».

Ярослава М.: «Сучасні діти надто заангажовані у технічний простір і їх важко переконувати, що життя потребує духовності. Гадаю, що мистецька освіта – потужний чинник впливу на формування їхньої духовності. Таким буде моє професійне кредо».

Іванна І.: «Мистецька діяльність вчить людину бачити світ у всій різноманітності його форм, явищ, формує її світорозуміння і світовідчуття. Впровадження на всіх рівнях освіти мистецьких

дисциплін, які залучають до світу прекрасного, дають людині змогу осягнути своє призначення, формують естетичні почуття, розвивають творчі здібності особистості».

Серед завдань контекстного характеру пропонувалося підготувати:

Конспект уроку з формами арт-терапії з курсу художньо-естетичних дисциплін;

Конспект уроку з використанням інтегрованого навчання на засадах музичного та образотворчого мистецтва;

Конспект уроку з формами інтерактивного навчання: мозкові атаки, колективні обговорення, фасилітовані дискусії

Таким чином, запропоновані форми і методи формування інноваційного потенціалу педагога-музиканта яскраво довели свою ефективність і були спрямовані на опанування студентами інноваційними художньо-педагогічними технологіями та можливостями їхнього використання у галузі мистецької освіти: інтенсивними технологіями навчання, технологіями культурно-світоглядної, естетико-мистецтвознавчої та комплексної інтеграції, технологіями діалогової взаємодії; художньо-педагогічними та продуктивно-творчими освітніми технологіями, технологіями контекстного навчання, інформаційно-комунікативними технологіями.

Н. Громова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ЯК ПОКАЗНИК САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Євроінтеграційні процеси у вітчизняній освітній парадигмі актуалізують риторичний компонент професійної підготовки майбутнього фахівця будь-якої сфери. Відповідно до головних принципів існування Європейського адміністративного простору майбутні фахівці мають володіти вміння і навичками вести бесіду, переговори, дискусію, полеміку; демонструвати культуру ведення спору. Ідеться про формування риторичної компетентності як здатності до регламентування комунікативного простору, ефективно організації мисленнєво-мовленнєвої діяльності, консолідування норм та правил спілкування й культури переконання в різних комунікативних ситуаціях.

Згідно з сучасними вимогами до освіти неможливо формувати професійну компетентність без розвитку риторичних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця. Постає необхідність виокремлювати риторичну компетентність як складову професійної компетентності.

Учені по-різному підходять до визначення поняття «риторична компетентність». На думку, О. Симакової, риторична компетентність – це володіння якостями, що визначають здатність особистості до ефективної комунікації, ціннісним ставленням до спілкування та досвідом, спрямованим на здійснення продуктивної діяльності. Дослідниця до структури риторичної компетентності відносить комплекс складових, серед яких уміння й навички, що забезпечують процес ефективної комунікації, ініціативність у спілкуванні, тобто вміння бути комунікативним лідером [4].

В. Нищета до риторичної компетентності зараховує сукупність знань про мову, мовлення, спілкування та комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в комунікацію). На його думку, «риторична компетентність – це вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, уміннями й навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного й оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної й риторичної діяльності» [3, с. 59]. Автор робить висновок, що необхідно оперувати терміном «компетентність» у контексті її формування, тобто сфери буття особистості, характеристики з погляду досвіду, здібностей, спроможностей людини; формуванню риторичної компетентності доцільно надавати загальноосвітньої, особистісної спрямованості.

Узагальнюючи різні думки, робимо висновок, що риторична компетентність трактується науковцями як сформована здатність людини виступати в ролі суб'єкта комунікативної діяльності та розглядається одночасно і як мета, і як результат професійної підготовки майбутніх фахівців. Якщо комунікативна компетентність дає змогу реалізувати одну з найперших суспільних потреб – потребу людини в іншій людині з метою спілкування, то риторична забезпечує найбільш ефективну реалізацію цих потреб для розв'язання життєво важливих проблем у всіх сферах комунікації – в побуті, на виробництві, в ділових стосунках, в освіті, науці, техніці й культурі.

Питання риторики, риторичної культури, риторичної компетентності особистості розглядаються в працях Н. Безменової, О. Зарецької, І. Зязюна, А. Капської, Ю. Лотмана, Л. Мацько, С. Минєєвої, А. Мурашова, М. Препотенської, Ю. Рождественського, Г. Сагач, Н. Тарасевич, І. Тимоніної, Г. Хазагерова, Е. Юніної та ін. Сутнісними для розробки поняття риторичної компетентності особистості й фахівця вважаємо ідеї західних дослідників (І. Штрекер, С. Тайлер, К. Берк та ін.). Формування риторичної компетенції фахівця (гуманітарія, педагога) стала об'єктом дисертаційних досліджень Л. Аксьонової, Я. Білоусової, Н. Голуб, А. Первушиної, Л. Ткаченко та ін. Аналіз наукової літератури дає підстави твердити, що не існує єдиного підходу до визначення як

змісту, так і структури поняття риторична компетентність, оскільки не існує єдиного підходу до визначення самої сучасної риторики, що лише підтверджує її багатовимірність.

Основна мета формування риторичної компетентності майбутнього фахівця полягає в підготовці особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття (слухання і читання) та створення (говоріння й письма) висловлювань у різних сферах, формах, видах і жанрах мовлення, а також аргументовано дискутувати, переконувати співрозмовника, будувати монолог з фахової теми чи конструктивний діалог тощо.

Аналіз науково-методичної літератури доводить, що риторична майстерність формує в людини вміння управляти своїм мисленням і мовленням, незалежно від того, чи пов'язана її професійна діяльність з активною потребою спілкуватися, говорити; дає можливість реалізувати себе як особистість в обраній спеціальності.

Із цього приводу Л. Синельникова зазначає, що риторика розвиває в людині цілу систему особистісних якостей та закликає пригадати таку рису ораторського мовлення, як витонченість, бо стиль тонкий, що відповідає хорошему смаку, об'єднує раціональне й емоційне:

- культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію);
- культуру мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність);
- культуру поведінки (ввічливість, тактовність, толерантність, коректність, розкутість);
- культуру спілкування (повага до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення однодумців, відповідальність за своє слово);
- культуру виконавської майстерності (виразність та доцільність жестів, міміки, правильність дикції та інтонації) [5].

Необхідність використання елементів риторики пояснюється і неминучими процесами модернізації вищої освіти. Вимогою часу стає підготовка фахівців нової якості – здатних творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі, приймати нестандартні рішення, вчитися і розвиватися протягом усього життя. Як уважає дослідниця риторики Т. Ладиженська, «...в усьому світі при розв'язанні питань модернізації освіти в центрі виявляються питання культури людини, зокрема те, як сучасні люди вміють контактувати, розуміти позицію іншої людини, знаходити узгоджені рішення тощо – тобто як людина уміє спілкуватися. Від цього вміння багато в чому залежить і особисті успіхи, і успіхи суспільства в цілому» [1].

Упровадження засобів риторики в навчальний процес передбачає формування у студентів комунікативно-мовленнєвих якостей: уміння готувати промову й виступати з нею перед аудиторією; вести ділову розмову та бесіду; володіти культурою риторичного полілогу у формі дискусії, диспуту тощо. Досягнення результату забезпечується професійно-педагогічною спрямованістю навчального процесу; активним залученням студентів до навчально-пізнавальної діяльності; здійсненням диференціації та індивідуального підходу до студентів; формуванням риторичних умінь в єдності мисленнєвого, мовленнєвого й комунікативного компонентів.

Складовими риторичної компетентності майбутнього фахівця є знання, уміння й навички щодо:

- структури й закономірностей спілкування і публічного виступу;
- видів і стилів риторичного спілкування;
- особливостей спілкування в різних системах, наприклад "педагог – студенти", "студент – студент", "педагог – педагог" тощо;
- переваг і недоліків володіння мовленням, жестами, мімікою і пантомімікою [2, с. 6].

Завдання формування комплексних риторичних умінь на основі набутих знань і навичок шляхом перенесення їх у нові нестандартні навчальні ситуації вирішується під час запровадження ігрових технологій (риторичного тренінгу).

Таким чином, оволодіння риторичною компетентністю дасть змогу майбутнім фахівцям аргументовано доводити власну думку, переконувати інших людей, уміло володіти словом, а саме ці вміння є основою успіху в будь-якій галузі діяльності. Процес формування риторичної компетентності повинен носити системний характер, передбачати застосування сучасних технологій, якісно нових моделей, спрямованих на розвиток цієї компетентності в майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ладыженская, Т. А. (1997). О новом учебно-методическом комплекте «Детская риторика» для 3-4-летней начальной школы. *Начальная школа*, 8, 54.
2. Михальская, А. К. (1998). *Педагогическая риторика: история и теория*. Москва. 432 с.
3. Нищета, В. (2015). Концептуальні параметри дослідно-експериментального навчання української мови в основній школі: риторичний аспект. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць*. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка. С. 58-70.
4. Симакова, Е. С. Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки. Режим доступа: <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc>
5. Синельникова, Л. Н., Лапотько, А. Г. (1996). *Риторика как научная и учебная дисциплина*. Луганск. 89 с.

Т. Децюк
Чернігівський національний
технологічний університет

РОЛЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ

В умовах трансформаційних змін системи вищої освіти все більшого значення набуває позааудиторна робота зі студентами. Дана діяльність має вже не тільки виховне значення, а й тісно пов'язана із навчальним процесом, отже відіграє особливу роль в процесі професійного становлення та формування відповідних компетенцій у майбутніх фахівців.

Проблематику позааудиторної роботи в своїх наукових працях розглядали такі науковці як О. Гаврилюк, Л. Заремба, Н. Козліковська, І. Ляшенко І. Репко, О. Смалько, Л. Смерчак С. Шашенко та інші. Проте роль науково-педагогічних працівників у позааудиторній роботі зі студентами є недостатньо дослідженою.

На думку О. Гаврилюк, зміст позааудиторної роботи закладу вищої освіти (ЗВО) визначається відповідно до мети, завдань та особливостей виховного процесу або конкретної навчальної групи, а також з урахуванням особливостей і перспектив соціально-політичного й економічного розвитку країни [1].

Науковець Н. Козіковська «позааудиторну роботу» розглядає як професійно та соціально спрямовану активність студентів. До першої відноситься діяльність у наукових гуртках, дослідницьких проектах, наукових конференціях, олімпіадах. Вона носить фаховий характер, об'єднує студентів подібних спеціальностей, здійснюється під керівництвом і контролем викладачів. Науковець зазначає, що позааудиторна робота другої категорії носить більш загальний виховний характер, може об'єднувати представників різних спеціальностей [2].

Як зазначає О. Смалько, позааудиторна виховна робота у ЗВО передбачає реалізацію системи заходів, спрямованих на виховання високорозвиненої особистості майбутнього фахівця зі сформованою особистісною моральною культурою, творчим мисленням, відповідальністю, різнобічними інтересами і настійними прагненнями їх задоволення (особистісний аспект) та дієвою конкурентоспроможністю (професійний аспект). При цьому позааудиторна виховна робота буде ефективною, якщо чітко окреслено мету та її завдання, визначено зміст, оптимально підбрано методи, засоби, форми реалізації цього змісту та здійснюється з дотриманням принципів виховання [4].

На думку Л. Смерчак, результативність позааудиторної роботи забезпечується навчально-методичним забезпеченням, узгодженою діяльністю професорсько-викладацького складу, системою контролю за

науково дослідницькою діяльністю студентів, раціональним плануванням та нормуванням самостійної роботи, відповідністю індивідуальних завдань змістовій насиченості навчальних дисциплін циклу професійно практичної підготовки [5, 64]. У визначенні особливостей організації позааудиторної самостійної роботи науковець наголошує про те, що викладач має цілеспрямовано впливати на формування інтересів студентів, створювати відповідну атмосферу спілкування, сприяти формуванню інформаційної культури, впливати на мотиваційну, емоційно вольову сферу студентів [5].

Тобто, не дивлячись на різні підходи до розуміння поняття «позааудиторної роботи» та її значення у навчально-виховному процесі, більшість науковців наголошують на визначальній ролі в процесі організації позааудиторної роботи зі студентами в умовах ЗВО науково-педагогічних працівників.

Якісна та професійна організація позааудиторної роботи, на нашу думку, є запорукою її ефективного впливу на процес професійного становлення та особистісного зростання майбутніх фахівців. При цьому необхідно зберігати баланс між самостійною, творчою позааудиторною діяльністю студентів та запланованими, узгодженими з навчальним планом заходами, що сприятимуть формуванню професійної компетентності, надпрофесійних гнучких навиків (soft skills) та емоційного інтелекту.

Науковець І. Репко наголошує, що викладачам, слід пам'ятати про поняття «самореалізації». В педагогіці це поняття визначається як одна з цілей педагогічного процесу і полягає в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити задатки і здібності. Самореалізація є результатом виховання особистості. Проблема самореалізації особистості у ЗВО розглядається в контексті проблем професійного самовдосконалення, самовиховання, самовизначення, самоосвіти тощо [Репко І.П., 186]. Таким чином, керівник позааудиторної роботи має пам'ятати про баланс між виконанням запланованих завдань і можливістю самореалізації студентів.

Виходячи із усього вищезазначеного пропонуємо наступні ролі, які може виконувати науково-педагогічний працівник в процесі позааудиторної роботи зі студентами:

- Супервізор – відповідальний за продуктивність діяльності студентського об'єднання. Така роль особливо актуальна в процесі діяльності творчих гуртків та клубів, таких як гурток танців чи співу. Студенти можуть самі бути керівниками таких об'єднань, проте викладач може сприяти їхній ефективній діяльності (допомога в розробленні графіку роботи, виступів, організації творчого процесу);

- Куратор – супроводжуючий діяльності студентського об'єднання. Куратор допомагає в загальній організації діяльності, плануванні, координації реалізації заходів;
- Фасилітатор – проведення нарад, зборів, тренінгових занять для учасників об'єднань;
- Медіатор – посередник у разі виникнення конфліктних ситуацій між учасниками студентського об'єднання, між студентами та іншими представниками навчально-виховного процесу;
- Порадник – в процесі діяльності студентських об'єднань можуть виникати складні ситуації, викладач може виступити в ролі порадника щодо виходу із даних ситуацій.

Таким чином, науково-педагогічні працівники, які здійснюють організацію позааудиторної роботи студентів, можуть виконувати вищеперераховані ролі, що сприятиме підвищенню якості даної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк О. О. Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх учителів (на матеріалі курсу «Іноземна мова, професійно спрямована») // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, Випуск 2. Педагогічні науки 2013.
2. Козліковська Н.Я. Позааудиторна робота як складова вищої школи / http://www.vmurol.com.ua/upload/Naukovo_doslidna%20robota/Elektronni_vidanny_a/Act_problemi/2008/2/39.pdf
3. Репко І. П. Позааудиторна робота ВНЗ як шлях самореалізації студентів. Наукові записки кафедри педагогіки Випуск XXXIII Харків – 2013. – С. 180-186.
4. Смалько О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 8, 2014. – С. 76-80 <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/6766/1/17.pdf>
5. Смеречак Л. Позааудиторна самостійна робота у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів Молодь і ринок №12 (83), 2011. – С. 63-65
6. Kholiavko N. Financial issues in higher education sector of Ukraine under conditions of information economy formation // Innovative economics and management». – 2017. – №3. – P. 56-61.

О. Єгорова

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

УСПІШНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ ДИСГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАКІВ

Підростаюче покоління України формується в умовах суспільства, в якому воно живе; його слабкі й сильні сторони дзеркально відображають стан суспільства в цілому, який нині характеризується як кризовий та сприяє розвитку дисгармонізації особистості підлітків та юнаків (Реан А.).

А чи є засоби подолання дисгармонізації юнаків? Як буде впливати на цей процес самореалізація в юнацькому віці?

Вивченню феномену самореалізації приділяли увагу філософи (Аристотель, Лосєв О.), педагоги (Гіль С.), психологи (Прихожан Г.), економісти (Мінчевський Е.).

Досліджувались історичні типи самореалізації (Файнбург З.), «пошуковий» та нормативний характер самореалізації (Шинкін О.) «творчий труд» чи «інноваційний підхід» (Антропова Л., Муляр В., Шинкін О.), професійне та особистісне самовизначення (Шапар В.), реалізація себе в учнівському колективі (Мудрик О.), творча активність юнака (Гамезо М.), самоствердження (Рувінський Л., Соловйова А.), саморозвиток (Леонтьєв О.), мудрість як здатність визначати свій життєвий шлях (Рубінштейн С.), життєтворчість (Сохань Л.), розвиток елементів самореалізації (Сатир В.), психологія самореалізації особистості (Коростильова Л.). Зв'язок самореалізації з дисгармонічністю особистості досліджено недостатньо.

Самореалізація для більшості осіб складає зміст життя, найбільш цінну сторону людського щастя. Будучи закладеною в людині природою, самореалізація виявляється у формі інтересів, ціннісних орієнтацій, життєвих цілей. Здібності до будь-якої діяльності викликають у юнака потребу реалізувати свій особистий потенціал (або запас життєвої енергії), відчутти себе творцем та хазяїном свого життя (Орлов Ю.).

Поняття самореалізації виникло вперше в 1902 р., але, як вважає Коростильова Л., досі немає коректного терміну.

Згідно визначенню Є. Ільїна, *самореалізація* – це здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співтворчості, співпраці з іншими людьми (близьким та далеким оточенням), соціумом та світом в цілому.

На думку М. Кордуела, *самореалізація* трактується як процес та результат використання людиною своїх життєвих сил, можливостей і здібностей, здійснення свого призначення у процесі життя. Прагнення до самореалізації, ще не завершеної, називають *самоактуалізацією*.

З іншого боку, самореалізація відповідає на питання «чи все я зробив?», а самоактуалізація – на питання «хто Я?» (Козлов М.).

Людина, яка не має відхилень від норми, повністю використовує свої здібності, реалізує свої потенції (Маслоу А.). Звичайною («хорошою») людиною є не та, якій просто щось дане, а та, у якої нічого не відняли. Її протилежністю являється така особа, у якої заглушені і пригнічені здібності й обдарованість.

Маслоу А. вказував на необхідність такої людини, яка відповідала би за себе у свій розвиток, досконально знала саму себе, уміла усвідомлювати себе і свої вчинки, прагнула до повної

актуалізації свого потенціалу. Ось чому проблему «хорошої» людини можна з упевненістю назвати проблемою самоактуалізації людини.

Потреба актуалізувати себе, знайти своє реальне місце у світі особливо важливі в юнацькому віці (Кон І.)

Людина завжди йде шляхом досягнення максимальної внутрішньої узгодженості. Будь-які протиріччя ведуть до виникнення психологічного дискомфорту, вразливості людини до багатьох подразників (Афанасьєв О), *дисгармонізації* особистості юнака (Зуєва О.), .

Гармонізація особистості означає бути в ладі з собою та з оточуючим середовищем (Саїн А.). Для досягнення внутрішньої гармонії людина запобігає до будь-яких дій, аби відновити втрачену рівновагу.

За П. Лекі, те, що саме особа думає про саму себе, є суттєвим фактором внутрішньої узгодженості, ось чому у своїх діях вона буде керуватися самосприйняттям. Огородити та захистити Я-концепцію від руйнуючого впливу виступає одним із основних мотивів нормальної поведінки.

Із вище сказаного слідує, що для подолання дисгармонізації молодій людині постає проблема успішної самореалізації.

У дослідженні взяли участь старшокласники міських шкіл Донецького регіону. Були використані: психодіагностичні методики (самоактуалізаційний тест САТ, «Особистісна біографія» Моткова О., методика самооцінки Кисельова Ю. та методика Шварцландера К.), авторська анкета, кореляційний аналіз.

Самореалізація вивчалась за допомогою методики САТ. В ході експерименту було встановлено, що у його учасників переважає низький рівень самореалізації (45%). Високий рівень самореалізації відмічено у 11 респондентів вибірки. Середній рівень самореалізації характерний для 32% досліджуваних.

Таким чином, дослідження за цією методикою виявилось позитивним. Якщо

порівнювати отримані результати з анкетними даними, то вони співпадають: у 35 юнаків з низьким рівнем самореалізації відзначені такі фактори, як неуспішність в школі, незадоволеність стосунками з однолітками, з особами протилежної статі, з батьками, низький матеріальний рівень родини.

Другою методикою дослідження нами була використана «Особистісна біографія». Феномен високого рівню гармонічності особистості, за О. Мотковим, ідентифікується з частим відчуттям повноти свого життя, гарним самопочуттям протягом року, здоровим образом життя, переважно позитивним емоційним тонутом, почуттям єдності з людьми та світом в цілому, роздумами над «вічними» питаннями. В даній методиці гармонійність особистості розглядається в контексті факторної природи, що включає наступні стратегії: життєве

самовизначення, життєва самореалізація, трансформація особистості, гармонійність особистості та її життя, загальна конструктивність особистості. Дослідження за цією методикою показало, що більшість опитантів мають середній рівень загальної конструктивності (35%), життєвого самовизначення (35%), життєвої самореалізації (31%), трансформації особистості (33%) та гармонійності особистості (33%). Ці юнаки мають певний рівень протиріччя, що стимулює саморозвиток та смак до життя, вони воляють до самовипробування та самостійного вирішення своїх проблем. Але є й такі досліджувані, які зовсім не визначились у своєму житті, не змогли себе ні в чому проявити, показати себе з кращої сторони (низький рівень життєвого самовизначення та життєвої самореалізації у 40% та 41% старшокласників відповідно).

Застосування методик Кисельова Ю. та Шварцландера виявило у 38% юнаків низьку самооцінку, а у 42% опитантів низький рівень домагань, - що свідчить про невпевненість в собі, неможливість реалізувати свої здібності.

Статистичний аналіз виявив, що юнаки з дисгармонійною особистістю відрізняються низькою самооцінкою ($p \leq 0,01$), низьким рівнем домагань ($p \leq 0,01$), низьким рівнем самореалізації ($p \leq 0,01$).

Таким чином, успішна самореалізація сприяє подоланню дисгармонізації особистості в юнацькому віці.

Це дає можливість для налагодження психологічної служби у середній школі. З корекційно-профілактичною метою розроблено тренінг для групи дисгармонічних старшокласників. Намічені перспективою подальшого дослідження.

О. Ключко

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ

Сучасними дослідниками самореалізація розглядається як прагнення людини до найповнішого вираження та розвитку своїх особистісних можливостей. Процес самореалізації вчителя являє собою високий рівень педагогічної майстерності, на якому педагог спроможний до самовдосконалення в професії. До традиційно визнаних проблем самореалізації педагога таких як: відповідність індивідуально-психологічних особливостей учителя вимогам професії, пошук компромісу між очікуваними і реальними проблемами професіоналізації, контроль над власними потребами, наявність міжособистісних протиріч та ін., додається гендерна

нерівність, яка продовжує бути відчутною перешкодою в роботі кожного педагога не залежно від статі.

У науковій роботі Н. Глуханюк [2] самореалізація розглядається як показник певних професійних досягнень (досвід, знання, уміння і навички), які забезпечують його подальшу роботу над собою, створюють фундамент для самовдосконалення. Згідно із дослідженням Б. Анан'єва [1] ще в ранньому віці намічаються відмінності деяких психологічних характеристик і схильностей дівчат і хлопців. В дитинстві хлопці частіше малюють індустріальні пейзажі, космос, військову техніку, а дівчата – дома, квіти. При виборі професії жінки намагаються продовжувати свої традиційні гендерні ролі: виховання дітей (вихователь, учитель), догляд за іншими (лікар), приготування їжі (кухар), допомога чоловіку (секретар). Для чоловіків вибір вказаних професій вважається недостойним. Так суспільство створює певну установку на види діяльності і готує представників різних статей до різних професій. При виборі життєвого шляху і професійної діяльності особистість свідомо або підсвідомо підпадає суспільному впливу, носіями якого виступає сім'я, школа, оточення, ЗМІ, стереотипи.

Розглянемо найбільш сутнісні характеристики педагогічної професії (яку здебільшого обирають жінки) з точки зору професійної самореалізації та наявності специфічних проблем, які обумовлені статевою приналежністю.

Науковці доводять, що освітні установи відбивають гендерну стратифікацію суспільства і культури в цілому, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок та чоловіків. У зв'язку з цим на першій стадії професійної самореалізації вже має місце гендерна нерівність. Незначна кількість чоловіків вибирає професію учителя. Жінки здійснюють свій вибір під тиском стереотипного уявлення про жіноче призначення. Відповідно, порушується основний принцип вибору професії – спиратися на особливості внутрішнього потенціалу людини.

Разом з тим, вчені-гендерологи (Т. Говорун, Т. Дороніна, О. Кікінежді, О. Луценко та ін.) вважають, що застосування гендерного підходу на цій стадії зробить ефективно діючою модель вибору професії на підставі індивідуально-особистісних потреб, інтересів і можливостей людини [3], [4], [6].

Друга стадія – професійне навчання педагога. Проблеми на цій стадії більш стосуються вищої школи, отже розглянемо, який негативний вплив здійснюється на учителя на цьому етапі:

– гендерна асиметрія у сфері вищої освіти. Так, в Україні серед аспірантів співвідношення чоловіків і жінок приблизно однакове, на етапі захисту кандидатської дисертації ця пропорція радикально змінюється [5];

– практична діяльність відбувається здебільшого під керівництвом учителів-жінок. Таким чином, майбутні учителі незалежно від статі переймають здебільшого жіночий досвід роботи у школі.

– поступово знижується мотивація працювати в школі через несприятливі соціальні і матеріальні фактори як в чоловіків, так і в жінок. Все менше молоді виявляють бажання працювати по закінченню педагогічного вузу за фахом, шукають роботу поза межами школи. При цьому випускники-чоловіки в патріархальному світі мають більше можливостей знайти альтернативне працевлаштування, випускниці обмежені в виборі, тому певна їх частина йде працювати в школу «від безвихідності»[3].

Подальше становлення професіонала відбувається на третій та четвертій стадіях: стадії активного входження в професію та стадії повної реалізації особистості. В цей період розвиток педагога відбувається під впливом таких специфічних форм прояву гендерної нерівності, як жіночий колектив, формування гендерних стереотипів, гендерний розрив у рівні оплати праці, гендерна нерівність при розподілі керівних посад, синдром емоційного вигорання і, як наслідок, маскулізація учителя-жінки і фемінізація учителя-чоловіка [3].

Жінка розглядається крізь призму її сімейних функцій (образ матері, лагідної, чуйної, турботливої жінки). Чоловічий образ більш автономний – його не пов'язують із роллю батька. Провідними рисами вчителя-чоловіка вважається принциповість, об'єктивність, справедливість. Тому виховний вплив чоловіка сприймається як більш бажаний, більш ефективний.

Одним із типових проявів гендерної нерівності є й оплата праці. На перший погляд проблеми не існує – в школі всі вчителі отримують заробітну плату відповідно категорії, стажу, звання. Але під час розподілу навантаження, премій часто спрацює стереотип – чоловік повинний годувати сім'ю. Справа в таких випадках вирішується на користь чоловіка. До того ж чоловік менше відчуває залежність від місця роботи – його конкурентоспроможність на ринку праці вища за жінки тільки через гендерну приналежність до чоловічої статі.

Існує гендерна нерівність при розподілі керівних посад. Школа – місце працевлаштування із обмеженими можливостями кар'єрного росту. Склад адміністрації: директор, заступники директора з навчальної, наукової і виховної роботи, організатор. При середній кількості колективу 50 чоловік перспектива піднятися по службовій сходах невелика. І майже із стовідсотковою впевненістю можна стверджувати, що ці місця будуть за чоловіками.

Зазначимо, що вчені-гендерологи вважають школу фемінізованим місцем працевлаштування, бо по-перше, педагогічна діяльність низько оплачувана, по-друге, традиційно вважається

«жіночою» справою. Через це – порівняно невелика кількість чоловіків обирає професію вчителя. Вирішення цієї проблеми часто породжує іншу – проблему жіночої дискримінації. З метою затримати вчителя-чоловіка в школі керівник освітнього закладу створює для нього максимально комфортні умови: зручний розклад, лояльні вимоги, заохочення. Часто це відбувається за рахунок вчителів-жінок – їх робота або залишається непоміченою, або стає своєрідним фоном, на якому легше виділити результати діяльності чоловіка.

Такий прийом дає тимчасовий ефект – чоловік взявся виконувати суто жіночу справу, досяг успіху, цей успіх був закріплений схваленням чи матеріальним заохоченням, як наслідок, з'являється натхнення працювати якісно далі.

Паралельно з цим в свідомості колег-жінок зароджується вороже ставлення до чоловіка і його результативної праці. Чоловік виключається з кола неформального спілкування, зводиться до мінімуму формальне спілкування з ним, в колективі наростає конфронтація за гендерною ознакою, герой-чоловік змушений в наслідок цього працювати в несприятливому психологічному кліматі, знижується його мотивація подальшої професіоналізації і мотивація професіоналізації жінки-вчителя. Тож залучення чоловіків до роботи в школі має бути грамотним і засновуватися на принципі гендерної паритетності.

Розв'язати зазначену проблему гендерної нерівності можливо за умов встановлення гендерного паритету. Гендерний паритет в даній ситуації означає рівне співвідношення кількості учителів-чоловіків і учителів-жінок. Задля його встановлення в рамках гендерного підходу необхідно застосовувати наступні заходи:

- підвищення соціального статусу учителів і покращення матеріального стану учителя;
- поширення гендерної освіти серед старшокласників і застосування гендерного аналізу під час профорієнтації випускників шкіл;
- розробка цільової профорієнтаційної програми щодо залучення до школи активної, прогресивної молоді;
- орієнтація учителя в процесі самореалізації не на формування певної «моделі», а на пошук власного стилю викладання і виховання [3], [5].

Таким чином, можна зробити наступні висновки: розв'язати проблему гендерної нерівності в процесі професійної самореалізації на різних її стадіях можливо за умов встановлення гендерного паритету. Задля його встановлення в рамках гендерного підходу необхідно підвищити соціальний статус і матеріальне становище учителя. Важливим є й поширення гендерної освіти в загальноосвітній школі, що буде сприяти руйнації гендерних стереотипів, зокрема стереотипного бачення професії учителя.

ЛІТЕРАТУРА

- 1.Ананьев, Б. Г. (2002). *Человек как предмет познания*. СПб. : Питер.
- 2.Глуханюк, Н. (2000). *Психология профессионализации педагога*. Екатеринбург.
- 3.Говорун, Т., Кікінежді, О. (2003). Гендерна ідеологія у навчально-виховному процесі. *Освіта і управління*,4, 16–21.
- 4.Дороніна, Т. О. (2011). *Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді (монографія)*. Кривий Ріг: Видавничий дім.
- 5.Кікінежді, О. М, Говорун, Т. В. (2010). Гендерний вимір освітнього дискурсу у вищій школі. *Особистісні виміри становлення нової парадигми сучасної української освіти*. Дніпропетровськ: ДНУ залізничного транспорту.
- 6.Луценко, О. А. (2004). *Гендерна освіта й педагогіка. Основи теорії гендеру: навчальний посібник*. Київ: «К.І.С.».

О. Кононова, А. Юрженко

Морський коледж Херсонської
державної морської академії

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Розвиток інформаційних технологій вимагають від підготовки студентів реалізації психолого-педагогічної системи формування творчої особистості майбутнього офіцера-механіка, який здатний надати оцінки подіям, що відбуваються, обрати оптимальні рішення в умовах професійної діяльності, орієнтуватися у світі технічних нововведень тощо. Тому проблема формування у курсантів критичного мислення в процесі навчання є актуальною.

На сьогодні, ринок праці потребує "освічених, компетентних і мобільних робітників, готових до зміни місця роботи та виду занять", а це потребує навичок самостійного, критичного, творчого мислення. Діяльність навчання все більше набуває творчого характеру, а творча діяльність завжди спирається на теорію. Тому сьогодні значна увага в освіті робиться на ґрунтовну теоретичну підготовку, автономію та незалежність студента. Першочерговим завданням стає формування інформаційної культури та навичок самоосвіти, а без критичного мислення цього неможливо досягти. Модернізація освітніх процесів в інформаційному суспільстві спрямована, першорядно, на досягнення високого рівня якості освіти, яка є основоположним елементом конкурентоспроможності людини в глобальному світі

Дуже важливо усвідомлювати той факт, що критичне мислення не є «мисленням виживання»; воно вимагає ретельного та навмисного розвитку конкретних навичок обробки інформації, думок, вирішення проблем. На занятті з дисципліни «Англійська мова (за професійним спрямуванням)» викладачі намагаються навести проблемну ситуацію, наближену до умов професійної підготовки. Тому дуже важливо, щоб

студенти намагалися думати і висловлювати свої думки, вибираючи найоптимальніше вирішення проблеми.

Використання інформаційних технологій в освітньому процесі з метою розвитку критичного мислення підвищує мотивацію, можливості студентів у пошуку і переробці інформації. Технологія розвитку у студентів критичного мислення являє собою сукупність стратегій і прийомів, спрямованих на те, щоб спочатку зацікавити учня (пробудити в ньому дослідницьку, творчу активність), потім надати йому умови для осмислення матеріалу і, нарешті, допомогти йому узагальнити набуті знання і застосувати їх на практиці. Викладач навчає студентів критичного мислення на основі використання інформаційних технологій, щоб знайти баланс між використанням яскравих, образних і динамічних форм подачі матеріалу, близьких і зрозумілих сучасному поколінню.

Англійська мова в усьому світі використовується для міжкультурної комунікації, таким чином готуючись до спілкування в міжнаціональному екіпажі, критичне мислення не є природним навиком, або комплексом навичок і особливостей, тому вимагає багатьох років практики. Критичне мислення вимагає активного та інтерактивного навчання, воно не терпить пасивного навчання. З нашого досвіду, студенти активно навчаються краще спілкування один з одним у певному академічному змісті, особливо якщо вони заохочуються застосовувати критичне мислення при порівнянні своїх поглядів та ідей, при оцінці аргументів, при дослідженні інтелектуальних стандартів ясності та точності, актуальності та справедливості. Займаючись інтерактивною діяльністю, практикуючи як комунікативні навички, так і критичне мислення, курсанти мають кращі шанси поліпшити свою самосвідомість, розуміння своїх здібностей і своїх обмежень і таким чином прокласти шлях до самовдосконалення як майбутнього професіонала, так і як особистості.

Для розвитку критичного мислення при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням на практичних заняттях ми використовуємо метод кейсів, який базується на аналізі, рішенні та обговоренні ситуацій з реального життя. Ситуаційні вправи такого характеру містять реальні кейсові ситуації, питання, розроблені викладачами для виявлення причини, наслідків ситуації, шляхів її запобігання. Дані вправи викладачі розміщують у авторських електронних курсах навчально-комунікативного педагогічного середовища платформи MOODLE, що дозволяє студенту звертатися до них у будь-який час та будь-де, що є особливо зручним для студентів, які перебувають на плавальній практиці. Для розміщення кейсів викладач використовує наступні діяльності платформи MOODLE: Урок, Сторінка, Посилання,

Тека, Wiki. Приклади кейсів та шляхи їх розміщення у навчально-комунікативному педагогічному середовищі описані нами у статті.

Включаючи цілі критичного мислення, викладачі повинні не тільки планувати більш цікавий спосіб вивчення нових теоретичних/практичних явищ, але й залучати своїх курсантів до інтерактивної діяльності, орієнтованої на різні питання, які можуть бути їм цікавими, та прийняття правильного рішення. Це можна зробити, покладаючись на їх попередній досвід, ставлячи запитання для роз'яснення. Якість аргументів і мислення, таким чином, стає особистою практикою використання англійської мови і критичного мислення одночасно.

Отже, мета сучасної освіти – це не людина, що оволоділа сукупністю певних знань, умінь та навичок, а це – творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних в житті знань, умінь та навичок. Тому, критичне мислення передовсім повинно бути спрямоване на себе та свою діяльність з метою її вдосконалення відповідно до динаміки світу, що швидко змінюється. Самостійність мислення є необхідною умовою самостійних та відповідальних дій, у проблемній ситуації.

І. Кушнір, Т. Алексєєнко
Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У сучасному глобалізованому світі все більшої популярності набуває академічна міграція осіб, які здобувають вищу освіту за межами рідних держав. Головним фактором успішності отримання професійної кваліфікації в іноземному ЗВО є володіння мовою, якою надаються освітні послуги. Міжнародна академічна мобільність є одним із головних принципів сучасної освітньої політики розвинутих країн, а її основна ідея полягає в тому, що освіта та знання стають транскордонним і транснаціональним явищем, яке зумовлює процес реформування національних систем освіти, укладання міжнародних угод про співпрацю у сфері освіти і науки, створення єдиних освітніх стандартів.

Україна, приймаючи велику кількість здобувачів вищої медичної освіти, має забезпечити конкурентоспроможний, порівняно з іншими країнами європейського освітнього простору, якісний рівень підготовки випускників, що висуває нові вимоги до рівня підготовки іноземців – майбутніх лікарів. Сучасний ЗВО – це полікультурний простір, у якому здійснюється міжкультурна комунікація. Для іноземних студентів у зазначених умовах важливим є вирішення комплексу завдань: оволодіння мовою навчання і засвоєння норм іншомовної комунікативної

поведінки; адаптація до нового академічного середовища й ознайомлення з традиціями освітньої системи країни навчання.

Аналіз сучасної лінгводидактичної парадигми здійснила Н. Ушакова на основі узагальнення попередніх теоретичних здобутків лінгводидактики (в галузі навчання іноземної мови). Учена, описуючи три рівні сучасної освітньої та методичної парадигми (методологічний, технологічний, лінгводидактичний), відзначає не лише компетентнісний її характер, але й культуроцентричний. Зміна парадигмальних орієнтирів відбулася під впливом процесів міжкультурної комунікації в XXI столітті.

Як зазначає Г. Пономаренко, найважливішою властивістю сучасної компетентнісної освітньої парадигми має стати гнучкість і мобільність, методичне забезпечення не лише засвоєння інформації, але й розвитку якостей здобувачів освіти, необхідних для життєвої та професійної діяльності й постійного особистісного саморозвитку. Домінування саме компетентнісного підходу відповідає сучасним соціальним потребам у формуванні самостійних, ініціативних і відповідальних особистостей, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, професійних та економічних завдань, тому що головною стратегією цього підходу є посилення організації самостійної та продуктивної діяльності здобувачів освіти, розвиток їхніх особистісних якостей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми.

Вважаємо, що головна мета компетентнісного підходу у викладанні іноземним студентам-медикам мови навчання в українському ЗВО полягає у формуванні всебічно розвиненої мовної особистості студента, його теоретичного мислення, комунікативної компетентності, оволодіння культурою комунікативної поведінки, що дозволить йому бути рівноправним партнером у міжкультурному спілкуванні українською мовою в побутовому, соціокультурному та академічному середовищі.

Вимоги сучасної освіти потребують використання сучасних засобів формування міжкультурної мовної особистості іноземних студентів, які забезпечать безперервний процес вивчення української мови іноземними студентами в обмежені за часом проміжки занять та у позааудиторний час. Що допоможе розширити дидактичний простір і час, вивести процес вивчення іноземної мови за вузькі межі навчальних занять у сферу самостійної роботи студентів із тим, щоб організувати і керувати їхньою навчальною діяльністю за межами розкладу вишу?

Найбільш універсальним інструментом комунікації в Інтернеті є соціальні мережі. Особливе місце серед учасників соціальних медіа посідає студентство, для якого саме «віртуальна реальність» є більш затребуваною. Це новий тип вербальної та аудіовізуальної реальності, отримавши доступ до якої можна спілкуватися з іншими людьми, які

теж користуються цими мережами. Використовуючи переваги соціальних медіа у навчанні мови студентів-іноземців, викладач вирішує завдання впровадження нових моделей і освітніх технологій, зорієнтованих на інтереси та розвиток особистості, інтернаціоналізацію та розширення доступу до освітніх ресурсів, створення умов для мобільності студентів.

У сучасній педагогічній науці активно розробляються проблеми використання інноваційних технологій освіти, зокрема інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій (Є. Полат, О. Волков, М. Євстігнєєв, І. Ісаєв, В. Краснопольський, П. Сисоєв, С. Титова та ін.).

Одним із найбільш ефективних засобів організації та контролю самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови вважають веб-квест технологію (О. Волкова, Г. Воробйов, Л. Жук, П. Сисоєв). На сучасному етапі під веб-квест технологією розуміється система проблемних завдань з елементами рольової гри, для виконання яких необхідним є використання Інтернет-ресурсів. Із використанням веб-квест технологій викладач отримує дієвий спосіб формування мотивації навчання, творчого осмислення матеріалу, ретельного закріплення знань і їх ефективного контролю.

Педагогічний механізм активізації іншомовної комунікативної компетентності студентів на базі веб-квест технології полягає у створенні мікросоціальної навчальної мережі в межах виконання групового квесту, наприклад, у чаті для обговорення викладачем і студентами організаційних питань, у соцмережах. Через ці мережі відбувається виконання комплексу завдань, спрямованих на формування комунікативної компетентності студентів-іноземців, і тим самим, на формування їхньої міжкультурної мовної особистості: 1) мовні, трансформаційні, підстановлювальні, питально-відповідні, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи (за класифікацією Ю. Пасова); 2) персоніфіковані рольові ігри; 3) проблемні завдання.

Таким чином, для формування міжкультурної мовної особистості іноземних студентів-медиків в академічному середовищі сучасних ЗВО доцільним є використання інтернет-технологій, зокрема, веб-квест-методики, яка дозволить: по-перше, організувати безперервний навчальний процес поза межами практичного заняття з мови завдяки використанню Інтернет-ресурсів; по-друге, створити стійку мотивацію виконання самостійної роботи шляхом організації віртуального комунікативного простору; по-третє, формувати й удосконалювати комунікативну та міжкультурну компетентності студентів за рахунок постійного виконання комунікативних завдань відповідно до актуального рівня вивчення мови.

І. Михайленко, В. Нестеренко
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасні соціально-економічні зміни в суспільстві, долучення українського освітнього простору до європейської вищої освіти вимагають пошуку шляхів модернізації освіти, оновлення підходів до підготовки майбутніх фахівців, вдосконалення її якості, підвищення рівня професіоналізму, компетентності й інтелектуальної культури.

Аналіз попередніх досліджень проблем математичної підготовки майбутніх фахівців виокремив наступні напрями вдосконалення якості освіти: оптимізації освітнього процесу (С. Гончаренко, Н. Ничкало, Ю. Бабанський, Б. Дехтярьо, А. Зільберштейн, В. Максименко, І. Федоренко та ін.), інформатизації освіти (В. Бичков, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, М. Козяр, Н. Морзе, Е. Полат та ін.), педагогічних технологій та впровадження їх у навчальний процес закладів вищої освіти (В. Беспалько, В. Бондар, І. Дичківська, В. Євдокимов, М. Кларін, О. Падалко, О. Пехота, О. Пометун, І. Прокопенко, Г. Селевко, С. Сисоєва та ін.), впровадження ІКТ в освітній процес (З. Бондаренко, К. Власенко, Ю. Горошко, О. Жильцов, В. Жуков, В. Клочко, В. Куклев, С. Семеріков, Дж. Еттевел та ін.).

Особливий інтерес у зарубіжній та вітчизняній літературі викликають технології, орієнтовані на застосування інформаційних технологій для підтримки процесу навчання. Одним із перспективних шляхів використання ІКТ є підтримка традиційного навчання, що передбачає організацію процесу навчання за моделлю змішаного навчання (Blended Learning). Як зазначає Дж. Еттевел, застосування ІКТ у моделі змішаного навчання надає студентам можливість поліпшувати свої професійні навички, підвищувати самооцінку і швидше пристосовуватись у житті [1].

Мета доповіді полягає у розгляді засобів змішаного навчання та їх використання для оптимізації процесу навчання вищої математики в закладах вищої освіти.

Змішане навчання є моделлю використання розподілених інформаційно-освітніх ресурсів в денному навчанні із застосуванням елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання – тобто доповнююча модель, в якій он-лайн сесія є доповненням до традиційного курсу [2]. Ідея застосування елементів асинхронного й синхронного дистанційного навчання при змішаному навчанні полягає в тому, що певну частину навчального матеріалу курсу вищої математики студенти засвоюють у традиційних формах навчання, а

іншу частину матеріалу – за технологіями мережевого навчання. Співвідношення частин визначається викладачем, а також бажанням і технічними можливостями студентів.

Основна задача технології змішаного навчання полягає не в тому, щоб витиснути традиційне навчання, а в тому, щоб ефективно інтегруватися в нього. Очевидно, що при правильній організації освітнього процесу за технологією змішаного навчання здатне забезпечити найвищу якість освіти [3].

Разом з метою, змістом, методами і формами навчання, засоби навчання є одним з головних складників моделі змішаного навчання вищої математики.

Під засобами навчання розуміються об'єкти деякої природи, що сприяють формуванню освітнього середовища, які використовуються викладачем і студентами в навчальному процесі [4].

Дидактична мета засобів навчання: зменшення витрат часу, передача необхідної для навчання інформації; розгляд об'єкта або явища, що вивчається, частина і загалом; забезпечення діяльності студентів і викладачів.

Функції засобів навчання багатогранні: виховні, розвивальні, навчальні, коригувальні і контролюючі. За допомогою відповідних засобів навчання можна розкривати зміст та обсяг нових понять, демонструвати різні підходи до доведення теорем і розв'язання задач, формувати вміння і здійснювати керування різними видами навчально-пізнавальної діяльності, підвищувати і підтримувати інтерес до вивчення предмета [5].

Ми пропонуємо доповнити традиційні засоби навчання вищої математики, засобами, розробленими на засадах змішаного навчання, серед яких: предметна математично-компетентнісна модель студента; компетентнісна модель викладача; предметна модель окремих розділів дисципліни «Вища математика»; робочі зошити за окремими темами; дистанційний курс; навчально-методичні посібники; комплекс тестових завдань в електронному та друкованому вигляді; система професійно орієнтованих задач; тренажер з розв'язування різноманітних завдань, який містить комплекс диференційованих за рівнем складності вправ.

Використання засобів змішаного навчання дає можливість реалізувати активну взаємодію зі студентами; наблизити характер навчального процесу до пошукового (дослідницького); дає можливість студентам обирати найбільш зручний для себе темп навчання та удосконалювати навички самоконтролю і самореалізації.

Змішане навчання надає нові можливості для більш активнішого залучення студентів в освітній процес і має ряд переваг: студент самостійно готується до заняття; існує гнучкий розклад режиму

навчання; легше контролювати прогрес студентів; розширення можливостей засобів діагностики; робота в командах; формування інформаційної компетентності студентів; можливість самоконтролю й самореалізації. Інструментарій, який використовують при змішаному навчанні сприяє формуванню у студентів позитивної мотивації до вивчення навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Attewell J. (2005) *Mobile technologies and learning: A Technology Update and m-Learning Project Summary*. London: Learning and Skills Development Agency.
2. Освітній портал. Дистанційне навчання – від теорії до практики, актуальний мережевий семінар. Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15>.
3. Змішане навчання як модель використання інформаційно-освітніх ресурсів. Режим доступу: <http://interconf.fl.kpi.ua/ru/node/1174>.
4. Співаковський, О. В. (2004) *Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій* (дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02). Київ.
5. Євсєєва О. Г. (2012) *Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти: монографія*, О. І. Скафа (наук. ред.). Донецьк : ДВНЗ ДонНТУ.

І. Михайличенко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЛЮДМИЛА МИХАЙЛІВНА КІРДІЩЕВА – ПЕДАГОГ ТА УПРАВЛІНЕЦЬ

Сучасний етап розвитку вітчизняної системи освіти передбачає акцентуацію на пріоритет людської особистості як найвищої цінності. У цих умовах ключовою фігурою постає педагог як носій загальнолюдських цінностей, як наставник та взірець для наслідування. Складність і неоднозначність змін, що відбуваються у нашому суспільстві, ставлять педагога перед необхідністю ціннісного самовизначення, вимагають від нього реалізації демократичних і гуманістичних принципів у педагогічній діяльності, підвищення рівня його загально-педагогічної діяльності та професійної культури.

Вітчизняна педагогіка багата на видатні імена педагогів-наставників. Яскраву плеяду основоположників української педагогічної науки представляють А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, О. В. Сухомлинська та ін. Сьогодні також знає чимало постатей, які продовжують найкращі традиції, утверджують гуманістичні цінності та віддають всі сили на навчання та виховання молодого покоління. Наша публікація присвячена дослідженню внеску Л. М. Кірдіщевої у впровадження кращих здобутків вітчизняної педагогічної науки та реалізацію системи наставництва в українських закладах вищої освіти.

Звертаючись до витоків формування особистості педагога, зазначимо, що народилася Людмила Михайлівна 3 квітня 1955 року в с. Бочки Хорольського району Полтавської області. Її батьки, Михайло Леонтійович та Софія Антонівна, були вчителями, що справило визначальний вплив на вибір професії Людмили Михайлівни.

Фахове зростання і самоствердження Людмили Михайлівни пов'язані з Лебединщиною. По закінченні у липні 1977 року Київського ордена Леніна державного університету ім. Т. Г. Шевченка за спеціальністю «Історія», кваліфікація історик, викладач історії та суспільствознавства, Л. М. Кірдіщева одержала направлення в Лебединське педагогічне училище вчителем історії. У 2007 році закінчила Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка за освітнім рівнем магістр, здобувши фах керівника закладу освіти.

За час роботи в Лебединському педагогічному училищі на посаді вчителя виявляла досконале володіння програмовим та позапрограмовим матеріалом, знання вікових та психологічних особливостей студентів. Для занять, які проводила Людмила Михайлівна, були характерні міжпредметні зв'язки, опора на практичний досвід студентів, урахування індивідуальних особливостей, поєднання колективних та групових форм роботи на занятті. Вона вдало добирала матеріал, уміло організовувала діяльність студентів з досягнення поставленої мети.

Людмила Михайлівна мала високий рівень професійної підготовки, глибоко знала предмет, який викладала та забезпечувала глибокі знання студентів з дисциплін, що вивчались, розвивала пізнавальну активність, ерудицію, мислення та громадську активність.

Викладач Л. М. Кірдіщева працювала над удосконаленням методики проведення навчальної лекції, з урахуванням необхідності вироблення у студентів навичок ведення конспектів під час лекції; впроваджувала різні форми семінарських занять, які мають важливе значення у самостійному здобутті знань в процесі роботи з підручником.

Студенти не просто засвоювали навчальний предмет, а вчилися його аналізувати, виділяти головне, робити висновки, висловлювати і відстоювати власну думку, вести дискусію, вчитися критичному мисленню. Отже, у роботі Людмила Михайлівна широко використовувала нові педагогічні технології, проблемно-пошуковий та дослідницький підходи до викладання, активно впроваджувала в життя новинки педагогічної науки та практики.

Велику увагу педагог приділяла індивідуальній роботі зі студентами, індивідуальному наставництву, створенню атмосфери співпраці та товарищескості, вибору оптимальних форм та методів для організації навчальної діяльності студентів. Для активізації роботи студентів, викладач практикувала створення проблемних ситуацій,

використання нестандартних форм роботи, вдало добирала методи пояснення нового матеріалу, адже досконале володіння прийомами мотивації пізнавальної діяльності студентів забезпечує розвиток їхнього творчого потенціалу, самореалізації, формування активної життєвої позиції. Значного поширення в роботі Л. М. Кірдіщевої набула практика використання мультимедійних презентацій, відеофрагментів, фотоматеріалів.

Викладач, у стосунках зі студентами, утверджувала атмосферу плідної співпраці, взаєморозуміння і довіри, взаємної вимогливості, формувала основи особистісно орієнтованої системи спілкування.

На заняттях і в позанавчальний час Л. М. Кірдіщева створювала умови для громадянського становлення студентів, пропагувала інтерес до історичних знань, до минулого нашої Батьківщини.

Великого значення педагог надавала профорієнтаційній роботі на залучення до навчання в училищі молоді, спрямованої на оволодіння педагогічною професією, здійснювала пошук ефективних форм професійної діяльності.

За роки її роботи на посаді директора, колектив підвищив результативність навчально-виховного та виробничого процесів, що забезпечувало високу якість освіти та знайшло відображення в експертних оцінках Міністерства освіти і науки України, управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації. Студенти навчального закладу у різні роки ставали переможцями та призерами Всеукраїнської олімпіади з української мови серед студентів педагогічних ЗВО I-II рівня акредитації, Міжнародного конкурсу з української мови ім. П. Яцика, Міжнародного мовно-літературного конкурсу ім. Т. Шевченка, обласних олімпіад серед студентів ЗВО I-II рівня акредитації з математики, історії, хімії.

Л. М. Кірдіщева активно залучала студентів до участі у студентських регіональних та Міжнародних науково-практичних конференціях, присвячених класикам педагогічної науки А. С. Макаренку, В. О. Сухомлинському, Ш. О. Амонашвілі; проблемам розвитку освіти на базі педагогічних Вищих комунальних навчальних закладів Центрального регіону України, Глухівського, Сумського, Переяслав-Хмельницького, Полтавського, Кіровоградського, Харківського педагогічних університетів.

За роки роботи Л. М. Кірдіщевої на посаді директора Комунального закладу Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка» постійно посідав друге місце в обласній спартакіаді серед студентів ЗВО I-II рівня акредитації. Вдало пропагувався і розвивався відроджений вид спорту – панкратіон, де з числа студентів були підготовлені чемпіони області, України, світу.

Л. М. Кірдіщева з натхненням підтримувала розвиток художньої самодіяльності в училищі. Ще й нині діє дівочий духовий оркестр «Гусарочка» (лауреат багатьох обласних конкурсів духової музики), академічний хор студентів і викладачів училища (лауреат обласних фестивалів «Веденські піснеспіви», «Глинські передзвони», VI Всеукраїнського хорового конкурсу ім. М. Леонтовича), чоловічий, жіночий, студентські вокальні ансамблі. Мистецькі колективи та студенти були неодноразовими лауреатами Всеукраїнського студентського конкурсу вокально-диригентської майстерності (м. Ніжин), Міжнародних конкурсів «Пісенний край» (м. Полтава) та «Барви осені» (м. Київ), обласних конкурсів «Студентська весна», «Радослав», імені Бориса Гмирі.

Можна констатувати, що виховна система, що діяла в училищі, забезпечувала реалізацію передбачених Концепцією національного виховання. Саме директор була ініціатором створення молодіжної організації «Червоні вітрила», що об'єднала волонтерські загони навчального закладу, студентської держави «ОЛЕАНДА», клопітливо працювала над вихованням лідерів студентського самоврядування. З ініціативи студентського самоврядування та за безпосередньої підтримки Л. М. Кірдіщевої в училищі діяла рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів.

Колеги та товариші педагога відзначають, що Людмила Михайлівна була щирою, відповідальною, талановитою людиною, таланти якої повністю розкрились в педагогічній та менеджерській діяльності. Нині рідкість люди, які обіймаючи керівні посади, зберігали б в собі любов та відкритість до людей; Людмила Михайлівна була саме такою людиною. Вона любила людей, любила дітей, молодь, глибоко переймалась тим, в якому майбутньому вони будуть жити, а тому прикладала всіх можливих зусиль, щоб світле та щасливе майбутнє настало.

Отже, можемо констатувати вагомий вплив особистості Л. М. Кірдіщевої на розвиток Лебединського педагогічного коледжу, відродження кращих традицій, національної та патріотичної роботи серед студентської молоді. Людмила Михайлівна була шанованим серед студентів наставником та вчителем, до якого йшли за порадою та настановою і пам'ять про якого свято бережуть, адже, як відомо, саме та спадщина є невмирущою, яка живе в людських серцях.

Т. Міхеєнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ ЗНАНЬ ПРО ЗДОРОВ'Я ЯК КОМПОНЕНТ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Для оздоровчої освіти актуальною залишається проблема опрацювання змісту знань про здоров'я. З метою конкретизації знань про здоров'я, опанування яких дає можливість сформувати інтегративне бачення людини, її здоров'я як багатовимірного процесу, важливо сформулювати положення, які мають бути в основі валеологічної компетентності. Успішність оздоровлення організму людини залежить від розуміння сутності здоров'я, чинників і процесів, які формують цей стан. Конкретизація сутності індивідуального здоров'я є однією з найголовніших методологічних проблем, відповідь на яку дає змогу наблизитися до розв'язання питання про шляхи та можливості оздоровчої практики [4].

Здоров'я як понятійна категорія містить як об'єктивні, так і суб'єктивні ознаки. У філософських, психолого-педагогічних, медико-біологічних та валеологічних дослідженнях здоров'я розглядається як стан, процес, здатність. Означений феномен дослідники визначають як філософську, соціальну, економічну, біологічну, медичну, психологічну, педагогічну категорію, як ресурс, об'єкт споживання, вкладання капіталу, як індивідуальну і суспільну цінність, динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє з довкіллям, яке, у свою чергу, постійно змінюється. На сьогодні нараховується понад триста дефініцій здоров'я, що свідчить про відсутність єдиного підходу до означеної проблеми [4].

Зазначимо, що здоров'я – це динамічний стан, який характеризується здатністю організму до саморегуляції та самовідновлення. Провести чітку межу між критеріями “норма” і “патологія” практично неможливо. Між здоров'ям і хворобою існує ціла низка проміжних станів, які визначаються рівнем загального зниження (підвищення) функціонального потенціалу організму та зумовлюють режим життєдіяльності, близький до здоров'я чи до хвороби. Такий стан не можна назвати ні здоров'ям, ні хворобою, тому він дістав назву “третій стан” [2].

Вважаємо, що нормальне функціонування організму передбачає підтримання гомеостазу, самозбереження та самовдосконалення соматичного і психічного статусу за оптимальної та гармонійної взаємодії всіх клітин, органів і систем організму [3]. Здоров'я визначається адекватним і гармонійним інформаційним, енергетичним, речовинним обміном між організмом людини і природою (довкіллям). Результатом інформаційного збою є

відсутність гармонії, тобто хвороба. І хвороба, і здоров'я – явища, пов'язані зі станом людини в цілому, а не окремих органів і частин тіла. Здоров'я – це не тільки відсутність зовнішніх проявів хвороби, а й стан внутрішньої і зовнішньої гармонії, коли структура організму безконфліктна та функціонує в оптимальному режимі.

Для вирішення оздоровчих завдань найбільш ефективним є комплексний підхід. У сучасній соціальній практиці вже склалося уявлення про складові здорового способу життя і чинники здоров'я, головними з яких є: оптимальний руховий режим, раціональне харчування, психоемоційна регуляція, тренування імунітету (загартовування), раціонально організована життєдіяльність, відсутність шкідливих звичок, самоосвіта і самовиховання з питань здоров'я. Наявність тісного взаємозв'язку психічної та соматичної складової людського організму дозволяє стверджувати, що впливати на діяльність організму необхідно як з боку тілесності (фізичні вправи, харчування, очищення, загартування тощо), так і з боку свідомості та психіки (орієнтація на духовні цінності, піднесений настрій, позитивні емоції, образно-вольові настрої, аутотренінг тощо). Певні емоції впливають на відповідні фізіологічні процеси в організмі, і, навпаки, певні фізіологічні процеси викликають відповідний настрій та емоції.

У свідомості більшості населення проблема здоров'я асоціюється переважно або з медициною, або фізичною культурою, тобто галузями, які мають певні зв'язки з функціональним станом організму, але не розглядають здоров'я на рівні предмета дослідження. Медицина досліджує хворобу і хворого, а фізичне виховання – розвиток фізичних якостей. Звідси суттєві відмінності в завданнях, методах та засобах досягнення мети. Використання засобів сучасної медицини може бути виправдане і навіть необхідне, коли йдеться про екстремальні, критичні ситуації: отруєння, травми, опіки, поранення, загострення хвороби тощо.

Відомо, що найбільш потужним чинником здоров'я є спосіб життя людини, який залежить від багатьох факторів, але, перш за все, від рівня загальної культури особистості і культури здоров'я як її складника. Означений факт є принципово важливим для освітньо-виховної й оздоровчої практики, оскільки свідчить, що порушення в стані здоров'я зумовлені, насамперед, поведінкою людини, її способом життя, а отже, розв'язання проблеми як індивідуального здоров'я, так і здоров'я населення в цілому з медичної площини переміщується в площину освіти [4].

Здоров'я не дається на все життя, не є постійним і незмінним, а потребує постійної уваги. Здоровий спосіб життя – це не одноразова процедура. Шлях до здоров'я передбачає неквапливу, вдумливу і систематичну працю та наявність внутрішньої, усвідомленої потреби,

що й реалізується на практиці. Здоровий спосіб життя не можна розглядати як щось постійне, непорушне, догматичне. Здійснюючи контроль і самоконтроль, людина вносить зміни у свій спосіб життя.

Система оздоровлення повинна змінюватися для кожної людини, а не людина пристосовуватися до певної системи. Забезпечити високу ефективність процесу оздоровлення можна лише за умов побудови правильної конфігурації оздоровчого впливу на основі комплексного застосування різних засобів. Маленькі, але правильно організовані резонансні впливи на складну систему, якою є організм людини, можуть бути досить ефективні.

Засвоєння знань про здоров'я не обмежується лише теоретичним рівнем. Можна багато знати, але практично нічого не вміти. Науку про здоров'я, як і фізичну культуру, слід розглядати як творчо-практичну діяльність, спрямовану на активне, свідоме і цілеспрямоване використання знань, розвиток умінь їх застосовувати. Використання оздоровчих технологій дозволяє розширювати резерви фізіологічних функцій, відновлювати здатність організму до саморегуляції та самовідтворення, компенсувати наслідки функціональних розладів і навіть зупинити патологічний процес.

Одним із найважливіших інструментів зміцнення здоров'я, розширення функціональних можливостей, самовдосконалення людини є звички. Умінь створювати правильні звички і неухильно їх дотримуватися – найважливіший чинник здорового способу життя. Хвороба, як правило, є наслідком шкідливих звичок, а отже, боротися слід не з хворобою як такою, а з першопричиною, тобто звичками, які її викликали.

Отже, характерною рисою суспільної свідомості є низький рівень поінформованості й компетентності в питаннях здоров'я і, як наслідок, відсутність готовності індивіда взяти на себе відповідальність за своє здоров'я. На державному рівні пересічна людина розглядається як об'єкт реалізації лікувальних технологій, а не як суб'єкт, який здатен творити своє здоров'я і відповідати за нього. З погляду оздоровчої практики поняття власної відповідальності за стан здоров'я набуває ключового значення, оскільки здоров'ятворення є індивідуальною діяльністю [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосов М. М. Здоров'я / М. М. Амосов. – К. : Нива, 1997. – 144 с.
2. Брехман И. И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И. И. Брехман. – Л. : Наука, 1987. – 125 с.
3. Булич Э. Г. Здоровье человека : Биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции / Э. Г. Булич, И. В. Муравов. – К. : Олимпийская литература, 2003. – 424 с.

4. Міхеєнко О. І. Підготовка майбутніх фахівців зі здоров'я людини до застосування здоров'язміцнювальних технологій: теоретико-методичні аспекти : [монографія] / О. І. Міхеєнко. – Суми : Університетська книга, 2015. – 316 с.

А. Мынбаева, Г. Сагындыкова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНИКА «САМОПОЗНАНИЯ» ДЛЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

На современном этапе развития общества - наука, духовность человека, творческий интеллект, открытость инновациям расцениваются как основной капитал социума. Все документы Республики Казахстан, определяющие образовательную политику, подчеркивают направленность системы образования и воспитания на развитие нравственности и духовности современного человека. Большое значение уделяется гармонизации общечеловеческих, национальных, этнокультурных и личностных ценностей, гражданского сознания, жизненных навыков и творческой активности учащихся.

Одним из важных и новых школьных предметов, направленных на реализацию данных целей, является «Самопознание». Он введен в систему образования Казахстана по инициативе и под патронажем С. А. Назарбаевой, Национального научно-практического образовательного и оздоровительного центра «Бобек». За почти двадцатилетнюю историю становления предмета дисциплина «Самопознание» также развивалась и совершенствовалась.

Рассмотрим в данной статье современную методическую систему учебника «Самопознание» в старших классах. Концепция предмета «Самопознание» основана на гуманной педагогике; базируется на формировании у учащихся абсолютных ценностей *Истина, Любовь, Праведное поведение (Долг), Внутренний покой (Мир), Ненасилие* [1]. Через предмет «Самопознание» важно раскрыть внутреннюю природу ребенка, раскрыть всем и каждому потенциал добра, гуманизма, любви. Предмет призван дополнить внутренним, нравственно-духовным смыслом образовательный процесс [1]. Содержание курса «Самопознание» также направлено на познание нравственно – духовных ценностей этносов, народов и человечества в целом, которые помогут правильно и мудро построить свою жизнь, наполнить её светом добра, любви и справедливости, сделать ее полноценной и достойной, открыть им радость познания своего духовного мира и задуматься над вечными вопросами.

Как мы уже отметили, основу содержания курса «Самопознание» составляют человеческие ценности, которые должны помочь каждому школьнику последовательно пройти путь духовного самопознания и

прийти к пониманию высшей любви и смысла человеческого предназначения:

- * познание истины жизни;
- * нравственность поведения;
- * познание жизни;
- * любовь – высший смысл человеческой жизни;
- * гармония личности;
- * гражданственность;
- * постижение высшего предназначения человека [2].

Методические приемы урока самопознания являются неотъемлемой составляющей уникальной методической системы. Они направлены на то, чтобы помочь растущей и развивающейся личности выбрать верные жизненные ориентиры, основанные на высоких ценностях, эмоционально прочувствовать красоту добра, научиться быть отзывчивыми, добросердечными, понять смысл жизни [3-4].

Проводя исследование, связанное с построением методической системы учебника Самопознания, мы проанализировали понятие «методическая система» с целью построения ее адекватной модели. Понятие «методическая система» и «учебник» рассматривалась многими исследователями, которые предлагали свое видение этой категории педагогической науки. Так, например, С. В. Казакова [5] подчеркивает, что данное понятие трактуется в науке по-разному: как концепция, образовательная модель взаимосвязанных компонентов, совокупность взаимосвязанных компонентов, сложное динамическое образование, система обучения какому-либо предмету и т.д. Учебник - книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определённой области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы. Методическая система обучения - это упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных методов, форм и средств планирования и проведения, контроля, анализа направленных на повышение эффективности обучения [6]. Учебник – книга, излагающая основы научных знаний по определенному учебному предмету [7]. Учебник – книга, предназначенная для изучения какого-либо учебного предмета [8]. Учебная книга - ведущее средство, призванное организовать учебный процесс, содержащее систематизированное изложение знаний по определенному курсу, способствующее воспитанию и развитию детей [9].

Методологической основой содержания предмета «Самопознания» является: духовность – вдохновенно – чувственная сторона жизни человека и человечества, это особый образ мышления и жизнедеятельности людей; нравственность – главный показатель общей развитости человека, показатель его гармонии и совершенства.

Проанализируем содержание разделов учебника «Самопознание». Методологическая система предмета “Самопознание” включает четыре основных раздела:

1. *Познание человеком самого себя.* Тематика раздела направлена на изучение ценностей: самопознание, нравственность, человек, жизнь, духовность, красота, мудрость, истина, гармония, дружба, любовь, общение, здоровье, труд и на раскрытие целостного процесса развития гармоничной личности.

2. *Человек и общество.* Тематика раздела направлена на изучение ценностей: человек, труд, мастерство, семья, дети, общество, родина, патриотизм, этика, раскрытие роли человека в обществе.

3. *Человек и окружающий мир.* Тематика раздела направлена на изучение ценностей: включает знания об окружающем мире и месте человека в нём...

4. *Духовный опыт человека.* Тематика раздела направлена на изучение ценностей: раскрытие ценностей в духовном опыте человечества.

В календарно-тематических планах 8 и 9 класса (таблица) разделы обозначены следующим образом: 1. Радость познания; 2. Быть человеком; 3. Человек и мир; 4. Духовный опыт человечества [8]. В календарно-тематических планах 10-11-12 класса есть изменения в названиях разделов, но каждый из них направлен на изучение и выявление ценностей.

В календарно-тематическом плане 10-11 класса разделы обозначены следующим образом: 1. На пути познания; 2. Становление личности; 3. Жизнь в обществе; 4. Мир человечества. Анализ показывает, если третий раздел в учебниках 10-11 классов называется «Жизнь в обществе», то в 12 классе он имеет другое название «Культура взаимоотношений в семье». Это связано с необходимостью подготовки школьников- юношей и девушек к семейной жизни.

Таблица

Разделы учебника «Самопознание» старших классов

Учеб-ники	8 класс	9 класс	10 класс	11 класс	12 класс
Раз-делы	I. Радость познания II. Быть человеком III. Человек и мир IV. Духовный опыт человечества	I. Радость познания II. Быть человеком III. Человек и мир IV. Духовный опыт человечества	I. На пути познания II. Становление личности III. Жизнь в обществе IV. Мир человечества	I. На пути познания II. Становление личности III. Жизнь в обществе IV. Мир человечества	I. На пути познания II. Становление личности III. Культура взаимоотношений в семье IV. Жизнь в обществе

Анализ ТУПов, темпланов показывает, что каждый раздел рассчитан на 8 часов обучения, на которых рассматриваются от 4 до 8 тем. Знакомство учащихся с каждой темой предполагает закрепление изученных знаний об общечеловеческих ценностях, а также знакомство с новыми понятиями. Особо подчеркнем, что содержание учебников 10-12 класса подготовлено с ориентацией на проектный подход. В рамках обучения предмету школьники активно разрабатывают проекты под названием: проект "Мое призвание" (10 класс), «Становление истинного лидера» (11 класс), «Кто, если не я?» (12 класс). Таким образом, методически предмет ориентирован на практическую реализацию ценностного потенциала детей. В рамках проектов школьники делают добрые дела для общества.

Итак, проанализировав методическую систему учебника «Самопознание» в старших классах (в первом приближении), можно сделать следующие выводы:

- понятие «методическая система» в основном трактуется как образовательная модель взаимосвязанных компонентов для обучения какому-либо предмету;

- разделы и темы учебника способствуют раскрытию ценностей учащихся, заложенных в каждом из них, ориентируют школьников на будущее развитие;

- содержание учебников выстроено с учетом возрастных и психологических особенностей учащихся;

- содержание учебников 8-12 классов развивают коммуникативные навыки и делают упор на творческое мышление;

- для практической реализации ценностно-смыслового потенциала личности учащихся в проектировании содержания старших классов использован проектный подход.

Отметим, что предмет «Самопознание» имеет высокий образовательный, воспитательный, нравственно-духовный потенциал, за ним будущее казахстанского общества. Важная современная практическая задача – грамотная подготовка педагогических кадров – будущих учителей «Самопознания».

ЛИТЕРАТУРА

1. Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Программа нравственно-духовного образования «Самопознание», третий (базовый) уровень. Алматы, ННПООЦ «Бәбек», 2014.

2. Мукажанова Р. А., Омарова Г. А. Общечеловеческие ценности (5-11 кл.). Методическое пособие для учителей. Алматы: ННПООЦ «Бәбек», 2014.

3. Мукажанова Р. А. Руководство для тренера: основной уровень. Алматы, 2015.

4. Анарбек Н. Ключевые моменты программы нравственно-духовного образования «Самопознание»: новый этап. *Открытая школа (Алматы)*. 2015. № 9 (150).

5. Казакова С. В. Реализация системного подхода к формированию аудиальной культуры учащихся начальной школы. *Педагогическое образование в России*. 2012. № 1. С. 1–7.
6. Сильченкова Л. С. Психология формирования механизма чтения. *Начальная школа*. 2010. № 7.
7. Педагогика: учеб.; под ред. Л. П. Крившенко. М., 2005. С. 421.
8. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь русского языка. Режим доступа: <http://www.efremova.info/>(дата обращения 20.08. 2018). – 2012.
9. Коменский Я. А. Великая дидактика. М., 1988.
10. Учебники «Самопознание» для 8-12 классов. Алматы: ННПООЦ, 2017.

І. Наумчук

ДВНЗ «Університет
менеджменту освіти» НАПН України

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Під розвитком професійної культури керівників закладів позашкільної освіти (ЗПО) розуміється спеціально організована особистісно орієнтована модель їх безперервної освіти, спрямована на забезпечення ґрунтовності знань кожного керівника, гармонізацію наукових, світоглядно-методологічних, менеджерських компетентностей з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей, рівня сформованості професійної культури керівника ЗПО, наявного професійно-управлінського досвіду, ціннісних орієнтацій, освітніх запитів та оптимального використання інтегративних можливостей формальної, неформальної, інформальної освіти для її розвитку.

Зasadничою для обґрунтування ідей оптимізації процесу розвитку професійної культури керівника закладу позашкільної освіти (ЗПО) є загальна теорія оптимального управління та оптимізації освітнього процесу, всебічно розкрита і обґрунтована в працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, М. Поташника, О. Розумовського, К. Талізінної, інших науковців.

Поняття “оптимізація” походить від латинського “optimus” і означає найкращий з можливих, такий, що найбільше відповідає певним умовам та конкретним завданням. У контексті розвитку професійної культури керівника ЗПН ми розглядаємо оптимізацію в трьох взаємопов’язаних значеннях: а) кращий за результатами з кількох можливих варіантів; б) кращий для даних конкретних умов; в) кращий з точки зору заданих критеріїв. Як бачимо, що всі три значення еквівалентні, різниця між ними полягає в тому, що у першому акцент робиться на мету вибору, в другому - на умови обмеження вибору, в третьому - на механізм вибору.

Визначимо потенційний стратегічний ефект упровадження розробленої нами та експериментально апробованої структурно-функціональної дескриптивної моделі розвитку професійної культури керівника ЗПО, яка обумовлена методологією системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, аксіологічного підходів, та яка містить концептуально-цільовий, контентнісний, функціональний, оцінно-результативний компоненти.

Обґрунтуємо потенційний стратегічний ефект упровадження моделі відповідно до таких сфер впливу, як:

- діагностика та аналіз даних про рівень сформованості професійної культури керівника: як результат - підвищення аналітичного рівня в управлінні даним процесом;

- цілепокладання: як результат - реалістичність цілей, узгодженість з потребами керівників ЗПО як споживачів освітніх послуг;

- планування роботи: результат - визначення основних видів діяльності та заходів з чітким зазначенням конкретних виконавців, строків виконання з урахуванням індивідуальних потреб і особливостей керівників ЗПО;

- організація діяльності: результат - чіткий розподіл функцій на всіх рівнях управління (інститут ППО, методкабінет, особистісний рівень), забезпечення інтеграції формальної, неформальної, інформальної освіти;

- контроль та регулювання: результат - виявлення проблем в контексті цілей і завдань; виділення перспективних та неприйнятних шляхів їх досягнення; формування альтернатив;

- облік роботи: результат - встановлення співвідношення досягнутих цілей і витрачених ресурсів; співставлення передбачуваних результатів зі способами і умовами їх отримання;

- забезпечення інформаційних потреб керівників ЗПО: результат - моделювання реальних професійних інформаційних потреб (поточних та довготривалих) керівників ЗПО, максимальне їх забезпечення;

- мотивація: результат - умотивованість до професійного розвитку та саморозвитку, соціально активна життєва позиція керівника ЗПО.

Необхідно зазначити, що впровадження моделі розвитку професійної культури керівника ЗПО передбачає посилення ролі науково-методичних знань; використання в роботі з керівниками методів дослідження, моделювання на основі освоєння нових знань, а не репродукування та компенсації втрачених знань; оновлення підходів до діагностування рівня професіоналізму керівних кадрів; стимулювання творчості, створення умов для творчої діяльності; мотивація самоосвіти керівників ЗПО; забезпечення особистісно орієнтованого підходу в організації їх безперервної освіти.

Відповідно, оновлюється та модернізується науково-методична робота з керівниками закладів позашкільної освіти районних/міських методичних кабінетів/центрів. Оптимізується зміст та форми роботи; забезпечується керівництво науково-пошуковою, експериментальною діяльністю; здійснюється управління проектами; активізується робота з творчими групами керівників ЗПО; ведеться підготовка і системне навчання експертів; забезпечується психологічний супровід інноваційної діяльності.

Відбуваються зміни функцій організаторів післядипломної освіти керівників ЗПО (прогностична, консультативна, представницька, політико-дипломатична, фасилітаторська, тьюторська, менторська) та зміни у технологіях професійного розвитку керівників ЗПО. Все більшого поширення набувають такі технології, як технопарк, науково-методичний супровід, проектування, взаємодія у професійних мережах, воркшоп, тренінг, педагогічний коучинг, кейс-стаді тощо.

Таким чином, оптимізація розвитку професійної культури керівника ЗПО в системі післядипломної педагогічної освіти забезпечує потенційний стратегічний ефект.

О. Нефедченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАСТОСУВАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ І ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Сучасне життя – стрімке та бурхливе – вимагає від молодого покоління не тільки отримання високої кваліфікації у певній галузі, але й постійного вдосконалення себе як фахівця і як особистості – громадянина, творця, успішного самореалізатора власного творчого потенціалу. Початок 21 століття – це період становлення покоління Z – дітей цифрової ери, які постійно знаходяться в інформаційному інтернет-просторі і завжди «в курсі» світових новин, органічно використовують їх для самореалізації – саморозвитку, самовдосконалення, самопізнання, самостворення. Кожен з них має амбітні цілі, бажає реалізувати себе якнайкраще в складному, але тим і привабливому світі. Це й не дивно, тому що проблема самореалізації особистості бере свій початок ще з давніх часів. Філософи і Сходу, і Заходу стверджують, що людина прагне піднятися вгору, до ідеального, до вершини своїх можливостей. Не існує межі людському самовдосконаленню, потрібно тільки спрямовувати себе до власної духовної, розумової, творчої, фізичної вершини (акме). Досконалість людини, згідно з філософією Китаю, тісно пов'язана з гуманністю, яка розглядається як дотримання певних правил та етикету, що неможливо уявити собі без моралі: «Те, чого не хочу, щоб робили мені, я не хочу робити іншим» [2]. Бути

вимогливим, в першу чергу, до самого себе, намагатися стати кращим, схожим на свій етичний ідеал пропонував грецький філософ Сенека (близько 4-65 р. н.е.). Людина повинна бути стриманою в своїх бажаннях, постійно самовдосконалюватися, твердо йти до своєї мети, не зважаючи на труднощі та перешкоди. На думку філософа, самореалізація особистості означає постійний розвиток та вдосконалення себе, беручи приклад зі свого ідеалу[2]. У сучасному світі, на наш погляд, молоде покоління не часто обирає або створює собі ідеал. Все частіше на перший план постає сама особистість зі своїми найближчими бажаннями та баченням світу крізь призму свого розвитку та віку.

Георг Гегель вважав самореалізацію головною потребою особистості. Людина одержує задоволення від прагнення досягти своєї найвищої мети. Завдяки діяльності тільки самої людини реалізуються її бажання, потреби, думки. Оскільки особистість та суспільство не можуть існувати одне без одного, самореалізація відбувається за суспільними вимогами і власними потребами. У сучасному світі проблема самореалізації особистості стає все більш актуальною. Час «бути таким, як всі» вже минув. Молода людина намагається реалізувати себе, щоб стати особистістю та бути корисною для суспільства. Але, щоб виховати саме таку особистість, потрібні сучасні, інноваційні технології навчання і виховання, які б розвивали особистісний, творчий потенціал молоді. Потрібно дати змогу студенту проявити себе, розкрити свої приховані здібності, навчити логічно висловлювати і обстоювати свою думку, аргументувати запропоновані ідеї, створювати креативний, не схожий на попередні, освітній продукт.

На нашу думку, саме евристичне навчання повинно зайняти головне місце в оновленій українській освіті. Тільки тут студент отримує академічну свободу: обирає зміст, цілі та траєкторію свого професійного зростання. Мета евристичного навчання полягає в тому, щоб дати студентам можливість у взаємодії з викладачами конструювати власний сенс, цілі та зміст освіти. Особистий досвід студента стає компонентом його освіти, а зміст навчання створюється в процесі евристичної діяльності [3]. Для реалізації такої діяльності особистість має постійно розвивати та вдосконалювати свої креативні, когнітивні та оргдіяльнісні властивості.

У педагогіці евристичне навчання досліджували і застосовували відомі вчені П. Каптерев, В. Андреев, Б. Коротяев, А. Хуторської та інші. Серед педагогів-дослідників, які пройшли наукову школу професора М. Лазарева – керівника фундаментального експерименту з вивчення й практичного впровадження концепцій і технологій інноваційної евристичної освіти у вищій і середній школі, слід виокремити кандидатів педагогічних наук М. Білоцерковець, Н. Громову, І. Зайцеву, О. Кривонос, Л. Крившенко, Т. Плохуту, Л. Сірик, А. Уварову, Н. Усенко. Їх

праці присвячені основним напрямом підготовки майбутніх висококваліфікованих спеціалістів і спрямовані на вдосконалення існуючих та створення нових інноваційних евристичних освітніх технологій.

А. Хуторської – один з основних розробників теорії і технологій евристичного навчання – виокремив наступні його принципи: принцип людиновідповідності освіти, принцип продуктивності освіти, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип створення освітніх продуктів як основного показника самореалізації; принцип освітньої рефлексії. Учений поділяє методи евристичного навчання на *орґдіяльнісні* (методи створення освітніх програм, методи самоорганізації навчання, методи взаємонавчання, метод рецензій, метод контролю), *когнітивні* (метод емпатії, метод образного бачення, метод евристичних запитань, метод дослідження, метод конструювання понять, метод прогнозування, метод помилок) та *креативні* (метод «Якщо б...», метод мозкового штурму, метод синектики, метод інверсії) [4]. Використовуючи методи евристичного навчання в своїй професійній роботі, кожен педагог обирає їх згідно цілей та завдань освітньої діяльності студентів. Кожна тема навчальної дисципліни вимагає своїх технологій та методів її освоєння, які б допомогли суб'єкту навчання не тільки засвоїти якнайкраще матеріал, а й створити власний евристичний освітній продукт та розвинути (а іноді й відкрити) свої особистісні якості.

Після проведеного теоретичного дослідження на експериментальному і методичному рівнях професором М. Лазарєвим та його колегами на базі СумДПУ імена А.С. Макаренка були практично реалізовані інноваційні евристичні технології: лекція прямої дії; самостійна робота конструктивного або креативного характеру; семінарські і практичні заняття на основі презентацій і захисту самостійно створених освітніх продуктів; дискусія або диспут із розв'язання «тут і тепер» професійно значимої проблеми; колоквіуми для перевірки і корекції освоєних теоретичних знань (за матеріалами щойно проведеної лекції й опрацювання рекомендованих джерел); виконання, оцінка і письмовий аналіз тестових евристичних завдань за програмою дисципліни; корекція виконаної підсумкової професійно-творчої роботи [1].

Експериментально-дослідна робота з'ясувала, що у студентів відбулися суттєві позитивні зміни в уміннях самостійно створювати освітні продукти конструктивного і креативного рівнів у процесі як індивідуальної, так і групової евристичної діяльності. Переважна більшість учасників експериментальної роботи оволоділи на достатньому і високому рівнях професійними пізнавально-творчими уміннями (прогностичними, евристично-пошуковими, конструктивними, організаторсько-регулятивними, евристично-діалогічними.

Але варто зауважити, що для оптимального застосування евристичних технологій в сучасній українській освіті потрібне оновлення та модернізація змісту навчальних дисциплін, їх цілей, методів освоєння та пошуку нової інформації, вдосконалення спілкування і взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу, креативного підходу до вибору власних завдань кожного з учасників освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарєв М. О., Нефедченко О. І. Професійна підготовка майбутнього педагога із застосуванням технологій евристичної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. Випуск 31 (41). Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. С. 84–90.

2. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2007. 443 с.

3. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

4. Nefedchenko O. I. Foreign and native scientists about the ideas and techniques of heuristic education. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (68), Issue: 164, 2018 Maj – 79 p, P. 41-45.*

Н. Нечипоренко

Сумський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

У наш час досить актуальною є проблема інтеграції дітей з особливими потребами, адже в Україні на законодавчому рівні закріплено і гарантовано право дітей з особливими освітніми потребами нарівні зі своїми однолітками навчатися в умовах інклюзивного середовища.

Кількість дітей з обмеженими функціональними можливостями постійно зростає, хоча її причини і наслідки можуть бути різними. За даними ООН, кожна четверта сім'я у світі стикається з проблемами інвалідності, загальна кількість людей з обмеженими функціональними можливостями на планеті становить 600 млн. осіб, і понад чверть з них - діти (зокрема в Україні налічується понад 160 тис. дітей-інвалідів до 16 років).

Народження дітей із порушеннями в розвитку не лише українська, але й світова проблема. Рівень підтримки, толерантність і гуманізм у ставленні до таких дітей, здатність задовольнити їхні нагальні потреби – показники ступеня зрілості суспільства, в якому вони живуть.

На сьогоднішній день заслуговує на увагу інноваційний напрямок корекційно-розвиваючої роботи для розвитку дітей як

мнемотехніка. Мнемотехніка (від грецької - пам'ять і мистецтво) - це метод заснований на візуальному сприйнятті інформації з можливістю подальшого її відтворення за допомогою зображень. Мнемотехнічні методи можна і потрібно використовувати в системі корекційно-розвиваючої роботи з дітьми дошкільного віку.

Основною метою корекційно-розвиваючих занять даного напрямку є формування пізнавальних інтересів, елементарних прийомів довільної пам'яті (що особливо важливо для підготовки дітей до школи), їх соціальна адаптація, пристосування до життя й можлива інтеграція в суспільство, реалізація права на повноцінне життя, і саме головне - попередження наступної кризової ситуації в сім'ї яка виховує дитину з особливими потребами, адже одні батьки хочуть: щоб дитина безболісно адаптувалась до загальноосвітньої школи; інші плачуть надію, що дитина вчитиметься в допоміжній школі.

Вченими всього світу – психологами, фізіологами, педагогами доведено, що дошкільний вік (а якщо дитина з ЗПР, або легкою розумовою відсталістю, то і молодший шкільний вік) є «золотим віком» у розвитку людини. У цей період інтенсивно прогресує пізнання. Розвиваються види та особливості пам'яті, уваги, мислення. З розвитком пам'яті пов'язана поява стійких образних уявлень, які виводять на новий рівень мислення. Розвиток пам'яті, також, обумовлює новий рівень розвитку сприйняття і інших психічних функцій.

Щоб піднятися на вищий ступінь розвитку, дитина має засвоїти знання про навколишній світ, оволодіти нормами поведінки, набути певних навичок і вмінь. Все це пов'язано з роботою пам'яті. Розвиток пам'яті дитини – запорука успішного навчання в школі.

Тому слід докласти неабияких зусиль і тренувати цей важливий процес.

Як вказував Л. С. Виготський, пам'ять стає домінуючою функцією і проходить великий шлях у процесі свого становлення.

Мнемотехніку в дошкільній педагогіці називають по – різному: Ткаченко Т. О. – предметно-схематичні моделі, Глухів В. П. – блоки-квадрати, Большева Т. В. – колаж, Ефименко Л. М. – схема складання розповіді.

Правила при роботі з мнемотехнікою:

- Заняття мають проходити за принципом – від простого до складного.
- Таблиці і схеми мають бути кольоровими, так дитині буде веселіше і легше.
- На одній схемі або таблиці число квадратів не повинно перевищувати дев'ять, так як це гранично допустимий обсяг для дошкільника, (є і інша думка: для середнього дошкільника –

6 клітинок, старшого дошкільника – 9-12 клітинок; для дітей підготовчої групи – 12-15 клітинок).

▪ Не застосовувати понад дві мнемосхеми в день, а повторний розгляд можливий тільки за бажанням дитини.

Працювати за таким принципом потрібно не тільки з педагогом, але й удома з батьками.

Мнемотехніка твориться від простого до складного: мнемоквадрати, мнемодоріжки, мнемотаблиці. Краще, щоб щоразу таблиці і схеми були різні за тематикою: на тему казок, музичну тему, математичну.

Низький рівень короткочасної пам'яті заважає дитині вивчити послідовність дій чи подій та розвивати організаційні навички. Дітям із загальним психічним недорозвитком (часто ЗПР, синдром Дауна, легким, помірним ступенем розумової відсталості) необхідна додаткова зорова підтримка.

Мнемотаблиці - це графічне або частково графічне зображення персонажів казки, явищ природи, певних дій та ін. шляхом виділення головних смислових ланок сюжету оповідання. Головне – потрібно передати умовно-наочну схему, зобразити так, щоб намальоване було зрозуміле дітям.

Мнемотаблиці бувають: предметні, предметно схематичні, схематичні.

Першими прикладами мнемотехніки можуть бути таблиці, побудовані на зображенні послідовності процесів вмивання, миття рук, одягання, (сервірування столу). Дітям важко запам'ятати весь алгоритм дій, придуманий дорослими, тому наочні картинки, розшифровані на заняттях і, по можливості, самостійно переказані, дозволять щоразу підходячи до умивальника або шафи з речами, легко відтворити всі етапи.

Можна запропонувати намалювати дитині схеми – малюнки про те, як пройшов день.

Ушинський писав: «Ви навчаєте дитину яким-небудь п'яти невідомим їй словам і бачите, що вона мучиться над ними довго і даремно, але зв'яжіть з малюнками двадцять таких слів і – дитина засвоїть їх швидко».

Отже спочатку:

1. Розглядаємо ілюстрації (Большева Т.В. , колаж)

2. Встановлення зв'язок між ілюстраціями за допомогою тексту (молодший вік педагог, старші діти самостійно) (Вправи: «Послухай і запам'ятай», «Повторення фраз», «Доповнення фраз»).

3. Далі, доповнюватимемо свої малюнки (розмальовки), фотографії до тексту (у вірші «Новорічні подарунки», де згадується «тато», мама запропонувала принести фото тата).

4. Замінюватимемо слова графічними символами та малюнками (якщо є можливість їх виконати).

5. І тільки потім розповідаємо вірш (текст) на пам'ять, за допомогою мнемокартинок, мнемодоріжок, мнемотаблиць.

Етапи роботи над вивченням віршів за допомогою мнемотаблиці (за Ванжа С.М.)

1. Виразне читання тексту педагогом.

2. Повторне читання з опорою на мнемотаблицю (послідовне розглядання квадратів

3. Запитання за змістом вірша

4. Пояснення значень незрозумілих для дитини слів у доступній для неї формі

5. Читання педагогом окремо кожного рядка вірша і повторення і повторення його дитиною з опорою на мнемотаблицю

6. Відтворення дитиною вірша з опорою на мнемотаблицю

Як зазначає автор сучасної класифікації методів мнемотехніки Г. Чепурний та дослідниця Л. Кашуба, на практиці для покращення запам'ятовування, як правило, застосовується комбінація кількох прийомів. Проте, у прикладах, що ілюструють певний прийом, зосереджена увага саме на його особливостях та способі застосування.

Сесіль Лупан зазначив: «Для дитини все, що повторюється, – життя, що трапляється один раз – хаос, випадковість». «Принцип “три П”: повторення, повторення, повторення».

Найкращий вид повторення – це включення засвоюваного матеріалу, в подальшу пізнавальну діяльність, щоразу в нових зв'язках: текст можна розповісти від імені казкового героя, можна відшукати картинки за допомогою таких же іграшкових предметів, чи парних картинок. Запам'ятовується той матеріал, який включений в активну діяльність. На запам'ятовування впливає не тільки називання об'єктів словом, а і їх привабливість для дітей.

Коли вірш буде вивчено, пропонуємо дитині зробити книгу віршів. Час від часу можна розглядати створену книгу, відтворюючи вивчені раніше тексти. Це цікаве заняття дає дитині можливість бачити результати своєї діяльності, підтримувати літературний багаж і тренувати пам'ять.

Прийоми мнемотехніки сприяють:

- розвитку основних психічних процесів - уваги, образного мислення а особливо пам'яті;

- підвищенню самооцінки дитини завдяки результативності у корекційно-розвиваючій роботі;

- зменшенню емоційної напруги (ігрова форма подачі інформації знижує емоційну напругу);

- розширенню словникового запасу (словниковий запас виходить на більш високий рівень);

- розвитку творчих можливостей дитини, завдяки гармонійної в роботі лівої (логіка) і правої (творчість, образне мислення) півкулі головного мозку.

Успішно організована діяльність спрямована на дитину стимулює батьків до пізнання своєї дитини, допомагає їм лікуватися від негативного впливу психологічного стресу. Корекційно-розвиваючий процес, що реалізовується батьками по відношенню до дитини, трансформується в психотерапевтичний процес по відношенню до самих себе.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большева Т. В. Вчимся по казці. Розвиток мислення дошкільників за допомогою мнемотехніки: навчально-методичний посібник. СПб.: «ДИТИНСТВО-ПРЕС», 2005. 96 с.

2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 41-50.

3. Омельченко Ст. Л. Використання прийомів мнемотехніки у розвитку зв'язного мовлення. *Логопед.* М., 2008. № 4. С. 102-115.

4. Чепурний Г. Мнемотехніка технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти. Тернопіль: Мандрівець, 2015.

Н. Осьмук

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

О. Швець

Сумський національний аграрний університет

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУ ЯК ФОРМИ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

В умовах реформування вищої освіти України все більш актуальним стає пошук методів і засобів інтенсифікації навчання та розвитку творчих здібностей студентів. Значна роль в цьому процесі відводиться активному й інтерактивному навчанню, що формує компетенції самоосвіти та самовдосконалення майбутніх професіоналів.

Сучасному інформаційному суспільстві потрібні висококваліфіковані конкурентоспроможні фахівці, які можуть не тільки працювати в команді, а й самостійно обирати креативні рішення, швидко адаптуватися до нестандартних ситуацій, при цьому досконально володіти сучасними і надсучасними технологіями.

Згідно визначення, даного в словнику педагогічний термінів С. Гончаренка, активність студентів передбачає «... таку організацію процесу навчання, яка сприяє вихованню ініціативності і самостійності, глибокому і міцному засвоєнню знань, формуванню необхідних умінь і навичок, розвитку творчих здібностей» [1, с. 21]. Пізнавальна активність

студентів є важливим засобом поліпшення, і, в той же час, показником якості ефективності навчально-виховного процесу.

Реалізація принципу активного навчання вимагає нового підходу до організації самостійної роботи студентів. У сучасних умовах він повинен сприяти розвитку самоорганізації майбутнього фахівця, набуття здатності формувати індивідуальну траєкторію самоосвіти і професійного зростання. Останнє стає все більш актуальним і обумовлює розвиток таких форм організації навчального процесу, які орієнтовані на забезпечення індивідуальної навчальної стратегії. В організаційному плані, наприклад, це може бути навчання за індивідуальною освітньою програмою і / або індивідуальним графіком, реалізація індивідуального або групового проекту, тощо.

Принагідно підкреслимо, що сучасна молодь віддає перевагу: вибірковому і вільному сприйняттю інформації з різноспрямованих потоків; спілкуванню через діалог і вільний обмін, який здійснюється не в аудиторії, а в мережах; навчання в формі участі і експериментування; формування власної освітньої траєкторії і навичок безперервної освіти, тощо [2, с. 66]. Саме тому організаційно привабливою формою навчання все частіше стають не стандартні академічні заняття, а різні види студентської пізнавальної активності, організовані викладачами в стінах ЗВО, і за його межами, в тому числі і в створеному віртуальному просторі. Підкреслимо, що й в цьому плані однією з привабливих і поширених форм здійснення самостійної пізнавальної активності студентства залишається індивідуальний або груповий проект.

Проект – це поєднання теорії та практики, постановка певного завдання, проблеми та практичне її виконання. Освітні проекти спрямовані на оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності, і передбачають професійне становлення особистості через активні дії і створення суб'єктом власної стратегії дослідження, а значить, і навчання.

Методична цінність проекту полягає в тому, що можливість вирішення деякої проблеми передбачає, з одного боку, необхідність використання різних методів, засобів, інтелектуальних ресурсів з різних джерел, а з іншого – немислима без інтегрування знань, умінь з різних галузей науки. Метод проектів як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити проблему шляхом самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією або поданням отриманих результатів, сприяє набуттю досвіду самостійного використання дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Таким чином, проект є ефективною формою організації навчального процесу, спрямованої на індивідуальний розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей студентів. Даний метод передбачає формування не тільки інтелектуальних умінь, а й навичок

технологічного характеру, наприклад, презентації різних видів робіт наукового та творчого характеру (звітів, оглядів, рефератів, доповідей, есе на професійні теми, тощо).

І якщо, безумовно, робота над проектом характеризується самостійністю логіки, інструментарію, методики, то на етапі представлення результатів більша частина студентів відчуває труднощі при виборі форми презентації, формату подачі змісту, структурування дослідних дій, тощо. Досвід свідчить про необхідність консультування студентів під час підготовки презентації. Після врахування зауважень і пропозицій викладача робота стає набагато цікавішою, а її автори набувають цінний досвід, який використовують під час участі в студентських наукових конференціях, олімпіадах і в процесі роботи над дипломними дослідженнями.

Готуючись до презентації свого проекту, студенти вчаться викладати суть поставленої проблеми і розкривати її зміст, робити висновки, набувають навичок роботи з літературою і internet-джерелами, розвивають такі інтелектуальні вміння, як аналіз і синтез, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Під час виступу з доповіддю майбутні фахівці набувають комунікативних умінь, пов'язані з науковим і діловим стилем мови, веденням аргументованої дискусії, тощо.

Викладач в якості консультанта допомагає студентам на підготовчому етапі збору інформації та підготовки доповіді, дає поради щодо оформлення слайдів презентації, а під час виступів керує обговоренням, коригує питання, розставляє логічні акценти і підбиває студентів до формулювання загальних висновків.

Отже, впровадження методів і прийомів активного навчання для організації самостійної роботи пробуджує у студентів інтерес до самої навчально-пізнавальної діяльності, дозволяє створити атмосферу мотивованого, творчого навчання. Опрацювання теоретичного матеріалу, проведення дослідження в рамках індивідуального або групового проекту допомагає пристосувати навчальний процес до індивідуальних можливостей і інтересів студентів, створити психологічно комфортні умови, що забезпечують самореалізацію кожної особистості в навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 206 с.
2. Подольська Є., Подольська Т. Сучасний педагог: на перетині очікувань студентів і прагнень викладачів. *Вища освіта України*. 2016. № 3. С. 64–69.

І. Пархоменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧОГО РОБОТИ: ПОЗИТИВНИЙ ДОСВІД СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

На сьогодні позашкільна освіта України є одним з основних елементів безперервної освіти, а отже відіграє вагомe значення у процесі виховання різносторонньо розвиненої особистості, створення умов для найповнішого розкриття її талантів, прояву її вроджених здібностей та вільного доступу до різних видів діяльності з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Сучасні заклади позашкільної освіти є платформою для невимушеного спілкування, свободи у виборів методів та засобів взаємодії, які педагог підбирає спираючись на власний досвід, особливості психофізіологічного розвитку дитини, технічні можливості закладу тощо.

Важливе значення для формування та розвитку творчого потенціалу вихованців є історико-краєзнавча робота, що акумулює історичну, культурну, архітектурну та духовну спадщину українського народу. Саме використання у роботі гуртків краєзнавчого профілю ефективних методів та форм взаємодії з дітьми створює сприятливі передумови для розвитку їх творчих здібностей дітей.

Актуальність проблеми розвитку творчого потенціалу особистості у процесі історико-краєзнавчого роботи визначається соціальними та політичними змінами, що відбулися у всіх сферах життя держави в останні роки, й які підкріплюють суспільний попит на відновлення історичної правди про новітню та давню історію, Другу світову війну, потребу у вшануванні пам'яті героїчних постатей України різних історичних епох тощо.

Наукові дослідження цієї тематики характеризуються широким спектром представлення різних аспектів організації краєзнавчої роботи, активізації творчого потенціалу особистості у процесі практичної та пошуково-дослідницької діяльності. Змістові та організаційні засади такої роботи у закладах позашкільної освіти знайшли своє відображення у роботах Г. Александровської, Л. Бабенка, І. Беха, В. Береки, О. Биковської, Г. Гуменюк, М. Костриці, М. Костолович, М. Солов'я, С. Сьоми, Л. Тихенко, П. Тронька та інших. Так, педагогічним умовам активізації творчого потенціалу підлітків у процесі краєзнавчої роботи загальноосвітньої школи присвячена дисертаційна робота М. І. Костолович Власне формування творчих здібностей старшокласників у системі позашкільної освіти висвітлене у роботі Л. В. Тихенко.

Водночас проблема розвитку творчого потенціалу особистості у процесі саме історико-краєзнавчої роботи ще мало досліджена. А тому постає закономірна потреба у дослідженні та представленні особливостей впливу історико-краєзнавчої діяльності на розвиток творчих здібностей вихованців сучасних закладів позашкільної освіти.

Широкий зміст історико-краєзнавчої роботи створює умови для використання різних методів та засобів її застосування у процесі розвитку та формування творчого потенціалу вихованців.

Враховуючі аналіз наукових досліджень та власний досвід Марія Костолович виділяє три етапи розвитку творчих здібностей дітей у процесі здійснення ними краєзнавчої роботи. Ці етапи відповідають основним напрямам з активізації творчого потенціалу особистості: теоретичний (формування позитивного ставлення до краєзнавчих досліджень, врахування такого досвіду під час профорієнтаційної роботи), теоретико-прикладний (створення умов для прояву потреби дитини у розвитку творчих здібностей, оволодінні знаннями, вміннями, важливими для всебічно розвиненої особистості), прикладний (залучення вихованців до самостійної індивідуально-творчої, пошуково-дослідницької діяльності у процесі краєзнавчої роботи з урахуванням їх креативних здібностей та можливостей).

Саме туристсько-краєзнавчий напрям позашкільної освіти відповідає за залучення дітей до активної діяльності у сфері туризму, спортивного орієнтування, різних видів краєзнавства (екологічного, етнографічного, геологічного тощо і, звісно, історичного); дає можливість вихованцям отримати знання про світ, що їх оточує, апелює до цілком логічного бажання дітей пізнавати щось нове і невідоме через пошуково-дослідницьку роботу.

Отже, важливим засобом розвитку творчих здібностей вихованців є пошуково-дослідницька робота, що нерозривно пов'язана з проявом творчої ініціативи, заохочує дітей до генерації оригінальних ідей, стимулює формування якостей творчої особистості.

Пріоритетними завданнями пошуково-дослідницької роботи вихованців є розвиток практичних навичок ведення пошуку, формування самостійного мислення, формування гнучкого креативного інтересу, створення умов для актуалізації комунікативних здібностей, творчої уяви, фантазії.

У процесі формування пошуково-дослідницьких умінь вихованця відповідно до вікових особливостей їхнього розвитку доцільно виділити три етапи.

Перший етап, підготовчий, характерний для дітей переважно 10-11 років. Під час цього етапу відбувається формування початкових дослідницьких вмінь здебільшого через групові форми роботи,

оскільки для цього віку важливою є можливість порівнювати, співставляти, конкурувати тощо.

На другому етапі вихованці (12-13 років) розвивають та вдосконалюють свої дослідницькі вміння отримані у попередні роки: навчаються обирати тему дослідження, визначати мету, методи та технології дослідження, його результати, представляти свою роботу. Особливе місце займає дослідження загальновідомих героїчних і трагічних сторінок з української історії загальнодержавного та регіонального контексту, виконання дослідницько-творчих завдань у малих групах.

Самостійна дослідницька діяльність вихованців характерна для третього етапу. У віці 14-16 років межі для краєзнавчого пошуку, що вже має одноосібний характер, значно розширюються. У ході роботи юні краєзнавці аналізують не лише загальнодоступну літературу, періодичні видання, а все більше спираються на архівні документи та джерела; важливим елементом для них є живе спілкування з очевидцями подій. Результатом такої діяльності є написання і захист пошуково-дослідницької роботи.

Очікуваними результатами дослідницько-пошукової роботи вихованців закладів позашкільної освіти окрім розвитку творчого потенціалу є набуття практичних навичок дослідника, поглиблення знань щодо історико-культурної спадщини регіону, формування вміння приймати самостійні рішення у нестандартних ситуаціях, активізація життєвих компетенцій особистості, підвищення її громадянської культури та національної свідомості та самоідентифікації.

Таким чином, займаючись історико-краєзнавчою роботою, самостійно відшукуючи шляхи і способи розв'язання проблемних ситуацій під час пошуково-дослідницької діяльності, опановуючи навички дослідження, творчого пошуку, юні краєзнавці плекають розвиток творчого потенціалу, а разом з тим особистісний зріст та становлення. Водночас слід враховувати той факт, що розвиток творчого потенціалу особистості у процесі історико-краєзнавчої роботи вимагає педагогічно цілеспрямованої діяльності як педагогів, так і батьків.

М. Петренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Сучасна національна система мистецької освіти націлена на реформування процесу підготовки кадрів, результатом якої має стати поява нової генерації виконавців-педагогів, які прагнуть до опанування механізмом саморозвитку, творчого виявлення власної професійної індивідуальності.

Підготовка зазначених фахівців включає низку освітніх задач як педагогічної, так і мистецько-музичної сфер. Окрім засвоєння визначеного об'єму знань від майбутніх професіоналів вимагається набуття спектру різних умінь, зокрема інтерпретаційних.

Інтерпретаційні вміння магістрів музичного мистецтва визначаємо як здатність до творчого виконання розумових (осмислення й освоєння музичних творів) та психомоторних (матеріально-звукове втілення власної виконавської концепції) дій, що забезпечуватиме досягнення мети інтерпретаційної діяльності в умовах, які змінюються.

Урахування теоретичних і практичних надбань музично-педагогічної науки дало змогу визначити й обґрунтувати такі педагогічні умови формування досліджуваних умінь:

- *урахування індивідуальних особливостей кожного студента.* Реалізація визначеної умови у контексті мистецької освіти передбачає: на основі з'ясування сукупності найістотніших властивостей і особливостей, що характеризують особистість студента (сприймання, пам'ять, мислення, мова, уява, почуття, воля, темперамент, характер, здібності, мотивація, комунікативність, оцінно-аналітична спроможність) спрямувати навчальний процес на цілісний розвиток його професійно-особистісних якостей.

Професійно значущі якості особистості науковці визначають як ті, що „набувають значущості для її ефективного функціонування у педагогічній професії; як новоутворення особистості, що впливають на ефективність професійної роботи, виступають передумовами успішності професійної діяльності, а також удосконалюються і шліфуються в ній” [1, с. 82].

Численні характеристики професійно значущих якостей особистості педагога надали змогу науковцям визначити оптимальний склад номенклатури професійно важливих якостей [3, с. 82] особистості фахівця з музичного мистецтва. Аналіз цих праць, урахування специфіки майбутньої професійної діяльності виконавців-педагогів та урахування структури інтерпретаційної діяльності надали можливість визначити професійно-особистісні якості магістрів музичного мистецтва як складний комплекс взаємозалежних та поєднаних системно груп професійно-педагогічних, професійно-фахових та психолого-особистісних властивостей.

Отже, спрямування доцільних педагогічних впливів на розвиток професійно-педагогічних (мотиваційна спрямованість, комунікативність, організаторські якості), професійно-фахових (емпатійність, увага, музичний слух, музично-ритмічне чуття, здатність до музично-слухових уявлень, чуття ансамблю), психолого-особистісних властивостей (інтелектуальні якості, емоційність,

артистизм, вольові якості) студентів сприятиме оптимізації процесу створення власної концепції виконання музичних зразків та майстерно-виконавського їх втілення, найповнішій самореалізації майбутніх магістрів музичного мистецтва;

- *реалізація міждисциплінарних зв'язків між предметами психолого-педагогічного циклу, фаховими дисциплінами.* Успішне набуття інтерпретаційних умінь майбутніми магістрами музичного мистецтва потребує надзвичайно об'ємного комплексу різнобічних знань та практичних навичок. Об'єктивна необхідність уникнення мозаїчності, відокремленості знань, не сформованості практичних навичок, що забезпечують продуктивність досліджуваної діяльності, вимагає інтеграції навчальних дисциплін.

Термін „інтеграція” (з лат. *integratio* – відновлення) тлумачиться як: „об'єднання в ціле раніше ізольованих частин, процес зближення і зв'язку наук, що відбувається поряд з процесом їх диференціації” [4, с. 404]. Сутність інтеграції полягає в об'єднанні в ціле розрізнених частин, підвищенні інтенсивності взаємозв'язків між ними. Втілення інтеграційних процесів у систему вищої музично-педагогічної освіти актуалізується використанням міжпредметних зв'язків між окремими дисциплінами, що сприяє згортанню, узагальненості і концентрації знань; взаємопроникненню елементів різних музичних і педагогічних знань, умінь і навичок та трансформації їх у професійно спрямовані види діяльності; усуненню інформаційної перевантаженості навчального процесу.

Умовами втілення інтеграційних процесів у систему вищої мистецької освіти з метою оптимізації формування інтерпретаційних умінь майбутніх магістрів музичного мистецтва є: взаємопроникнення, взаємодоповнення і взаємозбагачення навчального матеріалу з таких дисциплін: естетики, художньої культури, філософії музики, основного музичного інструменту, хорового диригування, постановки голосу, методики фахових дисциплін, виконавської інтерпретації музики тощо; постановка відповідних питань, надання лаконічних пояснень на заняттях з метою актуалізації необхідних знань; окреслення самостійних завдань для поповнення мистецького тезаурусу; охоплення широкого кола питань, пов'язаних з інтерпретацією музичних творів, і зіставлення їх з конкретними знаннями; взаємопроникнення окремих елементів навчальних дисциплін. Дана умова оптимізує формування професійно спрямованих умінь творчого опрацювання й виконавського втілення образності музичних творів, забезпечує здатність їх виконання в умовах, які змінюються.

- *наближення фахової підготовки магістрантів до умов майбутньої професійної діяльності.* Успішне опанування досліджуваними уміннями відбувається за обставин наближення фахової підготовки студентів до умов майбутньої професійної

діяльності. Обґрунтовуючи це положення, ми спиралися на особливості контекстного навчання. Так, дослідник А. Вербицький [2] наголошує: для того, щоб отримати статус професійних, знання, уміння, навички повинні засвоюватися студентом в контексті його власних практичних дій, які максимально наближені до предметно-технологічних та соціокультурних ситуацій майбутньої професійної діяльності.

Так, в контексті формування досліджуваних умінь, навчальні ситуації повинні бути проблемними, відображати специфіку майбутньої професійної діяльності. Саме такі навчальні ситуації створюються: на заняттях курсу „Основи виконавської інтерпретації музики”, під час проведення виробничої практики, під час виступів на концертах та фестивалях-конкурсах різних рівнів (університетських, регіональних, всеукраїнських, міжнародних). Дана умова спонукає до усвідомлення магістрантами практично-професійної значущості досліджуваних умінь, підсилює бажання й потребу в оволодінні ними, робить процес навчання особистісно забарвленим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 228 с.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: [Монография]. М.: Знание, 1999. 346 с.
3. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму: навч. посіб. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 155 с.
4. Українська радянська енциклопедія. Т. 4. Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1979. 558 с.

Н. Пономаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 061 ЖУРНАЛІСТИКА ЗВО І-ІІ р.а. ДО ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ

Медіапедагоги різних країн теоретичним підґрунтям розвитку медіаосвіти вважають позитивний або ж негативний вплив медіа на розвиток особистості зокрема та суспільства в цілому, що зумовило виокремлення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти.

Проблеми медіаосвіти у вищій школі – предмет наукових зацікавлень відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України. Увагу сконцентровано на медіадидактиці, медіаосвітніх технологіях; проводяться дослідження з пресодидактики А. Д. Онковичем та І. М. Чемерис [8], з інтернетдидактики – Р. П. Бужиковим, з розвитку критичного мислення Л. Києнко-Романюк тощо.

Однією з нагальних проблем фахової підготовки майбутніх молодших спеціалістів з журналістики вважаємо відсутність належної уваги до питань підготовки кадрів для медіаосвіти різних типів;

надмірна відокремленість різних рівнів освіти і різних тематичних освітніх програм, що не відповідає сучасним вимогам відкритості й гнучкості освіти; нерозвинутість програм додаткової освіти журналістського профілю; відсутність належного розмаїття програм через слабкість партнерських взаєностосунків між освітньою сферою, медіабізнесом та іншими зацікавленими сторонами; неувага освітніх управлінських структур до актуальних проблем медіа педагогіки.

Дослідник О. В. Федоров наголошує, що «... потрібна консолідація педагогічних вишів, факультетів журналістики, медіапедагогів-експериментаторів, а також медійної спільноти» [7].

На нашу думку, дослідниця Т. Е. Денисович [1] у своїй дисертації справедливо розглядає технологію професійної підготовки журналіста для роботи в освітній сфері, знайомить із розвитком педагогічної журналістики від початку XIX століття до сучасності, виокремлює її значущість в освітньому процесі і ставить за мету навчити майбутніх журналістів навчатися засобами масової інформації формувати громадську думку з питань освіти, сприяти розвитку освітніх потреб громадян, їхніх ціннісних орієнтацій, а також формуванню єдиного освітнього простору, відкритого сучасному суспільству [1, с. 5]. Т. Е. Денисович наголошує, що засвоїти професійні компетенції можна тільки в професійній діяльності або в процесі її моделювання, що дозволяє студентові поступово опанувати соціальну роль журналіста і особливості роботи в засобах масової інформації, котрі висвітлюють проблеми освіти.

Однак завдання медіаосвіти значно ширші. Проблеми підготовки журналістів, орієнтованих працювати в ЗМІ педагогічного спрямування, можна вважати одним із її напрямків.

Для вдосконалення професійної освіти, забезпечення її доступності та ефективності, підготовки молоді до життя та діяльності в інформаційному суспільстві сьогодні доцільно враховувати процеси стрімкого інформаційно-технологічного розвитку різних галузей.

Для того, щоб навчити студентів користуватися інноваційними технологіями, слід сформувати у них уміння управляти потоками інформаційних ресурсів, опанувати комунікаційними технологіями і стратегіями їх використання. Саме медіаосвіта ставить за мету якнайповніше скористатися освітнім і технічно-комунікаційним потенціалом сучасних ЗМК і є, за визначенням ЮНЕСКО, окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і ширити через мас-медіа власні медіатексти [9]. У

визначеннях ЮНЕСКО (2001 та ін.) медіаосвіту й медіакомпетентність послідовно пов'язують і з розвитком демократичного мислення, і з розвитком громадської відповідальності особистості. Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, медіапроцес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію.

Саме медіаосвітні технології, котрі виокремилися в окрему частину педагогіки – медіадидактику, яка розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа, – втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього фахівця.

Медіапедагоги (зокрема, Онкович Г.) розглядають кілька варіантів запровадження медіаосвіти: включення її до навчальних програм у заклади середньої та вищої освіти; дистанційну освіту за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет; самостійну/безперервну освіту медіазасобами та ін. [6].

На нашу думку, формування медіаграмотності майбутніх фахівців спеціальності 061 Журналістика може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже чинної системи навчально-виховного процесу, зокрема, завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології та ін.

Отже, запровадження медіаосвіти до фахової підготовки майбутніх молодших спеціалістів спеціальності 061 Журналістика є актуальним завданням педагогіки вищої школи на шляху побудови єдиного європейського освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисович Т. Е. Педагогическая журналистика: учебное пособие. М.: ФОРУМ, 2009. 144 с.
2. Зражевська Н. І. Масова комунікація і культура: Лекції. Черкаси: Брама – Україна, 2006. 172 с.
3. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Луганськ, 2007. 21 с.
4. Медіакультура особистості; соціально-психологічний підхід: навчально-методичний збірник; За ред. Л. А. Найдьоновой, О. Т. Баришпольця. К.: Міленіум, 2009. 440 с.
5. Ничик Л. А. Проблема національного виховання в українському журналістикознавстві. Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=1679>

6. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід: матеріали методологічного семінару. К.: Педагогічна думка, 2009. С. 206–217.

7. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992-2008). *Медиаобразование и медиакомпетентность: слово экспертам* /под. ред. А. В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – С.192 – 209.

8. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2008. 24 с.

9. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. - С. 152.

С. Пухно

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦЯ

Формування психологічної культури фахівця постає актуальною проблемою сьогодення в зв'язку з новими суспільними вимогами. Розвиток цієї складової культури особистості – безперервний процес, що вимагає від людини постійного самовдосконалення, творчої реалізації в професійній діяльності, зміни внутрішньої мотиваційної потреби саморозвитку. Відповідно, пошук інноваційних педагогічних технологій навчання у закладі вищої освіти, де відбувається професійна підготовка майбутніх фахівців, є пріоритетним завданням сьогодення. Сучасний фахівець повинен володіти складною системою спеціального знання, вміннями, що дають можливість ефективно виконувати професійні функції та прогнозувати наслідки своєї діяльності. Ця прогностична функція ґрунтується на системі знань, вмінь та навичок і готовності до прийняття нестандартних рішень, передбачення їх наслідків, що стає можливим лише за умови розвитку творчого потенціалу особистості протягом навчання за спеціальністю та постійного підвищення рівня професійної кваліфікації. Впровадження різних за формою організації навчальної та науково-дослідної роботи студентів педагогічних технологій у закладах вищої освіти, де відбувається професійне навчання, забезпечує ефективне набуття ними спеціальних знань, формування практично-дієвого мислення, розвитку творчого потенціалу. На сьогодні пріоритетним у процесі підготовки фахівця є формування спеціальних професійних здібностей, що відповідають вимогам певної діяльності. У структурі здібностей, як індивідуально-психологічної складової людини, що забезпечує ефективність діяльності, виділяють якісну та кількісну

складові, які характеризують міру їх сформованості. Невід'ємний компонент здібностей – висока мотивація, що забезпечує інтенсивність діяльності людини. Структуру спеціальних здібностей складає сукупність психічних якостей, необхідних для виконання тої чи іншої діяльності. Кожна особистість має потенціал для розвитку спеціальних здібностей, які в ході виконання професійної діяльності складаються у взаємодіючу систему якостей, завдяки чому досягається успіх. Провідна роль у формуванні здібностей відводиться організації навчально-виховного процесу закладів вищої світи і залежить від впровадження новітніх педагогічних технологій.

Психологічна культура – це комплексне динамічне утворенням, рівень сформованості складових якого позначається на якості показників діяльності та самореалізації людини, є складовою професійної. Професійна культура, за О. М. Попенко, є особистісною характеристикою фахівця, містить професійні знання та вміння, що формують своєрідний особистісний світогляд, здатність до творчого мислення, прагнення та здатність до творчої праці у галузі фахової діяльності, прагнення до самовдосконалення у професійній діяльності, самоосвіти; сукупність особистісних соціально-значущих якостей фахівця. Рівень сформованості професійної культури фахівця, його творчі здібності, позначаються на здійсненні професійних завдань, зокрема, – розв'язанні нестандартних проблем, що виникають в діяльності. Згідно теоретичних розробок сучасників, професійна психологічна культура може бути визначена, як міра і якість психологічної складової професійної діяльності фахівця, спрямованої на ефективну реалізацію професійних функцій і завдань. Процес розвитку професійної психологічної культури обумовлений інтегрованістю таких особистісних якостей, як креативність, рефлексивність, самостійність, цілеспрямованість, мотивація досягнення успіху, тощо. За В. В. Семикіним, в структурі психологічної культури особистості виокремлено: когнітивну складову, змістом якої є система психологічних знань, знань про власні індивідуально-психологічні і особистісні якості, креативність; ціннісно-смісловий аспект – систему соціальних норм, цінностей і ставлення до них; рефлексивно-перцептивну складову – психологічну проникливість, здібності до ідентифікації; прогностичні здібності; афективний аспект – розвиток емпатії, емоційна стабільність, чуйність, тощо; вольову складову – самоконтроль, наполегливість, стійкість протистояти зовнішньому тиску та нівелювати негативні емоції; регулятивний аспект – адаптивність, довільність саморегуляції і поведінки, емоційний самоконтроль; комунікативну складову – об'єктивно сприймати і передавати інформацію, культуру мови; підсистему досвіду соціальної взаємодії – соціальну активність, навички соціальної взаємодії,

тактовність. Ціннісно-сенсовий компонент є стрижневим в структурі особистості професіонала, а підсистема досвіду соціальної взаємодії, регулятивний та ціннісно-смісловий компонент є системоутворюючими психологічної культури людини. За В. В. Семакіним генеза розвитку психологічної культури має наступні рівні: перший – психологічна грамотність (психологічні знання та уміння); наступний – психологічна компетентність, яка забезпечує ефективність взаємодії з людьми; третій – зріла психологічна культура як розвинений механізм особистісної саморегуляції.

Формування готовності потенційних фахівців до професійної діяльності визначається позитивним ставленням до своєї професії; сформованістю установки на виконання професійної діяльності; відповідним рівнем розвитку професійно-значущих якостей особистості; наявністю сформованою системи знань та вмінь. Підготовка фахівця з високим рівнем професійної культури, передбачає розвиток професійного креативного мислення, професійної компетентності, творчого особистісного потенціалу. Сучасний фахівець повинен володіти необхідними професійними і особистісно-значущими якостями, серед яких, передусім, – інтерес до професійної діяльності; професійна рефлексія; сформованість особистісних моральних якостей, необхідних для діяльності; готовність і безпосереднє впровадження в практику інновацій. Визначене впливає на активізацію творчості, оскільки сучасний фахівець повинен бути професіоналом з розвиненими творчими здібностями, високим інтелектуальним рівнем. Це можливо лише за умов усвідомлення необхідності постійного опанування професійних інновацій, прагнення до творчого самовдосконалення.

Визначене передбачає орієнтацію на інноваційні технології освітнього процесу. Навчання у закладі вищої освіти повинно бути спрямоване на підготовку фахівця, що володіє навичками самостійно здобувати і застосовувати знання на практиці, тому доцільними формами роботи є просвітницька, консультаційна, тренінгова. Підготовка до майбутньої професійної діяльності студентів повинна обов'язково містити систему навчально-дослідницьких та науково-дослідних завдань, вирішення яких виконують досить значиму функцію для майбутнього фахівця – вироблення вмінь аналізу ситуації, представлення різних варіантів її вирішення, прогнозування наслідків, адже виконання студентом дослідницьких завдань різного рівня складності позначається на показниках росту професійної самооцінки майбутнього фахівця. До важливих якостей студентів закладів вищої освіти, що сприяють опануванню професії, відносяться: організованість (здатність мобілізації пізнавальної активності під час вирішення проблемної ситуації); дисциплінованість (здатність здійснювати

трудомістку діяльність); цілеспрямованість та логічність побудови алгоритму діяльності; критичність мислення (виявляється у відсутності гностичних стереотипів, побудові власних – нових алгоритмів рішення проблемної задачі). Студенти з розвиненим критичним мисленням прагнуть до самостійного розв'язання проблеми; відстоюють власну точку зору, знаходяться в інтелектуальному пошуку, демонструють активність у реалізації творчих ідей. Відсутність ініціативності не дає змоги придбати індивідуальний професійний досвід, активізувати і застосовувати на практиці здобуті знання, стимулює студента орієнтуватися на готові зразки виконання завдань. В подальшому такі фахівці можуть переживати складнощі у прийнятті рішень в умовах дефіциту часу і інформації, вони будуть орієнтуватися на стереотипні алгоритми, що можуть не призвести до ефективного розв'язання проблем.

Сьогодення вимагає від професіонала прийняття, так званих, інноваційних рішень: фахівцю необхідно знайти способи розуміння проблем, рішення яких потребує нових методів, нестандартного мислення, здатності до творчого самостійного вирішення проблеми як підсумку колегіального обговорення з використанням творчих ідей інших фахівців.

Педагогічні умови, які сприяють формуванню критичного мислення, розвитку творчості повинні стимулювати прагнення людини вирішувати завдання проблемного рівня, будувати власні алгоритми рішення, прогнозувати наслідки. В цьому контексті, сучасною педагогічною практикою широко пропонуються так звані «активні» методи навчання, як прес-конференції, «мозкова атака»; моделювання; інтерактивні методи навчання (інформаційні повідомлення, інтерактивні презентації, дидактичні ігри, дискусії), тренінги та ін. Також, ефективною формою роботи в межах закладу вищої освіти, є науково-практичні конференції з метою представлення результатів науково-дослідної роботи студентів. Подібна форма роботи сприяє активізації механізмів внутрішнього розвитку і самовдосконалення фахівця; розвитку творчого мислення; формування навичок і вмінь самостійного навчання, вмінь науково-дослідної діяльності. Застосування активних методів навчання стимулює особистісний інтерес до вирішення проблемних завдань, активізацію когнітивної та мотиваційної сфери особистості. Формування психологічної культури майбутнього фахівця є тривалим процесом, що залежить від ефективності вибору методів, засобів, форм навчання у закладах освіти, що активізують розвиток особистісних якостей людини, формують мотивацію досягнення успіху і сприяють розвитку творчого потенціалу особистості фахівця.

M. Rysina

Sumy State Teachers' Training University
named after A.S. Makarenko

APPROACHES TO THE DEFINITIONS OF CRITICAL THINKING: RETROSPECTIVE ANALYSIS

Joining Ukraine into European educational space requires individuals well informed about the processes going on in the sphere of politics, economy, culture, social studies, language studies, sports to bring up competitive people, who are able to think critically. Thus, critical thinking (CT) has been a focus of educators at every level of education, many researchers consider ability to think a necessary condition for being educated. The purpose is to provide an introduction to the definition and disposition to think critically.

There is no single definition of critical thinking. The term «critical thinking» has its roots in the mid of the 20th century. According to a statement by Michael Scriven & Richard Paul (presented at the 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer 1987):

– critical thinking is «the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action».

Critical thinking has two components: 1) a set of information and belief generating and processing skills, and 2) the habit, based on intellectual commitment, of using those skills to guide behavior. It is thus to be contrasted with: 1) the mere acquisition and retention of information alone, because it involves a particular way in which information is sought and treated; 2) the mere possession of a set of skills, because it involves the continual use of them; and 3) the mere use of those skills («as an exercise») without acceptance of their results.

As to Stacy E. Walker four commonly referenced definitions of critical thinking are the following:

- purposeful thinking in which individuals systematically and habitually impose criteria and intellectual standards upon their thought;
- a composition of skills and attitudes that involve the ability to recognize the existence of problems and to support the truthfulness of the problems [9];
- the propensity and skill to engage in an activity with reflective skepticism;
- the process of purposeful, self-regulatory judgment [1].

All of these definitions describe an individual who is actively engaged in the thought process. The use of critical thinking skills such as analysis of inferences and assumptions shows involvement in the critical thinking process. These cognitive skills are employed to form a judgment. Underline,

that reflective thinking, defined by Dewey [4] as the type of thinking that consists of turning a subject over in the mind and giving it serious and consecutive consideration, can be used to evaluate the quality of judgment(s) made [5]. In order to think critically, there must be a certain amount of self-awareness and other characteristics to enable a person to explain the analysis and interpretation and to evaluate any inferences made.

Stacy E. Walker proposes the suggestions may be used with students at different ages, but we also must remember our role as teachers, and the things we should do to reach the end goal, which is to make them think. In that regard, there are some things we should consider:

1. Start early: it's important to tailor the activity for the children's age, but it is possible to have them use their brains as early as possible.

2. Do not answer their questions right away: teachers want to help students by giving them the answers so they can move on with the task, but if the main goal is to make them think, you may want to give them time to find the answers on their own. Alternatively, have them work in pairs or groups and try to find the answers together. That is not just an opportunity to foster collaboration, but you may be surprised at how creative your students get.

3. Ask and encourage open-ended questions: you will foster critical thinking by asking questions and having students think of the answers, but you will also be the model they will copy. Whenever the occasion calls, allow them to ask questions to you and their classmates. That will help you motivate inquisitive students, who may in turn become open-minded adults.

4. Help students develop their own ideas: we should not expect them to develop critical thinking skills overnight, without any support. Help them with their tasks by providing scaffolding – techniques/strategies to help them move progressively towards their goals (you can help them in their research, organize their thoughts, or put ideas in perspective), so they can not only complete the task, but also have a sense of achievement, which is a great motivator to keep working.

5. Encourage students to think in new ways: creativity is the capacity to think in new ways, and to see associations and relationships that others may not have seen before. By encouraging students to do that, they will naturally become better thinkers and more creative people.

6. Encourage understanding and respect: one of the consequences of exercising critical thinking is the development of intellectual empathy, which is the capacity to put oneself in someone else's place and understand their thoughts and feelings. By doing so, students are more likely to become fair-minded, ethical thinkers. In that context, the notion of respect may be developed more naturally, but it should always be fostered, as in any teaching environment.

7. Critical thinking will not only make students intellectual empathists, but it will also help them become aware of their own knowledge and the

need to address different ideas constantly – and through research and reasoning, they shall accomplish their tasks with integrity. So why not apply their skills to discuss issues from other subjects, such as Math, Literature, History, Sociology, or even moral issues, for example?

In the article of Ana Tatsumi a consultant on critical thinking (Brazil) the importance of critical thinking is discussed. The author is sure that «making decisions is something we go through since childhood – from choosing which games to play or books to read to deciding on the best time to buy a house, we all must face issues, analyze and make decisions. The problem is how to do that – and for teachers, how to teach it».

One more definition is by Tara DeLecce: «Critical thinking means making reasoned judgments that are logical and well-thought out. It is a way of thinking in which you don't simply accept all arguments and conclusions you are exposed to but rather have an attitude involving questioning such arguments and conclusions. It requires wanting to see what evidence is involved to support a particular argument or conclusion» [8].

According to Ana Tatsumi, critical thinking is important in several ways: it helps students observe an object (fact, person, data) from different points of view, observing every detail, discovering new things at each new angle. That makes them get out of their comfort zone and challenge their preconceptions about the object (or even misconceptions, depending on what they have previously learned about it), and create new, better-informed ones.

Critical thinking has an impact on students' interpersonal skills. By thinking critically and seeing things from different angles, students become more openminded and empathetic, better communicators, more inclined to collaborate with their peers, receive and discuss their ideas. It is stressed, that thinking about students as individuals, it is possible to say that critical thinking helps them develop their creativity by allowing their thinking process to run more freely, and explore more possibilities.

The researcher also shows different ways to apply critical thinking, but it is underlined that, there are some common elements:

- identify the question, that is, what you would like to know;
- do research on it. It is important that students use reliable sources of information;
- apply the information found in their research to the initial question;
- analyse it, and do more research if necessary;
- draw conclusions, make decisions, prioritize them;
- take action and create steps to make your decisions applicable to the initial question.

The teachers have to remember, that it may not be possible to follow all the steps in the classroom.

It is stressed, that presently researchers have begun to investigate the relationship between the disposition to think critically and critical thinking

skills. But it is important to note that this problem needs further investigation.

Daniel T. Willingham, a cognitive professor of cognitive psychology at the University of Virginia. In his article (Critical Thinking) describes the nature of critical thinking, explains why it is hard to do and to teach; and explores how students acquire a specific type of CT: thinking scientifically. It is seen that critical thinking is not a set of skills that can be deployed at any time, in any context. It is a type of thought that even 3-year-olds can engage in – and even trained scientists can fail in. It is very much dependent on domain knowledge and practice. So, from the cognitive scientist's point of view, the mental activities, that are typically called critical thinking, are a subset of three types of thinking: reasoning, making judgments and decisions, and problem solving, because we think in these ways all the time, but only sometimes in a critical way [3]. «Deciding to read the article, for example, is not critical thinking. But carefully weighing the evidence it presents in order to decide whether or not to believe what it says – is». Accordingly, «critical reasoning, decision making, and problem solving, which are referred to critical thinking – have three key features: effectiveness, novelty, and self-direction».

Critical thinking varies according to the motivation underlying it. When grounded in selfish motives, it is often manifested in the skillful manipulation of ideas in service of one's own, or one's groups', vested interest. As such it is typically intellectually flawed, however pragmatically successful it might be. When grounded in fair-mindedness and intellectual integrity, it is typically of a higher order intellectually, though subject to the charge of «idealism» by those habituated to its selfish use.

To promote CT it's necessary to consider the many factors. The student's disposition to think critically is a major factor. Students should be encouraged to be inquisitive, ask questions and not believe and accept everything they are told. Thought develops with practice and evaluation over time using multiple strategies. Additionally, faculty should be aware of their course goals and learning objectives. If these goals and objectives are stated as higher-order thought outcomes, then activities that promote CT should be included in classroom activities and assignments. It is important that CT skills be encouraged and reinforced not only at the college level but at every level of education.

REFERENCES

1. American Philosophical Association. Critical Thinking, The Delphi Report: Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy. San Francisco, CA: California Academic Press; 1990.
2. Ana Tatsumi <http://www.cambridge.org/elt/blog/2018/04/04/teaching-critical-thinking/> Published 4 April 2018.
3. Daniel T. Willingham Critical Thinking Why Is It So Hard to Teach? / American Federation of Teachers. Summer 2007. C. 9.

4. Dewey J. How We Think. 2nd ed. Boston, MA: DC Heath; 1933.
5. Facione PA, Sanchez CA, Facione NC, Gainen J. The disposition toward critical thinking. J Gen Educ. 1995;44:1-25.
6. Leaver-Dunn D, Harrelson GL, Martin M, Wyatt T. Critical-thinking predisposition among undergraduate athletic training students. J Athl Train. 2002;37(4 suppl):S147-S151.
7. Stacy E. Walker. Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/> J Athl Train. 2003 Jul-Sep; 38(3): 263-267.
8. Tara DeLecce. 2018. What is Critical Thinking? – Definition, Skills & Meaning. [ONLINE] Available at: <https://study.com/academy/lesson/what-is-critical-thinking-definition-skills-meaning.html>. [Accessed 6 April 2018].
9. Watson GB, Glaser EM. Test Manual: The Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. San Antonio, TX: Psychological Corp; 1994.

Є. Роздимаха

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

НЕФОРМАЛЬНІ ОБ'ЄДНАННЯ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

В загальнокультурному процесі розвитку суспільства відбувається існування неформальної культури. А відтак вона постає частиною процесів самореалізації творчого потенціалу особистості, відображає глибинні процеси в його середині. Неформальні культурні процеси обумовлені полікультурними процесами, є їх складовою частиною в оптимізації інноваційної освіти.

При вивченні середовища неформального товариства, суспільству слід зосередитись на точності його опису з різних сторін – психологічного, філософського, ментального. При його сприйнятті оцінці та описі слід намагатись зрозуміти єдність проявів середовища неформального об'єднання. Це особливо важливо ще й тому, що в неформальній групі певним чином формується особистість, що є одним з головних завдань вищої освіти у сфері гуманітарного розвитку суспільства та оптимізації інноваційної освіти.

Тому виникають питання, які сформульовано в науковій літературі – які існують принципи формування соціокультурного середовища неформальних рухів та які особливості їх впливу на особу і соціум? Щоб відповісти на ці питання слід розуміти, що культурне становлення особи проходить в умовах стадійності, тобто наявності певних етапів і періодів. При тому існує наявна психологічна обумовленість культурного вибору особи, і відповідність нахилам особи в умовах різноманітності можливості вибору [3, 4].

Існування неформальної культури в соціумі на сучасному етапі характеризується складними процесами. В середині неформального середовища, в його соціокультурному наповненні існують і функціонують свої власні культурні і ментальні поля, що окреслюють

специфіку певного об'єднання. Вони задають специфічність, яка впливає на індивідуальностей, що до неї входять. Члени неформального об'єднання існують одночасно і у неформальному середовищі, і у середовищі інших груп соціуму, і в загальному суспільному середовищі. Існування в кожному середовищі відбувається під впливом його специфічності. Тому, комунікація, взаємодія, розвиток, спілкування і формування окремих осіб проходить під впливом соціокультурного оточення, та під впливом особистого Я кожного індивіда. Неформальні об'єднання різноманітні за своєю спрямованістю і різноманітні в своїй специфічності. Можуть бути позитивними і негативними, продуктивними і контро продуктивними. Їх сприйняття в соціумі постає складною проблемою. На неї впливає як конкретні знання про певне товариство, система уявлень і шаблонів про її специфіку так і консервативність кожної окремої групи і особистостей, що до неї входять. Відбуваються процеси співставлення неформальної культури і власної культури, а також процеси сприйняття кожного окремого неформала і його особистих якостей. Таким чином сприйняття неформала у соціумі, зіткнення соціокультурних полів і процеси їх взаємного сприйняття постають складною проблемою, що вимагає вивчення.

В рамках певної групи поза неформального об'єднання, до якої входить визначений індивід, він включається вже у вихор відносин в цій новій для себе групі [2]. Дослідники зазначають, що неформал може розпочати свій ментальний захист шляхом підкреслення своєї знаковості і постійне розгортання конфронтації довкола цього образу [1, 2]. В даному випадку агресія і незрозумілість суспільством на меншому вимірі цього протистояння (тобто при засудженні і намаганні переконати в помилковості його неформальної культури), акцентує для неформала його культуру. Включається психологічно приємний ефект бунтарства і нонконформізму. Власна неформальність усвідомлюється на специфічному катектичному рівні при взаєминах с суспільством. З освоєнням актуальності неформальної культури в протистоянні підсвідомо з групою наявною. Захист породжує впевненість, а опір і підкреслення власного іміджу лише сприяє поглибленню входження в образ.

На більшому вимірі протистояння неформала і групи (ізоляція, бойкот, велика агресія по відношенню до неформала) розгортається трагедія особистості. Відповідне власному Я засуджується, власні перспективи у цьому колективі під загрозою і ставиться вибір «власна неформальність – становище в цьому суспільстві». Підключається соціальне емоційне навантаження, що переплітається з неформальною культурою. В ній є середовище релаксу, вона затишна і відповідна. За неї проходить боротьба як за рубіж власного Я. І те, що усвідомлена і підсвідомо емоційно підтверджене атакується соціумом і деколи соціум пропонує потужну альтернативу, часто діаметрально

протилежну, антонімічну по відношенню до обраної культури, породжує цілий вихор і інтелектуального, і емоційно-рефлексивного.

Процеси соціокультурної диференціації і змін, розгалуження різних напрямків культури, проходять в суспільстві і є ознаками функціонування самої культури. Діалог загальної культури і культури неформальної проходить з цікавою особливістю. Сегменти культури, що були диференційовані, часто прагнуть до соціокультурної інтеграції і на цьому рівні проходить процес подальшої взаємодії [1,2]. Відбувається це через природні особливості, коли взаємодіють різні споріднені елементи культури і культурні поля. В процесі культурогенезу прагнення різних культурних полів до об'єднання проходить не стихійно, але і не декларується в їх середовищі. Ці процеси проходять при взаємодії соціокультурних полів різних груп. У діалозі неформального товариства з «високою» чи привабливою для нього культурою вони збагачують власний культурний потенціал. В той же час загальна культура певним чином включає в себе неформальну культуру [3]. «Висока» культура є орієнтиром для великого суспільства, для неформальних об'єднань вона є поважним культурним полем (за виключенням найбільш маргінальних рухів). Тобто надбання «високої» культури є загальноновизнаними і для «великого» соціуму і для більшості неформальних товариств. У середовищі людей, що належать до загальної культури є «прихильники» неформальної культури. Вони певним чином актуалізують її для суспільства. Проникнення різних елементів неформальної культури в культуру «великого» соціуму проходить через різні фактори (в тому числі і через процеси в ЗМІ, комунікації, глобалізації) [4]. Наявна ціла низка факторів, що спонукає діалог різних культур. Семіосфери (в даному випадку сенсові наповнення культури) взаємодіють з іншими семіосферами, на їх кордонах проходить обмін і відбувається створення певного креалізованого продукту [3]. Певним чином видозмінена неформальна культура може в якості деяких своїх елементів становитись надбанням «загальної» культури. Ці процеси оновлення і діалогу культурних і ментальних полів проходить, здається, при залученні культурних надбань один-одного і вже аналізуються з власних ментальних позицій в середині кожної культури [2]. А потім відбувається чи просто аналіз різних складових іншої культури, чи вже їх залучення до власної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карманова А.В. Социальное отчуждение как предпосылка и фактор формирования современных молодежных субкультур (социально-философский аспект). *Актуальные проблемы социокультурных исследований: межрегион. Сб. науч. ст. молодых ученых / Кемеровский гос. ун-т культуры и искусств* 4 науч. ред. Е.Л. Кудрина; редкол.: П.И. Балабанов и др. – Кемерово: КемГУКИ, 2006. Вып. 2. С.43– 49.

2. Старичкова О. И. Динамика образа Я в процессе становления социальной идентичности члена субкультурной группы. *Вопросы гуманитарных наук*, 2005, № 5 (20). С. 404–407.

3. Шабанов Л. В. Социально-психологические характеристики молодёжных субкультур: социальный протест или вынужденная маргинальность? Томск: ТГУ, 2005 396 с.

4. Туріна О. А. Культурно-мистецьке середовище як чинник творчої соціалізації особи: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Київ, 2009. 19 с.

О. Салі

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

РОЛЬ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ОПТИМІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

Проблема викладання іноземної мови в школі та університеті в даний час актуальна. Відомо, що метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності, що включає в себе як мовну, так і соціокультурну компетентність, бо без знання соціокультурного фону не можна сформувати комунікативну компетентність навіть в обмежених межах. Вивчення іноземних мов покликане сформувати особистість, здатну брати участь в міжкультурній комунікації. Але таку особистість неможливо формувати без знань про соціокультурні особливості країни, мову якої учні та студенти вивчають.

Формування соціокультурної компетентності нерозривно пов'язане з основними цілями освіти: практичною, розвиваючою та виховною. І виховна найбільш значима, оскільки від вирішення цього завдання залежить формування в сучасній молодій людині почуття патріотизму і почуття інтернаціоналізму. Вивчаючи англійську мову, ми формуємо культуру світу в свідомості людини. Ми вивчаємо і порівнюємо мовні явища, звичаї, традиції, мистецтво, спосіб життя народів. Величезне значення для формування соціокультурної компетентності має вивчення культури англокомовних країн і рідної країни.

Соціокультурна компетентність у вітчизняній і зарубіжній лінгводидактиці трактується як соціокультурні знання, які адекватно використовуються в міжкультурній комунікації (І. Л. Бім, Г. В. Єлізарова, І. І. Халєєва, Г. А. Воробйов, В. В. Сафонова, Л. Г. Веденіна, Н. Д. Гальскова, Н. В. Баришніков, Г. С. Тер-Мінасова, Р. К. Міньяр-Белоручев, Н. Б. Ішханян). Недостатність розвитку соціокультурної компетентності значно ускладнює таку міжкультурну комунікацію. У дослідженнях Л. Г. Веденіної, Н. В. Баришнікова, В. В. Сафонові, Т. Н. Астафурова, Т. Г. Грушевицької, В. Д. Попкова, А. П. Садохіна і ін. обґрунтовується той факт, що соціокультурній компетентності належить значна роль в реалізації повноцінної міжкультурної комунікації. Деякі автори певною мірою перебільшують роль соціокультурної компетенції і національної

свідомості комунікантів. Так, П. В. Сисоєв вважає, що головною причиною нерозуміння при міжкультурному спілкуванні є відмінність національних свідомостей комунікантів, а не відмінність мов. Дотримуючись даного постулату, можна прийти до помилкового методичного висновку про систему засобів, форм, методів навчання іноземним мовам і культурам.

Формування соціокультурної компетентності, під якою розуміється «комплекс знань про цінності, вірування, поведінкові зразки, звичаї, традиції, мову, досягнення культури, властивих певному суспільству і характеризують його» [3, с. 4], а також «здатність і готовність індивіда здійснювати адекватну міжкультурну комунікацію» (Н. Б. Ішханян), відбувається в процесах соціокультурного виховання (залучення особистості до культури і народних традицій країни досліджуваної мови) і навчання при комплексному освоєнні всіх складових іншомовної комунікативної компетенції.

Специфіка функціонування мови як іноземної полягає в тому, що його комунікативна функція забезпечує міжкультурне спілкування. Міждисциплінарний характер змісту предмета «іноземна мова» має сприятливі можливості для створення досить широкого соціокультурного освітнього простору, використання ж соціокультурного підходу в мовній освіті дозволяє по-новому, більш глибоко і значимо розкрити всі складові поняття рівня функціональної соціокультурної грамотності. Соціокультурна компетенція може бути досягнута і за рахунок інших дисциплін, а такі джерела соціокультурної інформації, як література, засоби масової інформації, інтернет, фільми, можуть служити істотним доповненням при розвитку соціокультурної компетенції.

Пізнання культури країни мови, що вивчається є не самоціллю, а лише приводом (засобом) для більш глибокого розуміння і осмислення своєї рідної культури. Головне в процесі пізнання - не тільки накопичення відомостей про країну, а й пізнання людей, своїх однолітків, їх способу мислення, поведінки, ставлення до загальнолюдських цінностей.

Розвиток творчої особистості студентів за допомогою реалізації виховного потенціалу іноземної мови відбувається через формування у них потреби вивчення іноземних мов і оволодіння ними як засобом спілкування, пізнання, самореалізації та соціальної адаптації в полікультурному світі в умовах глобалізації на основі усвідомлення важливості вивчення іноземних мов як засобу спілкування і пізнання в сучасному світі. Навчання іноземної мови на сучасному етапі націлене на комплексну реалізацію особистісно-орієнтованого і соціокультурного підходів до навчання іноземної мови. Формування та вдосконалення соціокультурної компетенції направлено на:

- розвиток здатності орієнтуватися в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей в країнах, мова що вивчається;
- формування навичок і умінь шукати способи виходу з ситуацій комунікативного збою через соціокультурні перешкоди при спілкуванні;
- формування поведінкової адаптації до спілкування в іншомовному середовищі, розуміння необхідності слідувати традиційним канонам ввічливості в країнах, мова якої вивчається, проявляючи повагу до традицій, ритуалів і стилю життя представників іншого культурного співтовариства;
- оволодіння способами подання рідної культури в іншомовному середовищі.

Практико-орієнтоване навчання в освітніх установах лінгвістичного профілю показує, що міжкультурні контакти викликають у студентів певні труднощі через недостатнє володіння основними правилами і нормами міжособистісного спілкування, психологічної невідповідності до самого факту міжкультурного спілкування в середовищі функціонування досліджуваної іноземної мови.

Уміння подолати ці труднощі є складовою частиною єдиної комплексної задачі мовної підготовки студентів-лінгвістів - розвитку соціокультурної компетенції майбутніх фахівців з міжкультурної комунікації. Результати проведеного дослідження показали, що соціокультурна компетенція включає три блоки знань: *лінгвокраїнознавчий* - знання лексичних одиниць з національно-культурної семантикою і вміння застосовувати їх в ситуаціях міжкультурного спілкування; *соціально-психологічний* - володіння соціокультурно зумовленими сценаріями, національно специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в даній культурі; *культурологічний* - знання соціокультурного, історико-культурного, етнокультурного фону і вміння використовувати їх для досягнення взаєморозуміння з носіями даної культури.

Соціокультурна компетентність багато в чому визначає успішність спілкування з представниками іншомовної культури, дозволяючи відчувати себе впевнено і комфортно в іншомовному середовищі. Освоєння цієї компетенції здатне допомогти майбутнім фахівцям в подоланні культурних бар'єрів і формує культуру взаємин людей. Для реалізації адекватної міжкультурної комунікації необхідно не тільки знання лексики та вільне оперування граматичними формулами, але і здатність співвідносити мовні засоби з нормами мовної поведінки, яких дотримуються носії мови. Як показує практика реальної міжкультурної комунікації, недосконале володіння іноземною мовою не є перешкодою для міжкультурної комунікації. Соціокультурна характеристика спілкування полягає не стільки в граматичній та стилістичній грамотності комунікантів, їх оперуванні

діловою лексикою, скільки в своєрідному діалозі культур. Будь-який контакт різних груп і співтовариств передбачає взаємодію різних культур, яке знаходить своє відображення в образі думок, поведінці, реакції на ту чи іншу подію. Вивчення культури народу країни, мова що вивчається, під якою розуміються елементи соціокомунікації, особливості національної ментальності, духовні і матеріальні цінності, що формують національне надбання, забезпечує розвиток у студентів здатність до міжкультурної комунікації, тобто адекватному взаєморозумінню двох або більше учасників комунікативного акту, що належать до різних національних культур.

При навчанні іншомовної комунікації необхідний соціокультурний підхід, що визначає в якості основоположного принципу «взаємозалежний комунікативний і соціокультурний розвиток особистості вивчає іноземну мову засобами цієї мови» [1, с. 14]. Соціокультурний підхід бере свій початок в аудіолінгвальному методі і розвивається на базі комунікативного методу із залученням країнознавчих матеріалів, що створюють соціокультурний фон, контекст іншомовного спілкування. Реалізація соціокультурного підходу орієнтує студентів на зіставлення картин світу в контексті національної та світової цивілізацій і тим самим підводить їх до рефлексії власних цінностей, до усвідомлення національного надбання своєї країни, свого народу.

Зростання інтенсивності контактів між народами і країнами визначає зміну соціокультурних пріоритетів в галузі мовної освіти. Завдання навчати іноземної мови як засобу спілкування і формувати «культурно-мовну особистість» зумовлюють появу нових інноваційних концепцій в галузі викладання іноземних мов, а саме концепцій міжкультурної комунікації та міжкультурного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мурасова А. Р. Педагогічний супровід культурного самовизначення учнів при вивченні іноземної мови. *Іноземні мови в школі*. 2007. №7. С. 12-16.
2. Пасов Є. І. Комунікативна іншомовна освіта: готуємо до діалогу культур: посібник для вчителів установ, що забезпечують здобуття загальної середньої освіти. Мн.: Лексис, 2003. 84 с.
3. Починок Т. В. Формування соціокультурної компетенції як основи міжкультурного спілкування. *Іноземні мови в школі*. 2007. № 7. С. 2-6.

Т. Терещенко

КУ Сумська спеціалізована школа
I-III ступенів № 9, м. Суми, Сумської області

ВИЗНАЧЕННЯ ФАЛЬСИФІКАЦІ СПОЖИВЧИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МЕДУ В ДОМАШНІХ УМОВАХ

Актуальність даної теми полягає в тому, що харчування людини завжди суттєво впливало на його здоров'я. Останнім часом змінився характер харчування людей, зменшилось уживання біологічно цінних харчових продуктів, що призвело до зниження терміну існування, зростання хронічних захворювань, слабшання імунітету. Одним з основних постачальників біологічно активних речовин є натуральний бджолиний мед. Але споживачі меду зустрічаються з фактами фальсифікації меду, який не приносить користі та шкодить здоров'ю. Про фальсифікат відомо, але, чи можна дослідити подробиці в домашніх умовах?

Користь людському організму принесе тільки якісний, справжній мед. Фальшивий мед може містити цукор, борошно, крохмаль, крейду, желатин тощо. Фальсифікованим вважається також перегрітий натуральний мед, який внаслідок цього втрачає свою біологічну цінність.

Мета дослідження – визначення якості меду за органолептичними показниками та деякими фізико-хімічними показниками: загальну кислотність, домішки крохмалю (борошна), крейди, наявність цукрози.

Для тестування було взято три проби меду придбані в різних місцях міста: офіційному ринку № 1, в магазині № 2, на стихійному ринку в мікрорайоні школи № 3.

Опишемо наші дослідження

1. Колір меду визначаємо візуально на око, при деннім світлі. У всіх пробах колір був жовтим, що відповідає кольору натурального меду.

2. Для визначення аромату в скляні бюкси поміщаємо по 30-40 г меду, закриваємо кришкою і нагріваємо на водяній бані при $E=40C^{\circ}$ протягом 10 хвилин. Після припинення нагрівання ложкою перемішуємо вміст бюксів. У зразках, крім натурального, купленого на стихійному ринку, аромат був ніжний, без сторонніх запахів. У зразка зі стихійного ринку – надзвичайно слабкий аромат.

3. Щоб визначити смак меду, попередньо нагрівають на водяній бані до $30 C^{\circ}$. При пробі на смак всі взірці не розчиняються в роті як цукор, а тануть. У пробі меду з стихійного ринку відчувалася невелика кислість. Це напевне пов'язано з процесом бродіння.

4. Консистенцію проб меду визначають шляхом занурення шпателью при $20 C^{\circ}$ у мед. Потім шпатель витягують і оцінюють характер стікання. Мед, в'язкий при стіканні, утворює довгі краплі, залишаючи на шпательі значну кількість меду. Для наших проб було характерне саме таке стікання. За консистенцією фальсифікації не виявлено.

Фізико-хімічні дослідження

Мета: навчитися правильно визначати склад і якість меду для запобігання шкідливого впливу домішок «рідкого золота» на організм людини.

Обладнання та матеріали: AgNO_3 , NH_3 , I_2 , HCl , H_2O , пробірки, пробірко-тримач, сірники, сухий спирт, скляна паличка, піпетка, скляні баночки, лакмусові стрічки, паперові серветки.

Дослід 1. Наявність цукрози ($\text{C}_{12}\text{H}_{22}\text{O}_{11}$)

Реагенти: AgNO_3 , NH_3 .

За їх наявності: реакція «срібного дзеркала» не відбувається.

Шкода цукрози: пагубний вплив на зуби (виникнення карієсу), травлення (діарея), масу тіла (стрімке збільшення). Особливу загрозу становить для людини цукровий діабет.

Таблиця 1

Зразок №1	Зразок №2	Зразок №3
До зразків добавляємо AgNO_3		
зміна забарвлення в пробірці на чорний	зміна забарвлення в пробірці на чорний	зміна забарвлення в пробірці на чорний
До зразків добавляємо NH_3		
темне забарвлення	темне забарвлення	темне забарвлення
Прогріваємо пробірку		
утворення чорно-срібного дзеркального осаду	утворення чорно-срібного дзеркального осаду, але менш вираженого чим в зразку № 1	осад практично не утворюється, залишається темна рідка суміш
Висновок		
цукроза відсутня	наявна незначна кількість цукрози	наявна значна кількість цукрози
Результат дослід 1		
Виявлено, що зразок № 1 придатний для безпечного та навіть корисного вживання, а зразки № 2 і № 3 містять цукрозу, вживання якої не рекомендовано літнім людям, хворим на цукровий діабет та дітям		

Визначаємо середовище розчину меду

Реагенти: лакмусові стрічки.

У залежності від кольору:

- 1-5,5 (перехід кольорів від малинового до жовтого) – наявність кислотного середовища;
- 5,5 (смужка не змінює свій колір) – наявність нейтрального середовища;
- 5,5-10 (перехід кольорів від світло зеленого до темно синього) – наявність лужного середовища.

Шкода різних середовищ:

Кисле середовище: пагубний вплив на засвоєння деяких мінералів (Кальцій, Калій, Натрій, Магній), серцево-судинну систему,

масу тіла (збільшення), видільну систему, імунну (послаблення системи), м'язову систему (втрата м'язового тону);

Нейтральне середовище: пагубний вплив на мінімумі. Середовище питної води.

Лужне середовище: пагубний вплив на засвоєння вітамінів та корисних речовин, шкіру (алергія), печінку, травлення (запори) та активізація життєдіяльності паразитів та глистів.

Таблиця 2

Зразок № 1	Зразок № 2	Зразок № 3
Розбавляємо зразок декількома краплинами води та розмішуємо до утворення однорідної речовини. Занурюємо лакмусову стрічку в розчин.		
Забарвлення практично не змінилося.	Забарвлення змінюється на яскраво малинове.	Забарвлення змінюється на темно зелене
Висновок		
Показник середовища – 5. Середовище слабо кисле приблизене до нейтрального	Показник середовища – 1. Середовище сильно кисле	Показник середовища – 8. Середовище достатньо лужне
Результат дослід 2		
Виявлено три різних середовища, внаслідок чого можна зробити висновок, що зразок № 1 найбільш поблажливий до мікрофлори нашого травного тракту.		

Дослід 2. Наявність крохмалю($(C_6H_{10}O_5)_n$)

Реагенти: I_2 .

При наявності: з'являється синє забарвлення суміші

Шкода крохмалю: пагубний вплив на серцево-судинну систему(атеросклероз), зорову (патології очного яблука), ендокринну(гормональні порушення), травну (підразнення слизових оболонок шлунку та кишечника, здуття живота, коліки), масу тіла (збільшення) та розвиток онкологічних захворювань.

Таблиця 3

Зразок № 1	Зразок № 2	Зразок № 3
Розбавляємо зразок декількома краплинами води та розмішуємо до утворення однорідної речовини. Додаємо невелику кількість I_2 .		
забарвлення не змінюється на синє.	Забарвлення не змінюється на синє.	Забарвлення не змінюється на синє.
Висновок		
відсутність домішок крохмалю в зразку	відсутність домішок крохмалю в зразку	відсутність домішок крохмалю в зразку
Результат дослід 4		
Домішку крохмалю в усіх зразках не виявлено, тому зразки можна зберігати протягом тривалого часу.		

Завдяки ряду проведених дослідів було виявлено ряд шкідливих домішок в деяких зразках меду, що може привести до погіршення здоров'я використанні:

За нашим дослідженням **зразок № 1** виявився найбільш якісним, оскільки в ньому відсутні шкідливі домішки, а середовище наближене до нейтрального (найбільш корисного), і вміст води зведений до мінімуму.

Зразок № 2 є не бажаним для споживання оскільки має домішки крейди, води та сильно кисле середовище, хоча має мінімальний вміст цукрози та в ньому повністю відсутній крохмаль.

Зразок № 3 володіє рядом негативних домішок таких як цукроза та має лужне середовище яке є шкідливим для організму.

Отже, за результатами наших досліджень, можна зробити висновок, що в домашніх умовах можна визначити фальсифікат меду. Ми думаємо, що слід обирати методи різних видів, як органолептичні (менш якісні за нашим дослідженням) та фізико-хімічні (більш якісні) не витрачаючи для цього велику кількість часу і грошей, бо реагенти доволі доступні для придбання.

Наше дослідження дозволяє зробити такі висновки

1. Натуральний мед – це частково перетравлений у зобі бджоли квітковий нектар. Лікувальному ефекту меду сприяє його багатий склад. Основу меду (75%) складають фруктоза і глюкоза, 13-20% – вода, пилок і ферменти - 3% від загальної маси, до 20 амінокислот, вітаміни В1, В2, В3, В6, В9 Е, К, С (аскорбінова кислота), провітамін А-каротин, пантотенову, ніотинову кислоти, повний набір мінералів, необхідних для нормального розвитку і зростання: кальцій і фосфор – для формування кісток, нікель і цинк – для відтворення крові, молібден – для утворення білків і амінокислот, солі літію – для судин і капілярів, сірка сприяє виведенню важких металів, іони хлору нормалізують метаболізм.

2. Організм людини засвоює мед на 100%. Натуральний мед є не тільки цінним продуктом харчування, але й володіє яскраво вираженими лікувально-дієтичними і профілактичними властивостями: протизапальна, загальнозміцнююча, заспокійлива, антитоксична (сприяє виведенню токсинів з організму, зменшує побічні ефекти медикаментів); антибіотична (пригнічує діяльність мікробів, грибків, простіших), тонізуюча, ранозаживляюча, протирадіаційна, регулює обмін речовин; покращує пам'ять і зір; покращує стан шкіри, омолоджує її; позитивно діє на діяльність серця, печінки, нирок, шлунку, кишечника, серцево-судинної, нервової та інших систем і органів організму; покращує перетравлення та засвоєння поживних речовин; підвищує розумову та фізичну працездатність, сприяє відновленню сил при втомі.

3. Як цінний натуральний продукт, мед може піддаватися фальсифікації, тому знання методів визначення якості меду є актуальним. Для збільшення маси до натурального меду фальсифікатори додають крім сахарози, крохмаль, муку, крейду, желатин і навіть тирсу. Фальсифікованим вважається також перегрітий натуральний мед, який внаслідок цього втрачає свою біологічну

цінність. Для визначення фальсифікованого меду в Україні вироблені нові стандарти якості продуктів бджільництва (ДСТУ 4497:2005. Мед натуральний. Технічні умови). Яким мед часто не відповідає.

4. З'ясовані методи дослідження меду за:

– органолептичними показниками: колір, аромат, смак, кристалізація, механічні домішки

– фізико-хімічними показниками: наявність та масова частка води і цукрози, діастазне число, наявність пестицидів і антибіотиків, кислотність меду.

С. Телєтова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПІЗНАВАЛЬНО- ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ

Нова освітня парадигма передбачає орієнтацію вищої школи не тільки на отримання студентами відповідних знань, вмінь і навичок, що, безсумнівно, є вкрай важливою метою професійної підготовки педагогічних кадрів, але й на розвиток тих особистісних і професійних якостей майбутнього педагога, які характеризують його творчий потенціал. Стратегічним завданням сучасної педагогічної освіти є формування творчої особистості, яка б відповідала вимогам сьогодення, була б здатна до систематичної самоосвіти, свідомого саморозвитку й цілеспрямованого самовдосконалення, вміла б контролювати динаміку особистісного зростання, швидко та гнучко коригувати основні вектори своєї діяльності відповідно до запитів суспільства.

Це зумовлює необхідність у визначенні умов, що зможуть забезпечити готовність майбутніх педагогів до самореалізації у навчальній та у подальшій професійній діяльності, дозволять ефективно вирішувати завдання виховання й освіти у мінливих умовах, знаходити нестандартні рішення в різних педагогічних ситуаціях. Дослідження механізмів, що сприятимуть розширенню професійних можливостей майбутнього викладача, зняттю обмежень та усуненню перепон у процесі його самореалізації, є нині особливо актуальним.

Проблема професійної самореалізації особистості взагалі і в освітньому процесі зокрема завжди цікавила науковців. Вона знайшла своє висвітлення у фундаментальних дослідженнях психологів, педагогів, філософів тощо. Теоретичне осмислення цього соціального і психолого-педагогічного феномену здійснювалося у різних аспектах: аксиологічному (В. Зинченко, І. Ісаєв, В. Караковський та ін.), філософському (Л. Боголюбов, Л. Коган, В. Маркіна), психологічному

(А. Адлер, А. Ананьєв, Л. Виготський, К. Гольштейн, Д. Келлі, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Л. Сохань та ін.), педагогічному (В. Алфімов, Т. Баришнікова, С. Висоцький, Ю. Гайдученко, В. Демиденко, О. Економова, І. Іванов, А. Смансер), індивідуально-творчому (В. Загвязинський, В. Муляр), культурологічному (Є. Бондаревська, Ю. Сенько, В. Сластьонін) та ін. Проте залишається не вирішеною значна кількість питань, пов'язаних з проблемою формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до пізнавально-творчої самореалізації у процесі фахової підготовки.

Творча самореалізація майбутнього педагога є складним, багатовекторним процесом, що має низку особливостей. У сучасній психолого-педагогічній літературі можна виявити різні підходи до визначення поняття «самореалізація». У контексті психологічного підходу самореалізація розглядається як дійові прояви свого «я», утвердження себе як особистості, реалізація людиною власних творчих можливостей, її сутнісних сил, домінуючих здатностей [2]. У педагогічній теорії та освітній практиці під самореалізацією розуміється усвідомлений цілеспрямований процес самовизначення, професійного становлення, розвитку інтелектуальних та духовно-емоційних здібностей особистості, розкриття їх у різних сферах її практичної діяльності [3]. Професійна самореалізація особистості як продуктивний процес відбувається на основі її самовизначення, самопізнання, саморозвитку, саморегуляції, особистісного зростання тощо.

Професійне становлення майбутнього педагога залежить від низки чинників, у тому числі від рівня сформованості у нього потреби в самореалізації у навчальній та подальшій педагогічній діяльності, його функціональної готовності та наявності певних професійно важливих якостей. Готовність викладача до самореалізації являє собою інтегровану професійно значущу особистісну якість, що припускає єдність мотиваційної та процесуальної систем діяльності, необхідну для саморозвитку та самовдосконалення [5]. Ця якість має певні структурно-функціональні компоненти: мотиваційний, когнітивно-операційний, креативний, технолого-інноваційний, рефлексивний. Відповідно до кожного із зазначених компонентів можна окреслити педагогічні умови, від дотримання яких залежить успішність самореалізації студентів вищих педагогічних закладів у процесі їх підготовки до професійної діяльності.

У психолого-педагогічних джерелах поняття «педагогічні умови» трактується як сукупність об'єктивних можливостей змісту й методів навчання, організаційних засобів його здійснення, що сприяють успішному досягненню дидактичних цілей, розв'язанню поставлених педагогічних завдань [1; 4].

Проведений аналіз дозволив виявити педагогічні умови конструювання навчально-виховного процесу, що забезпечують готовність майбутніх педагогів до професійної та пізнавально-творчої самореалізації:

- розробка структурно-функціональної моделі системи підготовки студентів до самореалізації у професійній сфері, складання комплексної програми, визначення форм і засобів її втілення;

- створення розвивального освітнього середовища, спрямованого на забезпечення реалізації особистістю власного творчого потенціалу, перетворення викладання й навчання у творчу діяльність;

- впровадження у практику роботи університету нових технологій розвитку культури професійно-педагогічної самореалізації майбутніх вчителів;

- побудова педагогічного процесу на засадах продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і студентів, організація діалогової форми спілкування між учасниками навчально-виховного процесу;

- активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, мотивування їх на самостійний пошук нових знань, творче засвоєння нового досвіду, оволодіння інструментарієм навчально-пошукової діяльності, розширення форм самостійної роботи;

- активізація рефлексивної діяльності студентів у процесі розв'язання педагогічних задач евристичного типу;

- індивідуалізація процесу навчання, використання технологій особистісно орієнтованого підходу, формування у студентів та магістрантів індивідуально-творчого стилю майбутньої професійно-освітньої діяльності, визначення індивідуальних траєкторій їх розвитку;

- створення матеріально-технічних умов, забезпечення доступу до інформаційних ресурсів, необхідних для професійного росту;

- стимуляція самостійної діяльності студентів та магістрантів, сприяння їх творчій активності, розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців, залучення їх до процесу самоврядування, до практичної роботи в реальних умовах тощо.

Отже, ефективність формування готовності майбутніх педагогів до професійної та пізнавально-творчої самореалізації визначається низкою взаємопов'язаних та взаємообумовлених педагогічних умов, знання яких дозволить грамотно й цілеспрямовано відібрати освітні технології, форми та методи навчання, спрямовані на творче саморозкриття, самобудівництво особистості. Дотримання зазначених умов сприятиме підготовці майбутніх викладачів, здатних свідомо реалізовувати фахові компетенції у своїй подальшій діяльності, творчо працювати в педагогічній сфері, досягати успіху в реалізації професійних ролей та обов'язків. Педагогічна освіта має визначити для себе як пріоритетну мету створення ефективної системи організації навчально-виховного

процесу, спроможної забезпечити професійне становлення студентів та магістрантів, виявлення їх творчих здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Науковий вісник ПДПУ імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 1999. – Випуск 8-9. – С. 90-94.
2. Демиденко В. К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток / В. К. Демиденко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 31-36.
3. Економова О. С. Професійна самореалізація особистості в межах фахової музично-педагогічної освіти / О. С. Економова // Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки. – Випуск 120. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 40-50.
4. Сманцер А. П. Педагогические основы стимулирования творческого саморазвития будущего педагога в процессе обучения в вузе / А. П. Сманцер // Весник БДУ. Сер. 4. – 2007. – № 3. – С.112-118.
5. Чурсина А. С. Методологические подходы к формированию готовности к профессиональному саморазвитию / А. С. Чурсина // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 5. – С. 10-16.

О. Трус

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника. Відродження України неможливе без пробудження національної свідомості українського народу, насамперед майбутніх викладачів вищої школи.

У наукових дослідженнях визначено, що тісно пов'язані у структурі особистості три групи патріотичних якостей: 1) якості, що характеризують ціннісне ставлення особистості до своєї сім'ї, родини; 2) якості, що визначають моральне ставлення до людей, толерантне ставлення до інших культур та націй; 3) якості, що характеризують ставлення до своєї країни, рідного краю. Базовими патріотичними якостями визначено: – любов і повага до батьків, власної родини, відчуття гордості за свій рід; – ціннісне ставлення до Батьківщини, рідного краю; – толерантне ставлення до людей інших національностей, поважне ставлення до їхньої культури та традицій; – усвідомлення себе частиною українського народу.

Відповідно до такого розуміння патріотизму, патріотичне виховання майбутніх викладачів вищої школи розуміється як систематична і цілеспрямована діяльність суб'єктів закладу освіти, державних установ і громадських організацій по формуванню в учнів патріотичної свідомості на основі відчуття вірності Вітчизні і готовності до виконання громадянського обов'язку, конституційних обов'язків по захисту інтересів Батьківщини. Вважаємо, що патріотичне виховання – це процес свідомого та цілеспрямованого впливу на особистість, що призводить до виникнення в неї стійких механізмів регулювання патріотичної свідомості, патріотичного відношення і поведінки. Патріотичним вихованням є процес усвідомлення людиною свого суспільного значення і визнання його з боку суспільства.

Патріотичне виховання майбутніх викладачів вищої школи має свої особливості, які визначаються специфікою змісту, рівнем мотивації, досвідом використання в освітньому процесі. Означені особливості були враховані нами при визначенні комплексної програми національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів вищої школи: поліпшення якості патріотичного виховання майбутніх викладачів вищої школи; задоволення потреб майбутніх викладачів у патріотичних знаннях, уміннях і навиках; підвищення ефективності змісту патріотичного виховання тощо. Завдання патріотичного виховання успішно вирішуються у випадку, якщо виховний процес проводиться планомірно і комплексно, якщо в цю діяльність включені як суб'єкти, так і об'єкти патріотичного виховання; забезпечується узгодження виховних дій усіх учасників освітнього процесу, враховуються індивідуальні якості і особливості майбутніх викладачів вищої школи, аналізуються умови, в яких відбувається процес патріотичного виховання, використовуються різноманітні форми й методи.

Отже, незважаючи на деякі зусилля до проблем патріотичного виховання в Україні ще відсутній комплексний та збалансований підхід до вирішення цих завдань. Ще не створена цілісна система, для чого необхідно скоординувати зусилля законодавчої та виконавчої влади, всіх зацікавлених громадських організацій, вітчизняної педагогічної науки. Необхідними ефективними кроками в удосконаленні системи патріотичного виховання слід вважати: – розробку ефективних програм патріотичного виховання на державному та регіональних рівнях; – створення координаційного центру, який би був об'єднуючим чинником в органах державної влади, місцевого самоврядування, громадських організацій та іншими структурами з питань патріотичного виховання; – всіляку підтримку та допомогу в створенні, функціонуванні, фінансуванні центрів патріотичного виховання, клубів, секцій, гуртків та інших закладів; – розвиток кадетської освіти, як базової основи в

підготовці молоді до державної служби; – створення системи підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, як надійного резерву захисників та патріотів своєї Батьківщини; – активне залучення засобів масової інформації, сучасних інформаційних технологій, можливостей культури та мистецтва; – розроблення ефективної програми покращення здоров'я нації, боротьби за здоровий спосіб життя, фізичної загартованості та культури; – увіковічення пам'яті воїнів, загиблих при захисті Вітчизни, ведення пошукової роботи, пропаганда героїзму та саможертвовного служіння суспільству і державі; – відродження релігійної складової та ін.

Таким чином, глибоке пізнання історичного минулого українського народу, оволодіння його національними і духовними цінностями, вищими здобутками в різних галузях науки, культури і мистецтва – важливі компоненти національно-патріотичного виховання молоді, без якого неможливе збереження історичної пам'яті, розвиток духовності, віри в подолання труднощів, які стоять на заваді розбудови незалежної, суверенної України і входження її в європейський простір розвинутих демократичних країн світу.

Варто зазначити, що у вирішенні проблем національно-патріотичного виховання повинні брати участь у першу чергу майбутні викладачі вищої школи та усвідомлювати важливість власної участі в житті країни. Проте спрямувати дії майбутніх викладачів вищої школи у патріотичному напрямку русло має як держава, так і наполеглива, кропітка праця педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України (2016). "Про громадські об'єднання" від 2 листоп. 2016 р. № 4572-VI. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.
2. Кононенко М. М. (2007). Соціальна солідарність: витоки, зміст та значення для ефективної взаємодії місцевої влади з громадянами. *Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. пр.* 2 (32). 160–167.
3. Корнишова М. О. Діяльність громадських організацій як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні : проблеми та перспективи. *Поліс. Школа політичної аналітики*. Retrieved from: <http://polis.oa.edu.ua/index.php?id=56>.
4. Ладиченко В. (2016). Проблеми взаємодії держави і громадянського суспільства. *Публічне право*. 4 (24). 18–25.
5. Петренко К. М. (2013). Інституціоналізація громадських об'єднань: вітчизняні практики та світовий контекст. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/6479/1/Petrenko.pdf>
6. Про стан розвитку громадянського суспільства в Україні: аналіт. доп. / А.В.Єрмолаєв, Д.М. Горелов, О.А.Корнієвський [та ін.]. К. : НІСД, 2012. 48.

С. Шаров

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Сьогодні вища та середня освіти знаходяться у процесі трансформації структури та змісту, що зумовлюється Концепцією Нової української школи та впровадженням компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід у вищій школі насамперед орієнтований на підвищення конкурентоспроможності випускників, що втілюється у:

- визнанні компетенцій у якості кінцевого результату навчання, які можна виміряти та визначити рівень їх сформованості [1, с. 67];
- орієнтацію на особистість студентів та їх професійні досягнення;
- переорієнтацію з формування у студентів бази знань на розвиток у них умінь знаходити та використовувати знання у конкретній практичній ситуації.

Побудова освітнього змісту підготовки здобувачів вищої освіти здійснюється на основі загальних та професійних компетенцій. В свою чергу, загальні компетентності мають універсальний характер та не прив'язані до конкретної професії або навчального предмету. Професійні компетентності формуються у процесі навчальної діяльності, визначають кваліфікацію фахівця та їх здатність виконувати свої професійні обов'язки.

Однією із ключових компетентностей здобувача вищої освіти, а надалі фахівця, є соціальна компетентність, яка надає можливість будувати конструктивні відносини із оточуючим соціумом у процесі професійної діяльності, спілкування тощо. Соціальна компетентність як інтегральна характеристика особистості, містить систему моральних цінностей, особистісні психологічні [2, с. 27], поведінкові, інтерактивно-комунікативні здібності [5, с. 129], за допомогою яких особистість виконує соціальні ролі та взаємодіє із соціумом.

Функція вчителя полягає у підготовки підростаючого покоління до дорослого життя в суспільстві. З одного боку, вчитель формує в учнів певні навички та компетентності, передає масив знань, а з іншого готує їх до взаємодії з оточуючим світом на основі цінних орієнтацій, норм та правил моралі тощо. Саме підготовка учнів до ефективної взаємодії з оточуючим середовищем і становить сферу соціальної компетентності учителя [3, с. 75]. Це дозволяє уникнути девіантної поведінки молоді, подолати кризові ситуації між підлітками та дорослими тощо.

З огляду на це, розвиток соціальної компетентності у майбутніх учителів можна розглядати у двох аспектах: як розвиток особистості студента, його інтелектуальних, комунікативних здібностей, системи ціннісних орієнтації тощо; як підготовка майбутнього фахівця до формування соціальної компетентності в учнів, забезпечуючи, таким чином, процес соціалізації молоді. Базою для процесу розвитку соціальної компетентності майбутніх учителів є вже сформовані компоненти зазначеної категорії, з урахуванням набутого практичного досвіду студентів, розвинутих вмінь та отриманих знань у процесі освітньої діяльності у вищому навчальному закладі.

Існування сучасної особистості як індивідуума в інформаційному соціумі суттєво впливає на його здатність до обробки та сприйняття інформації. Часто особистість не в змозі обробити великі масиви інформації, тому її діяльність носить контрпродуктивний характер [4, с. 231]. З метою підвищення швидкості обробки інформації та її візуалізації, наразі ми спостерігаємо повсюдне використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема у навчальній діяльності, спілкуванні, виробництві цифрового контенту, бізнесі, наукової діяльності тощо.

З огляду на це, сучасні фахівці повинні бути обізнані у способах використання ІКТ для навчання та професійної діяльності. Водночас, соціальна компетентність як складова особистості сучасної людини, теж може ефективно розвиватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій за рахунок використання мобільних, хмарних технологій, електронних засобів навчального призначення, засобів візуалізації тощо.

Для нас є цікавим використання мережі Інтернет, яка пропонує величезні можливості для формування та розвитку соціальної компетентності, а саме:

1. Соціальні мережі, які у першу чергу призначені для обміну інформацією різних форматів між співрозмовниками на відстані. Зазвичай для їх використання застосовуються онлайн браузері або спеціальне програмне забезпечення, що встановлене на персональний комп'ютер або мобільні пристрої (планшеті, смартфони тощо). На сьогодні існують різноманітні правила спілкування в соціальних мережах, які забезпечують формування та розвиток соціальної, комунікативної, цифрової компетентності тощо. Засобами спілкування в мережах є текст, анімація, емодзі, псевдографіка, скорочення, аббревіатура слів. Спілкування у соціальних мережах між учасниками навчально-виховного процесу надасть можливість не тільки отримати корисну інформацію, але й навчитися працювати у командах або малих групах.

2. Програмне забезпечення для обміну текстовими, звуко- та відеоповідомленнями, зокрема Skype, Messenger, WhatsApp. Часто завдяки вчасно відправленому повідомленню можна вирішити проблему або не допустити кризисну ситуацію між співрозмовниками. Часто співрозмовник може написати те, що не може сказати у вічі. За допомогою анімації, емодзі та інших засобів можна створити емоційне зафарблення повідомлення, що теж дозволяє побувати конструктивний діалог. Спілкування у створених групових чатах дозволить обмінюватися думками та разом вирішувати поставлене завдання.

3. Онлайн платформи дистанційного навчання та масових відкритих онлайн курсів надають можливість опанувати навчальною інформацією за фахом, сформувати загальні навички обробки цифрової інформації. У випадку масових відкритих онлайн курсів можна додатково підвищити власну кваліфікацію [6, с. 138] в залежності від обраного курсу. Крім того, різні типи онлайн платформ мають різноманітні засоби забезпечення зворотнього зв'язку між учасниками навчального процесу.

Отже, інформаційно-комунікаційні технології, зокрема мережа Інтернет, має потужні та широкі можливості для розвитку соціальної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заблоцька, О.С. (2008). Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 40, 63–68.

2. Качалова, Т.Г. (2014). Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. *Наукові праці. Серія: Педагогіка*, Т. 246, Вип. 234, 26–29.

3. Ковальчук, В.А. (2002). Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць*, 18, 70–76.

4. Олексенко, Р.І. (2015). Філософія розвитку інформаційного суспільства в епоху глобалізації. *Гілея: науковий вісник*, 98, 230–232.

5. Остапенко, С.А. (2011). Зміст і сутність соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей як основа їхньої професійно-комунікативної діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*, 4, 127–130.

6. Шаров, С.В. & Шарова, Т.М. (2018). Масові відкриті онлайн курси як можливість підвищення конкурентоспроможності фахівця. *Молодий вчений*, 61.1, 137-140.

О. Штань

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІДЕЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОХТИРСЬКОГО ДИТЯЧОГО МІСТЕЧКА В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Згідно з концепцією нової української школи, пріоритетного значення в розбудові новітньої освітньо-виховної системи набуває завдання виховувати в учнів комплекс загальнолюдських цінностей – національно-патріотичних: патріотизм, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури; моральноетичних: гідність, чесність, турбота, повага до себе та інших людей; фахових: безперервна освіта, праця, самоосвіта, відповідальність; соціально-політичних: свобода, демократія, справедливість, солідарність. Зміст виховання оновлювався з накопиченням практичного досвіду. Невичерпною скарбницею цінних думок, ідей, починань та висновків є досвід минулого. Носієм вітчизняного досвіду педагогічної теорії і практики є Матвій Лукич Довгополук – директор Охтирського дитячого містечка. Форми та методи роботи, які запровадив М. Довгополук базуються на традиціях класики педагогіки ХІХ – початку ХХ ст., орієнтували учнівську молодь на інтеграцію особистості в соціальне життя та майбутню трудову діяльність.

Матвій Лукич впроваджував педагогічні ідеї та принципи, спрямовані на пропагування рідної мови у процесі навчання, виховання на демократичних засадах та етнокультурних традиціях українського народу, заохочення вихованців до виконання доручень шляхом створення доброзичливої атмосфери у дитячому містечку.

Зазначимо, що у межах реформування системи сучасної освіти школі надано право на розробку і впровадження власних освітніх програм. Такий шлях розв'язання освітніх проблем знаходимо у директора, М. Довгополюка, котрий створив програми з української літератури і краєзнавства, в яких значна увага приділена збереженню та відтворенню історичної пам'яті українського народу.

Аналіз архівних джерел свідчить про те, що у своїх педагогічних поглядах М. Довгополук вирізняв трудове виховання як організаційну ланку життєдіяльності закладу. Окрім виховного процесу утримання такого господарства мало на меті й відповідне значення – забезпечення вихованців усім життєво необхідним.

У здійсненні виховного процесу у новій українській школі як і в Охтирському дитячому містечку враховувалися такі стратегічні орієнтири: 1) виховання не зводиться до окремих виховних занять; 2) до створення виховного середовища залучається весь колектив містечка; 3) учитель є взірцем, який власним прикладом надихає й

зацікавлює вихованця; 4) у плануванні діяльності враховуються індивідуальні нахили і здібності кожної дитини, та створюються належні умови для самореалізації вихованців.

Згідно з «Концепцією нової української школи», широко застосовуються методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти (соціальні, дослідницькі), експерименти, групові завдання тощо). Учні мають залучатися до спільної діяльності, що забезпечує успішну соціалізацію та ефективне оволодіння суспільним досвідом. У контексті нашого дослідження важливим є розуміння ефективності освітнього процесу, що була досягнута через організацію навчально-виховних осередків, які відображали навчальні потреби й інтереси дітей. Зокрема, викликає інтерес організація навчальних центрів у Охтирському дитячому містечку задля для забезпечення дослідницької діяльності дітей та формування їх самостійності.

Необхідно відмітити, що принцип «освіта впродовж життя» забезпечувався через підвищення учнями кваліфікації після отримання фаху в Охтирському дитячому містечку, які згодом поверталися до закладу і продовжували працювати. Отримання вихованцями спеціальності сприяло у подальшому навчанні. Учнів направляли до навчальних закладів, при досягненні 18-19 років. У подальшому випускники Охтирського дитячого містечка мали можливість отримати роботу на підприємствах м. Харкова, м. Охтирки та інших міст.

Зокрема, до своєї методики трудового виховання М. Л. Довгополюк відносив щоденну роботу вихованців у містечку. Наприклад, всі діти по черзі обов'язково мали чергувати на кухні (слідкували за чистотою), в їдальні (роздавати їжу), пекарні (допомагали просіювати муку і місити тісто), бібліотеці (відповідали за видачу і збереження книг), в клубі, спортзалі, класах (слідкували за збереженням наочних матеріалів та інвентаря), брали участь у прибиранні території містечка. Слід зауважити, що жоден з вихованців не відмовлявся від свого чергування. Ніхто з дітей не соромився мити підлогу, вікна, двері, слідкувати за чистотою приміщень.

Ключовим виховним елементом у Охтирському дитячому містечку була особистість вчителя, зокрема, Матвія Лукича. Педагог вважав своїм покликанням захопити дитину, плекати гідність і віру учнів у себе, підготувати вихованців до подальшого самостійного життя.

Отже, згідно з досвідом роботи Охтирського дитячого містечка, дітей навчали поваги до праці, своїх однолітків, колективу в цілому, суспільного ладу й національного відродження Батьківщини що є суголосним із сучасною концепцією нової української школи. М. Довгополюком пропаговано і стверджено ідеї національної свідомості, гідності, патріотизму народності у вихованні.

Хань Юйцень

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ОВОЛОДІННЯ УМІННЯМИ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ

Сучасна вища мистецька освіта спрямована на підготовку всебічно розвиненої особистості фахівця, компетентного, мобільного, готового до зовнішніх і внутрішніх змін, здатного до створення та здійснення стратегій фахового зростання. У цьому контексті варто говорити про сенс активізації певної навчальної програми, одним із завдань якої є озброєння майбутніх учителів музичного мистецтва знаннями й уміннями самоорганізації. Зазначимо, що самоорганізація завжди передбачає активну позицію особистості. Практичним проявом самоорганізації є саморегуляція людини, в основі якої лежить механізм управління власними фізіологічними, психологічними станами, поведінкою, вчинками та діяльністю.

Щоб зрозуміти вимір мотивації студентів до самоорганізації, їхнє ставлення до особистісних завдань у майбутній художньо-творчій діяльності, ми провели ряд діагностичних процедур в лабораторних умовах «Педагогічної майстерні» в Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

На першому занятті елективного курсу «Самоорганізація у фаховому становленні майбутніх учителів музичного мистецтва» зі студентами було проведено інтерв'ювання, у ході якого вони повинні були відповісти на такі запитання: 1. Чи знайоме вам поняття «художньо-творча самоорганізація»? У чому сутність цього поняття? 2. Чи володієте Ви уміннями художньо-творчої самоорганізації? На якому рівні? 3. Яким чином Ви контролюєте результати самостійної художньо-творчої діяльності?

У результаті контент-аналізу відповідей ми з'ясували, що студенти знайомі з поняттям «художньо-творча самоорганізація», однак сутність даного поняття правильно визначили тільки 20,4 % опитаних, мали деякі уявлення - 42,6 %, не змогли дати відповідь 37 % респондентів.

Було встановлено, що більшість опитаних (65 %) мають несистематизовані знання щодо художньо-творчої самоорганізації, фрагментарно знайомі з поняттями «планування», «прогнозування», технологіями прийняття рішень, формування стратегій художньо-творчого розвитку, оцінки і контролю художньо-творчої діяльності; 32 % студентів мають достатні знання і лише у 3 % студентів ці знання точні і знаходяться в системі.

У результаті обробки отриманих даних було встановлено, що більшість опитаних (72 %) не вміють застосувати знання з художньо-творчої самоорганізації у практичній діяльності, тобто - здійснювати стратегічне, тактичне та оперативне планування, раціонально розподілити робочий час, сформулювати стратегію власного художньо-творчого розвитку і самовдосконалення, адекватно оцінити результати своєї діяльності, виявити причини негативних результатів, отже – не готові враховувати їх у майбутньому; студенти цієї групи мають проблеми з контролем і корекцією діяльності; 22 % студентів можуть застосувати знання з художньо-творчої самоорганізації на практиці, але переважно за підтримки та допомоги викладача і лише 6 % студентів самостійно застосовують отримані знання та уміння художньо-творчої самоорганізації на практиці, тобто самостійно планують свою художньо-творчу діяльність, ефективно розподіляють робочий час, здійснюють контроль і оцінку своєї художньо-творчої діяльності, виявляють причини негативних результатів і враховують їх в майбутньому.

На питання «Чи володієте Ви уміннями художньо-творчої самоорганізації? На якому рівні?», більша частина респондентів відповіла, що частково володіє уміннями художньо-творчої самоорганізації і застосовує їх на практиці (57,4% студентів); застосовує уміння художньо-творчої самоорганізації постійно - 16,7%; 25,9% студентів відповіли, що не володіють уміннями художньо-творчої самоорганізації. На питання щодо способів застосування умінь художньо-творчої самоорганізації були отримані відповіді, які не відрізнялися різноманітністю (відповіді отримано лише від 46,3% студентів).

Питання «Яким чином Ви контролюєте результати самостійної художньо-творчої діяльності?» виявилось важким для студентів, у зв'язку з чим вони не змогли дати повних відповідей. Однак, справедливості ради варто відзначити, що майбутні вчителі музичного мистецтва вважають необхідним володіння уміннями художньо-творчої самоорганізації, що ці уміння допомагають удосконалювати власну художньо-творчу діяльність (40,7 %), завдяки володінню уміннями художньо-творчої самоорганізації відбувається осмислення і аналіз власної художньо-творчої діяльності (14,8 %), на їхній основі відбувається проектування професійного майбутнього (7,4 %).

Таким чином, можна резюмувати, що рівень теоретичних знань з художньо-творчої самоорганізації та ступінь володіння уміннями художньо-творчої самоорганізації у респондентів є недостатніми в умовах сучасної підготовки вчителів музичного мистецтва.

Також було проведено анкетування з відкритими питаннями, що склалися з шести смислових блоків, трьох контрольних питань і двох додаткових контрольних питань: визначення усвідомлення

необхідності мотивів оволодіння уміннями художньо-творчої самоорганізації (питання 1, 2), усвідомлення необхідності мети оволодіння уміннями художньо-творчої самоорганізації (питання 3, 4, 5); виявлення уявлень респондентів щодо програми оволодіння уміннями художньо-творчої самоорганізації (питання 6, 7, 8); виявлення уявлень респондентів про способи жити і працювати у системі художньо-творчої самоорганізації (питання 9, 10, 11); встановлення зв'язків із емоційно-вольовим потенціалом (питання 12, 13); встановлення діяльнісно важливих якостей особистості (питання 14); контрольні питання (10, 12, 14); додаткові контрольні питання.

У підсумку обробки відповідей респондентів на питання «Наскільки Вам потрібно і важливо оволодіти уміннями художньо-творчої самоорганізації?», 50 % опитаних вважають їх важливою складовою підготовки до художньо-творчої діяльності; 22,5 % написали, що це не є принциповим; важко сказати однозначно, оскільки є й інші, не менш цікаві, заняття (42,5 %).

На питання «Наскільки Ви самостійні у постановці мети оволодіння уміннями художньо-творчої самоорганізації?» були дані такі відповіді: «сам ставлю мету без втручання педагога» - 42,5 %; «ставимо мету разом» - (35 %); «педагог визначає її для мене» - 30 %).

На питання «Важливо, щоб результат чітко відповідав поставленій меті?» респонденти відповіли: «так, я стежу за цим» - 17,5 %; «не обов'язково, оскільки головне - це процес, а не результат роботи» - 15 %; «це вирішую я сам» - 10 %. Ті респонденти, які не дали відповідь, в індивідуальній бесіді пояснили, що поки не уточнили своєї місії.

Відповіді на питання «Наскільки важливо Вам для успішної роботи чітко визначати мету роботи?» розподілилися таки чином: «важливо, з цього ми починаємо будь-яке заняття» - 27,5 %; «це залежить від конкретної діяльності, до якої я приступаю» - 22,5 %; «до розуміння мети ми приходимо у процесі виконуваної діяльності» - 20%. Не дали відповіді на питання 22,5 % респондентів.

Щодо питання самостійності в плануванні своєї роботи - 17,5 % респондентів зазначили, що повністю самостійні; 15 % відповіли, що планування роботи проводить педагог, а респондент тільки вчиться; 17,5 % анкетованих визнали, що переважно планує роботу разом з педагогом; 5 % не дали відповіді на запитання.

На питання «Як Ви контролюєте виконання плану роботи?» були дані наступні відповіді: «контроль здійснює педагог» - 15 %; «я вчуся сам контролювати роботу, а педагог допомагає» - 7,5 %; «контроль над роботою лежить повністю на мені» - 10 %. Не відповіли на питання 40 % респондентів.

На питання «Чи аналізуєте Ви з педагогом кожен етап роботи?» студенти відповіли так: «ні - так докладно я не можу представляти виконання роботи» - 17,5 %; «так, ми це робимо постійно» - 7,5 %; «ні, тільки якщо я сам попрошу допомоги з розумінням того, як виконувати» - 15 %. Не відповіли на питання 27,5 % анкетованих.

Аналіз відповідей на питання «Як Ви отримуєте додаткову інформацію про знання правил і прийомів художньо-творчої самоорганізації і відповідні вміння?» дав такі результати: «педагог пропонує мені познайомитися з конкретним матеріалом» - 17,5 % відповідей; «я сам шукаю інформацію» - 5 %; «вся необхідна інформація дається на заняттях» - 12,5 %. Не дали відповіді на питання 57,5 % респондентів.

На контрольне запитання «Наскільки важливою умовою успішності роботи є Ваше вміння цінувати і ефективно використовувати час?» респонденти відповіли наступним чином: «неважливо, головне – зацікавленість» - 12,5 %; «бажано» - 20 %; «у роботі я вирішую ці завдання» - 17,5 %.

На питання «Чи знайомі Ви з тайм-менеджментом?» були отримали відповіді: «так, це важлива умова роботи» - 5 %; «ні, оскільки я працюю тільки практично» - 27,5 %; «це залежить від конкретних завдань, які я вирішую в процесі роботи» - 12,5 %. Не дали відповіді на питання 20 % від числа опитаних.

На контрольне запитання «Чи передбачає Ваша робота здатність керувати своєю волею, виховувати оптимізм і життєрадісність?» студенти відповіли так: «вся робота - це творчість» - 5 %; «ні, всі види діяльності досить строго регламентовані» - 27,5 %; «творчість потрібна на певних етапах роботи» - 12,5 %. Не дали відповіді на питання 17,5 % опитаних.

Відповіді на питання «Яка ступінь здатності керувати своєю волею, виховувати оптимізм і життєрадісність?» розподілилися так: «усі рішення з приводу своєї роботи я приймаю сам» - 17,5 %; «я не завжди приймаю рішення про свою роботу» - 27,5 %; «я спеціально працюю над своїм навчанням по прийняттю рішень» - 5 %. Не дали відповіді на питання 17,5 % опитаних.

Близько третини опитаних на контрольне запитання «Які особливості Вашої особистості, діяльності, поведінки є запорукою вашої успішної художньо-творчої діяльності?» вузько визначають художньо-творчу самоорганізацію через аналіз роботи, а більше половини з них не змогли дати відповіді.

На підставі відповідей на питання цього блоку можна припустити наявність у студентів низького рівня уявлень про художньо-творчу самоорганізацію та способах її реалізації.

На додаткове контрольне питання «Чи є художньо-творча самоорганізація засобом особистісного розвитку? Чому?» відповіли «Так» 47,5 % анкетованих; «Не знаю» - 37,5 %; «Ні» - 15 %. Респонденти, що дали ствердну відповідь, пояснили свою позицію наступним чином: художньо-творча самоорганізація дозволяє актуалізувати проблеми у художньо-творчій діяльності, підводити підсумки своєї роботи та бачити перспективи подальшого вдосконалення. Респонденти, які відповіли «ні», вважають, що художньо-творча самоорганізація не завжди допомагає досягненню результатів. Узагальнення відповідей студентів дало такі результати: «дозволяє цілеспрямовано будувати процес особистісного розвитку» - 37,5% від загального числа опитаних; «сприяє повноцінному особистісному становленню і вдосконаленню» - 32,5 %; «сприяє виявленню успіхів або промахів» - 12,5 %; «є стимулом до особистісної творчості і зростання» - 10 %; «дає можливість оцінити себе» - 2,5 %; «дозволяє констатувати відсутність успішності» - 2,5 %. Не дали відповіді на питання 27,5 % опитаних.

Аналізуючи відповіді на питання цієї групи або фіксуючи їх відсутність, можна зробити припущення про те, що уявлення респондентів про сутність і засоби формування, а також фактори, що сприяють формуванню умінь художньо-творчої самоорганізації, не відповідають рівню складності педагогічного супроводу майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності. Зіставляючи відповіді на змістовні, контрольні і додаткові контрольні питання, ми зробили висновки, що з одного боку, художньо-творча самоорганізація не розглядається як засіб особистісного розвитку, з іншого - близько половини респондентів вважають, що художньо-творча самоорганізація є засобом особистісного розвитку і відзначають її роль в процесі діяльності.

Таким чином, діагностика мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння уміннями художньо-творчої самоорганізації уможливило подальшу розробку теоретичних основ та практичного впровадження елективного курсу «Самоорганізація у фаховому становленні майбутніх учителів музичного мистецтва», що проводився в лабораторних умовах «Педагогічної майстерні». Вважаємо, що інтегративний за своєю специфікою курс, певним чином уможливорює не тільки узагальнення знань студентів, а й формує особистісний вимір завдань у майбутній художньо-творчій діяльності.

Я. Черкаський

Інститут педагогічної освіти і освіти
дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

РОЛЬ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПРИЯННІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗАСУДЖЕНИХ

Соціально-економічний, культурний, технологічний прогрес, що відбувається нині в усьому світі і Україні зокрема, зумовлює якісні зміни у системі освіти дорослих: перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя. Внаслідок постійного і швидкого оновлення знань система освіти повинна формувати і задовольняти потребу в неперервному оволодінні знаннями та навичками як в особистісній, так і професійній сферах. Освіта впродовж життя передбачає поєднання формальної і неформальної освіти, використання усіх її можливостей для заохочення й стимулювання розвитку людини, поглиблення знань, удосконалення вмінь, необхідних для професійної діяльності та найбільш повного самовираження. Виклики сьогодення, перед якими постала українська держава, зумовлюють необхідність розроблення і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку дорослих із урахуванням потреб передусім маргінальних груп населення (мігранти, особи, що відбувають покарання/колишні ув'язнені) з метою формування і розвитку соціальної, професійної мобільності й загалом забезпечення конкурентоздатності різних категорій молоді та дорослих.

На початку ХХІ ст. в Україні неформальна освіта дорослих як освітній тренд набуває все більшого поширення. Така освіта сприяє формуванню громадянського суспільства шляхом задоволення культурно-освітніх потреб та адаптації різних категорій дорослих до конкретних виробничих й економічних умов регіонів, формування специфічної соціально-економічної поведінки особистості, сприяння саморозвиткові, самореалізації особистості через активну громадську, волонтерську діяльність і творче самовираження у різних галузях, набуття індивідуального соціального досвіду (Аніщенко, 2016). Саме неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби різних груп населення, є важливим складником соціалізації індивіда, допомагає опановувати нові соціальні ролі, сприяє духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню.

Як відомо, особистісний розвиток дорослих розглядається як неперервний процес, динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію тощо. Особистісний розвиток – найбільш загальне поняття, що описує всі *позитивні*

зміни в особистості в результаті внутрішніх процесів і зовнішніх впливів. Тобто потенціал особистості підвищується (Зінченко, 2016).

Відповідно до кримінально-виконавчого законодавства України, метою цієї служби є створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених. Дослідження показало, що особистісний розвиток є ключовою складовою ресоціалізації засудженого. Адже, виправлення засудженого – це процес *позитивних змін*, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правослухняної поведінки. В свою чергу, виправлення засудженого є необхідною умовою ресоціалізації – свідомого відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві (КВК України, 2003).

Вперше феномен особистісного розвитку був сформульований у межах гуманістичної концепції К. Роджерса і А. Маслоу, згідно з якою внутрішня природа особистості дорослої людини розкривається через самоактуалізацію, що біологічно обумовлена, забезпечується – зростом зсереди, і важливо, щоб соціальні умови суспільства не заважали цьому розвитку. Креативні сторони проявляються яскравіше, якщо особистість перебуває у сприятливому оточенні та докладає активних зусиль у напрямі реалізації власної природи (Максименко, 2015).

За своїм психологічним значенням *освіта дорослих спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного розвитку особистості*. На якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку мислення особистості.

У педагогічній сфері обов'язковість формування творчого потенціалу зумовлюється гуманізацією й неперервним розвитком навчально-виховного процесу. Саме ж поняття є компонентом виховання професійно-ціннісної, творчої та сучасної особистості, необхідним для самореалізації особистості. Тому треба, в першу чергу, створити відповідні організаційно-педагогічні умови щодо повноцінної реалізації творчого потенціалу кожної людини. Це зробити надзвичайно складно, оскільки індивідуальність передбачає те, що чинники впливу на розвиток творчості у кожного свої. Слід урахувати кожний елемент – від оточення до власного бажання людини в самореалізації (Марущак, 2016). На думку Л. Хомич, *самореалізація* – утвердження себе як особистості, яка не обмежує інтересів інших, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних) (Хомич, 1998).

Теоретичний аналіз сутності понять «неформальна освіта» та «творчий потенціал» у роботі із засудженими особами показав, що саме

така освіта може стати пусковим механізмом розкриття його творчого потенціалу, активізації внутрішніх ресурсів для ресоціалізації і дій на користь громади. Саме неформальна освіта дає можливість пізнавати, формувати свою позицію щодо оточуючої дійсності, дозволяє залучати засуджених осіб у різні форми просоціальної активності.

Перспективи для подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні різних форм і методів неформальної освіти, що впливають на процес ресоціалізації засуджених. Як відомо, якість освіти дорослих, і неформальної освіти як її складової, залежить від багатьох взаємопов'язаних чинників (матеріально-технічного, соціального забезпечення та ін.), а також професіоналізму, професійної компетентності педагогів, продуктивності взаємодії суб'єктів навчання тощо. Проблема забезпечення якості професійної освіти різних категорій дорослого населення актуалізує нагальність підготовки досвідченого висококваліфікованого педагогічного персоналу, який має відповідну професійну підготовку в галузі освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аніщенко О. В. (2016). Неперервна освіта: потенціал для особистісного і професійного розвитку дорослих. *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*, О. В. Аніщенко (ред.), (сс. 6–67). Київ: ІПОД НАПН України.
2. Зінченко С. В. (2016). Психологічні засади особистісного розвитку дорослих. *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*, О. В. Аніщенко (ред.), (сс. 130–197). Київ: ІПОД НАПН України.
3. Марущак В. (2016). Творчий потенціал особистості як одна з рушійних сил у розвитку та формуванні вчителя майбутнього. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 59, 323–329.
4. Максименко С. Д. (2015) Модуси розуміння особистості в психології: буттєве і духовне, цілісність і саморух. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія*, С. Д. Максименко В. Л. Зливков, С. Б. Кузікова (ред.), (сс. 9–16). Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка.
5. *Кримінально-виконавчий кодекс України (The Criminal Executive Code of Ukraine) (2003)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15?lang=en>
6. Хомич Л. О. (1998) *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія*. Київ: Магістр-S.

РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

К. Алиева

Южно-Казахстанский государственный
педагогический университет

П. Абашева

ФАО НЦПК «Өрлеу» ИПКПР по Туркестанской
области и городу Шымкент
Казахстан, Шымкент

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

Обновленная система образования требует от детей высокого уровня нравственно-волевых качеств, трудолюбия, работоспособности, также специальных знаний и умений.

Поэтому многие педагоги и родители, осуществляя подготовку детей к школе, обращают внимание, в основном, на обучение слоговому чтению, счёту, решению математических задач.

Но именно в сфере моторики и произвольного внимания чаще наблюдаются низкие показатели при диагностическом обследовании детей на готовность к школе.

Опыт работы в дошколе показывает, что у детей 5-6 лет недостаточно развиты такие психические функции, как интеллектуальная, эмоционально-волевая, двигательно-моторная.

Моторная потребность имеет огромное значение для детей. Движения совершенствуют функции центральной нервной системы, при движениях более интенсивно протекают все физиологические процессы.

Также двигательная активность помогает развивать речь, а речь, в свою очередь, является одним из основных элементов в двигательно-пространственных упражнениях. Речь у детей совершенствуется под влиянием импульсов от пальцев рук. Еще великие ученые, педагоги и психологи прошлого И. И. Сеченов, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, М. М. Кольцова указывали на то, что «пальцы учат говорить». Нервные окончания на руках связаны с речевыми центрами в коре головного мозга. Соответственно, с развитием мелкой моторики рук развиваются мысли и функции речи, зрительно-моторная координация, пространственные ориентиры, внимание, воображение, мышление, познавательные интересы, творческие способности.

«Таланты детей находятся на кончиках их пальцев», - так утверждала и доказывала на основе многочисленных экспериментов известный педагог М. Монтессори [1, с. 65-73].

«Рука – вышедший наружу мозг» - писал Э. Кант. Что это означает? Все психологические процессы отражаются в положениях наших рук, мелких движениях пальцев.

Современные исследования физиологов и психологов подтверждают данные высказывания, показывая, что имеется тесная связь полушарий мозга с нервными окончаниями, находящимися в подушечках пальцев и в кистях рук.

Поэтому в старшем дошкольном возрасте особую актуальность приобретает проблема развития мелкой моторики рук как показатель физического и психологического развития и, следовательно, как показатель готовности к школьному обучению.

Работа по развитию моторики пальцев и кистей рук проходит в предшколе на многих видах занятий: основы грамоты (образовательная область «Коммуникация»), формирование элементарных математических представлений – ФЭМП (образовательная область «Познание»), музыка, аппликация, лепка, рисование (образовательная область «Творчество»).

Но, как показывает практическая работа с детьми старшего дошкольного возраста необходима систематическая, целенаправленная, углубленная работа в этом направлении. Многие ребята в 5-6 лет не умеют правильно держать ножницы, карандаш, складывать ровно лист бумаги, проводить линии штриховки, даже застёгивать пуговицы и завязывать шнурки.

Поэтому мы в классе предшкольной подготовки хотя включить в кружковую работу цикл занятий «Волшебные пальчики» с целью апробировать систему психолого-педагогической работы по развитию мелкой моторики и зрительно-двигательной координации у детей.

В работу кружка «Волшебные пальчики» мы также включаем следующие задачи: развивать тактическую чувствительность рук детей, познавательные интересы, интеллект, активизировать связанную речь, расширять кругозор, формировать элементарные графические навыки, готовить руку к письму.

Данный цикл занятий будет включать в себя графические диктанты (сначала по образцу, потом под диктовку), которые направлены на развитие умения действовать по правилу и самостоятельно по заданию педагога; симметричные рисунки координируют движения, активизируют межполушарные взаимодействия структур головного мозга; пальчиковая гимнастика способствует развитию психических функций (внимания, памяти, мышления, речи), также подвижности и гибкости кистей рук.

Например: ставим вместе с детьми указательный и средний пальцы в пробки от пластиковых бутылок, передвигаем по столу, повторяя при этом:

«Утром на лыжах кататься пошли,
Быстро до леса на лыжах дошли,
Время к обеду – весь лес обошли,
Дружно на лыжах домой мы пришли».

Кроме этого, в программу занятий будут включены психогимнастические упражнения, тактильные игры-массажи, пластилинография, тестопластика, «сухие бассейны» для пальцев (горох, фасоль, работа с трафаретами, с природным и бросовым материалом и т.п.), игры с прищепками, пружинками и, конечно, различные виды изотехники: обрывание, набрызг, цветной граттаж, квиллинг, кляксография, тиснение, коллаж, процарапывание, рисование свечой, нитками, ватными палочками и т.д.

Занятия также будут отличаться динамичностью, так как помимо заданий, требующих сосредоточенности и концентрации внимания, будут включать в себя физические и кинезиологические упражнения, подвижные игры, музыкальные минутки.

Ведь, как известно, без движений ребенок не обучается. Также игровые методы, интересный наглядный материал будут являться условием и средством обучения на этих занятиях.

В дальнейшем необходимо разработать диагностические задания для определения уровня развития мелкой моторики и координации движений рук. Ведь современная коррекция нарушений моторики руки может предупредить трудности при письме. Часто отставание в развитии функций моторики ведет к нарушениям письма (дисграфии). А это, в свою очередь, может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния ребенка в школе.

Поэтому, так важно именно в дошкольном возрасте развивать механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребенком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости.

Данный цикл занятий может быть использован в практической работе педагогами, психологами в старших группах детского сада, в предшколах, мини-центрах, развивающих школах.

Чтобы работа в этом направлении была эффективной, она должна проводиться регулярно, непрерывно и систематически. Для нее необходимо выделить определенное время в режиме дня и сетке занятий.

А педагоги должны поддерживать интерес малышей такими методами и обучающими материалами, которые обеспечат увлеченность, желание заниматься, обеспечивая тем самым должный уровень развития детей и подготовке к школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Генденштейн Л. Э. Домашняя школа Монтессори. *Журнал для самых-самых маленьких*. 2001.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз. 1997.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1982.
4. Новиковская О. Ум на кончиках пальцев. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006.
5. Соковых С. В. Использование нетрадиционных приемов развития мелкой моторики. *Логопед: научно-методический журнал*. 2009.
6. Большаков С. Е. Формирование мелкой моторики рук. Игры и упражнения. М.: ТЦ «Сфера». 2006.

М. Бутова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ВПРОВАДЖЕННІ МЕТОДУ ПРОЕКТУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Розвиток освіти в Україні сприяє пошуку та використанню нових видів діяльності та форм навчання з метою підвищення його ефективності. Характерна ознака нашого часу – зростаючий інтерес до вивчення іноземної мови. У сучасному світі знання іноземних мов є безперечною умовою кар'єрного успіху та умовою цікавого повноцінного життя. Разом з тим зростає потреба і в кваліфікованих викладачах іноземної мови. Викладач повинен не лише знати свій предмет, але й працювати за певною програмою та методикою, продумувати й систематизувати процес навчання. Йому необхідно вміти швидко й правильно оцінювати рівень знань і потреби учня й обирати найбільш оптимальні для конкретного випадку методи викладання. Початковий етап навчання іноземної мови надзвичайно важливий і відповідно до проекту Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа» передбачається два цикли початкової освіти: 1) адаптаційно-ігровий (1-2 класи); 2) основний (3-4 класи). Така структура зумовлює вчителів до вибору особливих форм, методів і прийомів навчання учнів іншомовного спілкування.

Досить актуальним сьогодні під час викладання іноземної мови є метод проектів та проектне навчання. Проектне навчання (project-based learning) дедалі більше набирає обертів, оскільки є дуже ефективним і актуальним підходом до викладання та навчання. Численні дослідження вказують на те, що після його успішного впровадження в учнів покращується мотивація до навчання та підвищується рівень досягнень. Також така форма роботи допомагає реалізувати частково програму ранньої профорієнтації учнів, аби в майбутньому випускники свідомо обирали професію і навчальний заклад. В початковій школі, зокрема на уроках англійської мови, проектне навчання може успішно розвиватися,

з урахуванням особливостей молодших школярів. Їхній лексичний запас характеризується невеликим обсягом, таким учням важко оформляти та представляти свої роботи, робота в групах та парах для них є чимось новим і невідомим, тому всьому цьому їх треба навчити, а отже використання методу проектів у початковій школі вимагає значної попередньої роботи учителя.

У педагогічній науці та практиці приділялася увага питанням підготовки майбутнього вчителя до проектної діяльності. Питання організації навчання за методом проектів розглядається у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Д. Дьюї, У. Кілпатрік, Е. Коллінз, Л. Левін, Д. Піт, С. Шавацький). У наш час варіанти використання проектної діяльності розглядаються у працях В. Гузеєва, М. Гуревича, О. Коберніка, І. Лернера, Н. Матяш, М. Павлової, Є. Павлютенкова, Е. Полат, Г. Селевко, В. Симоненко, І. Сасової. Проблеми підготовки вчителя до організації проектної діяльності знайшли своє відображення у дисертаційних дослідженнях Ю. Веселової, М. Елькіна, Н. Прокоф'євої, О. Ожерельєвої, Е. Кручай, С. Ізбаш, Ю. Фільчакової та інших. Проектну діяльність досліджували такі вчені, як: К. Баханов, Т. Газука, В. Давидова, О. Зосименко, Л. Кондратова, Л. Мартинець, В. Нищепа, О. Онопрієнко, О. Пехота та інші [1, с. 248].

За визначенням А. Дахіна, термін «проект» має декілька значень. По-перше, проектом називають саме текст документа (проекту концепції, стандарту освіти, програми тощо). По-друге, його розуміють як певну акцію, сукупність заходів, об'єднаних програмою, або організаційну форму цілеспрямованої дослідницької діяльності. По-третє, проект є діяльністю, спрямованою на створення (вироблення, планування, конструювання) будь-якої системи, об'єкта або моделі. На сьогодні педагогічне моделювання і проектування в освітній діяльності вчителів великою мірою визначає його компетентність [4, с. 34].

Робота над проектом – процес творчий. Тому вчитель повинен мати не лише знання мови, але і володіти великим обсягом наочних знань, творчими, комунікативними і інтелектуальними вміннями, щоб допомогти учню самостійно займатися пошуком вирішення якоїсь проблеми та правильно організувати свою діяльність під час підготовки проекту. В курсі іноземних мов метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично по будь-якій темі. Відбір тематики проводиться з урахуванням практичної значущості для учнів. Головне – це сформулювати проблему, над якою учні будуть працювати в процесі роботи над темою програми. Проекти можуть бути представлені як: творча робота з малюнками, аплікацією, вирізками з періодичних видань; фотоколаж тощо. Робота над проектами розвиває уяву, фантазію, творче мислення, самостійність і інші особові якості.

Прикладом творчих проектів можуть бути: виготовлення іменних значків (Marking name badges); виготовлення листівок (My letter to an English friend); виготовлення колажу/ портфоліо (We make a collage about weather; My family); планування куточка англійської мови (My classroom; Our class); рольова гра (Let's make lunch together; At the food shop/ toy); театральні проекти (Merry Christmas; Mother goose party); дослідження (Food; My calendar) тощо.

Застосування учителями методу проектів сприяє реалізації певних педагогічних завдань: 1) інтенсифікації навчально-виховного процесу, підвищенню його ефективності та якості результатів; 2) системній інтеграції предметних завдань, розвитку навичок експериментально-дослідницької діяльності; 3) побудові відкритої системи освіти, яка забезпечує кожному учаснику власний шлях самоосвіти; 4) формуванню інформаційної культури педагогів [3, с.19].

В управлінні методичною роботою впровадження проектного підходу сприяє зростанню фахової компетентності педагога, налаштовує на побудову особистісної системи професійного навчання. Інноваційний характер проектування методичної роботи з майбутніми вчителями полягає у зміні підходу: від навчання як нормативно побудованого процесу до навчання як індивідуальної діяльності, її корекції та педагогічної підтримки.

Проектний підхід удосконалює педагогічну систему. За допомогою нього відбувається ознайомлення зі способами обробки інформації, вироблення вміння конструювати свої знання, формування вміння презентувати результати своєї роботи, продукувати, аргументувати й захищати свої ідеї; формування навичок самоорганізації, спілкування в соціумі; критичного мислення, навичок аналізу й рефлексії; підвищення мотивації педагога до отримання нових знань; розвиток творчих і дослідницьких здібностей особистості: розвиток здібності до самовизначення та визначення цілей; розвиток комунікативних умінь; вироблення власного погляду на події, осмислення власних можливостей та усвідомлення своєї значущості під час роботи в команді, програмування діяльності та її реалізації.

Серед основних етапів підготовки до впровадження проектної діяльності можна виділити наступні: 1) повідомлення учителя учням про майбутню проектну роботу; 2) ознайомлення з проектами попередніх класів; 3) спільне обговорення переваг та недоліків побачених проектів та надання рекомендацій по їх оформленню; 4) ознайомлення з лексикою та граматичним матеріалом, що буде використовуватися у проекті.

Управлінською метою проектної діяльності є розвиток у майбутніх педагогів уміння самостійно здійснювати всі її етапи й переходити з одного етапу на інший: від стимулювання мети власної

діяльності до адекватного виконання проектних операцій, від реалізації проекту до самоконтролю і самооцінки, тобто вміння здійснювати операційно-виконавчі функції.

Процес навчання іноземної мови – діяльність надзвичайно індивідуально забарвлена, і в цьому сенсі особистість учителя є дуже важливою. Практичне впровадження проектної діяльності у навчальний процес може викликати труднощі у майбутніх учителів, навіть якщо вони ознайомлені з теорією її організації. Наприклад: бар'єри під час спілкування, недостатня обізнаність в сфері дослідження, тема дослідження не актуальна, чи не цікава, недостатня матеріально-технічна база тощо. Отже, проектне навчання потребує тісної співпраці вчителя і учнів, але водночас, однією з основних цілей проектної діяльності є самостійність молодших школярів.

Підготовка майбутніх фахівців іноземних мов до організації проектної діяльності учнів відбувається не лише під час їх методичної підготовки, а й на практичних заняттях, коли студент самостійно обирає, застосовує і розвиває способи мовлення, прийоми роботи та стратегії розв'язання питань, здійснює самоконтроль за розвитком власної іншомовної компетентності.

Проектна діяльність у роботі учителів початкової школи у контексті реалізації концепції «Нова українська школа» – складний процес, який висуває певні вимоги до особистості майбутніх учителів: усвідомлення основ проектної діяльності, дотримання послідовності етапів роботи над проектом та здатність до вирішення завдань дослідницького характеру. Майбутній педагог повинен добре знати і враховувати вікові особливості своїх учнів та уміти застосовувати набуті у вищих навчальних закладах знання на практиці.

Для успішного розвитку проектної діяльності у початковій школі, а саме на уроках іноземної мови, робота над проектами повинна займати значне місце у системі вищої освіти, що в свою чергу дозволить майбутньому учителю здобувати практичні знання і навички подальшого використання проектної діяльності у своїй роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко А. Проектна діяльність на уроках іноземної мови у початковій школі як педагогічна проблема / А. Власенко // Педагогічні науки. Наукові записки. – 2013. – Випуск 121(1). – С. 247-251
2. Державний стандарт початкової освіти (№ 87 від 21 лютого 2018 року). Режим доступу : <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>
3. Таран З. Трансформація ролі педагога в управлінні творчими та практично-орієнтованими проектами / З. Таран // Відкритий урок. – 2004. – № 5/6. – С. 18-20
4. Філіпович Т.І. Проектна діяльність у початковій школі / Т. І. Філіпович // Англійська мова в початковій школі. – 2011. – № 1(74). – С. 34-36

Н. Данько

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НУШ

Динамічне реформування сучасної шкільної освіти в Україні вимагає від фахівців особистої установки на професійне зростання, самовдосконалення. Особливо, це стосується майбутніх вчителів початкових класів, від яких залежить освіта молодого покоління.

Мета публікації полягає у висвітленні змін, що викликані реформуванням сучасної початкової школи. Завдання: назвати головні компоненти концепції НУШ, освітні галузі, обов'язки вчителя початкових класів; пояснити специфіку нового освітнього середовища; акцентувати увагу на оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів.

Проблему професійного зростання майбутніх вчителів початкових класів досліджували: Є. Андреєва, І. Небитова, М. Максимець. Науковці вважають, що розвиток професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів початкових класів за умови професійного самоусвідомлення через прийняття цінностей професії, усвідомлення власних педагогічних здібностей, стилю спілкування, мотивів педагогічної діяльності [1].

Головними компонентами концепції Нової української школи визначено: новий зміст, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм. [1, с.11]. Відповідно вказаних компонентів сучасної школи маємо готувати до професійної діяльності умотивованих учителів, які мають свободу творчості й розвиваються професійно, володіють методикою інтегрованого навчання, здійснюють компетентнісний підхід та ефективно формують ключові компетентності учнів, загальнолюдські цінності, створюють необхідне освітнє середовище. Сучасний вчитель початкових класів має формувати психологічно безпечне середовище, забезпечувати право вибору учнів, формувати в них спільні цінності.

До змісту початкової освіти введено таке поняття, як «ранкові зустрічі». Це педагогічне явище сприяє створенню спільноти в класі, розвитку їх спілкування, формуванню соціальних навичок, створенню у класі позитивного настрою, закладанню основ розвитку демократичних цінностей, створенню комфортного середовища [2].

«Освітнє середовище у початкових класах має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість навчальних видів діяльності» [1, с. 51]. У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами

діяльності, що пропонує вчитель та видами діяльності, які обирають діти, що забезпечує можливості учням робити власний вибір, розвиватися. При цьому вчитель є не лише модератором, агентом змін, але й «моделлю» бажаної поведінки, яку наслідують учні.

Очікуваними є позитивні зміни в психології та стилі спілкування педагогів. Учитель має бути наставником, модератором, який поважає дітей, вірить в їх потенціал, створює умови для розвитку кожного учня. Сучасною реформою початкової освіти передбачено такі обов'язки вчителя початкових класів: поважати дитину; вірити в успішність кожної дитини; бути чесним і визнавати власні помилки; вміти слухати й дотримуватися конфіденційності; бути послідовними і справедливими; мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі з особливими потребами; цінувати особисті зусилля дітей; організовувати стимулююче навчальне середовище; постійно поновлювати свої знання про дитячий розвиток.

У проекті Державного стандарту початкової загальної освіти зафіксовано наступні освітні галузі: мовно-літературна, математична, природнича, технологічна, інформативна, соціальна і здоров'язбережувальна, фізкультурна, громадська та історична, мистецька. Кожна освітня галузь має такі складові: Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, мета освітньої галузі (компетентнісний потенціал), загальні цілі (вміння, які розвиває галузь), загальні очікувані результати (вказують на рівень розвитку кожного вміння на завершення циклу, ЗОРи), змістові лінії, які відображають зміст освітньої галузі, окреслюють її внутрішню структуру та систематизують конкретні очікувані результати (конкретні очікувані результати, які визначають обов'язковий зміст, «ядро знань» КОРи) [3].

Великого значення набуває інтеграція в освіті, інтегроване навчання в початковій школі. Сучасні вчителі мають не лише чітко знати що таке інтеграція та інтегроване навчання, але й володіти методикою здійснення педагогічної інтеграції (тематична інтеграція, міжпредметна інтеграція).

На ряду з інтегрованим підходом сучасний фахівець початкової ланки має здійснювати діяльнісний підхід, знати стратегії розвитку критичного мислення. Сучасний вчитель мусить формувати такі вміння критичного мислення людини: оцінювати надійність джерел інформації; виділяти необхідну інформацію та обробляти її; аналізувати та оцінювати власні чи чужі висловлення, припущення, висновки, аргументи, гіпотези; ставити питання з метою одержання достовірної інформації або її перевірки; розглядати проблеми з різних точок зору; висловлювати власну позицію, приймати обґрунтоване рішення [1, с. 74].

Відповідно оновленому змісту шкільної освіти, специфічним особливостям організації освітнього середовища початкової ланки

виникла нагальна потреба внесення змін у зміст підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Є. А. Особенности развития профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей начальных классов на этапе учебно-профессиональной подготовки : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Екатерина Александровна Андреева. - М., 2012. - 196 с.)
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / pid zag. red. Bibik N. M. - K. : TOB «Vydavnychij dim «Plejady», 2017. - 206 s.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2019 р. Режим доступу : https://osvita.ua/Legislation/Ser_osv/54258/

К. Діхнич

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Прийняття Закону України «Про освіту» визначає нові вимоги до підготовки висококваліфікованих учителів нової української школи: інтегрованість змісту освіти на основі ключових компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; упровадження інноваційних методик навчання; вмотивований учитель, який має свободу творчості і розвивається професійно; педагогіка партнерства учня і вчителя; наскрізний процес виховання, який формує цінності; децентралізація як ефективне управління, що надасть школі реальну автономію; сучасне освітнє середовище, що базується на інформаційно-комунікаційних технологіях. Провідне місце відведено дитиноцентризму, ставленню до учнів як до суб'єктів навчально-освітньої діяльності і переходу від школи знань до школи компетентностей, в якій буде дотримано принципу «життя – як навчання упродовж життя». Нова школа, як показує аналіз основних положень стандарту, компетентісно зорієнтована. Реалізація Концепції «Нова українська школа» вимагає підготовки висококваліфікованих вчителів, які мають високий рівень володіння теорією та практикою навчання, практичного втілення інноваційного підходу.

Реформи активно впроваджується в освітній процес закладів вищої освіти, у фахову підготовку майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності, зокрема під час проведення педагогічної практики. Становлення нової освіти передбачає природні процеси в розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ,

майбутніх педагогів, тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах [2, с. 12].

Інноваційний підхід до підготовки майбутнього вчителя розкрито у працях І. Богданової, І. Дичківської, О. Комар, О. Пехоти, І. Руснак, С. Сисоєвої, О. Шапран і ін. Інноваційним технологіям в освіті присвячені праці І. Гаврик, О. Комар, О. Пометун, С. Сисоєвої, О. Шапран та ін. Проблему сучасної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи висвітлюють у своїх працях Н. Бібік та О. Савченко.

Як зазначено в «Енциклопедії освіти» інновації – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно інноваційного стану [3, с. 338].

Інноваційні педагогічні технології мають гуманістичну спрямованість, належать до системи загального наукового і педагогічного знання. Вони виникли і розвиваються на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи [1].

За І. Дичківською, "інноваційна педагогічна діяльність – це заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально - виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики" [1, с. 248]. Підготовлений до інноваційної педагогічної діяльності майбутній учитель початкових класів повинен мати сформовані професійні й особистісні якості, а саме: усвідомлювати сенс і цілі освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; мати осмислену, зрілу педагогічну позицію; уміти формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання; бути здатним вибудовувати цілісну освітню програму, яка б враховувала індивідуальний підхід до учнів, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; визначати співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригувати освітній простір за критеріями інноваційної діяльності; мати здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей; уміти продуктивно, нестандартно організувати навчання та виховання, тобто забезпечувати творення дітьми своїх результатів і,

використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток; володіти технологіями, формами і методами інноваційного навчання, які передбачають уміння на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності; навчитися бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців; уміти аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців; бути здатними до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлювати значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів [1, с. 280].

У процесі підготовки майбутнього учителя початкової школи до інноваційної діяльності важливо дотримуватися академічної свободи, що означає самостійність і незалежність учасників освітнього процесу, адже професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників неможливий без постійної самоосвіти, участі у програмах підвищення кваліфікації, конференціях, вебінарах і т.д. Майбутні учителі початкової школи повинні швидко реагувати на зміни у соціально-економічному середовищі, адаптувати свою професійну діяльність до нових умов.

До пріоритетних завдань педагогічної практики відносимо виховання громадянина і патріота Української держави; формування національної ідентичності як складника європейської приналежності, формування умінь конструктивно спілкуватися в колективі, реагувати мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, попереджувати, розв'язувати конфлікти і досягати компромісів; працювати у групі, в команді.

Отже, можна дійти висновку: в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» виникла потреба інноваційних підходів у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи у процесі педагогічної практики. Майбутній учитель повинен усвідомлювати сенс і цілі освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; уміти формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання; бути здатним вибудовувати цілісну освітню програму, яка б враховувала індивідуальний підхід до учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. – 193 с.
3. Енциклопедія освіти / [Академія педагогічних наук України] / ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

4. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації. Аналітичне дослідження: [Проект ПР ООН, МФ «Відродження»] / В. Олійник (керівник проекту), Я. Болюбаш, Л. Даниленко, В. Довбищенко, І. Єрмаков, С. Клепка ; за ред. П. Згаги. – Полтава–Київ : ПОІППО, 2003. – 102 с.

О. Гаврило

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЕКОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Компетентнісний підхід у системі сучасної дошкільної освіти передбачає сформованість у майбутніх школярів не лише цілісних уявлень з різних сфер життєдіяльності, а й умінь та практичних навичок їх використання. Однак процес виховання в закладі дошкільної освіти формує у дитини також особистісні якості, ціннісні орієнтації, моральні та естетичні погляди тощо. Усі ці завдання серед інших засобів виконує дитяча література, яка не втратила свій освітній та виховний потенціал навіть під час активного впровадження технічних засобів навчання. Отже, серед усього різноманіття методів і прийомів екологічного виховання ми хочемо зупинитися саме на тих, що ґрунтуються на використанні дитячої літератури. Як відзначає ряд педагогів (Н. Виноградова, З. Гриценко, Л. Гурович тощо), природнича література – це літературні твори, в яких розкривається світ природи у всьому його різноманітті у різних жанрових формах. Діапазон жанрів досить великий: це казки, оповідання, енциклопедії, нариси натуралістів, замальовки-пояснення до ілюстрацій.

Змістом нашого дослідження було наукове обґрунтування методичного забезпечення використання дитячої літератури у екологічному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Безумовно, екологічне виховання дошкільників передбачає в першу чергу безпосередній контакт дитини з об'єктами природи, живе спілкування з рослинами і тваринами, спостереження та практичну діяльність по догляду за ними, а також осмислення побаченого в процесі обговорення. Однак не усі об'єкти спостереження є одразу зрозумілими та не усі зв'язки розкриваються протягом короткого часу. Дітей цікавить, де живуть, чим харчуються дикі звірі, птахи, свійські тварини, мешканці річки. Дитина п'яти-шестирічного віку усвідомлює смисловий зв'язок дій і речей. Мислення поступово змінюється з наочно-образного на словесне. Тому в коло читання потрібно включати екологічні книги, мова яких проста, малюнки чіткі й реалістичні, а інформація – доступна. Потрібно надавати більшого значення ілюстраціям, разом з дитиною розглядати відтінки кольорів, які використав художник при зображенні персонажів рослинного і тваринного світу. Саме так починає

розвиватися увага дитини, що сприяє формуванню у неї навичок читання. Підбираючи тематику занять з ознайомлення з природою, екскурсій, прогулянок, праці на ділянці, свят і розваг природознавчого напрямку в експериментальній групі ми виходили з того, що вони повинні спонукати дітей до розвитку екологічної культури, правильної поведінки в навколишньому середовищі, дбайливого ставлення до природи.

Відповідно до Базового компонента та інших нормативно-методичних документів дошкільної освіти України у процесі ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з природою здійснюються освітні та виховні завдання, які нерозривно пов'язані між собою: поряд з природознавчими знаннями, необхідними для вирішення дітьми пізнавальних завдань (засвоєння знань про назви, властивості предметів природи; розуміння деяких зв'язків і залежностей тощо), педагог повинен повідомляти дітям знання, що визначають правила еколог одо-цільної поведінки у природному середовищі. Уявлення про взаємодію людини з природою, способах її охорони стануть передумовою виховання у дітей гуманного ставлення до живих об'єктів, бажання трудитися в природі, прагнення до творення прекрасного у природі; бажання і вміння знаходити в природі прекрасне і насолоджуватися ним.

Провідною формою роботи в ході експерименту було повсякденне спілкування вихователя з дітьми з використанням матеріалу казок В. Сухомлинського. Застосовувалися такі методи роботи з казками, як читання, розповідь, бесіди за змістом; «образи перетворень», малювання, ліплення, ручна праця за змістом казок; дидактичні ігри за сюжетами творів; ігри-психогімнастики, театралізовані ігри за сюжетами; використання казки як відповідь на запитання дитини. Також застосовувалися творчі методи роботи з текстами творів В. Сухомлинського (перенесення героїв знайомих оповідань у нові обставини, зміна ситуацій у знайомих творах, створення нових сюжетів). Проаналізувавши досвід використання дитячої літератури екологічного спрямування, ми визначили критерії добору творів для занять у закладах дошкільної освіти: ідейна спрямованість, висока художня майстерність, доступність (врахування вікових й індивідуальних можливостей дітей), цікаві сюжети, простота і ясність композиції.

Розуміючи, що успіх в роботі завжди залежить від об'єднання зусиль усіх учасників процесу виховання, ми намагалися зацікавити батьків проблемою екологічного виховання дітей засобами дитячої літератури. З цією метою були проведені збори на тему «Завдання екологічного виховання». В ході проведення зборів ми намагалися показати батькам значущість даної проблеми та шляхи її розв'язання з дітьми старшого дошкільного віку. Оскільки у батьків виникли труднощі під час добору літератури для читання, особливу увагу ми

приділили рекомендаціям з цього питання. З метою ознайомлення батьків із арсеналом художніх творів, які можна прочитати дітям, склали їх список. Для вихователів закладів дошкільної освіти запропоновано орієнтовний план занять із природознавства на основі творів В. Сухомлинського та конспекти занять для старших дошкільників, що реалізують завдання екологічного виховання засобами дитячої літератури. Під час розробки планів занять було враховано вимоги щодо знань, умінь і навичок старших дошкільників відповідно до освітньої лінії «Дитина в природному довкіллі» Базового компонента дошкільної освіти; заплановано заняття на цілий рік відповідно до конкретної пори року, в кожному з яких взято за основу твори В. Сухомлинського.

А. Колишкіна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У сучасних умовах розвитку суспільства, законодавство України чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання та виховання дітей. Стратегічні цілі розвитку освіти XXI ст. передбачають партнерство сім'ї і школи, що сприятиме активнішому залученню батьків до виховання. Закон України «Про Освіту», Державні національні програми «Освіта» та «Діти України», Концепції «Нова українська школа», «Сім'я і родинне виховання» визначають, що центром виховання є дитина.

Взаємодія школи та сім'ї – складна проблема, що пройшла тривалий розвиток, набуваючи різного сенсу, характеризуючись різними підходами до її розв'язання на різних етапах поступу суспільства. У сучасній науковій педагогічній літературі досить часто вживається термін «педагогічна взаємодія» але водночас рідко зустрічається тлумачення самої дефініції. Так, у «Педагогічному енциклопедичному словнику» під педагогічною взаємодією розуміють процес, який відбувається під час навчально-виховної діяльності між вихователем і вихованцем і передбачає розвиток особистості останнього. У процесі педагогічної взаємодії, на думку К. Шамлян, відбувається своєрідний обмін, від якого залежить очікуваний результат навчально-виховної діяльності. Сам процес взаємодії вважається ефективним лише тоді, коли обопільно навчаються та виховуються всі її учасники.

Педагогічну взаємодію М. Подберезський розглядає як детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що спричиняє кількісні та якісні зміни властивостей і станів зазначених суб'єктів і об'єктів. Методичну взаємодію школи і сім'ї обґрунтувала Л. Вороніна, охарактеризувавши її як процес, унаслідок якого

відбувається дотримання обома соціальними інститутами однакових, науково обґрунтованих вихідних позицій щодо виховання учнів, узгоджений добір виховних впливів на учнів (у шкільному та сімейному виховному середовищі), що ґрунтується на психологічному механізмі формування цінностей особистості.

Отже, педагогічна взаємодія – це процес спільної діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу, який характеризується їх кількісними й якісними змінами та ґрунтується на гуманістичних суб'єкт-суб'єктних відносинах, узгодженості дій, навчанні та вихованні всіх учасників з метою досягнення очікуваного педагогічного результату.

За сприятливих педагогічних умов забезпечується ефективна професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до педагогічної взаємодії. З огляду на зміни, що відбуваються в сучасній сім'ї, початковій школі, у ставленні суспільства до проблем дитинства та системи педагогічної освіти, підготовка майбутнього вчителя до взаємодії з батьками повинна враховувати принципи діяльнісного (О. Бодальов, О. Леонт'єв, Е. Юдін) і соціокультурного підходів до навчання (І. Зязюн, Т. Шанкова), включати систему цілеспрямованої упорядкованої сукупності методів і засобів організації навчального процесу (С. Гончаренко, О. Савченко, Д. Чернилевський), ґрунтуватися на цілісному підході до організації педагогічного процесу у навчальних закладах (І. Колесников, В. Кравець, В. Семиченко).

Педагогічну взаємодію як процес характеризують взаємини, спільна діяльність, інформаційний зв'язок, взаємовплив, взаєморозуміння. Індивідуально-типологічною основою педагогічної взаємодії «учитель – батьки» є стиль їхнього спілкування, в якому виражені комунікативні особливості, характер стосунків, психологічна індивідуальність кожного. У педагогічній взаємодії розрізняють такі стилі спілкування: творчо-продуктивний, дружній, дистанційний, авторитарний, заграваючий, діловий, вимогливий, позиційний. Стили спілкування впливають на взаємини вчителя з батьками і поділяються на емоційно-позитивні (солідарність, схвалення, послаблення напруження); ділові (пропозиція, прохання висловити думку, прохання надати інформацію, прохання звернутися) та емоційно-ділові (відхилення, напруження, антагонізм). Особливою формою інформаційного обміну вчителя з батьками є взаємовідображення один одного в процесі спілкування, що має назву «соціальна перцепція». Ефективність професійно-педагогічного спілкування вчителя з батьками залежить від рівня сформованості його комунікативної культури, наявності в соціально-психологічній структурі рефлексії – здатності усвідомлювати свої внутрішні психічні стани та сприймання себе іншою людиною; емпатії – здатності

співпереживати та співчувати іншій людині; динамізму – здатності до ініційованого й гнучкого впливу на партнера по спілкуванню; емоційної стійкості – здатності володіти собою. Для побудови педагогічної взаємодії на високому професійному рівні майбутній вчитель початкових класів повинен чітко уявляти структуру спілкування. Так, В. Кан-Калик виділяє чотири етапи комунікації, які становлять структуру педагогічної взаємодії. На першому (прогностичному) етапі – моделюванні – педагог закладає контури майбутньої взаємодії, планує і прогнозує зміст, структуру та засоби спілкування, визначає мету взаємодії, аналізує стан співрозмовника та ситуацію, планує можливі способи та тональність комунікації, прогнозує сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Початковий етап спілкування має на меті налагоджування емоційного й ділового контакту в педагогічній взаємодії. За В. Кан-Каликом, він називається етапом «комунікативної атаки». На початковому етапі ініціативу виявляє вчитель, що дає йому змогу керувати спілкуванням. Важливе значення для вчителя має оволодіння технікою швидкої взаємодії зі співрозмовником та висування ініціативи, яку передасть співрозмовникові на наступному етапі спілкування.

Отже, спілкування учителя з батьками учнів ґрунтуються на основі педагогічної етики та професійного такту, на принципах взаємоповаги, довіри, підтримки, терпіння. Результативність спілкування з батьками значною мірою залежить від уміння учителя вести педагогічну бесіду: спочатку звернути увагу батьків на позитивне, що є у характері і поведінці дитини, в її ставленні до навчання, позиції у дитячому колективі, а потім говорити про недоліки та як їх усунути спільними зусиллями. Бажано, щоб учитель застосовував такі питання – «А як Ви вважаєте?», «Давайте подумаємо разом, як бути», «Хочу почути Вашу думку». Завдання вчителя – звертати увагу батьків на підтримку віри дітей у свої сили, визнання самостійності, підкріплювати своїм схваленням, похвалою, допомогою дітям у оволодінні навичками шкільного життя, у засвоєнні норм поведінки. На думку Т. Виноградової, для ефективної педагогічної взаємодії школи і сім'ї педагоги повинні розробити стратегії з урахуванням актуальних проблем школярів, вибудовувати роботу з батьками на випереджальному принципі, готувати їх до розуміння дитячих стосунків та їхніх проблем. У контексті досліджуваної нами проблеми на особливу увагу заслуговує те, що дослідниця надає важливу роль пропаганді педагогічних знань серед батьків. Розв'язувати це завдання рекомендується під час організації та проведення позаурочних заходів відповідного спрямування.

Система підготовки студентів до педагогічної взаємодії вимагає урахування різноманітних форм теоретичної і практичної підготовки. Як показують результати досліджень, результати педагогічної практики,

встановлення контакту з батьками для майбутніх педагогів є одним із складних завдань. Тому доцільним є поглибити вивчення даного питання у навчальних дисциплінах психолого-педагогічного спрямування. Реалізувати завдання, які поставлені сьогоднішнім перед педагогом, можна тільки досконало володіючи прийомами сучасних виховних технологій.

О. Лобова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «МИСТЕЦТВО» У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах реалізації концепції «Нова українська школа» викладання дисциплін естетичного циклу зазнало суттєвих змін. Найбільш очевидна з них стосується об'єднання традиційних навчальних предметів «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво» в інтегрований курс «Мистецтво», на вивчення якого відведено 2 години тижневого навчального навантаження.

Слід констатувати, що в зазначених умовах учителі музичного та вчителі образотворчого мистецтва потрапили у досить складну ситуацію, адже вони професійного підготовлені для викладання лише одного з цих навчальних предметів. Можливим виходом з такої ситуації стає «дуетне» викладання курсу, що передбачає розподіл двох тижневих годин мистецтва між двома педагогами: музикантом і художником. Перевагою такого викладання є достатньо висока фахова кваліфікованість учителів, проте виникає ризик втрати новим предметом сутності й ознак інтегрованого курсу.

Професійна підготовка учителів початкових класів передбачає ознайомлення з методиками викладання як музичного, так і образотворчого мистецтв. Отже, вчитель має усі можливості й підстави для «сольного» викладання інтегрованого предмета. Разом із тим, зазначена нормативна інновація потребує певного коригування традиційних підходів до опанування студентами методик викладання музичного та образотворчого мистецтв.

На наш погляд, важливим для підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» в умовах концепції «Нова українська школа» є ознайомлення студентів з відповідними нормативними документами та підручниками.

Майбутні вчителі мають знати, що викладання курсу «Мистецтво» ґрунтується на вимогах Державного стандарту початкової освіти (2018) й Типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти (2018).

При ознайомленні з Державним стандартом насамперед слід звернути увагу студентів, що сформульовані у ньому мету початкової освіти та принципи її реалізації повністю відповідають сутності нового інтегрованого курсу, адже мистецька діяльність якнайкраще сприяє гармонійному розвитку талантів, здібностей та компетентностей особистості, формуванню її ціннісних орієнтацій та творчих якостей, дарує дитині радість пізнання, підтримку її талантів та можливість вільної творчої самореалізації.

Вагомість мистецької діяльності підкреслює виокремлення ключової культурної компетентності, яка, згідно зі стандартом, у початковій школі формується завдяки залученню дітей до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне мистецтво, хореографія, театр тощо), через розкриття і розвиток їхніх природних здібностей, творче вираження свого «Я».

Важливим кроком для підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання курсу «Мистецтво» в умовах Нової української школи є ознайомлення студентів зі змістом чинних Типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти, розроблених під кер. академіка НАПН України Олександри Савченко та під кер. кандидата біол. наук Романа Шияна.

Відповідно до цих програми, метою навчання мистецтва у школі є всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті.

У обох програмах зазначено, що реалізація поставленої мети здійснюється за трьома змістовими лініями («художньо-творча діяльність», «сприймання та інтерпретація мистецтва», «комунікація через мистецтво»), а мистецька освітня галузь може реалізуватися через інтегровані курси або предмети вивчення за окремими видами мистецтва: наприклад, музичне мистецтво, образотворче мистецтво тощо за умови реалізації всіх очікуваних результатів галузі.

Водночас, положення щодо можливості окремого викладання музичного та хореографічного мистецтв не було підкріплене державною політикою у галузі підручникотворення, оскільки умовами Всеукраїнського конкурсу підручників (2018) передбачено видання підручника лише з одного навчального предмета: інтегрованого курсу «Мистецтво».

Підручник є ефективним засобом реалізації нових концептів та інноваційного змісту загальної музичної освіти, тому ознайомлення з його структурою, тематичною побудовою, методичним апаратом і

змістовим наповненням допоможе студентам зорієнтуватися у сучасних підходах до організації музичного навчання школярів.

Зміст підручника «Мистецтво. 1 клас» О.Лобової (К: Школяр, 2018) побудовано на основі систематизованого ознайомлення дітей із сутністю мистецтва та його основними видами. Тематична побудова книги підпорядкована логіці вивчення мистецтва, що можна простежити за назвами розділів і навчальних тем. Розподіл матеріалу є зручним для використання, адже кожному навчальному тижню відповідає одна навчальна тема.

Головну особливість підручника – його інтегрований характер – сформульовано вже у віршованому вступі, де згадано різні види мистецтва (література, музика, образотворче та хореографічне, театр і кіно). Згідно з вимогами програм, домінуючими у підручнику є сфери музичного та образотворчого мистецтв, тому у змісті книги передбачено багатогранне висвітлення зв'язків між цими мистецтвами і відповідною діяльністю першокласників.

Як же відбувається це поєднання і чим забезпечується інтегративний характер курсу? Найочевидніший тип такої інтеграції ґрунтується на змістово-образній спільності мистецьких (зокрема музичних і візуальних) творів. Насамперед, діти сприймають образно споріднені музичні та візуальні твори (про школу, пори року тощо тощо). Прикладом такої інтеграції може слугувати тема «Мистецтво відображає», де представлені вірші, картини, фото, інструментальна п'єса, поспівка, пісня, поєднані образами дощу.

Інтеграція більш високого рівня – поняттєва, коли певне мистецьке явище (поняття) розглядається у контексті різних мистецтв. Наприклад, у темі «Ритмічний дивограй» інтегроване поняття ритм розглянуто на прикладі природи, архітектурних і живописних творів, вокальної і танцювальної музики, практичного створення власної ритмічної композиції з простих елементів.

Завданнями інтегрованого характеру забезпечено вимогу нової освітньої концепції щодо пріоритету практичної діяльності учнів. Наприклад, ознайомлення з «Маршем дерев'яних солдатиків» П.Чайковського органічно продовжується створенням малюнка за змістом фортепіанної п'єси; ознайомлення з піснею «Перший дзвоник» Наталії Май спонукає дітей передати свої шкільні враження кольорами. Цікаві приклади практичної інтеграції запропоновано у темі «Барви зимових розваг»: на початку навчальної теми діти ознайомлюються з поняттями теплі і холодні кольори, на закріплення цього матеріалу слухають пісеньку сніговика Олафа з мультфільму «Крижане серце», а потім малюють композицію «Олаф і літо», використовуючи відповідно холодні та теплі кольори. У темі, присвяченій театру, дітям запропоновано розіграти виставу за піснею

«Два півники», виконати у ролях пісню «Ходить гарбуз по городу» та, на прикладі цієї пісні, придумати й, можливо, виготовити свої фігурки для пальчикового театру.

Виразно представлено виховний компонент підручника, що передбачає залучення дитини до ідеалів краси, духовності, добра, формування кращих моральних якостей: патріотичних почуттів, любові до батьків, рідного краю, природи тощо.

Зазначимо, що інтеграція мистецтв надає нові можливості для впливу на свідомість і почуття дитини. Наприклад, у темі «Від вірша – до пісні й малюнка» на національне виховання учнів спрямовано ознайомлення їх з мистецькими образами калини – традиційного символу українського народу.

Важливою є спрямованість навчального змісту на формування культури спілкування з мистецтвом і реалізацію виховного потенціалу колективної музичної діяльності (колективізм, взаємоповага, дружба тощо). Для цього запропоновано низку завдань, у т.ч. з рубрики «Попрацюймо разом».

Для формування інформаційної компетентності учнів у підручнику до усіх музичних і деяких візуальних творів подано QR коди, які відкривають доступ до відповідної наочності за допомогою смартфона. Також представлено низку завдань, які орієнтують дітей на роботу із сучасними медіа-ресурсами (пошук інформації в інтернеті, робота з комп'ютерними програмами тощо).

Відбитком тенденції навчання упродовж життя є рубрика «Твої мистецькі канікули», що орієнтує учнів на цікаву самостійну мистецьку діяльність, або підготовку для виконання певних наступних завдань. Інноваційними є також рубрики «Мистецькі підказки» та «Хвилинка-говоринка», що спрямована на формування мовленнєвої компетентності учнів.

Отже, студенти засвоюють, що реалізація нової моделі навчання у підручнику ґрунтується на глибокій повазі до дитини, врахуванні її інтересів і потреб, особливостей загального й музичного розвитку. Тому стиль подання навчального змісту відповідає принципам: «просто – про складне», «цікаво – про обов'язкове», «через труднощі – до успіху»; а виклад матеріалу передбачає діалогічність спілкування учня з собою, учителем, товаришами, мистецьким твором і його автором.

У результаті ознайомлення з підручником «Мистецтво» студенти мають опанувати зміст музичного навчання за новими програмами. Корисними є практичні завдання на аналіз змісту підручника щодо різних типів інтеграції, наявності матеріалу для формування певних компетентностей тощо, а також опрацювання студентами робочого зошиту-альбому «Мистецтво. 1 клас».

Н. Мордовцева

ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ШКОЛАХ НОВОГО ТИПУ

Учителі початкових класів в умовах Нової української школи велику увагу приділяють особистісному вихованню молодших школярів, головна мета якого полягає у формуванні мовної особистості, що характеризується національно свідомим ставленням до мови, глибоким знанням її, розвиненим мовленням, а отже, і мисленням, інтелектом, емоційною сферою, естетичним сприйняттям мови й мовлення, вмінні відчувати й розуміти рідне слово, його значення. Мовна особистість характеризується також розвинутою мовленнєвою пам'яттю, мовним етикетом, мовним чуттям, наявністю моральних якостей, тобто виховання в учнів високого рівня мовленнєвої культури, формування мовної та мовленнєвої компетентностей.

Базовими в розумінні мовної компетентності є ідеї С. Карамана, Ю. Караулова, Т. Ладиженської, Л. Мацько, Є. Пассова, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін., що розкривають такі основні її характеристики, як здібність до мови, знання мови, реалізація мови в мовленні; Л. Бахмана про комунікативні мовні здібності; К. Дуаїе про компоненти мовної компетентності: говоріння, письмо, аудіювання, читання; Г. Шоу та Дж. Вебера про мовну грамотність. Запропоновані вченими визначення в основному зводяться до того, що знання, уміння й навички, які забезпечують здатність школярів уживати слова й синтаксичні конструкції відповідно до норм літературної мови, а також доречно й правильно використовувати синонімічні засоби мови, називають **мовною компетентністю**.

Мовна компетентність може бути охарактеризована у різноманітних параметрах та аспектах, з яких найбільш очевидними, так би мовити, "поверхневими" є мовлення, письмо, аудіювання (сприйняття на слух) і читання. Останні дві (аудіювання та читання) базуються на ментальних процесах інтерпретації звукових і графічних мовних сигналів, що сприймаються слуховими та зоровими рецепторами.

Більшість методистів оперують термінами *мовна і мовленнєва компетентності* і відносять ці поняття до концептуальних засад навчання рідної мови. Сучасні лінгводидакти О. Беляєв, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, О. Горошкіна та інші наголошують на тому, що основною метою в навчанні мови є формування й розвиток мовної особистості – людини, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетентності. М. Пентилюк вважає, що мовна й мовленнєва компетентності ґрунтуються на усвідомленні основної

функції мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток.

Треба зазначити, що термін мовна (лінгвістична) компетентність пов'язаний із обізнаністю з мовою, із знаннями мовних одиниць, їх виражальних можливостей; володінням мовними вміннями й навичками. Зміст мовної компетентності – це засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурними утвореннями семантичного, синтаксичного, морфологічного, фонологічного характеру, які необхідні для розуміння і побудови мовлення, це здатність розуміти й реалізувати граматичну природу висловлювання. Також, мовна компетентність сприяє формуванню уявлень про устрій мови, її розвиток і функціонування, усвідомленню тих відомостей про значення та роль мови в суспільстві, на яких виховується постійний інтерес до предмета, почуття любові й поваги до рідного слова.

Важливим для нашого дослідження є визначення мовної компетентності, сформульоване авторами підручника “Методика навчання іноземної мови”: мовна компетентність передбачає опанування знаннями (з лексики, граматики, фонетики та орфографії) та формування відповідних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних – пов'язаних зі складом слова та частинами мови; синтаксичних – пов'язаних з побудовою речень та їх різних видів; орфографічних, графічних та каліграфічних – засвоєння особливостей написання.

С. Караман подає чотири типи компетентностей: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну. На думку вченого, мовна компетентність визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів.

Будуючи модель мовної особистості, А. Нікітіна виділяє такі актуальні з методичного погляду п'ять типів компетентностей: мовну, мовленнєву, предметну, прагматичну, комунікативну.

У наукових виданнях з лінгводидактики використовують терміни «мовна компетентність» і «лінгвістична компетентність». С. Єрмоленко, Л. Мацько ці поняття розмежовують. На їхню думку, необхідність цього зумовлена тим, що для володіння мовою, з одного боку, треба засвоїти одиниці мови і правила їх побудови, з іншого боку – знати все про мову, про її систему.

А. Євграфова дотримується тієї думки, що мовна компетентність включає знання одиниць мови і правил їх поєднання, зв'язку..., має двобічний характер: вона об'єднує мову й мовлення і характеризує особистість як людину, яка володіє мовою і вміє нею користуватися на основі граматичних правил. Лінгвістична компетентність, на відміну від мовної, характеризується лінгвістичними знаннями, тими, що належать до лінгвістики як науки..., цей аспект реалізується в осіб, які спеціально займаються мовознавством.

Беручи до уваги всі зазначені погляди на поняття "мовна компетентність" і "лінгвістична компетентність", на нашу думку, ці поняття потрібно розмежовувати. Під лінгвістичною компетентністю розуміємо здатність учнів виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів. Мовна компетентність – це практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм. На думку Ю. Апресяна, володіти мовою означає:

1) уміти виражати заданий зміст різними (в ідеалі – всіма можливими в цій мові) способами (здатність до перефразування);

2) уміти обирати зі сказаного зміст, зокрема – розрізнити зовнішньо схожі, але різні за значенням висловлювання (розрізнення омонімії) і знаходити спільне значення в зовнішньо різних висловлюваннях (володіння синонімією);

3) уміти відрізнити правильні в мовному відношенні речення від неправильних;

4) уміти вибирати у великій кількості принципово можливих засобів вираження певної думки ті, які найбільшою мірою відповідають соціальним, територіальним та іншим особливостям характеристики її учасників.

Кваліфікуючи володіння мовою як мовну, комунікативну чи соціолінгвістичну компетентність, слід зазначити, що цей навик надзвичайно складний і тільки лінгвістична його інтерпретація недостатня для адекватного опису реального мовного життя.

Мовна компетентність учнів містить знання одиниць мови і правила їх поєднання, зв'язки між ними. Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики, що складаються з лінгвістичних понять і правил. Отже, мовна компетентність – складне поняття, що поєднує мову і мовлення та характеризує особистість як людину, яка володіє мовою, вміє комунікативно доречно користуватися нею на основі граматичних правил.

Мовна компетентність включає різні мовні навички й уміння: володіння лексикою, граматику, уміння адекватно сприймати й породжувати тексти, які відповідають комунікативним завданням та ін. Лінгвістична компетентність являє собою узагальнені знання

основ науки про рідну мову, комплексне засвоєння понятійної бази курсу, певного комплексу понять. М. Шанський зауважує, що лінгвістична компетентність передбачає формування уявлення про те, як мова взагалі побудована, що в ній змінюється, які ортологічні аспекти в ній є найбільш гострими.

Мовна компетентність учнів забезпечується в процесі вивчення всіх розділів мови (фонетики, лексики, словотворення, граматики) і мовлення (його текстової основи, стильових різновидів, типів мовлення), обох його форм – усної й писемної, норм літературного мовлення. Усе це, засвоєне достатньо ґрунтовно, сприятиме формуванню лінгвістичних та мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Отже, мовна компетентність розглядається як сукупність лінгвістичних знань учнів, оволодіння ними мовними одиницями та граматичними правилами; мовленнєва компетентність – мовленнєводіяльна здібність, оволодіння основними засобами формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів.

Н. Павлуценко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УПРОВАДЖЕННЯ ГЕНДЕНОЇ СКЛАДОВОЇ У ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Останнім часом гендерна проблематика стала невід'ємною частиною психолого-педагогічного напрямку досліджень, зокрема вона відкривається і педагогіці початкової школи. Виникнення цього напрямку наукової роботи пов'язано з реальними трансформаціями в сучасній українській системі освіти та пильним розглядом і критикою патріархальних усталених традицій у навчально-виховному процесі, які сьогодні збереглися у вигляді статево-рольових стереотипів.

У сучасному суспільстві статево-рольові стереотипи великою мірою впливають на процес гендерної соціалізації дітей, багато в чому визначаючи його спрямованість.

Гендерна соціалізація (як вона є) сприяє ускладненню особистісної самореалізації, тобто формує внутрішні стани: боязнь невдачі, боязнь суспільного засудження та нехтування, тому вчителям початкової ланки освіти необхідно використовувати правила роботи в напрямку виховання наполегливої особистості.

Період шкільного навчання супроводжується активним впровадженням традиційно сформованого різного типу поведінки хлопчиків і дівчаток. Особливості гендерної соціалізації дітей сприяють формуванню в них певних внутрішніх станів-перепонів, що ускладнюють їхню особистісну самореалізацію і професійне визначення в подальшому.

Таким чином, постає необхідність формування певної системи гендерного виховання дітей обох статей в умовах Нової української школи, яка була б пов'язана з засвоєнням нових позитивних соціокультурних ролей. Процес вивільнення свідомості дітей від гендерних стереотипів у молодшому шкільному віці пояснюється тим, що в цей період життя дитини активно формуються моделі статевої ідентичності.

Поняття гендеру знаходиться під сильним впливом як культурних норм, що встановлюють обсяг занять чоловіків і жінок, так і соціальної інформації, яка навіює людям те, наскільки велика різниця між чоловіками / жінками, хлопчиками / дівчатками. Інформаційний та нормативний тиск частково пояснюють те, яким чином ми вчимося й навчаємо наших дітей цих соціокультурних норм, а також того, як їх дотримуватися. Цей процес має назву статево-рольова соціалізація, в ході якої ми навчаємося того, що є соціально прийнятним для чоловіків чи жінок.

Оскільки школа є провідним чинником гендерної соціалізації школярів, таким чином нагальною постає потреба в зміні змісту навчального матеріалу, дидактичних і виховних настанов у процесі спілкування вчителя й учнів на орієнтир розвитку гендерно-чутливого світосприйняття хлопчиками й дівчатками, розвитку їхньої гендерної свідомості.

Гендерні настанови вчителів категоричніші, ніж гендерні настанови дітей (у останніх вони не такі полярні), вчителі очікують вужчої моделі поведінки дітей з огляду на стать.

Слід зазначити, що сьогодні методика організації навчально-виховного процесу в умовах Нової української школи формує психологічну основу утвердження ідеології гендерного рівноправ'я дітей та сприяє закріпленню традицій гендерної рівноправності серед учнів різних статей.

Тому сучасна практика виховної роботи в умовах Нової української школи поступово заглиблюється в принципи навчально-виховного процесу, який передбачає забезпечення наступних рівноправних вимог до представників обох статей дітей молодшого шкільного віку:

- однакове заохочення як хлопчиків, так і дівчаток до різного типу навчальних, відповідальних та виховних заходів (наприклад: виконання складних математично-природничих завдань, написання протоколів, виконання доручень з підготовки інсценування і т.д.);
- однакові вимоги і ставлення до дітей різних статей (наприклад: тон і зміст звертання, добір слів без андроцентричної мови і т.д.);
- заохочення дівчаток до самовпевненості і наполегливості, виховувати в них якості лідера; хлопчиків – до пом'якшення характерів і не нав'язування власної фізичної сили іншим (наприклад: невикористання стереотипних конструкцій, толерантні вимоги щодо дотримання правил поведінки);

- орієнтація дітей на унікальність кожного з них та однакову можливість отримати обрану в майбутньому професію (наприклад: нагадування про однакові можливості в навчанні і подальшій дорослій соціальній діяльності);
- заохочення дітей обох статей до статево-змішаних ігор, видів трудової та громадській діяльності (наприклад: театралізація, драматизація, кожному надавати можливість показати себе);
- обговорення з дітьми проблем взаємостосунків статей та наголошення на їхній рівноправності (наприклад: у школі, родині, суспільстві);
- введення в навчально-виховний процес норм поведінки андрогінного типу особистості самими педагогічними колективами (наприклад: демонстрація її на власному прикладі).

Відомо, що найпершими соціалізуючими фігурами в житті дитини є її батьки та члени родини. Однак, необхідно пам'ятати, що батьки, навіть якщо вони намагаються рости своє дитя без обтяження готовими соціокультурними нормами, не є єдиними серед тих, хто сприяє засвоєнню рольових моделей (навіть гендернонейтральних). Не можна забувати, що статево-рольова соціалізація – це процес, що триває протягом людського життя, він відображає змінювані обставини й новий досвід.

I. Farrell

Supply Teaching Assistant
New Directions Agency, Cardiff, Wales (Great Britain)

TEACHING ASSISTANT IN BRITISH SCHOOLS. PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND COMPETENCY

Teaching personnel in modern British school includes not just teachers but a wide spectrum of different specialists, such as psychologists, inclusion, professional orientation, social workers, medical specialists, etc. Teaching Assistants (TA) play a big role in providing possibilities for every child according to their individual needs to access the educational process. When we analyze the practice of British schools' work we can see that teaching assistants are important in the modern day classroom. They provide support to the class teacher as well as helping, supporting and challenging pupils within their learning environment. The role of teaching assistant has changed in recent years. Now considered a professional in education, a qualified and experienced TA as a much valued member of staff. TA's need to be patient people with passion for education and non-judgmental attitude. They will support wide range of learning activities, helping kids to succeed and reach their potential.

TA's work in primary and secondary schools, as well as in nursery education and colleges. They can work with children with specific

additional learning needs or they can provide support within general classroom setting. TA's can be employed by a local authority or private sector and work across a range of schools, or they can be contracted to work in one particular educational establishment.

Practitioners don't need a degree to be a TA and some schools will employ unqualified people, training them 'on the job'. For more senior positions, schools will expect a certain level of TA qualification along with experience of working in a similar educational environment. There are no particular requirements to enter a course to become a TA.

There are numerous qualification and courses that individuals can complete in order to show a level of skills and competency. Completing TA qualifications can also demonstrate that you can exercise the expected standard of professional conduct.

Recognized qualifications for teaching assistants include:

1. Level 2 Award in Support Work in Schools
2. Level 3 Teaching Assistant Diploma
3. Level 2 Certificate in Supporting Teaching and Learning in Schools
4. Level 2 Teaching Assistant Certificate
5. Level 3 Award in Supporting Teaching and Learning in Schools
6. Level 3 Diploma in Specialist Support for Teaching and Learning in Schools
7. Level 3 Certificate in Supporting Teaching and Learning in Schools

The Level 2 and 3 awards are knowledge-based qualifications. You can continue to further your knowledge by studying those course once you are in a post.

Routines to become a qualified TA.

Colleges offer a range of recognized and accredited TA qualifications. Those courses run at various times of the day and in the evening, thus providing a flexible access to the learning program. Most courses take a minimum of 12 months to complete.

There are various levels of saturation depending on qualifications undertaken by a student. Students can start from award level and consequently get to the PGSE level which is Professionals Graduate Certificate in Education.

In process of gaining each level of qualification students will need to complete a certain number of modules which give them wide knowledge of: 1) schools are organizations; 2) understand child and young person development; 3) communication and professional relationships with children, young people and adults; 4) understand how to safeguard the wellbeing of children and young people; 5) engage in personal development in health, social care of children's and young people's settings; 6) support children and young people's health and safety; 7) promote equality, diversity inclusion in work with children and young people; 8) support learning activities; 9) promote children and young people positive behavior;

10) support assessment for learning; 11) develop professional relationships with children and adults.

To provide practical side of learning every student must have practice days in educational settings under supervision of a teacher or a high level teaching assistant within a setting. During practice days students are taking parts in day-to-day activities and also trying to complete specific tasks given by a tutor in a college. By completion of such tasks they must provide a written report signed by a teacher from a chosen setting. Continuity is very important. Such a report must be provided at the end of every module, these must include additional evidence, such as photos, pupil's work, teacher's feedback.

Assessment in a college is provided by a specially qualified assessor who comes to the setting and observes the student in a working environment. The assessor's report is included in the final examination process.

Online course allow you to gain important qualifications from the comfort of your home. It also means that you can complete the course at your own pace without giving up your day job.

The practical side of online courses is not specified. It means that students have to choose their own settings to provide evidence such as photos of children's work, displays and Head Teacher's feedback. All this evidence will be included in final assessment before the student can get their Award, Certificate or Diploma.

Some TA's are employed first, and then undertake their training as a part of a job. Some schools invest heavily in TA training which provide help with a range of additional learning needs and behavioral challenges.

In this case the practical side is obvious, TA's are getting their experience and knowledge at the same time using not only training resources but experience of their colleagues as well.

As well as specific TA qualifications, there are also many awareness courses, such as autism, speech and language difficulties, dyslexia, Attention Deficit Disorder, Attention Hyperactivity and Deficit Disorder. Those are the challenges that TA's are expected to recognize and address according to individual needs.

TA's level of responsibilities grow according to the level of experience and status. Generally TA need to: deliver tailored teaching activities to pupils on either one-to-one basis or in small groups; make sure the pupils you support are able to engage in learning and staying on task during the lesson or activity; support the social and emotional development of pupils, reporting any issues when required; support the teacher in managing challenging pupil behavior and promoting positive behavior; listen to pupils read and read to pupils as a class, group or one-to-one; guide and monitor pupils progress; provide detailed and regular feedback on pupils progress; carry on administrative duties, such as preparing classroom resources; create art displays of pupils artwork; supervise other support staff.

With experience and higher level of accreditation TA's may help with planning of some lessons, look after pupils who have an accident, provide support outside of normal classes, helping during exams, coordinate specific area of teaching. TA's might be able to take on a specialism, such as literacy, number any or special education.

In the process of education many students are offered different options for personal development in different areas to increase their level of employability. Students may learn Braille language, Sign language, Welsh language (for those who live in Wales). They can also take part in organized overseas trips to learn new experiences in the same role. I, for example, went to Denmark to observe and learn outdoor schools practice, which already is being implemented in some local schools in the UK, commonly known as 'Forest Schools'.

Every TA will support pupils with a range of abilities as well as undertaking duties that free up teacher's time. It all depends on TA's personal skills. As a TA, you will need to have: a positive approach to working with children and the ability to motivate, inspire and build rapport; a strong regard for pupil's safety and well-being; respect for diversity as you will work with pupils from a range of backgrounds; interpersonal skills to build relationships with pupils, parents, teachers and governors; reading, writing, numeracy and IT skills; excellent team working skills as you will be working with other support staff, classroom teachers and other professionals, such as educational psychologists, speech and language therapists, social workers and external agencies (e.g. police, doctors, sports coaches); creative ability; patience; organizational skills; professional attitude to work; willingness to undertake training related to your role.

You will also need to undergo a criminal record check. Once employed, every TA is faced with different challenges and difficulties. To help overcome these, every school have a mixture of in-house and externally led training courses. Areas of training can include: working with pupils with specific learning difficulties or disabilities; supporting English as an additional language; supporting gifted and talented pupils; engaging students with emoticons and behavioral difficulties; promoting inclusive learning environments for students; first Aid; child protection policies and procedures.

With experience you can take specific training and assessment to become a Higher-Level Teaching Assistant (HLTA). HLTA status shows that you meet a nationally agreed set of standard in the field. This status can only be achieved with the support of the school you're working in.

Giving my knowledge of Ukrainian and British educational systems, I would give the following recommendations on how to implement the practice of Teaching Assistants within the existing system.

1. In the GCSE equivalent (Year 9), school need to insert as part of curriculum a profession orientation module with multiple choices to help

students to choose their future profession. Early introduction of childcare professions will help children to develop their interest.

2. Extracting nannies from nurseries to help teachers in transition period.

3. To provide a sufficient amount of Teaching assistants in the beginning it will make sense to create a foundation course in colleges for those who want to become a teacher. Upon the completion of this short course students will have a choice to either become a fully-qualified teacher or a High-Level Teaching Assistant.

The flexibility of the role is a key characteristic for many people taking this position. Full and part-time roles are common, as they are term-time only, it can be an ideal job if you have children of your own. It is a very rewarding role which will see you having an impact on the lives of children you work with every day.

Ш. Шакенова, Г. Абишева, З. Тұрлыбекова
ШГ № 64 имени Ж. Аймауытова
Казахстан, Шымкент

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА ЗАНЯТИЯХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время в школах страны продолжается обновление содержания среднего образования с первого класса начальной школы.

Задача учителя начальных классов – сформировать самостоятельность в учебной, творческой, художественной, трудовой, спортивной деятельности, воспитать целеустремлённого, трудолюбивого ученика, стремящегося к здоровому образу жизни, умеющего планировать свою деятельность и самостоятельно добывать знания, готового к обучению в основной школе.

Очень важно добиться того, чтобы деятельность обучающихся на уроке преобладала над деятельностью учителя. В решении этой задачи поможет подготовка к уроку заданий для детей с повышенной мотивацией к обучению и для детей, имеющих трудности в обучении, привлечение дополнительных ресурсов обучения, разнообразие форм обучения и форм контроля и самоконтроля. Следовательно, нужно реализовывать дифференцированный подход в обучении.

Дифференциация обучения - это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности (способности общие и специальные, уровень развития, интересы, психофизиологические свойства нервной системы и т.д.), характеризуется созданием групп учащихся, в которых содержание образования, методы обучения, организационные формы различаются.

В школах реалізуються два типа диференціації обучения: диференціація зовнішня і внутрішня (внутрикласная).

Внутрішня диференціація ґрунтується на індивідуально-типологічних особливостях дітей в процесі обучения їх в стабільній групі (класі), створеній по випадковим ознакам. Розділення на групи може бути явним або неявним, склад груп змінюється в залежності від поставленої навчальної задачі. Учитель знає, що відкрите виділення груп часто призводить до негативних наслідків, негативно впливаючи на взаємовідносини навчальних. Учитель може зазначити склад групи, дати нейтральні назви, попередити, що кожна група отримає свої завдання на уроці.

Можливо не оголошувати склад групи, роздати навчальним символами, які відповідають назвам різних груп, наприклад, «Ландиши», «Подсніжники», «Ірисы». Диференційовані завдання записуються на дошці поруч з такими ж символами. Кожен навчальний легко визначає, яке завдання призначено для нього. Символи потрібно періодично змінювати.

Зовнішня диференціація - це розділення учасників по визначених ознаках (можливостям, інтересам і т.д.) на стабільні групи, в яких і зміст освіти, і методи обучения, і організаційні форми відрізняються.

Види диференціації визначаються, виходячи з цих ознак (оснований), на яких ґрунтується розділення учасників на групи. Традиційні види диференціації - це диференціація по загальним і спеціальним можливостям, по інтересам.

В початковій школі частіше зустрічається диференціація по типу внутрикласної. На заняттях виділяються наступні види: диференціація по можливостям (форми: завдання різного рівня складності, дозування допомоги вчителя), рівнева диференціація; диференціація по інтересам. Ці види диференціації взагалі не вимагають відкритого розділення навчальних на групи. Діти самі визначають, чи потрібна їм допомога вчителя, вибирають самостійно завдання.

Диференціація по загальним можливостям-пошук інформації і її представлення - можна розглянути на наступному завданні по предмету «Пізнання світу» (3 клас) і темі: «Що таке природні катаклізми?» Завдання: виберіть джерело в парі, тему і підготуйте інформацію: - Що таке землетрус? Причини його виникнення. - Що таке наводнення? Причини його виникнення. - Що таке цунами? Причини його виникнення. - Що таке посуха? Причини її виникнення. - Що таке сіль? Причини його виникнення. - Що таке джут? Причини його виникнення. Пара, знайшовши потрібну інформацію, піднімає сигнальну картку. Відповідають учасники.

Внутренняя дифференциация по индивидуально-физиологическим особенностям учеников существует обычно в форме индивидуального подхода к ним, когда учитываются их психофизиологические особенности (преобладающий тип памяти, особенности мыслительных операций, темперамент и т.д.). Например, предмет «Математика», 2 класс, дифференциация по скорости выполнения задания, связанные с особенностями мыслительных операций. Задание: напиши на отдельных листках предметы, окружающие нас, в которых мы можем увидеть прямоугольник и квадрат (стол, окно дверь, пенал, альбом, книга, кубики, шкафы, стул, микроволновка, телевизор, доска и т.д.). Время- 10 минут.

На уроках в начальной школе очень часто осуществляется дифференциация по степени и характеру помощи обучающимся, в частности, во время самостоятельной работы. Есть три вида помощи: стимулирующая, направляющая, обучающая. Стимулирующая помощь оказывается, когда обучающийся не включается в работу или делает ошибку. Направляющая помощь необходима тогда, когда стимулирующая помощь неэффективна. Обучающемуся указывается путь, облегчающая выполнение задания. Обучающая помощь нужна в том случае, когда даже направляющая помощь не помогает. В этом случае учитель оказывает пошаговую помощь обучающемуся. Например: «Нужно 42 умножить на 2. Замени число 42 на разрядные слагаемые. Какие это будут слагаемые?» и т.д.

На занятиях более распространена направляющая помощь, которая оказывается через следующие ресурсы:

- ✓ образец выполнения заданий;
- ✓ справочные материалы;
- ✓ алгоритмы, памятки, планы, инструкции;
- ✓ наглядные опоры, иллюстрации, модели;
- ✓ дополнительная конкретизация задания;
- ✓ вспомогательные вопросы, косвенные и прямые указания по выполнению задания;
- ✓ план решения; начало решения или частично выполненное решение.

Дифференциация на уроках в начальной школе – одна из путей реализации индивидуального подхода к детям. По выражению Ш. А. Амонашвили, обучение должно быть «вариативным к индивидуальным особенностям школьников». Когда каждый обучающийся будет работать в полную меру своих сил, чувствовать уверенность в себе, ощущать радость учебного труда, сознательно и прочно усваивать программный материал, продвигаться в развитии, тогда учитель будет удовлетворен своей профессиональной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2018-2019 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2018. 383 с.
2. Виды дифференциации обучения. Электронный ресурс. <http://www.schools.kz/content/differ>
3. Швецова Р. Ф. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики. Электронный ресурс. <https://docplayer.ru/37492107-Differenciaciya-uchebnoy-raboty-mladshih-shkolnikov-na-urokah-matematiki.html>

М. Шойманова, Л. Медетова

ФАО НЦПК «Өрлеу» ИПКПР по Туркестанской
области и городу Шымкент
Казахстан, Шымкент

РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ЗНАКОМСТВО СО СКАЗКАМИ

Понятие поликультурного воспитания тесно связано со свободой духовного развития личности народа: человек не может глубоко и осознанно владеть культурой, если ему навязывают чуждые идеи и взгляды, если не обеспечивается развитие его природных сил и способностей.

Целью поликультурного воспитания является формирование творческой личности, способной к активности и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умеющих жить в мире и согласии с людьми других национальностей.

Проблемы поликультурного воспитания в настоящее время являются очень важным в работе дошкольных учреждений. Для ее реализации в дошкольных учреждениях образуют поликультурную образовательную среду, которая создает благоприятные условия для полной личностной самореализации представителя любой культуры и национальности. Поликультурная среда создает благоприятные условия для обучения ребенка в процессе его самостоятельной деятельности. Таким образом, в дошкольном образовательном процессе поликультурная среда включает следующие компоненты:

- Подборки книг и открыток, игр и игрушек, знакомящие с историей, культурой, трудом и бытом разных народов;
- Образцы народного быта;
- Образцы национальных костюмов (для кукол, детей и взрослых);
- Художественная литература (сказки, легенды).

Сказки знакомы всем с самого раннего возраста, это неотъемлемая часть нашего детства. Ведь все мы вспоминаем, как часто окунались в мир фантазии, в мир наших любимых героев: Елены

Прекрасной, Василисы Премудрой, Алдара Косе, в мир доблестных русских богатырей, отважных батыров. Издавна сказка считалась не только самым распространенным, но и необычайно любимым жанром детей всех возрастов. С ними связаны первые представления о мире, добре и зле, о справедливости. Народная сказка проникнута пафосом гуманистических и патриотических идей, глубокой верой в победу добра и справедливости, в чудодейственную силу высокой нравственности и героического подвига.

Из сказок ребенок узнает, что счастье не мыслится без труда, без стойкости нравственных принципов. В сказках неизменно осуждаются насилие, разбой, коварство, черное деяние. Сказка помогает ребенку укрепиться в самых важных понятиях о том, как жить, на чем основывать отношение к своим и чужим поступкам. Сказочная фантастика утверждает человека в светлом приятии жизни, полной забот и свершений. Преследуя социальное зло, преодолевая жизненные препятствия, разоблачая козни против добра, сказки зовут к преобразованию мира на началах человечности и красоты.

Благодаря сказкам, художественному слову детям становится ближе и понятней внутренний мир человека. Его отношение к другим людям, мотивы его поступков. Знакомство с культурой и обычаями разных народов помогает сформировать у дошкольников благожелательное, уважительное отношение к людям разных национальностей.

Свою работу по поликультурному воспитанию мы начали с подбора песенок, потешек, сказок, игр и забав народов разных национальностей. Затем решили показать, где находятся страны, в которых сочинили эти сказки, песни, игры. В ходе беседы дети узнавали о сходстве и различиях людей разных национальностей, их культуре и быте.

Много положительных эмоций у дошкольников вызвал показ слайдов «Мы все такие разные». Они убедились в том, что хотя ребята в разных странах говорят на разных языках, они могут общаться и играть вместе. Дети стали фантазировать, размышлять с кем бы хотели подружиться.

Далее познакомили детей со сказками разных народов. Так после чтения украинской сказки «Пых» и рассматриванию национального костюма по желанию детей была организована игдраматизация, подобраны костюмы для персонажей. Детям была предоставлена свобода в выборе атрибутов. Каждый ребенок старался с помощью интонации передать настроение и характер персонажа. Детям так понравилась героиня сказки Аленка, что они решили продолжить игру и придумали продолжение сказки. А затем детям захотелось увидеть на глобусе место, в котором живет храбрая девочка Алена.

После этого мы разработали комплекс занятий по ознакомлению дошкольников с народным художественным словом с использованием сравнения сказок разных национальностей.

Знания, полученные во время путешествий по странам и сказкам, дети использовали во время самостоятельной игровой деятельности: вводили в сюжетно-ролевые игры понравившихся персонажей, заимствовали их атрибуты для сюжетов своих игр или сказок, рисовали портреты героев.

Наблюдения за деятельностью детей навели на мысль о возможности придумать такую сказку, в которой могли бы жить любимые герои персонажей сказок разных народов.

Систематические занятия и другие формы работы положительно влияли на поликультурное развитие дошкольников. В результате у детей сформировалось благожелательное отношение к людям разных национальностей, их культуре и традициям, изменилось отношение к самим себе, появилось желание создавать новые игры и сказки.

РОЗДІЛ 5. ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

С. Авхутська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасна вітчизняна педагогіка дедалі більше потребує реформування освіти, переосмислення атеїстичної методології, орієнтації не лише на формування в особистості «суми знань», а й на розвиток її духовного світу. У зв'язку з цим необхідно використовувати всі можливі засоби виховання. У таких умовах зростає роль не тільки мистецтва, а й духовної музики, у якій поєднано релігію і мистецтво. Ці завдання визначаються Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та пріоритетними положеннями Болонської декларації. У зазначених документах підкреслюється, що морально-естетичне виховання є необхідною умовою життєдіяльності людини та пріоритетним напрямком у формуванні гармонійної особистості.

У своїх роботах вчені підкреслювали важливість збереження традицій української вітчизняної культури (А. Болгарський, О. Гнатюк, С. Зубанова, В. Іванов, І. Климишин, Б. Кудрик); доводили важливість для особистості духовних цінностей (І. Бех, О. Дем'янчук, О. Олексюк); пропонували вивчення українських духовно-пісенних творів духовної музики в загальноосвітніх та мистецьких закладах (М. Маріо, Ю. Медведик, Л. Москальова, Л. Остапенко та ін.); розглядали духовну музику як самобутнє явище культури (В. Бражніков, Т. Владишевська, Т. Зверєва, Ю. Келдиш, В. Медушеський та ін.).

З метою з'ясування рівнів морально-естетичної вихованості старшокласників нами було розроблено критерії даної якості особистості у процесі опанування духовної музики, зокрема когнітивний (ступінь володіння цілісними знаннями, які охоплюють все те, що складає зміст морального і естетичного виховання, національної культури та історії українського народу, історичний розвиток духовної музики тощо), ціннісний (міра розвитку емоційно-чуттєвої сфери морального характеру, яка має безпосередній зв'язок з усвідомленням особистістю своєї національної самобутності і психотипу, ставленням особистості до культурно-естетичної спадщини свого народу, його образу життя, ціннісних орієнтацій через вивчення духовної музики),

поведінковий (ступінь психологічної готовності учня до самореалізації надбаних морально-естетичних якостей у повсякденному житті, що передбачає дотримання культурно-естетичних потреб суспільства, готовності до самореалізації у процесі відтворення духовної музики).

Слід відмітити, що успішність формування морально-естетичної вихованості старшокласників засобами духовної музики можлива тільки при забезпеченні систематичності і послідовності, зростаючій складності навчання. З метою формування даної якості нами розроблено різноманітні форми і методи опанування духовною музикою. Це індивідуальна, колективна робота, факультативні заняття, ефективні методи вивчення церковної пісні, врахування інтересів школярів старших класів, їх уподобань, смаків, поглядів, рівня знань. Доречним є застосування нетрадиційних форм вивчення різножанрових церковних пісень: відвідування концертів духовної музики; виступи духовно-пісенних колективів, зустрічей з композиторами, педагогами-новаторами; етнографічних екскурсій; тематичних вечорів, концертів і лекцій-концертів; переглядів науково-популярних фільмів й телепередач, прослуховування радіопередач, створених на матеріалі духовно-пісенної спадщини; проведення вікторин і конкурсів на кращі знання духовної музики.

Обрані форми та методи морально-естетичного виховання спрямовані здійснювати позитивний вплив на якість знань, сформованість загально-навчальних умінь та виконавських навичок, сприяти розвитку музично-виконавського та духовного мислення, формувати художньо-естетичний смак та кругозір, створити умови для інтенсивного художнього спілкування, активізації творчих можливостей.

При цьому можна виділити три основні напрямки формування морально-естетичної вихованості старшокласників: знайомство та сприймання творів, розвиток інтересу; набуття співацьких навичок та освоєння засобів музичної виразності; розвиток творчих задатків. Морально-естетичне виховання в школі стимулює і коригує співацький розвиток учня у процесі опанування духовної музики. Церковна пісня стимулює інтелектуальну діяльність і полегшує розвиток свідомого сприйняття духовної музики, що в свою чергу породжує нові інтереси, які потім перероджуються в потребу. В музичному вихованні нерозривно і взаємопов'язано виступають сенсорні (спостереження), емоційні (переживання, враження), інтелектуальні (мислення) процеси поряд з елементами активного характеру, наприклад, співу.

Таким чином слід зазначити, що використання церковного пісенного репертуару є перспективним шляхом для морально-естетичного виховання старших школярів за умови науково-обґрунтованої процедури впровадження духовної музики в навчально-виховний процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования. М.: Academia, 2004. 333 с.
2. Вікова психологія / під ред. Г. С. Костюка. К.: Рад. школа, 1976. 270 с.
3. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія. К.: Вища школа, 1995. 237с.
4. Московчук Л. М. Українська духовна музика: навчально-методичний комплекс (програма, методичний посібник, нотохрестоматія) для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів та недільних шкіл. Додаток. Репродукції ікон. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. 704 с.
5. Світова художня культура. Шкільний курс світової художньої культури і методика його викладання / програми педагогічних інститутів під кер. О. Щолокової. К., 1991. 133 с.

Н. Коханова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЛЬСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Інновації в системі освіти і навчанні вимагають як стабілізації, так і змін. З точки зору можливостей і потреб сучасного світу стабілізація необхідна і в систематичному продуманому навчанні, і в підготовці до нього. Зміна полягає в оптимізації освітнього процесу та пошуку відповідей на безліч викликів, що виникають перед сучасними людьми та суспільством.

Сучасна освітня діяльність порушує стереотипи, які склалися роками, надаючи освітньому процесу творчий вимір, надихаючи учнів і викладачів на більшу кількість дій. Творчі зміни є надзвичайно бажаними інноваціями не тільки в сучасному економічному та соціальному житті, а й у школі. Більше того, вони доступні будь-якому творчому вчителю, який упроваджує інноваційні методи під час уроків англійської мови. У цьому контексті заслуговує на увагу позитивний досвід польських учителів, які впроваджують інновації в освітній процес, починаючи з початкової школи.

У початковій школі в Пьотрковіце впроваджено електронне навчання у викладанні англійської мови. Інноваційна програма передбачає, що приваблива форма занять сприятиме значній мотивації студентів до самостійного навчання і, як наслідок, допоможе їм розширити свої знання та навички у використанні іноземної мови. Це нововведення передбачає поєднання вивчення англійської мови з використанням інформаційних технологій, зокрема комп'ютера.

Основна мета даної інновації – мотивувати студентів до вдосконалення мовних та комунікативних навичок і розвивати інтерес до вивчення англійської мови шляхом використання сучасних методів

навчання іноземної мови з використанням інформаційних технологій. Вчителі при впровадженні електронного навчання англійської мови спрямовують свою діяльність на досягнення таких цілей:

- удосконалювати мовні навички (слухання, читання, застосування лексики та граматики на практиці, письма та мовлення);
- розширювати мовні навички з англійської мови для отримання кращих результатів тестування;
- використовувати різні методики для викладання іноземної мови;
- заохочувати учнів до самооцінки;
- формувати почуття відповідальності учнів за власні результати навчання;
- вчити студентів ефективно проводити вільний час.

Поширеним у польських школах під час уроків англійської мови є використання інтерактивної дошки, програми навчання комп'ютерної мови Euro Plus, доступної в школі, платформи OFFICE 365 і платформи MOODLE. Крім того, завдяки доступу до платформи OFFICE 365 студент отримує доступ до записів і матеріалів з уроку в електронній версії, завдяки чому час, присвячений урокам для внесення записів у зошити і словники, скорочується [1].

Державна молодша школа № 1 імені Національної освітньої комісії в Седльце впроваджує інновацію «З англійською в світі» ("Z angielskim w świat"). У межах даної інновації один із перших класів з 2016/2017 н. р., почав вивчати англійську мову протягом 5 годин на тиждень у трирічному циклі навчання. Три години на тиждень проводяться в межах навчальної програми, що охоплює всі мовні навички – мовлення, аудіювання, письмо та читання, відповідно до вимог нового Національного курикулуму та підручника, затвердженого Міністерством національної освіти.

Додаткові дві години вивчення англійської мови присвячені розширенню сфери культурної лексики та формуванню розмовних навичок у типових повсякденних життєвих ситуаціях. Під час додаткових занять учні працюють із автентичними матеріалами (наприклад, це можуть бути оригінальні записи, фільми, відомі твори англійської літератури). Вони залучаються до підготовки загальнонаціонального інформаційного бюлетеня англійською мовою та мовного блогу ENGLISH ZONE, де вони мають можливість представляти власні досягнення та використовувати додаткові матеріали, підготовлені для потреб інноваційної програми. Комунікаційний аспект інновацій представлений упровадженням в освітній процес навчальних екскурсій, відвідуванням вистав англійською мовою та участю в семінарах у межах Європейської освітньої програми «Наука без кордонів». Учні профільного класу заохочено до встановлення контактів із однолітками з англомовних країн в рамках проектів e-Twinning[2].

Таким чином, впровадження інновацій для вивчення англійської мови в польській початковій школі дає змогу зробити навчання цікавішим і зрозумілішим для маленьких учнів. Поєднання традиційних методів і підходів з інноваційними значно підвищують активність й продуктивність учнів у процесі вивчення іноземної мови. Тому актуальним є подальший пошук нових тенденцій і їхнє застосування у процесі навчання іноземній мові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Szkoła Podstawowa w Piotrkowicach [Електронний ресурс]– Режим доступу:<http://sppiotrkowice.civ.pl/>
2. Publiczne Gimnazjum nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej [Електронний ресурс]– Режим доступу:<http://www.sp1.siedlce.pl>

О. Кривонос

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА»

Реформа загальної середньої освіти в Україні відповідно до нового Закону «Про освіту», Концепції «Нова українська школа» вимагає зміни змісту підготовки учня від розвитку знань, умінь і навичок до формування ключових і предметних компетентностей, які забезпечать кожній особистості можливість бути успішною, самореалізованою, національно свідомою, здатною навчатися протягом всього життя, сформують людину, що буде найціннішим активом держави (Закон «Про освіту», 2017; Концепція «Нова українська школа», 2015).

Але існує суперечність між необхідністю формувати особистість з розвиненими компетентностями і недостатньо розробленими механізмами їх педагогічної діагностики. Між існуючими критеріями, показниками контролю, перевірки і оцінки знань, умінь, навичок і необхідністю створювати нові показники для діагностики рівня сформованості певних компетентностей.

Надзвичайно важливим є підготовка майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, здатних ефективно здійснювати педагогічну діагностику в умовах сучасного інноваційного навчального процесу в загальноосвітніх школах. Разом з тим, існуюча практика підготовки сучасного вчителя у педагогічних закладах не ставить за мету глибокого засвоєння студентами знань із діагностичної діяльності, не передбачає вправління їх у формуванні діагностичних умінь, зокрема, щодо діагностики різного роду компетентностей.

У науково-педагогічній літературі спостерігається різне тлумачення педагогічної діагностики різними авторами і, відповідно, –

різний підхід до її використання. Ряд авторів (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, М. Поташник, Т. Шамова) розглядають діагностику як невід'ємну і нероздільну складову єдиного процесу контролю та оцінки знань, що здійснюється педагогом, інші (К. Інгенкамп, І. Підласий) – обстоюють думку, що діагностика більш широке поняття, і тому включають до її структури і контроль, і оцінку, і корекцію знань учнів – знову ж таки виключно з боку вчителя (викладача) або ж інших експертів. Нарешті, виявляється ще одна точка зору (психологи О. Божович, З. Калмикова, О. Юдіна та ін.), сутність якої в тому, що необхідно чітко розмежовувати функції оцінки, самооцінки, з одного боку, та діагностики, – з іншого, при цьому діагностика ставиться прибічниками такої позиції на чільне місце і розглядається як провідний фактор самооцінки, оцінки й корекції, до того ж має проводитись обов'язково і студентами (учнями), і викладачем (вчителем). Пояснюється це тим, що якісна діагностика виконаних робіт – потужний, але не до кінця використаний резерв сучасного навчального процесу і особливо учіння, яке має не на словах, а на ділі стати активною, привабливою для молоді, успішною діяльністю (Лазарев, 2017, с. 148 – 149).

У Концепції «Нова українська школа» представлені ключові компетентності, визначені «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006). До їх числа належать такі: спілкування державною (рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадська компетентність; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Важливий акцент новозмін пов'язаний із тим, що визнається рівнозначність усіх ключових компетентностей на всіх етапах навчання. Тобто, кожна освітня галузь (мовно-літературна, іншомовна, математична, природнича, технологічна, інформаційна, соціальна і здоров'язбережна, фізкультурна, громадянська та історична, мистецька) володіє освітнім потенціалом, необхідним для формування кожної ключової компетентності. Цей потенціал має бути реалізований наскрізно у процесі навчання кожного предмета або курсу.

Наприклад, внеском *математичної* освітньої галузі у формування компетентності спілкування державною мовою є уміння, що виробляється в процесі навчання математики, – лаконічно та зрозуміло формулювати думку, аргументувати, доводити правильність тверджень; у компетентність спілкування іноземними мовами – зіставляти математичний термін чи буквене позначення з його походженням з

іноземної мови; в основні компетентності у природничих науках і технологіях – моделювати процеси, що відбуваються в навколишньому світі; в інформаційно-цифрову компетентність – діяти за алгоритмом та складати алгоритми; у компетентність уміння вчитися – доводити правильність певного судження та власної думки; у компетентність ініціативність і підприємливість – здійснювати раціональний вибір; у соціальну та громадянську компетентності – робити висновки з отриманих результатів розв'язування задач соціального змісту; в обізнаність та самовираження у сфері культури – естетично зображувати фігури, графіки, рисунки; в екологічну грамотність і здорове життя – ощадливо користуватися природними ресурсами. Наведений приклад показав, що під час вивчення будь-якого предмета чи курсу у його змісті мають бути реалізовані складники всіх ключових компетентностей (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017).

Отже, перед педагогічною наукою стоїть завдання сформулювати теоретико-методологічні засади діагностики сформованості таких інтегрованих компетентностей.

Існують також різні точки зору науковців щодо визначення сутності педагогічної діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів, їх структури, методології та інструментів діагностики. Цей факт вказує на особливе значення теоретичних розробок з досліджуваної проблеми і апробації діагностичних інструментів в освітньому процесі вищої школи.

Сучасний стан вимог до педагогічної діагностики майбутніх педагогів вимагає концептуального обґрунтування комплексу вимог до структури професійних компетентностей, системності проведення діагностики, професійної розробки діагностичного інструментарію, комплексного використання методик різного типу для комплексного оцінювання рівня розвитку основних компетентностей майбутніх вчителів.

Потребує також підвищення рівень діагностичної культури експертів (викладачів), що забезпечить підвищення ефективності навчання майбутніх педагогів. Зокрема, діагностування професійної компетентності повинно бути організовано як багатомірний процес, що співвідноситься з методологічно обґрунтованими критеріями і адекватними до них інструментами.

Таким чином, можна зробити висновок, що науково-методологічне обґрунтування педагогічної діагностики ключових компетентностей учнів і студентів на всіх етапах навчання є надзвичайно актуальною проблемою і потребує серйозних наукових розвідок в контексті Концепції «Нова українська школа». Потребує серйозної уваги також пошук сучасних шляхів підвищення ефективності педагогічної діагностики професійних компетентностей майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарєв, М. О. (2016). Педагогічна творчість: навчальний посібник для студентів, магістрів, аспірантів педагогічного університету: 2-е видання, доповнене і перероблене. Суми: ФОП «Цьома С.П.
2. Нова українська школа: poradnik для вчителя (2017). Бібік Н. М. (ред.). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».

Л. Прядко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ГАЛЬМУВАННЯ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Відповідно до загальної мети освіти, місією початкової школи є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загально культурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві. Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учні, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином/громадянкою України.

Дуже важливо, щоб учителі повною мірою розуміли свою роль моделі бажаної поведінки та ставлення до людей із повагою, добротою й відповідальністю. Учителі початкових класів мають усвідомлювати всю відповідальність за своїх учнів, що передбачає такі обов'язки:

- 1) поважати кожну дитину;
- 2) вірити в успішність кожної дитини;
- 3) бути чесними і визнавати власні помилки;
- 4) вміти слухати й дотримуватися конфіденційності;
- 5) бути послідовними й справедливими;
- 6) мати високі очікування щодо кожного учня, у тому числі учнів з особливими освітніми потребами;
- 7) цінувати особисті зусилля дітей;
- 8) організовувати стимулююче навчальне середовище;
- 9) постійно оновлювати свої знання.

Перспективи розвитку дитини залежать від сформованості її адекватної поведінки. Сформувати у дитини адекватну поведінку – сформувати її долю. Завжди поведінка дитини обумовлюється тим середовищем, у якому вона перебуває і перебувала. Вона, як і будь-

який процес, має історію свого формування. Коли дитина з особливими освітніми потребами потрапляє в освітнє середовище, то вона приносить з собою увесь досвід попереднього спілкування, чим нерідко і провокує конфлікти.

У самому простому розумінні поведінка – це дія або ланцюг подій. У кожній поведінки є історія свого формування. Поведінка формується під впливом зовнішнього середовища. Деякі стимули можуть провокувати або підтримувати поведінку протягом тривалого часу. У зв'язку з цим існує різноманітність варіантів поведінки. Те, що одна людина вважає правильним, інша може вважати абсурдним. Реакція дитини є мимовільною. Те, що нам здається продуманим, передбаченим з боку дитини може бути проявом імпульсивності або дисбалансу у роботі нервової системи. Таким чином, прояви поведінки можуть мати як біологічний, так і середовищний характер.

У світлі зазначеного дуже цінним є сьогодні досвід А. С. Макаренка.

Педагогічна спадщина А. Макаренка широко досліджувалася і досліджується вітчизняними та зарубіжними вченими (Н. Абашкіна, Г. Жураковський, І. Зязюн, М. Ніжинський, В. Сухомлинський, С. Карпенчук, С. Вітвицька, А. Сбруєва, В. Синьов, М. Ярмаченко, та ін.).

Дослідниця С. Вітвицька визначає інноваційність новаторського підходу А.С. Макаренка у створенні нових умов життя для вихованців: соціокультурне розвивальне середовище, взаємопідтримка у колективі, набуття соціального досвіду, моральності.

Кожен видатний педагог, майстер замислювався над тим як готувати підростаюче покоління до життя, як формувати майбутнє своєї країни, нації. Кожен корифей у справі виховання вніс свій значний вклад у розвиток суспільства взагалі та цивілізації зокрема. Самк це є спільним у педагогічній діяльності педагогів та мислителів. Кого б ми не взяли із корифеїв, то вони готували підростаюче покоління до життя з своєю особливою системою, усі вони намагалися поринути у дитячий світ і знайти там щось особливе, на чому можна було б побудувати освітньо-виховний маршрут розвитку дитини. Дуже яскравою особистістю на цьому тлі залишається А. Макаренко. Він брався за самі складні сходи у розвитку дитини – це реальна побудова навичок спілкування та культури поведінки. Тобто того, що ми зараз називаємо уміннями соціальної компетентності.

Спробуємо визначити механізми порушення поведінки відповідно до основних процесів нейродинаміки.

Порушення поведінки найчастіше виникає у дітей з особливими освітніми потребами із завищеною самооцінкою, які мають підвищене відчуття власної гідності. Для всіх дітей з типовим розвитком притаманна одночасна активність і енергійність. Частіше за все

невротично обумовлена впертість завжди супроводжується відчуттям провини і хвилювань з приводу власної поведінки. Вона має мимовільний, хворобливий характер, є проявом функціонального розладу вищої нервової діяльності під впливом тривало діючого і не вирішеного для дитини емоційного стресу.

Підвищення процесу збудження під впливом стресу проявляється неспокоєм, нетерпеливістю, мимовільним пришвидшенням мовлення і мислення, нестійкістю уваги, непосидючістю. Чим більше зауважень отримує дитина, тим більше вона збуджується.

Впертість може бути обумовлена загальною збудливістю і нестійкістю уваги, коли дитина не може бути послідовною у сприйманні великої кількості порад і обмежень з боку дорослих. Виправдати їх вона не в змозі. Підвищення активності процесу збудження більше характерно для дітей з холеричним темпераментом, коли вони ніби перетворюються «двічі в холериків» – надмірно швидких і непосидючих.

Під час переваги процесу гальмування перестають виявляти дію звичайні подразники і потрібна додаткова стимуляція для спонукання дитини виконати ту чи іншу дію. Дитина ніби спить на ходу, все робить надзвичайно повільно, в'яло їсть, повільно одягається, постійно відволікається. Часто педагоги такі прояви сприймають як виклик, впертість, і тому починають кричати, навіть погрожувати. Це дає короткочасний ефект типу поштовху, але з більш вираженим гальмуванням.

Звертаючись до спадщини Великого педагога визначимо основні аспекти, які сприяють формуванню адекватної самооцінки:

- 1) формування функції гальмування;
- 2) виховання ввічливості;
- 3) використання прийому «вчинок по секрету».

Опишемо їх у зазначеній послідовності.

Важливою ознакою сформованості людини є звичка до гальмування своєї поведінки. Педагоги повинні постійно виховувати у вихованців уміння бути стриманими у рухах, у словах, у криках. Треба вимагати дотримання тиші там, де вона потрібна, відчувати вихованців від назв'язливого сміху та рухів.

Особливою формою гальмування є ввічливість, яку можна настирливо рекомендувати вихованцям, і при будь-якому зручному випадку і вимагати її дотримання.

Основним завданням є не лише виховувати в собі правильне, розумне ставлення до питань поведінки, але і ще й виховувати правильні звички. Для цього А. Макаренко використовував вчинок по секрету: «це дуже точна перевірка свідомості як людина поводить себе тоді, коли ніхто не бачить, не чує, не перевіряє, а особливо

виражається у спорах і лайках. Як часто діти затівають лайку тому, що у них відсутня здатність до гальмування».

На особливу увагу заслуговує його думка про формування звички гальмування. На жаль у сьогоденному суспільстві на цю звичку не звертається належна увага. На думку відомого психіатра В. Гарбузова у дітей з нормативним розвитком ця звичка має бути сформована вже до шестирічного віку. А. Макаренко цьому надавав виключного значення. У вихованні він вбачав не лише виховання правильне, розумне ставлення до питань поведінки, але і виховання правильних звичок. У його трактуванні це звички, коли ми поступаємо та, бо інакше ми просто не можемо. І виховання цих звичок найскладніше, ніж виховання свідомості.

На особливу увагу заслуговує використання прийому «вчинок по секрету». Це все виходить з того, що людина завжди усвідомлює як треба чинити.

Навчання та виховання дітей, які мають особливі освітні потреби, завжди спрямовані на культурний розвиток дитини, адже вищі психічні функції можуть розвиватися лише на основі культурного розвитку дитини. Макаренко довів, що усі діти здатні до культурного розвитку, якщо створити для цього відповідні умови.

Таким чином, розібратись у причинах порушення поведінки – значить підібрати ключик до дитини, до її творчої і плідної діяльності. Головним у роботі з такими дітьми – не дивитись на них упередженим поглядом, намагатись захопити їх цікавим завданням та грою. Створювати умови для адекватній віку реалізації можливостей, потреб та інтересів. У педагогіці видатного педагога-новатора ми сьогодні можемо знайти ідеї і практичні шляхи для розв'язання важливої проблеми порушення поведінки не дивлячись на XXI століття.

С. Шевченко

Інститут педагогіки НАПН України

ВІДОБРАЖЕННЯ ЗОВНІШНЬОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПРИКЛАДІ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (1991-2000 рр.)

Нині основним напрямом розвитку сучасної української освіти окреслено рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб з особливими потребами, тих, які мають інвалідність, обмежену життєздатність, порушення або особливості психофізичного розвитку. За роки незалежності в Україні створені правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Становлення та розвиток незалежної Української держави є надійним захистом для дітей із особливими потребами.

Правовою основою формування державної політики прав дітей із особливими потребами стали Декларація прав національностей України (1991), Закони України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001), «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» (2007), Конституція України (1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 р. Року людей з інвалідністю» (2003), «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005), «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2007) та ін.

Відповідно до Конвенції нині діють вимог рівноправності дітей з особливими потребами в усіх галузях, а саме «забезпечення навчанням сліпих, глухих, сліпоглухих осіб за допомогою найвідповідніших для індивіда умов, методів і способів спілкування в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку» [2, с. 1].

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: психолого-педагогічна теорія корекційної спрямованості навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, І. Мартиненко, В. Синьов, О. Таранченко, М. Шеремет та ін.). Результати ґрунтовних досліджень історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології широко висвітлюються в наукових працях українських вчених (В. Бондар, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, І. Соколянський, М. Супрун, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). Означений аспект навчального процесу дітей особливими потребами був предметом розгляду таких українських учених: Н. Адамюк, Н. Іванюшевої, В. Засенка, Т. Єжової, С. Кульбіди, О. Таранченко, та ін. Питання теорії і історії організації спеціального навчання і виховання дітей, що недочувають і глухих, завжди були предметом багатьох досліджень (В. Бондаря, В. Засенка, Є. Синьова, В. Шевченка, Л. Фомічової, М. Ярмаченка та ін.).

Огляд історіографічних джерел із проблем розвитку закладів інтернатного типу, аналіз нормативно-правових документів в галузі освіти дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів інтернатного типу. Виконавши свою соціальну функцію, вони замінювались іншими. На вимогу часу створювалися і розвивалися численні напрями суспільного виховання дітей в Україні: дитячі притулки, дитячі

будинки, загальноосвітні школи-інтернати, школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, школи соціальної реабілітації [6, с. 15-16]. Спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей в таких закладах під опікою педагогічних (при потребі й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя.

Основними державними навчальними закладами для дітей із порушенням слуху шкільного віку у цей період були:

- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати,
- навчально-реабілітаційні центри
- та спеціальні (корекційні) класи у загальноосвітніх навчальних закладах [3, с. 9].

Серед них функціонувала досить розгалужена, диференційована система: навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів. До системи загальноосвітніх навчальних закладів для дітей-інвалідів відносилися: спеціальні школи з продовженим днем, спеціальні навчально-виховні комплекси, об'єднання. Діти, які за характером патологій не могли навчатися безпосередньо у школах, вони отримували освіту за індивідуальною формою.

У досліджуваній період система спеціальної освіти в Україні ґрунтувалася на вікових особливостях дітей. Основними завданнями загальноосвітньої спеціальної школи (школа-інтернат) було забезпечення належних умов для проживання, навчання, виховання, медичної та соціальної реабілітації та надання медичної допомоги вихованцям з фізичними або розумовими вадами розвитку та психічними розладами.

Відповідно до «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» були спрямовані на створення державної системи допомоги дітям із вадами в розвитку та дітям-інвалідам, сприяння подальшому розвитку й удосконаленню питань організації соціально-педагогічної роботи з підлітками з особливими потребами.

Навчально-виховний процес будувався на педагогічно обґрунтованому виборі педагогами змісту, форм і методів навчання і виховання, які забезпечували одержання учнями необхідних знань і змін, корекцію вад їхнього психофізичного розвитку. У навчально-виховному процесі школи реалізувалася ідея соціалізації особистості.

У спеціальній школі всіх ступенів варіантність загальної середньої освіти забезпечувалася наявністю в її змісті таких компонентів:

- державного (державного стандарту загальної середньої освіти), який визначається Міністерством освіти України;

- шкільного, який визначався спеціальною школою з урахуванням особливостей психофізичного стану, інтересів та побажань учнів, їхніх батьків, культурно-етнічних особливостей регіону [4, с. 2-3].

Навчання і виховання здійснювалося за оригінальними програмами і спеціальними підручниками, затвердженими Міністерством освіти України. На 2 і 3 ступенях використовувалися як оригінальні програми, так і загальноосвітні програми, підручники масової школи (крім шкіл для розумово відсталих дітей).

У спеціальних гімназіях-, ліцеях-інтернатах (2 і 3 ступінь) при викладанні загальноосвітніх і профільних предметів використовуються програми для масових шкіл і шкіл (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів, а також спеціалізованих шкіл суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, трудового та інших профілів.

Навчально-виховний процес у спеціальній школі здійснювався диференційовано з урахуванням структури дефекту, психофізичного стану, індивідуальних особливостей і можливостей учня.

У спеціальній школі залежно від типу проводилися корекційно-відновлювальні заняття з предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, логопедії, ритміки, соціально-побутової, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання та комунікативної діяльності, формування вимови і мови з метою корекції первинних і вторинних порушень, розширення досвіду соціально-психологічної адаптації.

Завдання охоплення всіх дітей із особливими потребами, соціально-педагогічним впливом, надання психолого-медико-педагогічної допомоги були характерним для цього періоду. До 2000 р. була створена розгалужена мережа інтернатних закладів, у яких утримувалися, навчалися, виховувалися, одержували комплекс корекційно-реабілітаційних, лікувально-оздоровчих заходів діти, які потребували соціального захисту (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, хворі діти, діти та вадами фізичного або розумового розвитку, діти-інваліди та ін.) [5, с. 63]. До складу мережі у цей час входило 689 інтернатних закладів різних типів, у яких навчалося 154,5 тис. учнів, зокрема: 299 загальноосвітніх навчальних закладів-інтернатів (86,3 тис. учнів), у тому числі: 391 спеціальна школа-інтернат для дітей, котрі потребували корекції фізичного чи розумового розвитку (61,2 тис. учнів), з яких 59 – для дітей з вадами слуху (7,3 тис. учнів) та ін. [1, с. 1].

На підставі аналізу статистичних даних України, законодавчих документів України, історичної літератури можна зробити висновок, що за зовнішньою диференціацією школи поділялися за різними типами спеціальних закладів для дітей з особливими потребами. Проте, незважаючи на удосконалення розвитку навчально-виховного

процесу для дітей із особливими потребами, із середини 90-х років їх мережа почала скорочуватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). Режим доступу: lib.npu.edu.ua/full_txt/D0560401002.rtf
2. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи: [результати до досліджень Іванни Чані]. К.: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 43 с.
3. Колупаєва А.А. Таранченко О.М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. Київ, 2016. № 3. С. 7-18.
4. Національна доктрина розвитку освіти / Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. №347/2002 Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
5. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку» № 136 від 13.05.93 р. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 1 верес. 1993 р. за № 120. Погоджено Заступник міністра охорони здоров'я України В.М. Пономаренко 13.05.93 р. Режим доступу: [08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202\).html](http://08file:///F:/%D1%81%D0%BC19/%D0%9F%D1%80%D0%BE%20%D0%B7%D0%B7%202).html)
6. Статистичний щорічник України за 2002 рік. Державний комітет статистики України, К., 2003. 790 с.

РОЗДІЛ 6. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

О. Гончаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Проблема соціальних зв'язків, відносин між суспільством, групою та індивідом, що враховує гендерний аспект, виступає нині однією з ключових проблем теорії і практики соціальної роботи. Гендер є тією функціональною, багаторівневою категорією, яка «працює» як на рівні аналізу ідентичності, міжособистісних відносин, так і на системному та структурному рівнях.

Гендерний підхід широко використовується сучасними науковцями до аналізу соціальних і культурних процесів та явищ. Вираз «застосовувати гендерний підхід» означає враховувати відмінності в соціальному становищі чоловіків і жінок. Означений підхід дозволяє зробити акцент на особливостях взаємодії статей, функціонування сім'ї, ринку праці і держави, визначити, яку роль в конфігурації цих взаємовідносин відіграють громадські рухи. При цьому дуже важливим виступають кроскультурні дослідження зв'язків між гендером, соціальною політикою і соціальною роботою. Такий погляд дозволяє побачити як універсальні, так і специфічні, унікальні аспекти гендерних відносин, які варіюються в залежності від характеристик того чи іншого періоду, тих чи інших соціальних груп, держав і регіонів тощо.

Від того, чи розпізнає соціальний працівник гендерну нерівність на індивідуальному та інституційному рівні в безпосередній взаємодії з клієнтами або на структурному рівні в організаційних, соціальних і політичних відносинах, залежать перспективи антидискримінаційного соціального обслуговування, соціальної справедливості та соціального розвитку. Також завжди існує ризик, що, розбираючись з важкою життєвою ситуацією клієнтів, фахівець буде перебувати під впливом стереотипів і виходити з «природного» призначення чоловіків та жінок. Тобто йдеться про гендерну компетентність соціальних працівників як основу для гендерно чутливої соціальної роботи.

Під гендерною компетентністю ми розуміємо здатність індивіда помічати ситуації гендерної нерівності в реальному житті, протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам, не створювати самому ситуації гендерної нерівності. Гендерно

компетентна людина має егалітарні уявлення, вона позбавлена гендерних стереотипів, здатна помічати ситуації гендерної нерівності, аналізувати їх та адекватно оцінювати, а також демонструвати вміння розв'язувати гендерні проблеми.

І навпаки, свідченням гендерної некомпетентності може слугувати наявність в індивіда гендерних упереджень або забобонів, в яких будуть відбиватися поширені норми статево специфічної поведінки чоловіків і жінок. Так, проявом гендерних упереджень є вираження антипатії до представників іншої статі у вербальній (наприклад, сексистські анекдоти про блондинок, жінок-вчених, жінок-водіїв; висловлювання, що принижують гідність жінок / чоловіків на кшталт «Це не жіночого розуму справа!», «Жінкам (чоловікам) цього не зрозуміти!») і невербальній формах (зневажливий тон, насуплені брови, похитування головою, щільно зімкнуті губи в ситуаціях, коли поведінка чоловіків або жінок не відповідає традиційним для даного суспільства нормам статево-рольової поведінки) [1, с. 326].

Зазначені прояви гендерної компетентності / гендерної некомпетентності дозволяють нам виділити сутнісну характеристику фахівця з гендерно чутливої соціальної роботи. Наразі, йому не властиві будь-які прояви гендерних упереджень, він вільний від гендерних стереотипів, в його поведінці відсутні сексистські, дискримінаційні практики. Адже гендерно чутлива соціальна робота ґрунтується на переконанні, що ідеологія, соціальна структура і поведінка людини взаємопов'язані (приміром, проблеми клієнта можуть бути наслідком твердих переконань щодо традиційних гендерних ролей).

І хоча поняття гендеру до розгляду проблемних питань соціокультурної дійсності почали застосовуватися порівняно нещодавно, варто зазначити, що на сьогодні гендерний підхід в соціальній роботі отримав чимале поширення у всьому світі. Так, у Західній Європі та Америці освітні програми та школи соціальної роботи обов'язково включають перспективу гендеру, оскільки інакше неможливо обговорювати шляхи розв'язання соціальних проблем, форми і причини соціальної нерівності. Конференції та студії з гендерних досліджень в державах Східної Європи і в країнах третього світу, де існують подібні проекти, також містять секції, де обговорюються практики роботи з чоловіками й жінками [2, с. 163].

Гендерні аспекти соціальної роботи становлять особливий інтерес для університетських викладачів. За кордоном на факультетах соціології, соціальної політики, соціальної роботи, гендерних досліджень, економіки і соціальної антропології читаються курси, які піддають аналізу причини домашнього насильства, бідності, нерівності і дискримінації за статевою / расовою ознакою, гендерні аспекти сфери зайнятості, зв'язок соціально-економічного розвитку,

соціальних реформ і гендерних відносин, становища жінок і чоловіків у різних країнах, способи просування ідеалів гендерної рівності та реалізації на практиці принципів соціальної справедливості.

Подібні курси почали читати і в українських вишах для студентів соціальних, гуманітарних та економічних спеціальностей. Під час вивчення проблем зайнятості, сімейної політики, охорони материнства і дитинства викладачі торкаються питань політики соціального забезпечення, обговорюючи заходи щодо зниження бідності; під час аналізу проблем охорони здоров'я і, зокрема, заходів, спрямованих на репродуктивну сферу, звертають увагу на програми для юних матерів і політику щодо репродуктивного вибору.

Отже, нині гендер виступає однією з ключових категорій в освіті соціальних працівників, до системи знань та навичок яких має входити теоретична і прикладна інформація щодо гендерних особливостей соціалізації, переживання життєвих труднощів чоловіками і жінками, історично усталеної гендерної нерівності, факторів та умов, що її викликають, а також наслідків цього явища в суспільстві. Формування гендерної компетентності фахівців соціальної сфери являє собою цілеспрямовану діяльність, в результаті якої вони зможуть продемонструвати на практиці компетентність в ситуаціях з вираженою гендерною складовою. Цей процес є своєрідним рухом у напрямку від гендерної некомпетентності до гендерної компетентності через набуття і засвоєння гендерних знань, вмінь і способів гендерно коректної поведінки, що виступають підґрунтям для гендерно чутливої соціальної роботи.

Підготовка соціальних працівників до гендерно чутливої соціальної роботи передбачає набуття таких знань: теоретико-методологічних основ сучасної гендерної теорії; гендерних аспектів економічного, неекономічного та позаекономічного (соціокультурного) становища жінок і чоловіків у сучасному суспільстві; можливостей практичного застосування гендерно чутливого підходу до соціальної роботи та аналізу гендерної системи і гендерних відносин. Гендерна компетентність фахівців соціальної сфери має проявлятися у наступних вміннях: застосовувати гендерно чутливий підхід до соціальної роботи на практиці у безпосередній взаємодії з клієнтами різної статі; використовувати отримані знання в практичній соціальній роботі через впровадження гендерно чутливих соціальних програм; оцінювати ефективність впровадження соціальної політики на місцях і перспективи її розвитку з урахуванням гендерного підходу; застосовувати отримані знання у науково-дослідницькій роботі для вивчення соціальних, культурних, політичних та економічних феноменів і процесів, що по-різному впливають на становище жінок і чоловіків у сучасному суспільстві [4, с. 67].

Названі знання і вміння слугують орієнтиром у визначенні кінцевих цілей підготовки фахівців до гендерно чутливої соціальної роботи, яка, в свою чергу, ґрунтується на принципах феміністської соціальної роботи – гуманістичного і критичного напрямку в соціальній роботі, де за провідну мету висувається необхідність активізації ресурсів клієнта, щоб віг самостійно міг відповідати за власне життя. До них відносять: принцип переосмислення влади (кидає виклик традиційним ієрархіям і піддає критиці владні відносини між професіоналом-експертом і клієнтом, який від нього залежить, між політиками, адміністрацією і населенням); принцип рівноцінності процесу і кінцевого результату (неможна досягти мети за допомогою примусових, несправедливих, жорстких або патерналістських методів); принцип екосистемного підходу (для розв'язання проблеми однієї людини, сім'ї чи групи необхідно залучати формальні і неформальні соціальні мережі, різноманітні організації, різних спеціалістів, ініціювати колективні дії і залучати увагу ЗМІ до проблеми); принцип перевизначення (представники громадського руху, жіночих організацій мають право голосу та самостійного визначення своїх проблем); принцип «особисте є політичним» (співвідношення індивідуальної поведінки, цінностей і переконань особистості з соціальною політикою) [3, с. 139].

Таким чином, розвиток гендерної компетентності соціального працівника сприятиме впровадженню на практиці гендерно чутливого підходу до соціальної роботи, яка буде побудована на конструктивних гендерних відносинах між ним і клієнтом, позбавлених сексизму, гендерних упереджень і дискримінації. Наскільки чітко фахівець буде розрізняти гендерну рівність / нерівність, культурні, класові, статусні складові, владні взаємини, настільки ефективніше буде проходити подолання життєвих труднощів і розв'язання проблем гендерного порядку, який склався в українському суспільстві і який не просто може, але й повинен змінюватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клєцина И. С. Гендерная компетентность личности. *Гендерная психология. Практикум*. Санкт-Петербург, 2009. С. 316–339.
2. Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. Москва, 2004. 292 с.
3. Социальная политика и социальная работа в изменяющейся России / под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. Москва, 2012. 456 с.
4. Тугаров А. Б., Петряшкина У. О. Гендерный аспект практической социальной работы: теоретико-методологический анализ: монография / под общ. ред. Т.И. Лаврёновой. Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2016. 85 с.

Г. Єфремова

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛІСТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Динамізм соціально-економічних перетворень, стрімка інформатизація суспільства зумовлює зміни освітніх пріоритетів у розвитку спеціаліста соціально-педагогічної сфери – мобільного, компетентного, адаптивного, конкурентоспроможного, який орієнтується у сучасному світі, вільно розпоряджається своєю професійною кваліфікацією, мобільно адаптується до нових умов професійної діяльності тощо.

Наукова категорія «розвиток особистості» означає процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання [1, с. 787]. Передумовою й результатом здійснення розвитку особистості є потреби. Рушійною силою – суперечність між буттям наявним і бажаним, яке є внутрішньою суперечністю між зростаючими потребами та реальними можливостями їх задовольнити. Тим часом процес розвитку особистості передбачає зміни впродовж життя [1, с. 788].

Слід зазначити, що професійний розвиток – процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності [1, с.733].

У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей та здібностей. Відбувається якісне перетворення внутрішнього світу, ціннісних орієнтирів, соціальних норм та стандартів поведінки особистості фахівця, що призводить до його професійної самореалізації, компетентності та майстерності.

У своєму дослідженні І. Ніколаєску трактує професійний розвиток соціального педагога як «процес становлення, зростання й реалізації професійно-особистісних якостей та здібностей, фахових знань та вмінь, який супроводжується активними якісними перетвореннями внутрішнього світу й приводить до нового способу діяльності. Механізмом такого професійного розвитку є саморозвиток, що ґрунтується на творчому пошуку й творчій самоосвіті у виборі змісту та форм професійного вдосконалення за рахунок максимально можливого збагачення власного розумового досвіду, самореалізації у процесі професійної діяльності» [2, с.40].

На наш погляд, провідною метою професійної підготовки соціальних педагогів у закладах післядипломної освіти повинен бути їх професійний розвиток. Оскільки професійний розвиток відбувається у процесі професійного навчання і самовиховання,

професійної підготовки особистості. Цього можна досягти, надаючи певні знання, формуючи ціннісні орієнтири і моделі діяльності.

Під професійним розвитком соціального педагога ми розуміємо процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Зважаючи на це, соціальний педагог повинен не лише ефективно працювати з індивідом, групою, колективом, але водночас сприяти утвердженню чи зміні соціального статусу особистості, групи, колективу в суспільстві.

На нашу думку, абсолютно не кожна людина придатна для соціально-педагогічної діяльності: основним визначальним фактором тут є система цінностей, людських компонентів, характеру, що і визначають її професійну придатність та ефективність її практичної діяльності. Саме тому соціально-педагогічна діяльність була і залишається однією з важких професій. Вона не завжди адекватно сприймається суспільною думкою і не завжди добре оплачується. Але діяльність у соціально-педагогічній сфері залишається однією з найбільш піднесених і шляхетних видів професійної діяльності людини.

На наш погляд, показником професійного розвитку соціальних педагогів є сформована професійна адаптивність особистості, що виявляється у високому рівні професійної освіченості, компетентності, в усвідомленні фахівцем цінності своєї професії і себе як професіонала, відданість своїй професії, досягнення на цій основі суспільно-значущих результатів та власних цілей.

Цілями професійної діяльності соціального педагога є: формування самостійно діючої, морально відповідальної особистості, котра відповідає за вибір свого життєвого шляху, творчу реалізацію здібностей та самореалізацію кожної людини, сприяння створенню психологічної комфортності і безпеки особистості, взаємодія з соціальними інститутами з метою підтримки національних потреб і запитів суспільства.

На думку дослідників, для належного виконання своїх професійних функцій та обов'язків соціальний педагог повинен:

- мати якості, які забезпечують його професійну придатність (емпатія, доброзичливість, автентичність, відкритість, комунікабельність, ініціативність);
- дотримуватися високих моральних стандартів, етичних зобов'язань стосовно клієнтів, колег;
- мати належну професійну підготовку;
- бути компетентним і постійно самовдосконалюватися;

–володіти високою загальною культурою, бути добре поінформованим про сучасні політичні, економічні, соціальні процеси в житті суспільства;

–уміти передбачати наслідки своїх дій, реалізовувати продуману і послідовну стратегію власної діяльності;

–формувати професійну адаптованість;

–мати професійний такт та культуру.

Професійна діяльність соціального педагога багатofункціональна та багатоаспектна. Вона спрямована не лише на формування та розвиток особистості клієнта в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а й на вдосконалення та реалізацію власного професійного розвитку в процесі професійної соціалізації та професіоналізації.

Якісними показниками *професійного розвитку* соціального педагога як чинника попередження та подолання професійної дезадаптації виступають: самоусвідомлення особистістю самої себе, адекватна самооцінка, рефлексія, вміння диференціювати і виражати свої почуття, усвідомлення необхідності відкриття власного «Я», емоційна стабільність та активізація творчого потенціалу. У свою чергу *професійний розвиток* соціального педагога характеризують: впевненість у собі, адекватний розв'язанню професійних завдань рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, здатність до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, низька внутрішня та зовнішня конфліктність, здатність до адекватної оцінки різноманітних життєвих та професійних ситуацій, навички самокерування психоемоційними станами.

Отже, професійний розвиток соціального педагога реалізується через *об'єктивні та суб'єктивні фактори*. До *об'єктивних факторів* ми відносимо професійно-кваліфікаційне зростання, стаж роботи, соціальний рух, зміна соціально-професійного положення, характер, умови, режим професійної діяльності, рівень спілкування в колективі, систему заходів для самореалізації фахівця; до *суб'єктивних* – орієнтацію у предметно-професійному середовищі, усвідомлення особистістю свого професійного рівня, самооцінку власної позиції у професійному середовищі, членства у колективі; задоволення працею, ставлення до людей, до професії, розвиненість професійно-особистісних якостей, індивідуально-типологічних властивостей, вирішення внутрішніх суперечностей та міжособистісних конфліктів у професійній діяльності, позитивну «Я-концепцію» та професійну мобільність спеціаліста.

На нашу думку, проблема розвитку соціального педагога пов'язана з процесом професіоналізації особистості фахівця. Провідна роль у цьому розвитку в контексті його професіоналізації належить процесам самоідентифікації, самопізнання та саморегуляції.

Таким чином, динамічна сутність розвитку як інтегральної особистісної властивості проявляється не лише суб'єктною активністю в системі зовнішніх умов (нових, незвичних, нестандартних), але й перетвореннями в системі внутрішніх характеристик особистості, які завжди є функціональними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Ніколаєску І. О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Ніколаєску Інна Олександрівна. – Черкаси, 2011. – 259 с.

І. Іонова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників краще здійснюється під впливом певних умов. Умовою, за тлумачним словником української мови, є обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь, а також правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь. Педагогічні умови і шляхи формування та корекції формування професійної спрямованості майбутніх фахівців розглядали М. Дяченко, Е. Зеєр, С. Зімічева, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Ткачов, Г. Томілова, А. Чорних, П. Шавір та інші.

На основі здійсненого аналізу суттєвого змісту понять «умови» і «педагогічні умови» вважаємо, що педагогічними умовами формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників є спеціально створені обставини, за яких відбувається стимулювання прагнення майбутніх соціальних працівників до самореалізації, професійного зростання і розвитку в галузі соціальної роботи. Нами визначено педагогічні умови професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників. *Перша педагогічна умова* – спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника. *Друга педагогічна умова* – формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника. *Третя педагогічна умова* – оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями.

Перша педагогічна умова – спрямування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників на здобуття професії соціального працівника. Поштовхом особистості до здобуття професії соціального

працівника є незадоволені потреби або нереалізовані мотиви. Мотив є усвідомленим спонуканням, яке зумовлює цілеспрямовану діяльність. Активним у здобутті професії соціального працівника буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, необхідних у майбутній професійній діяльності, а свою професію усвідомлює, зокрема, як єдине або основне джерело задоволення власних матеріальних і духовних потреб.

Є. Ільїн вважає, що на етапі оволодіння професією мотивація, пов'язана з інтересом до професії, виступає як ресурс і передумова, які необхідні для розвитку професіоналізму. Інтерес – це один із багатьох психологічних феноменів, що збуджують активність людини, зазначають філософи, соціологи, психологи та педагоги. Сутність інтересу розуміють як вибірккову спрямованість, звернену на процес пізнання його предметної сторони; як тенденцію, прагнення, потребу особистості займатися саме цією діяльністю, яка приносить задоволення; як збуджувача активності особистості, у результаті чого діяльність стає привабливою, продуктивною; як особливе вибірккове ставлення до навколишнього середовища, явищ, процесів відповідно до їх життєвої значущості та емоційної привабливості. Інтерес до навчання не виникає стихійно, навчально-пізнавальні мотиви формуються у процесі самої навчальної діяльності. До основних факторів, що впливають на формування позитивної стійкої мотивації до навчальної діяльності, відносить: зміст навчального матеріалу, організацію навчальної діяльності, колективні форми навчальної діяльності, оцінку навчальної діяльності, стиль педагогічного спілкування.

Друга педагогічна умова – формування ціннісного ставлення до професії соціального працівника. Для формування зрілих життєвих планів майбутніх соціальних працівників, їх особистісного й професійного самовизначення потрібна певна система цінностей особистості. Формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності залежить від усвідомлення суті самого поняття «цінність», «ціннісне ставлення», адже вони є складними, багатогранними за змістом та формою виявлення. Цінність це значущість, якої набуває дійсність стосовно людини. Ціннісне ставлення визначається як внутрішня позиція особистості, що відображає взаємозв'язок особистісних і суспільних значень. Ціннісне ставлення розкриває внутрішній світ особистості, основними складовими якого є стійкий зміст та особистісні цінності як джерело цього змісту.

Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності можливе за умови його усвідомлення, прийняття та реалізації у практичній діяльності. Ціннісне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності визначають як цілісне, інтегративне утворення в структурі особистості майбутнього соціального працівника, сутність якого полягає: в усвідомленні соціальної

значущості діяльності соціального працівника; наявності стійких професійних інтересів до праці соціального працівника; прагненні до творчої професійної діяльності. Формування ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності є складним та багатограним процесом, що має певні етапи – вибір професії, отримання професійних знань та виявлення на основі цього інтересу до професійної діяльності, перші самостійні кроки студентів до оволодіння професійними вміннями та навичками, розвитку накопиченого особистого досвіду в педагогічній діяльності.

У низці досліджень зазначається, що студентство – період сенситивний, дуже сприятливий для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої якості особистості, що сприяє становленню світогляду та ставленню до довкілля. Ціннісні орієнтації регулюють і спрямовують діяльність майбутніх соціальних працівників. А цінності як суворий контролер їх бажань спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення.

Сучасна людина успішно поєднує в собі спрямованості з різних сфер життя та виробничої діяльності, що дозволяє їй гнучко реагувати на різні ситуації, що виникають в соціумі. Тому навчання у вищому навчальному закладі повинно забезпечувати такий розвиток, внаслідок якого формується не тільки спрямованість на професію, яку здобувають майбутні соціальні працівники, а й розвивається усвідомлення, що для того, щоб бути успішним, необхідно мати, або розвивати в собі ще й інші важливі для життя моральні та соціальні якості, знання, вміння, навички. Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності – це одна з необхідних якостей не лише фахівця з вищою освітою, а й високоморальної особистості.

Третя педагогічна умова – оволодіння майбутніми соціальними працівниками професійними знаннями і вміннями. Професійна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника характеризується системою вмінь і навичок із психолого-педагогічних, методичних та фахових дисциплін, що забезпечують реалізацію професійних планів, цілей, активність майбутніх соціальних працівників у професійній діяльності.

Узагальнюючи результати наукових пошуків дослідників у соціальній сфері з'ясовано, що виконання професійних обов'язків потребує наявності і усвідомлення професійних здібностей до майбутньої діяльності. Професійна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника характеризується уміннями і навичками, серед яких: організаційні вміння і навички (вміння організовувати власну діяльність, уміло застосовувати елементи взаємодії та співпраці); фахові (науково й методично підходити до відбору змісту та обсягу навчальної інформації відповідно до програми й

теми з навчального предмета, оперувати оптимальними формами, методами, засобами навчально-виховної діяльності); комунікативні (налагоджувати спілкування з клієнтами й колегами на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, емпатії та партнерства); проєктивні (вміти планувати власну професійну діяльність, визначати мету й основні завдання, діагностувати навчально-виховні ситуації, ефективно й коректно проєктувати свої подальші професійні дії); рефлексивно-творчі (бути здатним до гуманного сприйняття педагогічного оточення, конструктивно аналізувати власну професійну діяльність, прогнозувати майбутні дії).

О. Ключко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНІКИ РОБОТИ ВОЛОНТЕРІВ З НЕПОВНОЛІТНІМИ АДІКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Сучасна соціальна дійсність диктує нові тенденції до організації професійної діяльності з неповнолітніми адитивною поведінки. Дієвою альтернативою в освітньо-профілактичній роботі з такими клієнтами соціальної роботи є розробка та упровадження нових інтерактивних волонтерських ініціатив. Зазначимо, що основними напрямками вуличної волонтерської діяльності з неповнолітніми є робота з ними у ході проведення тематичних акцій та заходів (відзначення святкових, вихідних днів, ушанування видатних днів та подій тощо), а також організація їхнього змістовного дозвілля. Специфічною рисою саме волонтерської активності з неповнолітніми є їхнє залучення до різних соціальних проєктів, заходів та акцій у межах територіальної громади (за місцем їхнього проживання).

Головними засадами організації волонтерської роботи з неповнолітніми адитивною поведінки вважаємо:

- урахування провідних видів діяльності неповнолітніх відповідного віку (гра – для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; міжособистісне спілкування з однолітками – для підліткового віку);
- урахування інтересів і запитів неповнолітніх;
- формування, розвиток та удосконалення навичок взаємодії та спілкування у групі (у групі однолітків, у різновіковий групі, із дорослими, зі старшими товаришами – волонтерами);
- формування, розвиток та удосконалення навичок кращого розуміння один одного.

Потреба формування соціально активної особистості спрямованість соціально-педагогічного процесу на її розвиток

спонукають до розвитку нових інтерактивних форм соціальної взаємодії. Стверджуємо, що однією із таких форм є ігрові техніки як засіб розвитку особистості неповнолітнього, а також як суттєвий профілактичний засіб соціальної роботи.

Як свідчить практика, однією із найбільш затребуваних та дієвих форм волонтерської роботи з неповнолітніми є ігротека на вулиці. Така ситуація пояснюється тим, що специфіка ігрової діяльності у системі вуличної волонтерської роботи полягатиме у профілактичній спрямованості самої гри як засобу організації змістовного дозвілля, запобігання асоціальної поведінці неповнолітніх. Метою таких ігор може бути як безпосередній розвиток позитивних якостей особистості, так і демонстрація творчого потенціалу учасників, їхніх пропозицій і можливих перспектив розвитку. Програвання ситуацій, залучення учасників гри до ситуацій вибору є реальним шляхом розвитку творчої особистості.

Зазначимо, що гра тут буде виступати інструментом волонтера ще й тому, що її можна використати з діагностичною метою, психокорекційного впливу для налагодження міжособистісних стосунків. Крім того, гра вивільняє учасника духовно і фізично, знімає психоемоційну, внутрішньоморальну напруженість, дає відчуття радості від подолання можливих труднощів, перепон, взаємодії у команді.

Специфічною ознакою ігротеки вуличної волонтерської діяльності є її системна організація як спланованого комплексу ігор, ігрових технік та методик, які пропонуються клієнтам вуличної соціальної роботи (неповнолітнім), з метою створення умов для змістовного дозвілля, профілактики негативних явищ у поведінці, пропаганди здорового способу життя як головних завдань соціально-педагогічної профілактики.

Для досягнення заданої ефективності усіх профілактичних впливів комплекс інтерактивних ігрових технік та методик доцільно розглядати у чіткій компетентній єдності, а саме у формі певної ігрової програми. Таке рішення пояснюється тим, що саме ігрова програма, як більш складна форма організації ігрової діяльності в умовах вуличного простору, передбачатиме наявність єдиної теми, ідеї і проблеми, буде пов'язана логікою чи певною сюжетною лінією і побудована відповідно законів композиції (станційна ігрова програма, театралізована ігрова програма, тематична ігрова програма, ігрова акція, вуличний ігротеатр тощо).

Зазначимо, що реалізація таких стратегічних профілактичних завдань у ході пропедевтичної інтеракції також вимагатиме виконання загальних правил, що ставляться перед плануванням і використанням такої ігротеки, а саме:

- установа емоційно позитивного контакту;

- катарсис як форма емоційного реагування, що призводить до подолання негативних емоційних переживань звільнення від них;
- інсайт як досягнення особистістю глибшого розуміння себе і своїх відносин із значущими іншими, процес глибшого розуміння свого внутрішнього світу;
- дослідження реальності як «тестування» чи «апробування» неповнолітнім різних форм і способів соціальної комунікації та взаємодії із соціальною реальністю, побудова міжособистісних відносин;
- адекватне об'єктивне відображення суб'єктивних вражень як створення типових, правильних, конструктивних моделей соціальної взаємодії;
- створення особливої атмосфери безпеки і довіри;
- сублімація як механізм психологічного захисту особистості, що передбачає переключення нереалізованої, надмірної сексуальної енергії на інші соціально прийнятні цілі (а особливо важливим є для підлітків у їхньому бурхливому періоді статевого дозрівання).

Такі загальні правила є об'єктивними, адже несуть пряму діалектичну відповідність із сутнісним розумінням феномену гри як відносно самостійної діяльності особистості, розвазі, пізнанні, активних дій у розвитку духовних і фізичних сил; як довільній внутрішньо вмотивованій діяльності що передбачатиме гнучкість у вирішенні питань про те, як використовувати той чи інший предмет, чи яким чином діяти у конкретній соціальній ситуації/дійсності.

Прикладом подібної ефективної організації програмних інтерактивних технік та методик волонтерами під час вуличної профілактичної роботи з неповнолітніми адитивною поведінки визначаємо різноманітні руханки на свіжому повітрі, із використанням методики соціальної анімації, аквагриму, спеціальних подій соціокультурної діяльності тощо. Зазначимо, що використання активних ігрових форм доцільно поєднувати із настільними та інтелектуальними іграми (шахи, шашки, дитяче доміно, карти «упо», «дженга», «містакос» тощо).

Окремим напрямом у системі інтерактивних технік, що використовуються також і з профілактичною метою, слід зазначити досвід використання елементів рольових інсценізацій окремих молодіжних субкультур.

Найбільш поширеним, на нашу думку, є досвід використання основних елементів техніки історичної реконструкції. Адже історична реконструкція полягає у відтворенні матеріальної й духовної культури тієї чи іншої історичної епохи/регіону з використанням археологічних, образотворчих і письмових джерел. Цей рух, що ставить перед собою наукові цілі, також використовує метод рольової гри й наукового експерименту для вирішення проблем і більш

глибокого вивчення досліджуваної історичної події. Однак зазначимо, що ефективним та цікавим саме для неповнолітніх стануть організація інсценізованих дійств т.зв. «живої історії» (переодягання у історичні костюми, реконструкція побуту, окремих подій, життя тощо) та програвання історичних турнірів, сцен тощо.

Цікавим видається використання досвіду упровадження у вуличну роботу з неповнолітніми елементів:

- субкультури толкієністів (інсценізації, рольові ігри світу фентезі за книгами Толкієна);
- субкультури потероманів (використання специфічних «магічних» предметів, сленгу; програвання різних подій містично-чарівного світу «Гарі Поттера», що створила Дж. Роулінг);
- субкультури аніме (ігрове наслідування сюжетів, героїв японських мультів «аніме»);
- субкультури світу «Марвел» (імітація смислового ігрового простору подібного до відомих коміксів американської компанії «Marvel» зі світом супер-героїв (людина-павук, «залізна» людина, «Халк» та інших «Месників» та анти-героїв);
- субкультури прихильників саги «Зоряні війни» (рольові ігри у якості героїв фантастичного світу «Зоряних воєн») тощо.

Зазначимо, що використання у вуличній ігротеці елементів молодіжних субкультур буде залежати від дослідження ступеня обізнаності та зацікавленості самих неповнолітніх конкретною субкультурою, а також потенційними можливостями її реалістичної реалізації у вуличних умовах (адже головною особливістю інсценізації таких субкультур є їхня доведена на практиці реалістичність, реалістична занурення у цей світ).

Таким чином, вбачаємо широкий освітньо-профілактичний потенціал використання інтерактивних технік у процесі профілактики адиктивної поведінки неповнолітніх у волонтерській вуличній соціальної роботи.

Л. Пономаренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА» ДО ПУБЛІЧНОГО ВИСТУПУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Професійний портрет соціального працівника помітно трансформується у зв'язку зі змінами у державній політиці, підвищенням вимог до фахівців соціальної сфери як з боку споживачів їх послуг, так і суспільства в цілому, а також швидким розвитком

інформаційно-комунікативних технологій. Огляд ключових завдань професійної діяльності сучасного фахівця засвідчує, що значна їх частина пов'язана із комунікативними вміннями та навичками: вміння вербальної та невербальної комунікації, активного слухання, спостережливість, уважність, вміння конструктивного спілкування, тактовність, розуміння партнерів по спілкуванню; вміння аналізувати інформацію, управляти комунікативним процесом, викликати довіру до себе, попереджати та долати конфліктні ситуації, здійснювати комунікативну презентацію, добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування, переконувати, володіти багатим словниковим запасом, технікою і логікою мовлення та мовленнєвим етикетом та ін. Відповідно, нині однією з домінуючих характеристик соціального працівника є його комунікативна компетентність, яка включає здатність виступати на публіці.

Публічний виступ – це усний виступ, в якому оратор засобами мови впливає на певну групу людей. Залежно від мети спілкування розрізняють: інформаційні, надихаючі, або переконуючі, розважальні та вітальні публічні виступи (монологи).

Головна мета публічного виступу – вплинути на аудиторію. Щоб досягти такої мети, публічна промова має відповідати таким критеріям: змістовність, інформаційна насиченість, глибоке розкриття теми, ясність і точність, логічність, простота й зрозумілість, стислість, багатство мови, емоційність і наочність, жвавість викладу, доречність [2, с. 6].

Процес підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» до публічного виступу умовно можна поділити на два блоки: 1) теоретична підготовка, 2) практична підготовка.

В ході теоретичної підготовки майбутні соціальні працівники повинні прийти до розуміння того, що публічний виступ потребує ретельної попередньої підготовки, яку можна представити трьома етапами: аналіз, організація та спілкування. У процесі підготовки до публічного виступу також важливим є вміння відбирати фактичний матеріал, для формування доповіді, адаптуючи його до потреб і інтересів аудиторії, організувати послідовність його викладу, формулювати тему, мету, а також дбати про високий рівень культури мовлення та спілкування в цілому.

Особливої уваги заслуговує уміння реалізувати різноманітні методи ефективного спілкування в професійному середовищі та в соціумі такі як звітність, презентація, виступ перед аудиторією, тощо. Техніка виступу включає: роботу з голосовим апаратом; роботу над поставою; жестами та мімікою [1; с. 206–207.]

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій дозволяє усилити публічні виступи технічними продуктами. До технічних

продуктів, що можуть стати студентам спеціальності «Соціальна робота» у нагоді при створенні презентації до виступу ми відносимо:

1. Evernote – веб-сервіс і набір програмного забезпечення для створення та зберігання нотаток.

2. Mind map редактори – програми для схематичного зображення ідеї або їх систем (інтелект-карти, карти пам'яті).

3. MS PowerPoint – потужний інструмент для створення презентацій.

4. AppleKeynote – головний конкурент MS Power Point. Ключова відмінність – знаменита простота використання Apple («ease of use»).

5. Google Презентації – безкоштовний хмарний офіс на Google Диску.

6. Haiku Deck – це спроба спростити створення презентації і взагалі сам зміст слайдів.

7. Prezi – поширений за кордоном софт для створення флеш-презентацій.

8. Slides – це новий інструмент для створення презентацій, орієнтований на сучасні тенденції.

9. Projeqt – додаток, схожий на Slides. У Projeqt присутня вставка практично будь-якого інтерактивного елемента з інтернету, що оживляє презентацію.

10. Flowboard – сервіс для створення якісної презентації на планшеті.

У змісті підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» до публічного виступу з використанням презентації ми приділяємо особливу увагу процесу формування практичних комунікативних вмінь і навичок майбутніх соціальних працівників. Означене завдання вважаємо доцільним вирішувати шляхом їх пропрацювання під час виконання творчих завдань. Прикладом таких завдань можуть бути: ознайомлення з публічними виступами відомих людей, їх аналіз на предмет відповідності основним критеріям; підготовка та аналіз власних публічних виступів, моделювання ситуацій спілкування (академічні, професійні, суспільні або особисті), в яких студент використовує мову, зняття на відео власних виступів з подальшим аналізом, декламація віршів, створення презентацій до виступів з використанням різних технічних продуктів і т.п.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аннушкин, В. И. (2011). *Риторика. Вводный курс*. М. : Флинта.
2. Середа Н. В. *Основи риторики для бізнес-лідерів: ефективний публічний виступ*. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети».

РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Н. Горопаха

Рівненський державний гуманітарний університет

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ-ЛОГОПЕДІВ

Потреба у розвитку спеціальної та інклюзивної освіти є значною, адже у сучасному світі зростає кількість дітей з порушеннями нормального розвитку: якщо у середині ХХ ст. 60-70 % новонароджених були практично здоровими, то сьогодні до 40-50 % дітей мають певну схильність до змін у розвитку. Постійно збільшується відсоток дітей з фізичними та розумовими вадами і в Україні. Їх розвиток може бути наближений до нормального лише за умови правильного виховання і спеціального навчання. Це надзвичайно актуалізує проблему підготовки фахівців зі спеціальної освіти, зокрема, з логопедії, оскільки саме логопедичної допомоги потребує значна кількість дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується упровадженням компетентнісного підходу на всіх рівнях від дошкільної до післядипломної освіти. Якщо йдеться про вищу освіту, компетентнісний підхід передбачає формування у майбутнього фахівця низки соціально-особистісних, інструментальних, загальнонаукових та професійних компетенцій, які у комплексі складають основу його професійної компетентності. Компетентнісна освіта має бути більше спрямована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, аніж на обсяг знань. Це вимагає внесення змін як у зміст підготовки фахівця, так і у процес організації навчання. Надати навчання компетентнісного спрямування можна завдяки включенню у навчальний процес вишу інтерактивних методів, які значно підвищують рівень активності та самостійності здобувачів вищої освіти, без чого неможливе формування у випускників як інтегральної компетентності, так і фахових компетентностей.

У дослідженнях провідних українських науковців (Н. Пахомова [1], М. Шеремет [5] тощо) визначено сутність поняття професійної компетентності логопеда та основні її складові. Ю. Пінчук [2] розглядає професійну компетентність вчителя-логопеда як інтегративну якість фахівця, який виявляє готовність максимально ефективно здійснювати діагностику, корекційно-превентивне навчання та особистісний розвиток осіб з вадами мовлення. Компетентний фахівець, як підкреслює Л. Федорович [4], характеризується тим, що він має не тільки професійні знання, уміння та навички, а може приймати відповідальні рішення в ситуаціях

вибору, схильний до співробітництва, вирізняється мобільністю, динамізмом, конструктивністю, завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни, вважає свою професію великою цінністю.

На основі аналізу можемо зазначити, що сучасні науковці розглядають професійну компетентність педагога як сукупність трьох складових компонентів – предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного. Зрозуміло, що коли йдеться про компетентність логопеда, ці складові конкретизуються у відповідності із найважливішими компонентами його професійної діяльності (до прикладу, можна виокремити діагностичний, орієнтаційно-прогностичний, конятивно-проектувальний, корекційний, організаційний, інформаційний, комунікативний, рефлексивно-перцептивний компоненти тощо).

Для формування у майбутніх логопедів фахових компетенцій важливо не лише навчити їх ще на етапі здобуття вищої освіти отримувати готову інформацію та підкріплювати отримані знання практичним досвідом, а й спонукати до самостійного пізнання, «відкриття» педагогічних істин, постійних творчих пошуків, аналізу на основі теоретичних знань явищ і фактів педагогічної практики. Розв'язання вказаних завдань можливе лише за умови використання у навчальному процесі інтерактивних форм організації усіх видів навчальної діяльності.

Здійснивши порівняння традиційного та інтерактивного навчання М. Томашевська [3], обґрунтовано доводить, що вони відрізняються в усіх основних елементах освітнього процесу: цілі; змісті; засобах; методах навчання; формах навчання. Дослідниця визначає інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, коли кожен суб'єкт включений у процес навчання, організоване у формі взаємодії, діалогу – як між викладачем і студентами, так і між самими студентами. Це робить інтерактивне навчання суб'єкт-суб'єктним, тобто обидві його сторони є суб'єктами на противагу суб'єкт-об'єктному традиційному навчанню (педагог – суб'єкт, студент – об'єкт).

Формування професійних компетенцій майбутнього логопеда розпочинається у навчальній аудиторії. І вже на цьому етапі повинні мати місце інтерактивні методи навчання, зокрема, ті, що передбачають творче застосування знань для розв'язання певної навчальної проблеми, ґрунтуються на само- та взаємонавчанні студентів. Найскладніше інтерактивні методи використати на лекційному занятті, адже класична лекція має вигляд пасивної форми навчання. Однак, досвід переконує, що цю ситуацію можливо змінити. Скажімо, у випадку, коли викладання ведеться на порівняно невеликому потоці, лекцію можна побудувати у формі інтерактивної дискусії. Такі дискусії ефективні на лекціях зі спеціальних методик

дошкільної та початкової освіти, які викладаються на четвертому курсі бакалаврської програми і мають тісний зв'язок із спеціальною педагогікою, логопсихологією та логодидактикою.

Досить часто лекція синтезує великий обсяг знань, який у традиційному варіанті викладач подає в опрацьованому вигляді. Якщо побудувати таке лекційне заняття на основі залучення студентів до само- та взаємонавчання, воно стане інтерактивним. З цією метою варто використати метод «ажурної пилки». Навчальна група попередньо розподіляється на так звані «домашні групи». Кількість учасників «домашньої групи» має відповідати кількості питань, що входять до змісту теми (зазвичай це не більше чотирьох питань). Відповідно до схеми «ажурної пилки» із «домашніх» створюються «робочі групи», кожна з яких на основі наданих викладачем матеріалів самостійно опановує зміст відповідного питання. Наступний етап роботи – повернення у «домашні групи» та взаємонавчання, у результаті якого усі студенти групи отримують можливість виявити пізнавальну і творчу активність. При цьому викладач по чергово працює з «робочими групами», за потреби допомагаючи узагальнити та систематизувати матеріал для подальшого його використання студентами у «домашніх групах».

Ще одним з інтерактивних методів, побудованих на взаємонавчанні, є залучення студентів до підготовки мультимедійних лекцій. Ефективною є така модель: студенти по чергово готують мультимедійний супровід лекцій спільно з викладачем, презентуючи під час лекційного заняття свою частину матеріалу.

Надати інтерактивного характеру практичним та лабораторним заняттям допомагає використання методів проблемно-розвивального навчання та ігрових форм організації самостійної навчальної роботи студентів. Проблемні ситуації зазвичай пропонуються до розв'язання у формі психологічної, педагогічної чи методичної задачі. Вони мають бути включені до практикумів з навчальних дисциплін або збірників тестів та завдань для самостійної роботи. Тоді кожен студент зможе спочатку самостійно поміркувати над ними, викласти письмово власний варіант розв'язання педагогічної чи методичної проблеми. Обов'язковим структурним компонентом методики використання педагогічних задач є бесіда-обговорення проблемної ситуації під час практичного заняття, яка завершується спільним вибором найефективнішого способу її розв'язання. Саме колективне обговорення надає використанню проблемних ситуацій та педагогічних задач інтерактивної форми.

Своєрідним містком між теоретичним навчанням та практикою можна вважати педагогічні ігри, які дають можливість, нехай і в уявлюваній ситуації, спробувати себе в обраній професії. Педагогічні ігри є тим методом навчальної роботи, що дозволяє підсумувати, узагальнити знання студентів з усього курсу, а також самостійно набути

знань з тем, які до лекційного курсу не входять. Хоча сама гра проходить у навчальній аудиторії, підготовка до неї вимагає від викладача організації різноманітних форм самостійної роботи студентів.

Отже, узагальнення багаторічного досвіду застосування інтерактивних методів у підготовці фахівців за освітніми програмами «Дошкільна освіта, спеціальна освіта (логопедія)» та «Спеціальна освіта. Логопедія. Спеціальна психологія» підтверджує, що на лекційних заняттях найдоцільніше застосовувати інтерактивні методи, побудовані на само- та взаємонавчанні студентів. Практичні та лабораторні заняття можуть набути інтерактивного характеру завдяки методам проблемно-розвивального навчання, педагогічній бліц-грі та діловій грі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов застосування інтерактивних методів не лише в процесі аудиторного навчання майбутніх логопедів, але й у організації самостійної навчальної роботи студентів та педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія / Н. Г. Пахомова – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 346 с.
2. Пінчук Ю. В. Система професійної компетентності вчителя-логопеда : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ю. В. Пінчук. – К., 2005. – 220 с.
3. Томашевська М. Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі / М.Томашевська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2017. – № 8 (72). – С. 178–188.
4. Федорович Л. О. Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього логопеда до професійно-педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Л. О. Федорович // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. – 2011. – Вип. 17 (2). – С. 325-334. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2011_17\(2\)_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2011_17(2)_42)
5. Шеремет М. К. Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі / М. К. Шеремет // Логопедія. – 2011. – № 1. – С. 3-5.

О. Колишкін

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ В ГАЛУЗІ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Процеси гуманізації суспільного життя, які нині відбуваються, вимагають створення належних умов для соціальної адаптації та інтеграції мільйонів осіб з обмеженими можливостями. Гуманізація процесу навчання у наш час означає, в першу чергу, посилення уваги до формування особистості, розвитку кожної дитини, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку. Багатьма державами

розроблені і впроваджені в практику різноманітні програми і системи соціального забезпечення для людей з ослабленим здоров'ям, в яких особлива увага приділяється заняттям фізичними вправами.

Фізична культура є одним з основних шляхів корекції порушень фізичного розвитку, рухової підготовленості, психомоторики, вольових якостей осіб з обмеженими можливостями, виховання рухової грамотності та залучення їх до трудової діяльності, самообслуговування, соціальної адаптації.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури (АФК) як самостійного наукового напрямку, основною метою якої є формування життєво та професійно важливих умінь та навичок, розвиток і вдосконалення фізичних та психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями.

АФК покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, залишкове здоров'я, природні фізичні ресурси та духовні сили осіб з обмеженими можливостями, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості організму до вимог суспільства.

В умовах сьогодення спостерігається активізація процесу формування адаптивної фізичної культури в Україні та інших країнах пострадянського простору. Причому участь в цьому процесі беруть і такі держави як США, Канада, Нідерланди, Польща та ін. Вивчення досвіду освітньої діяльності за напрямками підготовки, спеціалізаціями, дисциплінами, педагогічними практиками, що припускають підготовку кадрів з адаптивної фізичної активності, фізичної реабілітації, кінезіотерапії, адаптивного фізичного виховання, активного відпочинку у вищих навчальних закладах провідних держав світу дозволили глибше зрозуміти філософію, зміст, специфіку роботи з особами, які мають стійкі відхиленнями у стані здоров'я, уточнити і конкретизувати освітні програми з адаптивної фізичної культури.

Враховуючи те, що адаптивна фізична культура є по суті міждисциплінарною спеціальністю, яка інтегрує в собі такі галузі людського знання як фізична культура, медицина, корекційна педагогіка, то виникає питання про об'єднання освітньої і, особливо, наукової діяльності за цими спеціальностями з іншими напрямками підготовки і спеціальностями як вищої, так і середньої професійної освіти. Цілком логічним виглядає вивчення питання про поєднання підготовки кадрів з адаптивної фізичної культури із рядом педагогічних спеціальностей: тифло-, сурдо-, орто-, психопедагогіки, фізичної культури та деяких інших.

Адаптивна фізична культура належить до нових напрямів професійної підготовки фахівців та являє собою складне багатогранне

соціально-педагогічне явище, а її теорія виступає як науковий напрям, що вивчає структуру, функції, принципи, цілі, задачі, засоби і методи раціонально організованої рухової активності осіб з обмеженими можливостями.

На сьогодні в Україні фізична культура для осіб з обмеженими можливостями недостатньо представлена в системі середньої (як базової, так і підвищеного рівнів) і вищої (як спеціальність і як частина напряму) професійної освіти; у системі підготовки кадрів вищої кваліфікації (як частина спеціальності науковців) як сфера професійної діяльності (посади тренера-викладача та інструктора-методиста з адаптивної фізичної культури). Все це дозволяє стверджувати, що необхідно сформувати основні контури освітнього, наукового, правового і інформаційного простору адаптивної фізичної культури.

Вимоги до професійних якостей фахівця з адаптивної фізичної культури мають структуру, яка розподілена на три групи: що повинен знати, вміти, чим володіти.

Фахівець з АФК повинен знати основні положення і нормативні документи, правові акти стосовно фізичної культури та спорту осіб з обмеженими можливостями; теорію і методику АФК; основи комплексної реабілітації осіб з обмеженими можливостями; засоби та методи фізичної культури, способи організації занять фізичними вправами при різних порушеннях функцій організму, показання та протипоказання до проведення занять з АФК; вікову психологію, спеціальну педагогіку, фізіологію і гігієну; тенденцію можливого розвитку міжособистісних конфліктних ситуацій.

У процесі здійснення професійної діяльності фахівець з АФК повинен вміти проводити групові та індивідуальні заняття з особами, що мають порушення психофізичного розвитку, усіх вікових та нозологічних груп; використовувати засоби та методи фізичної культури для проведення освітньої, виховної, рекреаційно-дозвільної, оздоровчої роботи, яка спрямована на максимальну корекцію відхилень у розвитку та здоров'ї тих, що займаються; комплектувати групи для занять з урахуванням основного дефекту та психофізичного стану тих, що займаються; складати план та підбирати найефективніші методики проведення занять; сприяти соціалізації тих, що займаються, розширенню кола їхнього спілкування у процесі навчально-тренувальної та змагальної діяльності; проводити відбір та спортивну орієнтацію найперспективніших для подальшого спортивного вдосконалення.

Вимоги до професійної діяльності фахівця з АФК передбачають володіння ним системою керівництва процесом педагогічної діяльності у АФК, для реалізації якої необхідно знати:

– вихідний стан системи, якою треба керувати, який поділяється на два блоки: блок діагностування і блок мети керівництва;

– кінцевий стан системи (мета керівництва), засоби та методи корекції керівних впливів: блок моделювання, блок педагогічних завдань, блок керівних впливів (засоби, методи, методичні прийоми навчання, виховання, корекції);

– система, якою керують: блок об'єкту керування (функціональний стан, особистісні якості, вторинні відхилення);

– стан системи на виході: блок результатів керування (якість життя; розвиток особистості; стан здоров'я; динаміка фізичного розвитку, фізичної підготовленості; відношення до цінностей фізичної культури).

Складність об'єкту керування у адаптивній фізичній культурі, яка пов'язана з різними відхиленнями у стані здоров'я, висуває на одне з центральних місць блок контролю та корекції керівних впливів. Інформація, яка отримана у процесі контролю, стає підґрунтям для внесення корекцій до блоку мети керування та до всіх блоків керівної системи (моделювання, педагогічних завдань, керівних впливів).

Майбутній фахівець з АФК повинен володіти такими загальними професійно важливими якостями як сумлінність та емоційна стабільність, які забезпечують успішність діяльності, а також психологічною стійкістю. Сумлінність як прояв цілеспрямованості, обов'язковості та наполегливості є надійною прогностичною ознакою професіоналізму. Від педагогічної майстерності фахівця з АФК, його ерудиції, сумлінного відношення до справи залежать успіхи особи з обмеженими можливостями.

Окрім педагогічних знань фахівець з АФК повинен також добре знати загальну та вікову психологію, її дитячий та спеціальний розділи. Без цього не можна зрозуміти природу, сутність і характер відхилень в психічній діяльності дитини, які обумовлені властивим їй дефектом розвитку, не можна правильно прогнозувати перспективи її розвитку. Обов'язковим є володіння знаннями медичного і клінічного характеру, розуміння фізіологічних закономірностей. Тому обізнаність фахівця з АФК в цих питаннях обов'язкова.

Окрім ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, яка дозволяє фахівцю з АФК ефективно розв'язувати завдання, що стоять перед ним, він повинен володіти цілим рядом особистісних якостей, без яких неможлива успішна робота з особами, які мають порушення психофізичного розвитку. Майстерність фахівця з АФК – це творчий процес, мистецтво умілого поєднання високо розвинутого анатомо-фізіологічного мислення з чуйним відношенням до тих, хто займається, з високою особистою, професійною культурою навчання та виховання.

Обов'язковою умовою професіоналізму фахівця з АФК є комунікативна компетентність. Перелік конкретних професіонально-особистісних якостей, які необхідні фахівцю, це – переконаність і самокритичність, щирість і здатність володіти собою, цілеспрямованість і гнучкість та ін. Без них навряд чи можливо оволодіти професійною майстерністю, навчитися діяти вільно та доцільно.

Успіх діяльності фахівця з АФК багато в чому визначається наявністю педагогічних здібностей, які є передумовою для педагогічної майстерності. До структури педагогічних здібностей входить психолого-педагогічна зіркість і спостережливість, уява, організаторські здібності і педагогічний такт.

Для оволодіння професіоналізмом кожному фахівцю з АФК важливо сформувати наступні вміння: пізнавальні, дослідницькі, проєктивні, конструктивно-організаторські, діагностичні, координаційні і комунікативні. До числа критеріїв здібностей фахівця з АФК до інноваційної діяльності входять мотиваційно-творча спрямованість особистості і креативність.

Професійний обов'язком фахівця з адаптивної фізичної культури є вдосконалення своєї кваліфікації. Формування фахівця з АФК відбувається в процесі самостійної практичної діяльності на основі глибокого оволодіння її науковими основами, новітніми досягненнями передового досвіду. Поглиблення і розширення знань у галузі адаптивної фізичної культури – необхідна умова вдосконалення діяльності фахівця з АФК, підвищення ефективності корекційно-оздоровчої роботи в цілях успішного вирішення ключового завдання – здійснення гармонійного розвитку особистості особи з порушеннями психофізичного розвитку та її успішної інтеграції до суспільства.

М. Мога

Київський національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

МОЖЛИВОСТІ МІОГРАФІЇ В ДІАГНОСТИЦІ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ 1-3 РОКІВ ЗІ СПАСТИЧНИМИ ФОРМАМИ ПАРЕЗІВ

Дослідженням спастичності м'язів у дітей присвячено досить багато робіт. Але частина з них [3] розглядала тільки методи візуально-пальпаторного вивчення стану м'язів, які більшістю фахівців визнаються достатньо суб'єктивними і залежними від багатьох чинників: перш за все, досвіду діагноста в даній методиці, чутливості його рук, стан шкіри випробуваного, особливостей його підшкірної жирової прошарку, ступеня еластичності шкіри та інше. До таких методик можна віднести і методику мануального м'язового тестування [1, 2], і модифіковану методику тонічної діагностики [5]. Більш точної слід визнати міотонометрію, здійснювану за допомогою

спеціального міотонметра, але існують відомі складності в придбанні цього відносно рідкісного і дорогого приладу для його використання в дошкільних освітніх організаціях [4, 7].

Міографія (електроміографія) – це метод, що дозволяє досліджувати біоелектричну активність м'язів і нервів. Електроміографія може переслідувати одну з двох цілей: встановити точний діагноз (місце ураження) або проконтролювати ефективність терапії (корекції) [7]. Показаннями до проведення досліджень за цим методом є різні симптоми з боку м'язів: судоми, спазми і посмикування; атрофія м'язів (зменшення її розмірів); м'язова слабкість, зниження тону. Як бачимо, сюди цілком може бути віднесена і наявна у дітей раннього віку спастика м'язів, патологічне підвищення їх тону.

Перш за все, необхідно визначитися з метою застосування міографічне дослідження. Чи здатне буде воно відповісти на поставлені перед дослідником конкретної проблеми питання? У нашому випадку ми маємо справу зі спастичним феноменом м'язів у дітей раннього віку з центральними парезами легкого і середнього ступеня враженості. У цьому плані нас можуть цікавити такі аспекти даної проблеми:

- Особливості функціонування спастичних м'язів у дітей раннього віку з центральними парезами в порівнянні з їх здоровими однолітками.
- Ефективність окремих методів (методик) зниження гіпертону м'язів засобами корекційного фізичного виховання.
- Кореляція між зниженням гіпертону м'язів і корекцією наявних у дитини рухових порушень спастичного характеру.
- Оцінка ефективності розробленої системи корекції рухових порушень у даної категорії дітей.

Міографія є єдиним способом, який може встановити точне місце пошкодження того чи іншого нерва, дати об'єктивну інформацію про причини паралічу, атрофії м'язів або підвищеній нервовій чутливості. Міографію призначає тільки невролог в тому випадку, якщо у пацієнта є скарги на судоми, спазми, посмикування або м'язову слабкість. За допомогою міографії вдається визначити рівень ураження нервової системи в цілому і стан окремих груп м'язів.

У вітчизняній і зарубіжній практиці можна виділити три основні види електронейроміографія (ЕНМГ):

- стимуляційна (досліджує провідність по нерву);
- ігольчата (досліджує стан м'язи);
- поверхнева (досліджує різницю потенціалів між будь-якими частинами тіла або окремого біозвена).

Нами була зроблена спроба електроміографічного обстеження дітей раннього віку із спастичним синдромом рухових порушень. В процесі практичної апробації даної методики ми зіткнулися з цілою

низкою об'єктивних і суб'єктивних труднощів. Перш за все це відноситься до підопічних з церебральної формою спастичних проявів. Зрозуміло, що психіка цих дітей має свої особливості у вигляді тривожності, зайвої збудливості, страхів. Це відразу ускладнило наші спроби влаштувати дитину в певне стандартне положення сидячи в кріслі з напів-відкинутою спинкою. Малюки починали турбуватися, активізувалася їх спонтанна рухова діяльність, вони не могли перебувати довго в незмінному статичному положенні. Нами були апробовані інші варіанти стандартного положення: лежачи на спині, лежачи на животі, животом на фітбол, - але на всі перераховані пози діти раннього віку реагували приблизно однаково – їм було дискомфортно і вони не могли утримувати цю позу необхідний відрізок часу, необхідний для повноцінного обстеження.

Розглядаючи способи активації м'язів у випробуваного дитини раннього віку, слід зупинитися на найбільш оптимальних для цього варіантах – вчинити певний рух або просто ізометрично напружити м'яз. З цих двох позицій, по всій видимості, необхідно розлучитися з ізометричною напрузою, оскільки дитина до 3 років (часто має певні психічні проблеми) просто не зможе зрозуміти суть даної дії або всякий раз буде виконувати його по-різному. Найімовірніше, для стимулювання м'язового скорочення залишиться лише виконання певного руху. Оскільки нам важливо буде порівнювати результати міографії у всіх дітей між собою, бажано, щоб в якості стимулюючого виступало якийсь стандартний рух. Для дослідження особливостей м'язової діяльності верхніх кінцівок можна використовувати вис на перекладині (вправа «Висить груша»). А для аналогічного дослідження ніг взяти, наприклад, сходження дитини на сходинку певної висоти (вправа «Сходження»). Це максимально стандартизує тестове завдання і забезпечить рівні умови при проведенні електронейроміографічного обстеження усім учасникам експерименту.

Все вище сказане дозволяє зробити попередній висновок про неможливість прямого застосування міографічного дослідження особливостей спастичного стану м'язів у дітей раннього віку за допомогою приладу «МІОК» без попередньої його адаптації і самої методики до психофізичних особливостей дітей раннього віку із спастичним синдромом рухових порушень.

Перспективи дослідження в даному напрямку вбачаються в пошуку адаптованих варіантів використання міографії стосовно дітям раннього віку з спастичним синдромом рухових порушень на основі приладу «МІОК» чи інших апаратурних пристроїв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильева Л. Ф. Основы мануального мышечного тестирования: Часть 1: Мышцы шеи и плечевого пояса / Л. Ф. Васильева. – Москва : Роликс, 2010. – 108 с.

2. Васильєва Л. Ф. Основы мануального мышечного тестирования: Часть 2: Мышцы туловища, таза и нижней конечности / Л. Ф. Васильева. – Москва : Роликс, 2010. – 98 с.
3. Иваничев Г. А. Мышечная боль. Миотонометрия. Тензоальгезиметрия / Г. А. Иваничев // Альтернативная медицина. – Казань, 2007. – №3 (12). – С. 12-17
4. Лебедеико И. Ю., Ибрагимов Т. И., Ряховский А. Н. Функциональные и аппаратурные методы исследования в стоматологии : учебное пособие / И. Ю. Лебедеико, Т. И. Ибрагимов, А. Н. Ряховский. – Москва : ООО Медицинское информационное агентство, 2003. – 128 с.
5. Пат. 67269 Україна, МПК А61В5/00. Спосіб оцінки м'язового тону у дітей дошкільного віку / Беседа В.В., Романчук О.П., заявники та патентовласники: Беседа Володимир Вікторович, Романчук Олександр Петрович (UA) – № u201109526; заявл. 29.07.2011; опубл. 10.02.2012, Бюл. №3.
6. Рангайян Р. М. Анализ биомедицинских сигналов. Практический подход / Р. М. Райгайян. – Москва : Физматлит, 2007. – 440с.
7. <http://www.rista.ru/production/miomonitor/index.htm>

О. Шадюк

Рівненський державний гуманітарний університет

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На сучасному етапі навчально-виховний процес у закладі вищої освіти педагогічного спрямування направляється на розвиток розумових здібностей студентів, розширення їх теоретичних знань та практичних умінь і навичок в той час, коли духовно-особистісна сфера також потребує розвитку. В зв'язку з цим, надзвичайно важливим є вивчення аксіології як основи виховання майбутніх педагогів інклюзивної освіти.

Освіта є першою ланкою, що повинна вчасно реагувати на зміни в суспільстві. Сьогодні як ніколи важливими є такі принципи освіти, як доступність, рівність умов кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, безперервність та різноманітність освіти. У контексті реалізації цього принципу вирішального значення набуває високоосвіченість педагога [1, с. 4].

Входження України у європейський освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості навчання та безперечного забезпечення однакового доступу всіх громадян до якісної освіти, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами. Свідченням позитивних змін у забезпеченні розвитку національної освіти сьогодні є впровадження ідей інклюзивної освіти [2, с. 42].

У педагогічній професії цінності конкретизуються, кожен майбутній педагог визначає, які характеристики педагогічної діяльності він рахує найбільш важливими; які можливості для самореалізації бачить в майбутній професії. У педагогічній науці

однією з найбільш актуальних проблем є виховання підростаючого покоління, що слід розуміти як систематичний і послідовний вплив на процес формування особистості. Виховання — це процес та практика засвоєння дитиною загальноприйнятих суспільних норм поведінки.

З огляду на вищесказане, виховання повинно бути спрямоване на створення відповідного життєвого простору, який допоможе кожній дитині, знайти своє місце в суспільстві, бути самостійною особистістю, яка здатна ціннісно ставитися до оточення та самої себе, свідомо приймати рішення та відповідати за свою поведінку. Особливої уваги заслуговують діти, які мають особливі освітні потреби. В цій проблемі, на допомогу приходять інклюзивна освіта.

Інклюзивне середовище являє собою таку систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання і передбачає навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу, тобто в колективі здорових однолітків [3].

На сьогодні питання інклюзивної освіти перебуває у стані реформування у нашій державі, надзвичайно гостро у цьому питанні стоїть проблема підготовки майбутнього педагога інклюзивної освіти оскільки, діти з особливими освітніми потребами відрізняються від здорових однолітків підходом до навчання, яке визначається фактором особистісного розвитку.

Процес розвитку професійної готовності педагога до інклюзії – це складний і багатогранний процес, який здійснюється протягом усього життя особистості педагога [1, с.7].

Досягнути ефективності педагогічної діяльності в процесі інклюзивної освіти можна лише за умови сформованості у педагога таких цінностей як: толерантність; справедливість; доброзичливість; повага; співпереживання; бажання допомогти та ін.

Навчання фахівців для освіти дітей в умовах інклюзії в Україні здійснюється відповідно до галузевих стандартів вищої освіти. Наприклад, у процесі підготовки фахівців за спеціальністю «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Спеціальна освіта» у закладах вищої освіти введено вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта». Під час проведення лекційних та семінарських занять з цієї дисципліни увагу студентів зосереджуємо на тому, що інклюзія у освітньому закладі неможлива без толерантного ставлення усіх учасників освітнього процесу одне до одного. Саме толерантність є ключовою педагогічною цінністю майбутнього педагога інклюзивної освіти.

Для формування такої педагогічної цінності як толерантність можна запропонувати студентам вправу «Стереотипи». Для виконання вправи, студентам пропонуються фотографії різних людей:

бабуся, наречена, людина в інвалідному візку, немовля та ін. І дається завдання: «За 10 секунд, ви повинні підібрати і записати два будь-які прикметники, які, на вашу думку, характеризують цих людей. Під час повторного перегляду слайдів прокоментуйте, будь ласка, прикметники, які ви підібрали до кожного фото».

Також, у процесі позааудиторної роботи, була використана така форма роботи як гурток, який ми назвали «Аксіологічна скринька». Ця форма роботи дала нам можливість гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування професійної культури майбутнього педагога інклюзивної освіти, надати фахові знання, уміння та навички, а також можливість їх практичної реалізації в ході педагогічної діяльності, створювала додаткові умови для реалізації внутрішнього потенціалу, задоволення тих потреб, які в процесі аудиторної роботи не задовольнялися та забезпечити позитивну мотивацію до педагогічної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Одне із занять гуртка «Аксіологічна скринька» проходило у формі круглого столу. До заняття студенти мали виконати завдання для самостійної роботи: «Напишіть виступ на одну із запропонованих тем: «Інклюзія: за та проти»; «Як я готую себе до роботи в інклюзивному закладі?»; «Що я можу дати дітям з особливими освітніми потребами?».

У процесі професійно-зорієнтованої позааудиторної роботи ми проводили педагогічний театр. Студенти виконували ролі відомих педагогів намагаючись відтворити їхні педагогічні погляди та продемонструвати їх педагогічні цінності. Найцікавішою постаттю виявився образ Я. Корчака.

Під час проходження різних видів педагогічних практик в умовах вищого навчального закладу, удосконалюються знання та практичні навички студентів з проблеми інклюзивної освіти. В ході педагогічної практики ми провели вправу «Комісійний магазин цінностей». Мета вправи: формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики; виявлення особистісних цінностей. «Пропонуємо пограти в комісійний магазин. Товари, які приймає продавець, – це педагогічні цінності». Учасники записують на картку свої пріоритетні цінності. Потім пропонуємо аукціон, на якому кожен із учасників може позбутися від неважливої для нього цінності або її частини і придбати щось необхідне. Наприклад, комусь не вистачає для професійного зростання красномовства, і він може запропонувати за нього певну частину врівноваженості. Після закінчення завдання підводимо підсумки та обговорюємо враження.

Отже, в ході дослідження ми виявили, що цінності не тільки регулюють професійну діяльність, а й ставши мотивом діяльності і спілкування, визначають і характеризують будову мотиваційної сфери майбутніх фахівців з метою виявлення домінуючих мотивів,

якими є цінності-цілі і цінності-засоби, що дозволяє формувати гуманістичну спрямованість професійної діяльності, що є надзвичайно важливим в умовах інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. 2015. №4 (48). С. 3-9.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. № 15. С. 39-42.
3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. *Практика управління закладом освіти*. 2010. № 4. С. 52–56.

В. Шевченко

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі забезпечення повноцінного розвитку дітей з особливими потребами вимагає створення нових типів шкіл і дошкільних закладів; розгортання позашкільних закладів; створення спеціальних служб, які будуть здійснювати профілактику дефектів і готуватимуть батьків до виховання дітей з особливими потребами в умовах сім'ї; організації найбільш ефективних напрямків диференційованого підходу до навчання різних категорій таких дітей, в т.ч. в умовах інклюзивної освіти. Якісне вирішення цих проблем знаходиться у прямій залежності від рівня підготовки фахівців [7, с. 20].

Відповідно до реформування сучасної системи освіти є очевидною потреба доопрацювання існуючих парадигм професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти, які б відповідали найвищим світовим стандартам надання освітніх послуг і були готовими до сучасних викликів фахового простору в глобалізованому суспільстві. Саме високий рівень кваліфікації педагогічних кадрів у галузі спеціальної та інклюзивної освіти є однією з важливих умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасною освітою для дітей з особливими потребами [10, с. 378].

На сьогодні виникає необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, здатних здійснювати специфічну професійну діяльність у нових умовах, які можуть надавати кваліфіковану допомогу дітям та молоді з особливими потребами у створенні умов для їх успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну, психологічну та правову підготовку на рівні вимог вищої школи [9, с. 374].

На сучасну систему підготовки фахівців корекційної освіти впливають такі чинники: досягнення в галузі педагогіки, технологій та меди-

щини; успіхи спеціальної освіти та суміжних з нею галузей; стан практичної роботи у спеціальних закладах. Проте першочергового значення набуває зміст підготовки фахівців, а також форми і методи [8, с. 204].

Ураховуючи процеси реформування освіти, модернізації та модифікації системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам з інвалідністю, вищі навчальні заклади мають своєчасно реагувати на зміни в зовнішньому середовищі та змінювати свою стратегію підготовки фахівців відповідно до потреб [1, с. 7].

Нові виклики, які стоять сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах; розроблення нових освітніх стратегій; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до вимог та потреб сучасності; створення ефективних умов для професійного й особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця [5, с. 119-120].

В умовах ускладнення завдань, які стоять перед спеціальною та інклюзивною освітою, підвищуються вимоги до фахівців зазначеної галузі, їхніх особистісних і професійних якостей, рівня їхньої професійної культури, активізується пошук способів і засобів удосконалення професійно-педагогічної підготовки педагогів [4, с. 368]. Відповідно, традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки фахівців для ефективної роботи з дітьми з особливими потребами вже недостатньо. На сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені вихователі, вчителі початкових класів, вчителі-предметники, асистенти вчителів, викладачі, які успішно працюватимуть в умовах спеціальної та інклюзивної освіти [3, с. 54-55].

Максимальну готовність студентів до майбутньої фахової діяльності забезпечує поєднання традиційних і новітніх форм роботи [8, с. 205]. Адже якщо у разі застосування традиційних технологій студент завжди перебуває у позиції того, хто навчається, то новітні технології стимулюють його до виконання різноманітних ролей, сприяючи розвитку особистості майбутнього педагога та викладача [8, с. 207]. Це дає змогу перейти від дисциплінарної моделі навчання до системної, організувати творчу професійно спрямовану діяльність студентів, особистісно орієнтувати процес навчання у вищому навчальному закладі.

Посилення тенденції першочерговості практичних змін відповідно до сучасних потреб робить актуальною проблему науково-теоретичного обґрунтування нових підходів до підготовки фахівців:

– кваліфікаційної моделі, в якій будуть змінені поняття універсальності підготовки та підходи до формування професійної компетентності фахівців;

– компетентнісної моделі майбутнього фахівця, яка буде наповнена новим змістом підготовки [2, с. 71].

Важливо розуміти, що підготовка фахівців у галузі корекційної освіти є комплексним та системним процесом, що включає вагому інтердисциплінарну складову. Зокрема, фахівці – корекційні педагоги, окрім знань і умінь з педагогічних, психологічних, соціально-гуманітарних дисциплін, повинні мати базові компетенції у сфері біологічних та медичних предметів, таких як анатомія та фізіологія вищої нервової діяльності, основи медичних знань, валеологія, патопсихологія, дефектологія тощо. Такі галузеві стандарти підготовки фахівців відтворюють специфіку їх діяльності, що передбачає виконання консультаційної, діагностичної, реабілітаційної, корекційної та психотерапевтичної функцій [6, с. 168].

Сучасні підходи до формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної та інклюзивної освіти передбачають ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку, яка дозволяє їм ефективно розв'язувати завдання, що стоять перед ними [4, с. 370].

Процес формування професійної культури майбутніх корекційних педагогів передбачає розвиток їхньої комунікативної компетентності, необхідних умінь для провадження практичної діяльності, здійснення ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки, розвитку широкого кола професійних умінь [4, с. 371].

В сучасних умовах дошкільна освіта є найважливішою ланкою в організації навчально-виховного процесу та підготовці дітей до школи. Тому одним із важливих напрямів сучасної підготовки майбутніх вихователів має бути їх підготовка до участі в програмах інклюзивного навчання, надання їм знань із спеціальної педагогіки та психології, забезпечення інструментарієм та моделями альтернативного навчання задля створення власних індивідуальних корекційно-педагогічних програм для дітей з особливими потребами [3, с. 55].

Сучасній спеціальній та інклюзивній школі, ПТНЗ та вищим закладам освіти потрібні фахівці, які орієнтовані на роботу з усіма категоріями учнів та молоді з особливими потребами, які творчо реалізують нові технології навчання, вміють адаптувати загальноосвітні методика до їх потреб, постійно домагаються високих результатів у своїй професійній діяльності [4, с. 368].

Таким чином, успішність корекційного навчально-виховного процесу в спеціальних та інклюзивних закладах різного рівня передбачає сучасну підготовку фахівців та удосконалення їх компетентності відповідно до вимог часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015, № 3 (47). С. 7.
2. Дегтяренко Т. М. Оптимізація діяльності системи корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XX в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 71.
3. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освітній простір України*. Івано-Франківськ. 2015. № 6. С. 54-55.
4. Колишкін О. В. Особливості формування професійної культури майбутніх фахівців в галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта стан та перспективи* (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 368, 370-371.
5. Мартинчук О. В. Компетентнісний підхід до фахової підготовки вчителів-дефектологів для забезпечення освітньої інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2008. С. 119-120.
6. Мединська Ю. Я. Роль та місце дисципліни «патопсихологія» у підготовці майбутніх фахівців у галузі корекційної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XX в двох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 68.
7. Миронова С. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 2003. Вип. 17. С. 20.
8. Миронова С. Поєднання традиційних і новітніх технологій у підготовці спеціальних педагогів. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. Львів, 2003. Вип. 19. Ч. 1. С. 204, 205, 207.
9. Пахомова Н. Г. Діагностико-корекційний консалтинг в системі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Спеціальна освіта стан та перспективи* (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 374.
10. Пономарьова Г. Ф. Харківська гуманітарно-педагогічна академія як регіональний осередок підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти. *Спеціальна освіта стан та перспективи* (Матеріали Всеукраїнської (заочної) науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 року). Харків, 2017. С. 378.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МЕНЕДЖЕРІВ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ

Довгополова Г., Савіна С. До проблеми визначення потенціалу особистості в контексті дослідження лідерського потенціалу студентів у позанавчальній діяльності ЗВО	3
V. Donchenko, H. Idrissi. Moroccan students in Ukraine: interaction with ukrainians as a means to develop intercultural competence.....	6
Дорда С. Лідерство у системі інноваційного управління організацією	9
Живодьор В. Інноваційні підходи до професійної компетентності менеджерів освіти.....	11
Козлова О., Чистякова І. Особливості системного управління освітою дорослих.....	13
Лохоня М. Інноваційне управління людськими ресурсами в організації.....	16
Снежко Т. Інновації в управлінні громадською організацією	18
Суліменко О. Інноваційні підходи до управління професійним розвитком працівників закладу освіти.....	22
Штика Ю, Рябуха Т. Управління молодіжними організаціями: зарубіжний досвід.....	25

РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Гигишашвили Н., Татулишвили С. Психологические факторы саморазвития и самореализации личности	29
Кузікова С. Формування суб'єкта саморозвитку як інноваційна технологія підготовки студентів-психологів	30
Скоробагатська О. До проблеми психології моральності в контексті інноваційного розвитку вищої освіти.....	32

РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ І ПРОЦЕСІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

Бикова М. Шляхи формування толерантності у дітей дошкільного віку	35
Булатова Л. Виконавська майстерність як основа самореалізації творчого потенціалу майбутнього хормейстера.....	38
Гавриленко Ю. Шляхи удосконалення диригентської техніки студентів вищих педагогічних закладів мистецького спрямування.....	42
Гао Іюань. Змістове наповнення процесу формування інноваційного потенціалу педагога-музиканта.....	44
Громова Н. Риторична компетентність майбутнього фахівця як показник самореалізації.....	48
Децюк Т. Роль науково-педагогічних працівників у позааудиторній роботі зі студентами.....	52
Єгорова О. Успішна самореалізація як умова подолання дисгармонізації особистості юнаків.....	54

Ключко О. Проблема гендерної нерівності в контексті професійної самореалізації вчителя.....	57
Кононова О., Юрженко А. Формування критичного мислення у процесі підготовки студентів з використанням цифрових технологій.....	61
Кушнір І., Алексеєнко Т. Інноваційні засоби організації самостійної роботи іноземних студентів-медиків під час вивчення української мови	63
Михайленко І., Нестеренко В. Оптимізація процесу навчання вищої математики засобами змішаного навчання.....	66
Михайличенко І. Людмила Михайлівна Кірдіщева – педагог та управлінець.....	68
Міхеєнко Т. Зміст знань про здоров'я як компонент валеологічної компетентності	72
Мынбаева А., Сагындыкова Г. Анализ методической системы учебника «Самопознания» для старших классов	75
Наумчук І. Оптимізація процесу розвитку професійної культури керівника закладу позашкільної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти.....	79
Нефедченко О. Застосування евристичних освітніх технологій для розвитку і творчої самореалізації особистості	81
Нечипоренко Н. Інноваційні технології в умовах реабілітаційного центру	84
Осьмук Н., Швець О. Використання навчального проекту як форми самостійної пізнавальної діяльності студентів	88
Пархоменко І. Розвиток творчого потенціалу особистості у процесі історико-краєзнавчого роботи: позитивний досвід сучасних закладів позашкільної освіти.....	91
Петренко М. Педагогічні умови формування інтерпретаційних умінь магістрів музичного мистецтва.....	93
Пономаренко Н. Підготовка студентів спеціальності 061 журналістика ЗВО І-ІІ р.а. до впровадження медіаосвіти	96
Пухно С. Психологічна культура як чинник розвитку творчого потенціалу особистості фахівця	99
Rysina M. Approaches to the definitions of critical thinking: retrospective analysis	103
Роздимаха Є. Неформальні об'єднання молоді у процесі самореалізації творчого потенціалу особистості.....	107
Салі О. Роль соціокультурної компетентності при вивченні іноземної мови в процесі оптимізації творчого потенціалу студентів	110
Терещенко Т. Визначення фальсифікації споживчих властивостей меду в домашніх умовах	114
Телєтова С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів вищої школи до професійної та пізнавально-творчої самореалізації.....	118
Трус О. Інноваційні підходи до національно-патріотичного виховання майбутніх викладачів вищої школи.....	121

Шаров С. Використання ІКТ для розвитку соціальної компетентності майбутніх вчителів.....	124
Штань О. Творчий потенціал ідей організації діяльності Охтирського дитячого містечка в сучасній педагогічній практиці.....	127
Хань Юйцень. Діагностика мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва до оволодіння уміннями художньо-творчої самоорганізації.....	129
Черкаський Я. Роль неформальної освіти у сприянні самореалізації творчого потенціалу засуджених	134

РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Алиева К., Абашева П. Развитие мелкой моторики рук как средство формирования познавательного интереса и интеллектуальных способностей у детей	137
Бутова М. Роль майбутнього вчителя у впровадженні методу проекту на уроках іноземної мови у контексті реалізації «Нова українська школа».....	140
Данько Н. Підготовка майбутніх вчителів початкових класів у контексті реалізації концепції НУШ	144
Діхнич К. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної практики в умовах реалізації концепції «Нова українська школа».....	146
Гаврило О. Використання дитячої літератури екологічного змісту в закладах дошкільної освіти.....	149
Колишкіна А. Підготовка майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної взаємодії.....	151
Лобова О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у контексті Нової української школи.....	154
Мордовцева Н. Компетентнісний підхід у навчанні молодших школярів у школах нового типу	158
Павлущенко Н. Упровадження гендерної складової у виховний процес в умовах Нової української школи.....	161
I. Farrell. Teaching assistant in british schools. Professional development and competency	163
Шакенова Ш., Абишева Г., Тұрлыбекова З. Дифференцированный подход на занятиях в начальной школе	167
Шойманова М., Медетова Л. Развитие поликультурности дошкольников через знакомство со сказками	170

РОЗДІЛ 5. ІННОВАЦІЇ У ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Авхутська С. Формування морально-естетичної вихованості старшокласників	173
Коханова Н. Використання інноваційних методів навчання англійської мови в польській початковій школі	175
Кривонос О. Сучасні підходи до педагогічної діагностики в контексті концепції «Нова українська школа»	177
Прядко Л. Використання прийомів гальмування поведінки дітей з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи	180
Шевченко С. Відображення зовнішньої диференціації в організації шкільної освіти в Україні на прикладі закладів для дітей з особливими освітніми потребами (1991-2000 рр.)	183

РОЗДІЛ 6. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Гончаренко О. Підготовка соціальних працівників до гендерно чутливої соціальної роботи.....	188
Єфремова Г. Пріоритети розвитку спеціаліста соціально-педагогічної сфери в умовах післядипломної освіти	192
Іонова І. Педагогічні умови формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників	195
Клочко О. Інтерактивні техніки роботи волонтерів з неповнолітніми адиктивної поведінки.....	198
Пономаренко Л. Зміст підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота» до публічного виступу з використанням презентації.....	201

РОЗДІЛ 7. ІННОВАЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Горопаха Н. Інтерактивні методи компетентнісної підготовки майбутніх дефектологів-логопедів	204
Колишкін О. Вимоги до професійної діяльності фахівця в галузі адаптивної фізичної культури	207
Мога М. Можливості міографії в діагностиці фізичного розвитку дітей 1-3 років зі спастичними формами парезів	211
Шадюк О. Аксіологічний підхід у підготовці майбутніх вихователів до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.....	214
Шевченко В. Сучасні тенденції підготовки фахівців для корекційної та інклюзивної освіти.....	217

Наукове видання

Матеріали V Міжнародної
науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ
ВИМІРИ ЗМІН**
(16–17 квітня 2019 року)

DOI 10.24139/978-966-698-272-1/2019/conference/tom2

Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 09.04.2019.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 12,5
Тираж 200 пр. Вид. № 8.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка